
Др Миле Илић – Др Радмила Николић – Др Бранко Јовановић

ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА
Уџбеник за студенте учитељских факултета



A
1
-
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12

ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА
Уџбеник за студенте учитељских факултета

Издавач

Учитељски факултет у Ужицу
Филозофски факултет у Бања Луци

За издавача

Проф. др Крстивоје Шпијуновић
Проф. др Светозар Милијевић

Рецензенти

Проф. др Недељко Трнавац
Проф. др Светозар Милијевић

Уредник

Проф. др Радмила Николић

Лектор

Проф. др Видан Николић
Мр Биљана Панић

Технички уредник

Јакша Вуксановић

Компјутерски слог

Нела Миливојевић

Штампа

„Нај“ – Горњи Милановац

Тираж

500 примерака

Ужице, 2006.

ISBN 86-80695-55-6

Одлуком Научно-наставног већа Учитељског факултета у Ужицу, на седници одржаној 3. 4. 2006. године, овај уџбеник је одобрен за коришћење у настави.

А' = Б. В. А. М. О.
А = В. К. М. О.
Б = И. М. Т. М. О. М. О.

САДРЖАЈ

Предговор	7
I ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА – НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА	9 <i>A</i>
II ШКОЛА И ШКОЛСКИ СИСТЕМ	29
1. Ученик	29
1. 1. Положај и улога ученика у школи	29 <i>A</i>
1. 2. Даровити ученици	34 <i>A</i>
1. 3. Ученици неприлагођеног понашања	40 <i>A</i>
1. 4. <u>Очување и јачање менталног здравља ученика</u>	47 <i>A</i> ²
1. 5. Припрема детета за полазак у школу	55 <i>A</i> ¹
2. Наставник	71
2. 1. Особености позива и личности наставника	71 <i>A</i>
2. 2. Наставник у функцији одељенског старешине	84 <i>A</i>
2. 3. Образовање и професионално усавршавање наставника	90 <i>i</i>
3. Школа и школски систем	101
3. 1. Настанак и развој школе	101 <i>A</i>
3. 1. 1. Развој школа у нашој земљи	109 <i>A</i>
3. 2. Врсте школа	113
3. 2. 1. Основна школа	113 <i>A</i>
3. 2. 2. Средње школе	122 <i>A</i>
3. 2. 3. Специјалне школе	123 <i>A</i>
3. 2. 4. Факултети, високе школе и академије	124 <i>A</i>
3. 2. 5. Типологија школа	124 <i>i</i>
3. 2. 6. Школска мрежа	130 <i>i</i>
3. 3. Школски систем	133 <i>A</i>
3. 4. <u>Савремене тенденције и циљеви у рефомисању школе и школских система</u>	151 <i>A</i>
3. 5. Алтернативне школе	163 <i>i</i>
III СТРУКТУРА И ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА ШКОЛЕ	199
1. Материјално-техничка основа рада школе	205
2. Временски аспект организације рада у школи	227
3. Формирање разреда и одељења	231

4. Структура васпитно-образовних активности школе	235
4.1. Организација активности ученика у слободном времену у школи	239
4. 2. Професионална оријентација у школи	246
4. 3. Специфични облици организације рада школе	250
4. 3. 1. Школа у природи	251
4. 3. 2. Школа са продуженим боравком	258
4. 3. 3. Рад у школи са комбинованим одељењима	264
5. Планирање и програмирање рада у школи	271
6. Вредновање рада школе, наставника и ученика	289
7. Педагошка дијагностика	301
8. Саветодавни и васпитни рад у школи	307
8. 1. Индивидуални саветодавни рад	309
8. 2. Групни саветодавни рад у школи	327
9. Стручна тела и органи у школи	337
10. Руковођење и управљање школом	341
11. Школска евиденција и документација	349
IV ШКОЛА И ЊЕНО ОКРУЖЕЊЕ	353
1. Школа и друштвена средина	353
2. Културна и јавна делатност школе	359
3. Сарадња породице и школе	363
4. Школа и црква	381

ПРЕДГОВОР

У оквиру противуречних цивилизацијских токова и све динамичнијих промена у свету и у нашем друштву, умножавају се све сложенији проблеми и отворена питања васпитно-образовног процеса у савременој школи. Педагошка јавност испољава појачана интересовања за решавање тих питања у свету научних сазнања *школске педагогије*. Иако је школска педагогија једна од најмлађих научних педагошких дисциплина, обогаћује се и проширује систем њених сазнања. Она се презентује у научним студијама и монографијама, расправама и чланцима, а већ трећу деценију као студијски предмет изучава на Филозофском факултету у Београду (студијска група за педагогију). Одатле је произашла потреба селекције, генерализације, систематизације и примене кључних резултата проучавања васпитно-образовног рада у школи и њихове сажете презентације у овом уџбенику Школске педагогије.

Садржај и структура уџбеника детерминисани су не само развојним диметима и специфичностима ове научне дисциплине, већ пре свега артикулисаношћу програма студијског предмета Школске педагогије који се изучава на учитељским факултетима.

Садашњи ниво развијености наше педагошке науке захтевао је удруживање аутора у писању уџбеника и тежњи да, што је могуће више и квалитетније, приближе садржаје школске педагогије студентима учитељских факултета. Но, било је то тешко с обзиром на различиту теоријску и практичну релевантност тема као и особености ауторских приступа и стилова. Тежило се да се у сваком поглављу исказа минимум релевантних научних и стручних сазнања која би могла бити полазиште у унапређивању школске праксе, као и у дубљем проучавању шире литературе из школске педагогије.

Покушали смо да презентујемо најновија научна сазнања трајније вредности и могућа стручна решења у развојно-стимулативној и проблемски отвореној, а не у догматско-статичној форми.

Садржаји презентирани у уџбенику не покривају целину научне дисциплине а посебно не студијског предмета Школска педагогија како је конципиран на учитељским факултетима.

Аутори су ризиковали да се због неуједначености појединих поглавља како у обиму тако и у теоријским основама, али и међусобне повезаности, изложе евентуалној критици добрих познавалаца проблематике којом се бави ова научна педагошка дисциплина.

Др Миле Илић написао је поглавља: Школска педагогија – научна дисциплина; Алтернативне школе; Саветодавни и васпитни рад у школи; Школа и друштвена средина; Културна и јавна делатност школе; Школа и црква.

Др Радмила Николић аутор је поглавља: Припрема детета за полазак у школу; Особености позива и личности наставника; Наставник у функцији одељењског старешине; Настанак и развој школа; Врсте школа; Школски систем; Структура васпитно-образовних активности школе; Стручна тела и органи у школи; Руковођење и управљање школом; Школска евиденција и документација; Сарадња породице и школе.

Др Бранко Јовановић аутор је следећих поглавља: Положај и улога ученика у школи; Даровити ученици; Ученици неприлагођеног понашања; Очување и јачање менталног здравља ученика; Образовање и професионално усавршавање наставника; Тенденције и циљеви у реформисању школе и школских система; Материјално-техничка основа рада школе; Временски аспект организације рада у школи; Формирање разреда и одељења; Планирање и програмирање рада школе; Вредновање рада школе; Педагошка дијагностика.

Очекује се да ће ова *Школска педагогија* изазвати пажњу не само оних којима је намењена него и шире педагошке јавности: све критичке примедбе и предлози добро ће доћи јер ће допринети да измењено и допуњено издање уџбеника буде комплетније и квалитетније.

Убеђени смо да објављивање овог уџбеника има оправданост, посебно имајући у виду потребу студената да на једном месту имају садржаје за припремање испита.

Уџбеник може бити од користи наставницима, педагозима, директорима основних школа и свима осталима који се баве васпитно-образовном делатношћу савремене школе.

Аутори се захваљују рецензентима проф. др Недељку Трнавцу и проф. др Светозару Милијевићу. Посебно се захваљујемо проф. др Недељку Трнавцу који је сугестијама и усмеравањима помогао у конципирању и коначном уобличавању овог уџбеника.

Ужице – Бања Лука – Јагодина

2006.

Аутори

М. Илић

I. ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА – НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА

Школска педагогија (као било која научна дисциплина) има предмет изучавања који није у центру интересовања неке друге научне дисциплине, односно има аутономно, целовито и комплексно проблемско подручје истраживања, према чему је и добила препознатљив назив (који, опет, изражава суштину појма ове научне дисциплине). Она, затим, има циљ и задатке истраживања, достигнути ниво и систем научних сазнања и специфичну научноистраживачку методологију која се стално усавршава, те научну терминологију која је у развоју.

Школска педагогија има одређену међузависну позицију у систему педагошких научних дисциплина (интердисциплинарност) и повезаност са тангентним наукама из осталих система наука (мултидисциплинарност). Темељна питања школске педагогије су: појам, предмет (подручје), мјесто, задаци и перспективе ове педагошке научне дисциплине. Та темељна питања (конституенте, епистемолошке одреднице...) школске педагогије разматрана су повремено у (иначе малобројним) научним и стручним радовима и у уџбеничкој литератури, али ни до данас нису прецизније разграничена и целовитије расветљена, па њиховим теоријско-методолошким разматрањима и решењима посвећујемо нешто више простора.

Појам школске педагогије

Епистемолози педагогије сагласни су у томе да је школска педагогија научна педагошка дисциплина која проучава целокупну школску васпитну делатност. Такво је и недавно дато следеће појмовно одређење: „Школска педагогија је научна педагошка дисциплина која проучава целокупну проблематику васпитања и васпитну функцију образовања и наставе у школи“ (Василев, Ракић 1990: 5). Аутори ове дефиниције с правом наглашавају да је школска педагогија научна педагошка дисциплина. Тежећи да овом дефиницијом што шире обухвате истраживачко подручје (предмет) ове научне дисциплине, аутори су у другом делу дефиниције „упали у замке“ термилошких нејасноћа, појмовне збрке и неразграничења. У вези са тим завршним делом дефиниције могу се поставити питања – шта је васпитање, а шта васпитна функција образовања; које су релације између васпи-

тања, образовања и наставе; значи ли то да дидактика не проучава васпитну функцију наставе итд. Сличне непрецизности садрже и појмовна одређења школске педагогије у уџбеницима и речницима педагогије.

Изражено је и схватање да је школска педагогија „грана опће педагогије која се бави одгојном теоријом и праксом школе као посебне одгојно-образовне заједнице наставника, ученика и родитеља. Она у центар свог интересовања ставља ученика и наставника у контексту задатака појединих врста школе, односе школе и окружења (културне и повјесне људске заједнице), управљање и надзор наставним плановима и програмима, методама и средствима одгојног рада, опремом и простором за едукативни рад, односима основних субјеката у одгоју, врстама наставе, раду школских органа, професионалној оријентацији“ (Стевановић, Ајановић 1997: 20). У овом поимању поистовећује се општа педагогија и систем педагошких научних дисциплина, што на садашњем нивоу развоја тих наука и њихове епистемологије није прихватљиво. Наиме, тачно је да општа педагогија уопштава сазнања осталих педагошких научних дисциплина, али и она је једна од њих, што значи да их не може заменити, нити се са њима идентификовати. Према томе, школска педагогија није грана опште педагогије, већ је једна од научних педагошких дисциплина. Прихватљиво је истицање да се школска педагогија бави теоријом и праксом васпитања у школи. Остали садржаји наведене дефиниције не односе се на појам него на предмет и подручја изучавања школске педагогије. Апострофирана су поједина подручја истраживања школске педагогије. Но, она нису разграничена од подручја изучавања дидактике (наставни планови и програми, врсте наставе).

Поједини аутори школску педагогију схватају као теорију наставних планова и програма или курикулума (Benner 1994: 10). Сматрају да је у њеном фокусу научно испитивање садржаја и метода школског рада уопште.

Под појмом школске педагогије подразумева се и теорија школе као друштвене и педагошке институције специјализоване за организацију васпитно-образовног рада.

Нису ретка поистовећивања школске педагогије и дидактике (као теорије наставе). У неким од њих то поистовећивање је делимично: „Школска педагогија проучава битна питања из три назначена подручја: структуру и реализацију наставних планова и програма, теорију школе као специфичне васпитно-образовне установе или радне организације, организацију наставе и других видова рада школе, примену наставних метода, средстава и опреме, уређење и организацију радних просторија у школи...“ (Качапор 1999: 14).

Избегавајући термилошке нејасноће и непрецизности, а уважавајући досадашње сагласности у дефинисању, можемо дати следеће појмовно одређење: Школска педагогија је научна дисциплина која проучава целокупност васпитања у школи. Дакле, она има свој предмет – и подручје изучавања, тј. васпитни процес у школским условима, истраживачку мето-

дологију детерминисану специфичностима тог фокусираног процеса, те систем утврђених научних сазнања о чиниоцима, токовима, динамизмима и исходима васпитања у школи. Тиме су истакнуте њене главне научне конституенте и одреднице.

Предмет и подручје школске педагогије

Предмет система педагошких наука (педагогије) је васпитање људског бића током целокупног животног века у различитим породичним, школским, друштвеним, производним, војним, рекреативним и осталим социјалним условима. Неки педагози разликују основношколску, средњошколску и високошколску педагогију. Други, опет, сматрају да су то гране школске педагогије.

У једној публикацији стоји: „Предмет основношколске педагогије је васпитање које се остварује деловањем целокупног живота и рада основне школе на ученика“ (Хаџихасановић, Симић 1991: 4).

Познато је да је предмет педагогије васпитање људског бића. „Аналогно овоме, предмет (објекат) проучавања школске педагогије је, уже гледано, васпитање школског полазника (ученика). Ученик је у школском васпитању само објективно-субјективна јединка – један чинилац. Он је, дакле, само једна карика у ланцу васпитних функција“ (Василев, Ракић 1990: 5).

Аналогно називу (појму) ове научне педагошке дисциплине, „школска педагогија има школу као своје предметно подручје“ (Небригић 1991: 7). Такво одређивање предмета школске педагогије је непрецизно, јер се школом баве и остале научне дисциплине (школска хигијена, школска психологија, социологија образовања, економика образовања).

Савремена „школска педагогија као свој предмет узима проучавање специфичности и законитости одгоја дјете (ученика) школске доби... Школска педагогија, стваралачки повезујући теорију и праксу, проучава законитости које се јављају у процесу одгоја и образовања наше савремене приватне и јавне (основне и средње)“ (Стевановић, Ајановић 1997: 19–20).

Недавно је изражено и схватање да је предмет школске педагогије „наставни план и програм, организација наставних и других подручја рада школе, примена наставних метода, средстава опреме и просторија за такав рад“ (Дмитровић 1999: 17). Но, тако дефинисан предмет изучавања претежно је у фокусу дидактике (као опште теорије наставе и образовања), а не школске педагогије.

Можемо се сложити са већином аутора да је предмет (објекат) проучавања школске педагогије васпитање ученика, односно васпитање деце и омладине у школским условима. То је, дакле, васпитање основношколца и средњошколца. У домен школске педагогије један број педагошких теоретичара увршћује и високошколску васпитно-образовну дјелатност, а неки

аутори сматрају да је то подручје андрагогије, јер се ради о васпитно-образовном процесу у коме учествују одрасле особе – студенти, асистенти, доценти и универзитетски наставници. Школска педагогија проучава целокупну проблематику васпитања у школи.

Поједини педагози различито су приступали одређивању подручја школске педагогије. Неки од њих разматрају компоненте и карактеристике предмета школске педагогије. Као компоненте предмета школске педагогије апострофиране су:

- делатност ученика и наставника у школи,
- педагошке функције делатности у школи,
- међуљудски однос, комуникација школског живљења,
- школска образовно-васпитна средина, педагошка атмосфера у школи (Небригић 1991: 8–9).

Према истом аутору карактеристике предмета школске педагогије су: операбилност, апликативност, компарабилност и интензитет. Из анализе тих карактеристика предмета школске педагогије произлази „њено ба-вљење законитостима делатности или процеса васпитања и образовања који процеси артикулишу односе: ученик – школа, наставник – школа, наставник – ученик – школа, ученик – ученички колектив – школа и др. Тако законитости постају општим одредиштем или општом карактеристиком предмета науке“ (Небригић 1991: 11).

Широко је подручје изучавања школске педагогије. „Она прикупља, описује и валоризира чињенице о појавама и процесима школског одгоја, утврђује законитости и узрочно-последичне везе и односе који у њима владају, сагледава/испитује праксу и даје смјернице за њезино унапређивање. Утврђује теоријски сустав који омогућава да се појединачне појаве сагледавају на вишој разини и у опћим категоријама... Сустав знања о одгоју у школским увјетима (и школској доби дјете – ученика омогућава откривање нових спознаја и даљње развијање школске одгојне теорије и праксе“ (Стевановић, Ајановић 1997: 21–22).

Подручја школске педагогије су и: општа организација васпитно-образовног рада школе; уређивање школских објеката, просторија и опреме; сарадња школе и родитеља; ваннаставне активности у школи; повезаност школе и друштвене средине; културно-јавна делатност школе; улога стручних и руководних органа у школи; задаци стручних сарадника у школи; демократизација односа у школи; планирање и програмирање рада школе; вредновање рада школе; продужни и целодневни боравак у школи; педагошке претпоставке и ефекти ученичких излета и екскурзија; као и покретање питања „васпитања за хумане односе међу људима и половима и здраво потомство... праћење ефеката школских реформи... изграђивање смерница за школу савременог друштвеног тренутка и школу будућности“

(Качапор 1999: 15). Дакле, подручје школске педагогије је комплексно и обухвата проучавање концепција, модела, чинилаца, циљева, задатака, услова, облика, метода, садржаја, средстава, процеса, динамизама, исхода и осталих теоријских и практичних питања планирања, припремања, организације, праћења, иновирања, вредновања и унапређивања васпитно-образовног рада у свим врстама и нивоима школе.

Задаци школске педагогије

У епистемолошко-педагошкој литератури нису теоријски и методолошки доследно одређени задаци школске педагогије.

Наводимо такве, најновије, покушаје.

„Задаци основношколске педагогије су баш због тога бројне природе и могу се свести на следеће:

1. Испитује ефикасност и повезаност деловања наставе, ваннаставних, културно-забавних и друштвених делатности на остваривање васпитних задатака;
2. Својим садржајем доприноси усавршавању и унапређивању свих организованих видова делатности основне школе;
3. Доприноси развоју педагошке културе не само наставника, већ и осталих запослених радника;
4. Подстиче и развија демократске и хуманитарне односе између наставника и ученика;
5. Бави се рационалном организацијом целокупног живота и рада основне школе;
6. Обезбеђује ширу и свестранију организацију сарадње породице и школе;
7. Подстиче развој педагошке културе родитеља;
8. Утиче на подизање угледа основне школе од стране друштвеног јавног мњења;
9. Доприноси праведнијем и објективнијем вредновању делатности основне школе од стране друштвеног јавног мњења;
10. Смањује и санира бројне васпитне проблеме младих на ширем региону где се налази основна школа;
11. Шири и развија педагошке идеје и педагошку културу у региону основне школе“ (Хаџихасановић, Симић 1991: 5).

Да ли су то задаци школске педагогије?! Можда бисмо критичком проценом садржаја овог занимљивог покушаја установили „измешаност“ задатака школске педагогије, школско-педагошке праксе, педагошке литературе, организатора и носилаца васпитно-образовне делатности, итд.

У другом покушају истиче се „неколико основних задатака које треба да реализује школска педагогија у односу на школске раднике:

- а) да их упозна са својим предметом и са собом као једном педагошким граном;
- б) да их методички и методолошки оспособи за релевантна стручно-научна истраживања педагошких појава и процеса у школи;
- в) да их припреми за организацију адекватне, рационалне и целисходне реализације садржаја рада у школи;
- г) да их оспособи за самосталан, специфичан рад школског педагога као стручног сарадника школе“ (Василев, Ракић 1990: 6).

Ово су задаци наставе школске педагогије, а шта су задаци научне дисциплине?! Аутори овога покушаја нису, изгледа, учинили прецизне дистинкције између науке (школске педагогије), универзитетске наставе педагогије, наставе методологије педагошког истраживања, методике рада школског педагога, итд.

На садашњем нивоу развијености школске педагогије могуће је и потребно прецизније одредити њене задатке. Задаци школске педагогије су:

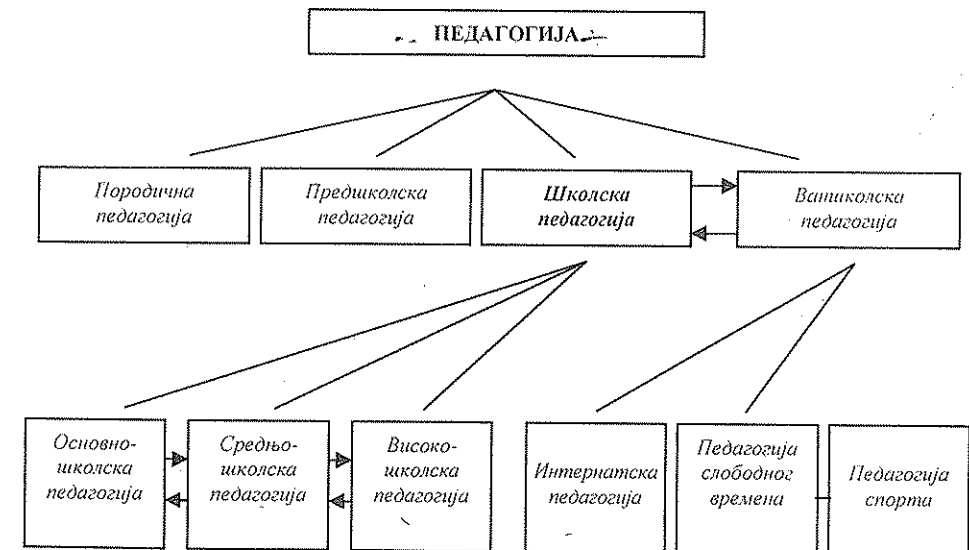
1. да истражује педагошке проблеме теорије и праксе школског васпитања, да утврђене резултате уопштава и класификује у систем сазнања школске педагогије;
2. да резултате својих истраживања стално обогаћује, проширује и систематизује, омогућујући даљи развој теорије и унапређивања целокупне праксе школског васпитања;
3. да научно критички вреднује методолошку утемељеност емпиријских истраживања, донете теоријских прилога, рационалност и ефикасност иновација и осталих педагошких појава и феномена у школској пракси;
4. да доприноси даљем усавршавању методологије истраживања праксе и теорије школског васпитања;
5. да се користи резултатима граничних и сродних наука и да им ставља на располагање сопствена достигнућа.

Место школске педагогије у систему педагошких научних дисциплина

Школска педагогија има значајно место, важну улогу и посебну вредност у систему педагошких наука, јер проучава процесе и делатности школског васпитања које се реализује у време догађања суштинских биолошко-физиолошких и психофизичких промена у бићу основношколца и средњо-

школца. Те промјене представљају на овим узрастима пресудне моменте и прекретнице у непрекидном развијању, сазревању и учењу школске деце и омладине. Зато су појаве и проблеми које проучава школска педагогија врло сложени, полифакторски условљени, па се морају утврђивати интердисциплинарно заснованим истраживањима. Полазећи од тога, поједини педагози сматрају да школској педагогији припада централно место у систему педагошких наука. Међутим, како проблематику школског васпитања проучавају још неке педагошке дисциплине, поједини педагошки теоретичари сматрају да школска педагогија и није нека аутохтона наука, већ да повезује, обједињује резултате оних педагошких дисциплина које са својих аспеката проучавају васпитно-образовну делатност школе. То су дидактика, методика рада школског педагога, методика наставе појединих предмета, историја школства и педагогије, педагошка футурологија, педагошка методологија. И једна и друга група педагога има аргументе за своје уверење. Но, истина би се могла потражити негде између ових крајности. Ни једна наведена нити нека друга педагошка дисциплина не проучава целокупност организације васпитне делатности у школи као школска педагогија. Њихово прожимање и испреплетеност су евидентни.

Позиција школске педагогије најпотпуније се уочава у систему педагошких научних дисциплина класификованих према месту остваривања васпитне делатности: породична, предшколска, школска, интернатска – тзв. домска, ваншколска, војна и др. педагогија, педагогија слободног времена, и сл.



Шема 1. Класификација научних педагошких дисциплина према месту остваривања васпитно-образовне делатности

Посебно су блиска (а понекад и идентична) подручја изучавања школске педагогије и дидактике. Дидактика проучава наставу и образовање. Школска педагогија све остале васпитно-образовне активности у школи (слободне, културно-јавне, друштвено-корисне, екскурзије, школу у природи...), целокупну организацију рада школе, вредновање тога рада, али поред тога – она проучава и „васпитање кроз образовање и наставу“ (Василев, Ракић 1990: 5). Дидактика не може изучавати наставу и образовање без познавања осталих школских активности, односно познавања „школског окружења“ свога предмета, те је упућена на служење достигнућима школске педагогије.

Школска педагогија и методика рада школског педагога прожимају се и повезују. Остваривање функције школског педагога у унапређивању, проучавању и иновирању васпитно-образовних делатности школе није могуће без познавања научних сазнања школске педагогије. Ни школска педагогија не може занемарити достигнућа методике рада школског педагога, јер се она односе на ангажовање педагога на унапређивању готово свих важнијих васпитно-образовних делатности у школи.

Систем сазнања опште педагогије настаје у највећој мери као резултат истраживања школског васпитања. Њене генерализације имају за полазиште, па и за „полигон провере“, у већем броју случајева школско васпитање него васпитни процес у осталим педагошким друштвеним институцијама и срединама. Зато је она у обавези да се служи сазнањима школске педагогије. Но, школска педагогија избегава „замке“ изолационизма, ослањајући се на општу педагогију.

Примена сазнања о методама, техникама и инструментима, систематизованих у педагошкој методологији на подручју проучавања школског васпитања, уз примерне специфичности, толико је евидентна да је сувишно наглашавати везу између школске педагогије и методологије педагошких истраживања или методологије педагогије.

У оквиру историје педагогије највише простора посвећује се школском васпитању и педагошким идејама о њему у прошлости, а у оквиру педагошке футурологије највише простора посвећује се пројекцијама школских токова у будућности. Студиозније изучавање савремених токова школског васпитања није могуће без познавања њихових битних обележја у прошлости и њихових основних пројекција у будућности. Зато и постоје релације између школске педагогије и тих педагошких дисциплина.

Веза школске педагогије и осталих наука

Тежећи да мултидисциплинарно проучава проблеме васпитања у школским условима, школска педагогија се међузависно повезује са системима осталих (непедагошких) наука и њиховим дисциплинама.

Школска педагогија повезана је са филозофским дисциплинама, посебно са историјом филозофије, гносеологијом, етиком и естетиком. Када проучава школско васпитање у прошлости, школска педагогија се ослања на филозофска схватања о школи – чиниоцима, токовима и резултатима школског васпитања и образовања у појединим етапама историјског развоја филозофске мисли. Приликом идентификовања позитивног педагошког наслеђа о школском поучавању и учењу, историја школске педагогије ослања се, с једне стране, на историју педагогије (интердисциплинарни приступ), а с друге стране, на историју филозофије, општу и националну историју друштва и културе (мултидисциплинарни приступ). Постоји и супротна повезаност, јер и за ове дисциплине незаобилазна су сазнања историје школске педагогије о школском васпитању као интегралној компоненти културних домета и друштвене стварности у прошлости.

Опште законитости сазнања које утврђује гносеологија, уважава и школска педагогија приликом изучавања свог проблемског подручја, па је неопходно да их истраживач школског васпитања познаје. И гносеолог не треба да занемари специфичности путева научног откривања законитости васпитања у школским условима.

Приликом изучавања моралног васпитања у школи, школска педагогија не ослања се само на општу педагогију (интердисциплинарно проучавање), већ и на етику као филозофску дисциплину (мултидисциплинарно изучавање). Етика се може користити сазнањима школске педагогије о моралном васпитању у школи. Врло је слична веза између школске педагогије и естетике, када је реч о изучавању естетског васпитања у школи.

Школска педагогија треба да респектује антрополошка сазнања о човеку, а нарочито о човеку као о природном бићу (физичка антропологија), о њему као о друштвеном бићу (социјална антропологија), о његовом односу према свету и животу (онтолошко-филозофска антропологија) и о позицији човека у оквиру цивилизацијско-културних токова и вредности (културна антропологија). Антрополошке дисциплине, такође, узимају у обзир сазнања школске педагогије о развоју потенцијала човекове личности у процесу школског васпитања.

Школско васпитање најчешће се одвија у заједницама или колективима (паровима, групама, одељењима, разредима, екипама, секцијама...) полазника – ученика, наставника, стручних сарадника, родитеља, представника локалне власти, друштвене средине, цивилног друштва, итд. Зато је школска педагогија повезана са социолошким дисциплинама, посебно са социологијом културе, социологијом образовања и социологијом школе. Таква међузависност помаже у потпунијем изучавању односа школе и друштва и у истраживању процеса социјализације индивидуалитета. И обрнуто, социолошке дисциплине проверавају и темеље своје генерализације на

сазнањима школске педагогије о васпитно-образовној дјелатности школе као специфичном сегменту друштвене стварности.

За истраживање и унапређивање школског васпитања важно је познавање достигнућа савремених психолошких научних дисциплина, а нарочито развојне или генетичке психологије (која проучава психички развој деце и младих), педагошке психологије (која се бави изучавањем психолошких аспеката школског учења и наставе) и психологије личности. И ове психолошке дисциплине целовитије ће истраживати свој предмет изучавања уколико респектују научна достигнућа школске педагогије.

У истраживању, извођењу и побољшавању васпитања деце и младих у школским условима важно је и познавање елементарних сазнања анатомије (о грађи њиховог тела), физиологије (о раду органа), генетике (о генетским основама развоја) и неурологије (о структури и функционисању нервног система), како би се у складу са достигнућима тих наука оптерећено и стимулисао физички раст и развој васпитаника. Још је евидентнија повезаност школске педагогије и екологије (грчки оикос – дом, кућа, проучавање куће или шире „околине“...) која изучава међузависност живих бића и животне средине. „Показало се да све врсте живих бића у природи, благодарећи сплету узајамних односа, стварно воде заједнички живот, живе у одређеним заједницама, изван којих им је опстанак немогућ. Крајњи циљ екологије јесте у утврђивању начела на којима почива заједнички живот организама у свакој животној области“ (Супек 1978: 209). Еколошка сазнања нужна су, не само у проучавању и унапређивању школске средине већ и, у конципирању, остваривању и вредновању еколошког васпитања деце, младих и одраслих, па је већ конституисана и млада међугранична научна дисциплина – еколошка педагогија. Битна обележја педагошког школског контекста релевантна су за поменуте и друге биолошке дисциплине, у чему се и састоји суштина повезаности школске педагогије и појединих научних биолошких дисциплина.

Најопштијим законитостима управљања баве се кибернетичке и информатичке научне дисциплине које теже да повежу постојећа знања о природи, друштву и човеку у јединствену теоријско-системску и математичко-логичко-детерминистички уређену системску, управљиву и предвидљиву целину. „Тежња за интегративним сазнањима, за синтезом, проучавање целине, утврђивање структуре и функције – основне су карактеристике приступа у педагогији“ (Педагошка енциклопедија 1989: 385), тј. кибернетичкој, информатичкој педагогији, као међуграничној дисциплини. Њена сазнања о принципима управљања процесом школског васпитања и примени информатике у школском учењу, заснована на теоријама информација, комуникација, система и моделовања биће све релевантнија у даљем развоју школске педагогије.

Поред специфичних обележја, васпитно-образовне и друге активности у школи имају и опште радне одреднице, па је школска педагогија повезана и са ергологијом (науком о раду). За њих је неопходно обезбедити школске објекте и опрему по стандардима грађевинских и архитектонских дисциплина и услове који неће угрожавати здравље ученика, чиме се бави школска медицина.

Школски рад у свакој друштвеној заједници нормативно-правно се регулише и за њега се обезбеђују извори финансирања а све чешће се третира и као специфична услужна делатност у којој се на тржишту стиче доходак, па су све чешће међузависне релације између школске педагогије, правних и економских научних дисциплина.

Садржаји образовно-васпитног рада у школи дидактички су преобликована достигнућа одређених наука и грана уметности (друштвених, хуманистичких, природно-математичких, техничких, примењених наука, теорије и историје уметности...). Проучавање школског амбијента, организације, планирања, реализовања и валоризовања тих садржаја са аспекта друштвених и персоналних циљева истраживачка су подручја школске педагогије, па је она упућена на међузависно повезивање са тим научним системима и њиховим дисциплинама, као и са одређеним подручјима уметности.

Када се школска педагогија ослања, с једне стране, на тангентне научне педагошке дисциплине (када се повезује са дисциплинама истог, припадајућег система педагошких наука, тј. интердисциплинарно) и када респектује основна сазнања релевантних система филозофских, антрополошких, социолошких и психолошких наука (мултидисциплинарно), студиозније научно расветљава проблеме постављања циља и таксономије задатака школског васпитања, те побољшавања квалитета токова и ефеката васпитно-образовног рада у школским условима.

Специфичности методолошких основа школске педагогије

У систему педагошких наука (тј. целокупне педагогије), коме припада и школска педагогија, развија се методологија педагогије или методологија педагошких теоријских и емпиријских, фундаменталних – развојних – апликативних, историјских – компаративних – савремених – футуролошких, емпиријских неексперименталних и експерименталних, лонгитудиналних и трансферзалних истраживања. Методологија педагогије проучава методе, технике и инструменте истраживања васпитања и образовања ради њиховог усавршавања.

Ни једна педагошка дисциплина нема издвојену, „посебну“ методологију, па ни школска педагогија. Међутим, свака од њих на специфичне

начине примењује сазнања методологије педагогије у изучавању свога предмета.

Специфичности примене достигнућа методологије педагогије у изучавању проблема школске педагогије произлазе из психофизичких карактеристика деце и омладине школског узраста и из посебности чинилаца, токова, динамизама и исхода васпитања у условима школске средине.

Сазнајни процес и у оквирима школске педагогије састоји се из теоријског промишљања и емпиријског идентификовања, проверавања и верификације, јер нема открића без успостављања веза између теоријског анализирања, просуђивања и генерализације, с једне стране, и емпиријског доживљавања, с друге стране. Науку и чине чињенице, појмови, постулати, парадигме, методе, технике, инструменти, хипотезе, законитости, тенденције, закључци и остале међузависно испреплетене компоненте путева и домета којима се „крећу“ и служе научници у континуираном процесу приближавања истинама, што значи објективним сазнањима, у овом случају о сложеним и противречним питањима теорије и праксе школског васпитања. Научно уопштавање темељи се на мноштву објективно утврђених чињеница о школском васпитању.

Изворишта проблема истраживања школске педагогије су:

1. опсервација и експлорација актуелних питања у текућој школској васпитно-образовној пракси и њеним појединим сегментима, нивоима и етапама;

2. анализа литературе из школске педагогије (научних монографија, чланака, студија, расправа, уџбеника, приручника...) у циљу упознавања резултата теоријских разматрања и емпиријских истраживања, а нарочито недовољно изучених проблема и отворених питања унапређивања школског васпитања.

Врсте и етапе истраживања у школској педагогији

Према сложености одабраног проблема и комплексности предмета изучавања, методолошкој утемељености истраживања, очекиваној дубини и примени научних сазнања и у оквиру школске педагогије разликујемо:

1. фундаментална (базична, теоријска) истраживања;
2. развојна (планско-стратегијска, системна) истраживања и
3. оперативна (акциона, примењена) истраживања.

Фундаменталним истраживањима проналазе се основне законитости школског васпитања, чиме се утврђују нова трајније вредна научно-теоријска сазнања о чиниоцима, токовима, динамизмима, сегментима, противречностима, препрекама, донетима и ограничењима васпитања у школ-

ским условима, као и његовим тангентним факторима. Претежно су интердисциплинарна и мултидисциплинарна. То су генерализације резултата темељног проучавања *општих питања*, као што су:

- епистемолошка питања или конституенте школске педагогије (појам, предмет, подручје, позиција, тангентне дисциплине, терминологија, критика, методологија, проширивање опсега и продубљивање система сазнања, терминологија школске педагогије;
- однос школе и друштвене средине;
- утицај школског васпитања на вредносне оријентације деце и младих;
- функција школског васпитања у припремању деце и младих за доживотно образовање;
- инклузивно образовање у савременој школи;
- педагошки аспекти школске архитектуре;
- циљ, таксономија задатака, облици, садржаји, концепције, методе, средства и исходи школског васпитања;
- културно-просветна функција школе у сеоској средини;
- облици и садржаји сарадње породице и школе;
- теоријске основе, модели и варијанте савремених алтернативних школа;
- васпитне вредности ваннаставног рада у школи;
- демократизација и хуманизација односа у савременој школи, итд.

Наведени и остали проблеми су изузетно сложени, те захтевају интердисциплинарно и мултидисциплинарно оријентисана *фундаментална* педагошка проучавања:

- утврђивање педагошких стандарда у изградњи школских објеката и опреме за одређени ниво и/или врсту школе;
- стандардизација и сертификација стручно-педагошких компетенција наставног кадра за одређена васпитно-образовна подручја или предмете у основној, средњој, вишој школи, факултету;
- мерила и критерији финансирања васпитно-образовног рада школе;
- концепције, модели и поступци програмирања и вредновања рада школе;
- планирање, остваривање и верификација пројеката иновирања одређеног подручја педагошке делатности школе у функцији побољшавања њеног квалитета;

- иновирање концепције сталног стручног усавршавања наставника, итд.;
- припрема и експериментално провођење реформских промена обима, структуре и садржаја школског курикулума, итд.

На темељу резултата фундаменталних истраживања припремају се и спроводе *развојна истраживања* у школама одређене врсте и нивоа на неком школском подручју. Актуелна појава или начин васпитно-образовног рада теоријски се осмишљава, студиозно планира, практично решава и систематски прати, у што су укључени научници, стручњаци за развој и унапређивање школске делатности, едукатори (који праксу и најбоље познају) и остали непосредни и посредни учесници у процесу школског васпитања. Таквим истраживањем „у ходу“ се позитивно мења и организовано унапређује школска пракса. „Она омогућавају да наука буде заиста корисна те да се пракса развија на основи достигнућа науке“ (Мужић 1979: 27).

Оперативним истраживањима проучавају се конкретни процеси и ситуације школског васпитања (нпр. социјализацијски, рекреативни и едукацијски ефекти ученичких екскурзија; педагошки ефекти обуке наставника за ненасилно комуницирање, улога редовних емисија школске разгласне станице на развијање мотивације ученика за музичко и литерарно стваралаштво, итд.)

Слична је класификација школско-педагошких истраживања на теоријска, теоријско-емпиријска и емпиријска.

Према временском трајању проучаване појаве, у школској педагогичкој разликујемо:

1. *лонгитудинална педагошка истраживања* и
2. *трансверзална педагошка истраживања*.

Лонгитудиналним истраживањем прати се одређени процес или појава хронолошки у дужем временском периоду (нпр. способност самосталног учења од I–IX разреда основне школе, повећавање физичке кондиције током спортског вежбања у школи и слично).

У оквиру трансверзалног истраживања вршимо „снимак“ стања одређеног педагошког феномена, тј. утврђујемо његов „пресек“ (нпр. развијеност техника и навика учења у разредној настави).

Школско-педагошко истраживање пролази кроз четири повезане глобалне етапе:

1. избор проблема,
2. израда пројекта,
3. прикупљање података и
4. анализа и интерпретација података.

Поједини методолози педагогије детаљније разрађују те етапе, наводећи:

1. Избор проблема истраживања;
2. Израда пројекта истраживања и стварање услова за његову реализацију;
3. Сакупљање података о појави коју истражујемо, применом прикладних метода истраживања и бројних техника и инструмената сакупљања података;
4. Статистичка обрада сакупљених података;
5. Анализа и интерпретација резултата који су добивени статистичком обрадом података како би се из њих извели закључци о новим сазнањима;
6. Објављивање извештаја о истраживању;
7. Практична примена нових спознаја до којих се дошло истраживањем (према: Мужич 1979: 48).

У оквиру школске педагогије примењују се следеће *истраживачке методе*:

1. метода теоријске педагошке анализе и синтезе,
2. историјска метода,
3. компаративна метода,
4. сервеј истраживачки метод,
5. аналитичко-дескриптивна метода и
6. експериментална метода.

Научно-истраживачке методе у школској педагогичкој

Методом теоријске педагошке анализе идентификују се сазнања важних схватања, релација и решења саопштених у научној и стручној литератури, те се логичко-мисаоним путем, уз одабране репрезентативне примере долази до нових решења, погледа и научних истина о теорији и пракси школског васпитања. Овом методом може се обухватити истовремено огроман број чињеница. Оне се аналитичко-синтетички расветљавају. Тако научник мисаоно „понире“ у њихову суштину како би могао „да открије супротне тенденције и снаге развоја. Теоријска анализа је унутрашњи садржај, душа истраживања“ (Данилов 1966). Ова метода користи се у теоријским и теоријско-емпиријским проучавањима, као и у припреми емпиријских, развојних, оперативних, лонгитудиналних и трансверзалних истраживања васпитно-образовних проблема у школским условима. У оквиру ове методе користе се функционално повезани мисаоно-логички поступци (операције): анализа, синтеза, индукција, дедукција, супротставља-

ње, идентификовање, доказивање, конкретизација, генерализација сазнања о битним обележјима и законитостима школског васпитања. У наше време појављују се (аналогно емпиријским истраживањима) покушаји да се користи техника анализа садржаја (са дефинисаном јединицом анализе) и протокол анализе садржаја као мерни инструмент.

Историјска метода омогућује прикупљање података и утврђивање научних чињеница о развоју школе (чак и) у далекој прошлости. Тако долазимо до сазнања о школској архитектури, оснивању, опреми и училима, циљевима, програмима, уџбеницима, ученицима, наставницима одређене врсте и нивоа школе, као и појединих школских установа. Кроз дужи временски период могуће је пратити, нпр. почетно описмењавање ученика, стил рада наставника, позицију ученика, циљ и изворе учења... у школама робовласничког, феудалног и буржоаског друштвено-историјског периода. Прва етапа у примени ове методе јесте прикупљање и класификација примарних и секундарних извора. Они могу бити материјални (школски објекти, опрема, наставна помагала...), писани (школски закони, летописи, уџбеници, програми, приручници, часописи), ликовни (фотографије, слике, скице...), итд. Друга етапа је критичка анализа извора, где се у оквиру технике анализе садржаја историјских извора одређује најадекватнија јединица анализе. Полази се од утврђивања веродостојности извора, а затим се у ужем и ширем друштвено-историјском контексту детаљно анализира садржај извора и примењујући објективне критерије утврђују, упоређују, сучељавају и класификују чињенице о проучаваном сегменту минулих школских концепција, модела, садржаја и начина васпитно-образовног рада у школи. У трећој етапи врши се синтеза чињеница, њихових релација, детерминанти и исхода, и тако се долази до генерализација као највиших видова научног сазнања о школском васпитању у прошлости, чиме се богати позитивно школско-педагошко наслеђе.

Поједини методолози сматрају да је *компаративна метода* варијанта методе теоријске анализе, други је издвајају као посебну истраживачку методу, док је неки и не помињу. Ипак, компаративна истраживања у школској педагогији могу довести до трајније релевантних научно-теоријских (па и примењивих) педагошких сазнања. Примена компаративне методе долази до изражаја, на пример, када се упоређују одреднице „старе“, „нове“ и савремене школе; када се утврђују сличности и разлике школских система у појединим државама; када се анализирају разлике и сличности теоријских полазишта, циља и концепције рада у појединим моделима савремене школе; када се упоређују програми и педагошки исходи појединих алтернативних школа, итд.

Сервеј истраживачки метод (survey research method) често се користи у емпиријско-неексперименталним истраживањима школске праксе, тј. у ситуацијама када се непосредно прикупљају подаци о знању, уверењима, ставовима, мишљењима, проценама испитаника (наставника, ученика, пе-

дагога, директора школе, школских надзорника, ученичких родитеља...) о одређеним школским активностима, проблемима, искуствима, пројекцијама, итд. У оквиру ове методе примењују се различите истраживачке технике (анкетирање, интервјуисање, процењивање, тестирање, систематско посматрање) и адекватни педагошки мерни инструменти.

Емпиријски утврђени показатељи статистички се обрађују, квалитативно анализирају и интерпретирају у оквиру сервеј истраживачког метода (према појединим писцима методолошко педагошке литературе) или у оквиру *дескриптивно-аналитичке методе* (како су апострофирали поједини писци уџбеника школске педагогије). Квантитативни показатељи се класификују, статистички израчунавају, упоређују са резултатима сличних истраживања, сучељавају са теоријским схватањима, графички приказују, критички преиспитују и тако се аналитички расветљавају и дескриптивно (описно) приказују одређене изучаване појаве у школском васпитању (примери: планирање, реализација и вредновање рада школе у природи; проблеми преласка ученика са разредне у предметну наставу... из основне у средњу школу; педагошки значај рекреативно-креативних активности у школи у слободном времену; специфичности садржаја и начина рада у оквиру појединих варијанти алтернативних школа и осталих модела савремене школе; педагошки аспекти стваралаштва ученика у школи; узроци неуспеха ученика у првом разреду средње школе; индивидуализација рада са даровитим ученицима у школи; концепција инклузивног образовања ученика основношколског и средњошколског узраста; педагошке вриједности и дидактичко-методичке специфичности васпитно-образовног рада са ученицима првог разреда наше нове – деветогодишње основне школе...).

Бројне су могућности примене *експерименталне методе* у школској педагогији. Тада се одређена појава изазива, намерно уноси као експериментални фактор (независна варијабла) у школски васпитно-образовни рад у циљу побољшавања педагошких ефеката – стицања потпунијих и апликативних знања, способности самосталног учења, развоја стваралачких способности... (зависне варијабле). Тако се откривају каузалне или узрочно последичне везе између иновативних васпитних поступака, концепција и садржаја рада у школским условима и њихових образовно-васпитних последица. Коришћење ове методе може се и поновити. За њену примену карактеристична је већа егзактност мерења промена, уједначавања и контроле услова извођења педагошког експеримента. Најпознатији модели експеримента у школи су: 1. експеримент са паралелним групама (или одељењима), 2. експеримент са једном групом и 3. експеримент са ротацијом фактора. Експериментално се могу изучавати васпитно-образовни ефекти (последице) различитих експерименталних фактора у школској пракси, као што су: рад у школи са продуженим боравком, континуирано педагошко образовање родитеља, обучавање ученика за ненасилно комуницирање, васпитање ученика за демократију и људска права, еколошке активности

ученика, респонбилни ваннаставни рад, интерактивна педагошка едукација наставника за иновативни педагошки рад, итд.

Посебна варијанта експеримента је екс пост факто (ex post facto) поступак у школском васпитно-образовном раду. Кључно му је обележје емпиријско истраживање педагошких ефеката одређених васпитно-образовних („експерименталних“) фактора које намерно не уводимо у школску праксу (већ они још од раније делују). На пример: повезаност успеха у почетном читању и писању у школи са похађањем предшколске установе, ваннаставне активности ученика и њихов општи школски успех, педагошки ефекти разредно-предметне наставе у нашој деветогодишњој школи, функције вежби израде употребних предмета у стручно-практичној настави, педагошке вредности програма „step by step“ у разредној настави, итд.

Перспективе школске педагогије

За динамичне, сложене и противречне токове постиндустријске цивилизације у скорој и даљој будућности биће карактеристичне још бурније и брже друштвено-економске, научно-техничке, културно-едукацијске и остале промјене. Акцелеративно ће се проширивати и продубљивати научна сазнања. Појављиваће се и нове научне дисциплине у свим системима наука, па тако и у систему педагогије или педагошке науке. Реално је очекивати да ће се богатити и реструктурирати и научна сазнања савремене школске педагогије.

Перспективе школске педагогије неће зависити само од проширивања и обогаћивања теоријско-методолошки утемељених њених сазнања, већ и од следећих тенденција и оријентација:

1. од успешности у елиминисању традиционалистичких школско-педагошких концепција, уверења и остварења;
2. од отворености за научну елаборацију прогресивних промена и новина у облицима, циљевима, садржајима и начинима школовања;
3. од успешности у превазилажењу педагошког традиционализма у критичком одупирању „заводљивости“ педагошког помодарства и у досезању нове стваралачке педагошке синтезе већ научно проверених трајније вредних познатих и нових школских концепција и педагошких идеја, односно интегрисања непревазиђених педагошких сазнања и модерних открића, општег и стручног образовања, природно-научног и хуманистичког садржаја, развоја личности полазника до личног максимума и усвајања друштвено-прихватљивих вредносних оријентација и стваралачког превладавања осталих противуречности у модернизацији школе;
4. од нивоа уважавања релевантних чињеница уз истовремену дистанцу педагошког истраживача према њиховом култу, што се постиже се-

лекцијом и интерпретацијом педагошких чињеница зависно од теоријских полазишта;

5. од опсега замене детаљне историјско-педагошке дескрипције за научну анализу хронолошко-проблемског подручја ради селекције трајније вредног (позитивног) педагошког наслеђа;
6. од ангажованости конструктивне (или развојно стимулативне научне) педагошке критике у одвајању научних од квазинаучних педагошких дела, у диференцирању нових открића од нове интерпретације или стваралачке примене већ познатог, у идентификацији научне вредности рада у време публиковања и његовог утицаја на педагошку теорију и праксу, у указивању на злоупотребу апстракције, вербализма, празне и произвољне фразеологије;
7. од интердисциплинарности и мултидисциплинарности фундаменталних и развојно апликативних, теоријских и емпиријских педагошких истраживања, уз дистанцирање како од педагошког изолационизма тако и од психологизације и социологизације образовно-васпитних процеса и проблема;
8. од могућности школске педагогије да инспирише, води, „вуче“, а не да само „гура“ развојне токове школе данас и у будућности;
9. од друштвене позиције науке, културе, образовања и посебно друштвеног значаја модерне васпитне делатности школе као подручја проучавања школске педагогије.

Литература

- Василев, С., Ракић, Б. (1998): *Школска педагогија*, Београд: Култура.
- Дмитровић, О. П. (1999): *Школска педагогија*, Српско Сарајево – Пале: Филозофски факултет.
- Илић, М. (1994): *Савремени токови у педагогији*, Бања Лука: Нови Глас.
- Илић, М. (1997): *Епистемолошке одреднице школске педагогије*, Београд: Настава и васпитање, бр. 2–3.
- Илић, М. (2004): *Темељна питања школске педагогије*, у: Бранковић, Д., Илић, М.: „Основи педагогије“, Бања Лука: Comesgrafika.
- Јанковић, П., Родић, Р. (2002): *Школска педагогија*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Качапор, С. (1999): *Увод у школску педагогију*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Небригић, Д. (1991): *Школска педагогија*, Сремска Митровица: Педагошка академија „Душан Вукасовић Диоген“.
- Стевановић, М., Ајановић, Џ. (2000): *Школска педагогија*, Вараждинске Топлице: Тонимир.
- Трнавац, Н. (2005): *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Београд: Научна књига.
- Трнавац, Н. (2005): *Школска педагогија – предавања и чланци*, I и II књига. Београд: Научна књига.

II. ШКОЛА И ШКОЛСКИ СИСТЕМ

Б. Јовановић – Р. Николић

1. УЧЕНИК

1. 1. Положај и улога ученика у школи

Ученик је особа, лице које похађа основну или средњу школу. У ширем смислу ученик је свако лице које на систематски начин учи (савлађује, усавршава) неку вештину или стиче нека знања. За младе који похађају школу користи се израз ученик, а за одрасле израз полазник.

О личности, положају, улогама и задацима ученика може се расправљати са више аспеката. Нас првенствено интересују положај и улога ученика у савременој основној и средњој школи, проблеми и могућности његове адаптације на школску средину као особену психосоцијалну и радну средину.

Теоријска схватања о положају ученика у школи, као и њихов стварни положај, историјски гледано, мењали су се у складу са општим схватањима природе детета, карактера и циљева васпитно-образовног рада у школи, културно-цивилизацијским достигнућима и особеностима појединих врста школа.

Ученик у школи има друштвени, правни и педагошки статус. Друштвени и правни статус регулисани су одговарајућим законима о васпитању и образовању и одговарајућим нормативним актима сваке школе.

У складу са општим правима, дужностима и слободама човека, демократизацијом и хуманизацијом савременог друштва одређују се права, слободе, дужности и обавезе ученика. Између друштвеног, правног и педагошког положаја ученика у школи треба да постоји одговарајућа усклађеност и равнотежа. Овде треба нагласити да се често сусреће раскорак између формално и теоријски одређеног друштвено-правног и педагошког статуса и стварног положаја ученика у школи. Треба разликовати замисао о положају ученика (који одређује и објашњава педагошка наука) од стварног положаја ученика који је условљен конкретним условима сваке поједине школе (квалитет васпитно-образовног рада, педагошка и социопсихолошка клима, односи између ученика и наставника и др.). Дакле, између теоријског модела (пројекције) положаја и улоге ученика у школи и његовог стварног положаја може постојати мањи или већи степен подударности.

Тежња је сваког савременог друштва и савремене школе да се теоријске поставке о пложају ученика у школи у што већој мери остваре у свакодневној пракси живота и рада у школи. Највећу одговорност у обезбеђивању повољног положаја ученика у школи имају наставници и управа школе. При овој констатацији не занемарује се значај других чинилаца (друштва у целини, локалне средине и самоуправе, родитеља и др.). Међутим, и у врло скромним материјално-техничким условима рада, одговарајућим ангажовањем наставничког колектива могу се постићи запажени васпитно-образовни резултати и обезбедити повољан положај ученика у школи.

Појмови положаја и улоге повезују две основне компоненте у структуру система и социјалну акцију која се одвија унутар одговарајућег система (разне групе, организације, институције, друштвени подсистеми). Положаји и улоге постају реалност тек када их заузму и остварују конкретне особе. У непосредном остваривању положаја и улога долазе до изражаја личне особине, ефикасност и квалитет рада, понашања и деловања појединца. Регулација унутрашњих односа у некој групи, институцији или организацији остварује се формализацијом њихових односа. Правним и другим актима (законима, прописима, препорукама) прецизније се одређују положаји и регулишу њихови међусобни односи. Улога обухвата активности (послове, радне задатке, деловања) које се сматрају обавезним и активностима на које има право онај ко заузима одређени положај у некој групи, установи или организацији. Појам улоге обухвата и одређене начине реаговања, понашања и деловања који се сматрају природним за особе које имају одређене положаје. Улоге које постоје у некој групи су међусобно зависне и оне се одређују у односу на друге улоге. Када је реч о ученику, његов положај и улоге се најчешће одређују у односу на положај и улоге наставника, јер су то два основна актера у васпитно-образовном процесу и раду у школи. Међутим, положај и улоге ученика могу се разматрати и у следећим релацијама: ученик–школа; ученик–одељенска заједница; ученик–разредни старшина; ученик–родитељи.

Сваки појединац (актер, персона) даје лични печат положају који заузима и улогама које врши. Сваки положај који појединац заузима и улоге које остварује имају мањи или већи утицај (доводе до мањих или већих промена) и на његову личност, ставове и понашање. С овим у вези често се говори о тзв. професионалној деформацији.

Говорећи уопштено за све узрасте персонални профил ученика, „равноправно укључује, прво, интелектуалне способности и мотивацију за учење, и друго, примерен степен емоционалне самоконтроле и познавања социјалних или комуникацијских вештина“ (Хавелка, 1999: 74).

Особа која похађа школу нема само положај и улогу ученика. Без обзира о ком узрасту је реч, ученик је истовремено и члан породичне заједнице групе вршњака, неке интересне групе или организације. Све ове уло-

ге узајамно утичу један на другу. Поставља се питање која је улога у годинама школовања младих најдоминантнија. Природан одговор би био: улога ученика. Претпоставља се да она ангажује највише енергије и времена младих. Бити учеником (нарочито успешним) представља значајан вид социјалне промоције. Међутим, у одређеном моменту развоја (крајем осмогодишњег школовања или током похађања средње школе) улога ученика за поједине категорије младих доживљава се као социјална баријера. Наиме, постоји не мали број ученика који школу доживљавају као „нужно зло“ и непосредни извор бројних ограничења, психосоцијалних и других потреба које су, са одрастањем, избиле у први план.

Познато је, такође, да одређени број ученика има тешкоће и проблеме у савладавању наставних садржаја, адаптирању на школске услове живота и рада, испуњавању очекивања родитеља и наставника у погледу школских постигнућа и друге проблеме у вези са испуњавањем школских обавеза. Одређени број ученика у немогућности да упише жељену струку, односно смер и занимање, похађа средњу школу без праве мотивације за учењем, што се неповољно одражава на њихово ангажовање у извршавању школских задатака и обавеза.

На личност ученика, његов положај и улоге у школи неповољно могу деловати и следећи чиниоци и околности: недостатак подршке, разумевања и помоћи у школи и породици; нереална очекивања родитеља и наставника у погледу школских постигнућа; лош (неповољан) социометријски статус у одељењу; превелики захтеви школе у извршавању школских задатака и обавеза; неповољна социопсихолошка клима у школи и одељењу; недовољно развијена способност за учење; недовољност одговарајућих предзнања и техника рационалног учења; осећање ниже вредности и пољуљано самоповерење.

Поласком у школу дете добија низ нових обавеза и дужности, које треба одговорно и савесно да испуњава током свих година наредног школовања до „испита зрелости“. За многе од ових улога ученик често није довољно припремљен и оспособљен. Колико ће се ученик успешно прилагодити бројним школским обавезама и захтевима зависи од његових персоналних карактеристика (интелектуалних, карактерних, мотивационих, социјалних), квалитета педагошког рада, и помоћи и подршке која се природно очекује од наставника и родитеља, односно школе и породице.

Бити ученик значи:

- уредно долазити у школу, поштовати правила школског живота, рада и понашања, савесно испуњавати школске задатке и обавезе;
- активно учествовати у наставним и другим ваннаставним активностима школе и испуњавати захтеве наставника, одељењског старешине и руководиоца разних облика интересног удруживања ученика;

- бити члан одељењске и школске заједнице ученика и своје понашање ускладити са правима, обавезама и дужностима које ово чланство подразумева;
- одлучивати о томе које ће облике, наставне области или активности изабрати када за то постоји могућност (изборна и факултативна настава; разне врсте секција, удружења, клубова и организација);
- бавити се активностима које су у функцији задовољавања развојних и индивидуалних потреба (ученик је људско биће у развоју);
- припремати се за будуће занимање или избор будуће професије;
- бити одговоран, успешан, пристојан (према наставницима, родитељима, одраслима и вршњацима), марљив, савестан, мотивисан, дисциплинован, вредан, обзиран, поштен, толерантан, комуникативан...

Ово је само део „листе“ најважнијих улога ученика у савременој школи. Када се овој листи придодају често неумерено изражени захтеви родитеља и наставника о потреби постизања најбољих резултата у учењу, слободним активностима, такмичењима и испуњавању захтева друштвено-моралног понашања, јасно је да није нимало лако бити ученик, поготово у замислима преамбициозних родитеља и наставника. Зато је заиста тешко дати прави одговор о томе да ли је од „колевке па до гроба“, „најтеже“ или „најлепше“ ђачко доба. Можда би прави одговор могао да буде: „Како за кога“.

У процесу школовања ученици непрекидно стичу нова знања, вештине и навике, развијају интелектуалне и друге способности, обогаћују своје социо-емотивно искуство, усвајају друштвено-моралне и друге вредности. Једном речју, њихова личност се непрекидно развија. Међутим, упоредо са овим развојем, ученици се у току школовања суочавају са низом проблема, тешкоћа, недоумица и стрепњи. Нису ретки ни неспоразуми, конфликти и свађе са наставницима, родитељима и вршњацима. Незадовољство школским постигнућима, положајем у одељењу, односима са наставницима и родитељима може изазвати низ психолошких проблема и тешкоћа (страхови, фрустрације, анксиозност) и негативно се одразити на психосоцијални развој и ментално здравље ученика.

Савремена педагошка наука све више се бави разматрањем положаја и улога ученика у васпитно-образовном процесу у целини и у појединим облицима и подсистемима васпитно-образовног рада у школи (настави, ваннаставним активностима, заједницама ученика и др.). Указује се на негативне последице положаја ученика у школи где је он претежно имао положај објекта васпитно-образовног рада. У таквом концепту васпитања и образовања ученика у школи нису се у довољној мери уважавале индивидуалне особености, могућности и психосоцијалне потребе ученика. Мало пажње се поклањало васпитно-образовним садржајима и активностима

које су обезбеђивале целовити и равномерни развој интелектуалних, социо-емотивних и вољно-мотивационих подручја личности. Настава је имала претежно предавачки карактер у коме је доминирала жива реч и активности наставника, на рачун интелектуалног, социјалног и радног ангажовања ученика. Циљ наставе био је више усмерен на запамћивање градива и његово репродуковање него на развој интелектуалних потенцијала и практичну примену усвојених знања. Односи између наставника и ученика били су претежно формализовани. Наставник је имао много више права на одлучивање него ученик. Доминирао је ауторитарни однос наставника. Од ученика се захтевало строго поштовање школских правила понашања, дисциплинованост и послушност у извршавању школских обавеза.

Због занемарене субјекатске позиције и недовољне демократичности у односима ученика и наставника, као и школи уопште, концепција васпитања у традиционалној школи означава се као „ауторитарно васпитање“, „књишка школа“, „школа дрила и послушности“ и сл. Позиција ученика и његова улога у традиционалној школи претежно се сводила на примање и усвајање нових знања, безусловно прихватање прописаних норми понашања и система вредности и дословно извршавање захтева наставника. Школовање ученика схватало се као припрема за будући живот, а да се при томе заборавља да су ученици млада бића у развоју која имају актуелне и особене потребе, проблеме, интересовања и жеље.

Није се уважавала чињеница да живот, рад, активности и односи у школи треба да буду тако организовани да омогућују непосредно ангажовање ученика у интелектуалним социјалним, културним и радно-стваралачким делатностима у којима могу да задовоље своје развојне и индивидуалне потребе и интересовања.

На аргументованој критици „старе“, „традиционалне“ школе, на основу нових сазнања о природи детета и суштини квалитетног педагошког рада у школи, настала су нова (савремена) схватања о положају и улози ученика у школи. Ова схватања могу остати само на нивоу спекулација и списка добрих жеља уколико се укупан живот односи и педагошки рад не организују и остварују тако да дође до радикалне промене положаја ученика у односу на стару (традиционалну) школу.

Да би школа заиста могла да припрема ученике за живот са циљевима и вредностима демократског друштва, неопходно је да и она представља демократску заједницу. „То подразумева коришћење демократских метода у руковођењу школом и разредом, неговање дијалога, вођење рачуна о правима и обавезама ученика и наставника, учешће ученика у одлучивању и доношењу правила, уважавање свих учесника васпитно-образовног процеса“ (Јовановић 2005: 27).

Савремена педагошка наука све већу пажњу поклања разradi – операционализацији теоријских схватања која указују на педагошки смисао,

значај, принципе, облике и методе јачања „субјекатске позиције ученика“, „развијања аутономије ученика“, неговања „креативности и стваралаштва“, подстицања „самоактуелизације“, васпитању „интелектуалне и социјалне компетентности“, „процвету ученичких особених потенцијала“ и сл. У суштини, реч је о потреби да се новим, педагошки квалитетнијим радом побољша положај ученика у школи и његове улоге (задачи, активности) ускладе са циљевима васпитно-образовног рада у школи. Зато се од школе, наставника, одељењских старешина, наставних програма и других чинилаца рада у школи захтева обезбеђивање положаја и улога ученика који му омогућавају да активно и одговорно, у складу са својим способностима и могућностима учествује у васпитно-образовном процесу. Идеја о „субјекатској позицији ученика“ или „ученику као субјекту“ заснована је на сазнањима педагошких и психолошких наука да је за остваривање развојних потенцијала ученика и оптимално коришћење услова које пружа школска средина неопходна стална, свесна, организована и интензивна интелектуална, социјална, физичка и радна активност ученика. Путем свеколиких личних активности, које се плански подстичу и педагошки усмеравају, најефикасније се развијају особени потенцијали ученика, што и јесте један од основних циљева васпитно-образовног рада у школи.

У циљу обезбеђивања што повољнијег положаја и улога ученика у школи нужно је целокупни васпитно-образовни рад, живот и односе у школи осмишљавати и реализовати у складу са педагошким принципима: свесне, слободне ангажованости ученика; диференцијације и индивидуализације васпитно-образовног рада; демократичности и хуманости и уважавања узрасних и индивидуалних особености ученика. Побољшању положаја ученика у школи значајно могу допринети садржаји, облици и методе васпитно-образовног рада у којима ученици могу да: развијају и исказују своје особене потенцијале, интересовања, ставове, мишљење, вредности, аутономију; задовољавају своје психосоцијалне потребе и одговорно одлучују о питањима за која су дорасли и компетентни.

Због тога се у школама у све већој мери обезбеђују наставне и друге активности за које се ученици опредељују слободно и у складу са својим интересовањима и потребама (различити облици додатне, изборне и факултативне наставе; секције, клубови, интересне групе и организације; курсеви и семинари, различити облици волонтерског рада и сл.).

1. 2. Даровити ученици

Природа и одлике даровитости (обдарености)

Ученици који постижу изузетне резултате у учењу и другим интелектуално-стваралачким активностима најчешће се називају даровитим, обдареним, натпросечним или талентованим ученицима. Бројна истражи-

вања психолога, и поред различитих полазишта у одређивању критеријума којима се утврђује обдареност, указују на неколико суштинских својстава (обележја, карактеристика) обдарених особа. То су пре свега својства која се односе на:

- а) високе опште интелектуалне способности;
- б) високе резултате у освајању образовних и/или професионалних задатака;
- в) висок ниво креативности и стваралаштва.

Осим високо развијених интелектуалних способности као значајни критеријуми надарености узимају се високи резултати у појединим областима човековог рада и стваралаштва, као и специфичан склоп особина личности којима се обдарени разликују од других. Познати истраживач даровитости Галагер сматра да се даровитост испољава у способности појединца за висока постигнућа, или да појединац има потенцијалне способности за остваривање високих постигнућа у некој од следећих области: 1) општој интелектуалној области; 2) специјалним академским областима; 3) стваралачком или продуктивном мишљењу; 4) способности за вођство (лидерство); 5) визуелним или другим уметностима и 6) у психомоторним способностима. (Ђорђевић 1995: 23).

У односу на просечне ученике, обдарени ученици су супериорнији у погледу следећих својстава:

- интелектуалних способности;
- постигнућа у школском успеху или појединим наставним областима;
- креативно-стваралачким активностима;
- оригиналности и флуентности мишљења и логичком резонувању;
- способностима дивергентног мишљења;
- продубљеним интересовањима за поједине области и хобије;
- у способностима језичког и/или других видова изражавања;
- социјалне и емоционалне зрелости;
- способности за самостално учење и остваривању активности у областима за које су даровити.

Обдарене ученике одликује и специфичан склоп особина личности. То су, у првом реду: емоционална стабилност (одсуство неуротичности); висок степен мотивисаности, самоповерења, аутономије, самоиницијативности, адаптабилности на нове ситуације, амбициозности и осетљивости на успех.

Америчко друштво за даровиту децу дефинисало је даровитог појединца као особу чији су поступци (понашање) у било ком друштвеном правцу стално супериорни. Ова дефиниција укључује даровите појединце у уметности, музици, драми, математици, оне који имају механичке и со-

цијалне вештине и спретности, као и оне са високом апстрактном и вербалном интелигенцијом.

Основни индикатори креативности су: изражена радозналост, жеља за сазнањем и љубав према истраживању; склоност према експериментисању, конструисању и трагању за новим оригиналним решењима; независност и флексибилност у мишљењу; неконформистичко понашање; самоиницијативност и отвореност према искуству.

Најзначајнија разлика између креативних и некреативних интелигентних ученика је у начину и стилу мишљења. Утврђено је да код креативних ученика доминира дивергентно мишљење, способност апстрактног мишљења, имагинативност, трезвеност, промишљеност, отвореност за нове идеје, решавање проблема на неубичајен начин, склоност ризику и др. У погледу других својстава креативне ученике карактерише: снажнија мотивација, радозналост и интересовања; висок ниво аспирације; толерантнији су на двосмисленост и имају више смисла за хумор; неконформизам; самоповерење и стална тежња ка неконвенционалним решењима и оригиналном стваралаштву.

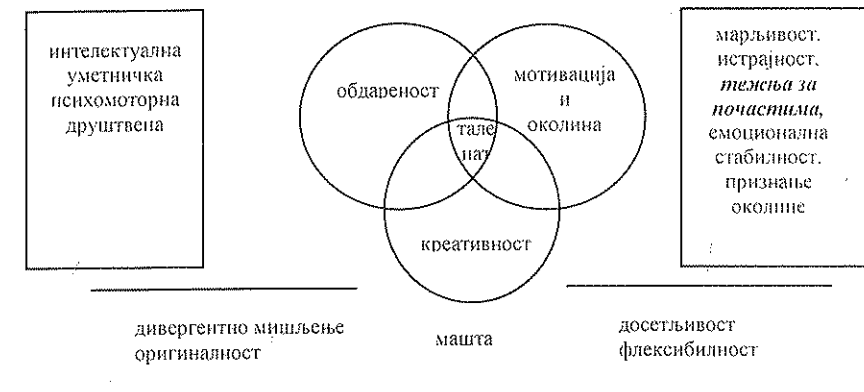
Између обдарености и креативности постоји значајна повезаност. Утврђено је да су интелигентније особе, по правилу, и креативније (Ђурић 1997: 184).

Познато је да већина даровитих ученика показује веома запажене резултате у школском учењу и добру социјалну адаптираност на школске услове живота и рада. Одређени број даровитих ученика не постиже школски успех у складу са својим интелектуалним способностима. Овај неуспех је најчешће последица деловања следећих услова: неповољни социо-економски и културно-образовни услови у породици; недовољна адаптираност ученика на услове школског живота и рада; неповољан социометријски статус; неадекватна мотивација; недовољна подршка наставника и родитеља; културна и језичка ограничења; недостатак самопоуздања и низак ниво аспирације; неадекватан однос наставника, вршњака и родитеља према специфичним обдареностима ученика.

Подстицању развоја даровитих ученика посвећује се све већа пажња у школама. Стваралаштво даровитих има изузетан значај за привредни, научно-технолошки, културни и свеколики развој савременог друштва. С тим у вези, С. Шрајбер каже: „Извори из којих треба да узимамо нису ни у земљи, ни у великим бројевима, ни у машинским погонима – они су у људском духу или тачније у његовој способности да размишља и ствара“ (Шрајбер 1969: 273).

На различите облике испољавања даровитости значајно делују генетски и средински чиниоци, и самоактивност појединца.

Генетска обдареност треба да се развија и усавршава. Средински услови (школа, породица и др.) могу бити од пресудног утицаја за развој обдарености. У супротном, она може остати неостварени потенцијал. Све више се наглашава значај и потреба интерактивног деловања наслеђених и срединских чинилаца и активности самог појединца у развоју и усавршавању различитих видова обдарености.



Шема 1: Однос између обдарености, креативности и мотивације (преузето из: Ђурић, Ђ., Психологија образовања, 1997, стр. 185)

Откривање даровитих ученика

Даровитост је одређена и условљена деловањем више чинилаца, а не само општим интелектуалним способностима. Зато се у откривању и идентификовању даровитих ученика морају користити различити облици, методе, технике и инструменти систематског упознавања, праћења и утврђивања одговарајућих аспеката даровитости.

У откривању и идентификовању даровитости најчешће се користе различите врсте тестова интелигенције и специфичних способности: тестови личности и креативности; различити облици систематског посматрања и анализе ученичких постигнућа и остварења (језичких, математичких, радно-техничких, спортских, ликовних, музичких и др.). Имајући у виду значај социо-културних и социо-емоционалних, педагошких и психолошких чинилаца на развој даровитости, потребно је утврдити и особености ових аспеката услова и развоја личности. Они могу битно да детерминишу

ниво развоја и испољавања потенцијалне даровитости. Мултидимензионални приступ откривању, идентификовању и развоју даровитости представља доминантни педагошко-психолошки приступ даровитости ученика.

У откривању, идентификовању и проучавању даровитих ученика полази се од сазнања сложене природе даровитости и њене условљености деловањем више чинилаца (општих и специфичних интелектуалних способности, креативности, склопа и особина личности, мотивације и личне ангажованости, социо-културних услова, квалитета васпитно-образовног рада, подршке наставника и родитеља, остварених резултата и др.).

У откривању, упознавању, издвајању и класификовању даровитих ученика најчешће се користе два приступа: психометријски (тестовски) и праћење понашања, развоја и успешности у остваривању образовних и других задатака.

Оба приступа, с обзиром на вишедимензионалност надарености, имају своје предности и ограничења и зато се ова два приступа све више комбинују. Код психометријског приступа утврђују се (мере се) особине које се сматрају индикативним за надареност. Мерење се остварује коришћењем различитих тестова интелегенције, креативности, специјалних способности, личности и постигнућа. Процењивање особина, делатности, остварења и успеха даровитих обавља се у свакодневним васпитно-образовним активностима и ситуацијама у школи и породици. Значајни подаци о даровитим ученицима могу се добити од наставника, руководиоца секција, вршњака, родитеља, као и од самог даровитог ученика. Поузданост идентификовања, откривања и проучавања даровитих повећава се процењивањем успеха, односно остварења даровитих као што су: постојани високи школски успех у целини или одговарајућим областима; уметничка остварења (ликовна, музичка, књижевна); награде на такмичењима; открића, иновације, научни рад и напредовање.

На даровитост ученика могу указати и следећа својства која и наставници могу да уоче у свакодневном раду са ученицима:

- широка и изражена интересовања за поједине појаве, догађаје, објекте и активности;
- способност брзог и ефикасног учења и решавања задатака, односно обављања активности различитог карактера;
- изражене могућности дивергентног мишљења, увиђања узрочно-последичних односа и закључивања;
- велики број и обим информација којима ученик располаже и оперише;
- осетљивост за постављање, откривање и налажење алтернативних решења за проблеме;

- способност анализирања, синтетизовања, трансформисања и апстраховања и
- социјална и емотивна зрелост и прилагодљивост (интегрисаност, толерантност, правичност, стабилност, самоувереност, мотивисаност, ниво аспирација, социометријски статус, тежње ка изазовима и самопотврђивању).

Рад са даровитим ученицима

Веома је значајно што раније и прецизније утврдити природу и ниво даровитости ученика како би њима био прилагођен васпитно-образовни рад. Уколико се даровитим ученицима не посвети посебна пажња у школи и породици, може се догодити да се потенцијална даровитост на развија у довољној мери, да даровити ученици постигну знатно слабији успех у односу на интелектуалне капацитете; да дође до пада мотивације, нивоа аспирације и незадовољства. Све се то веома неповољно одражава на развој и испољавање даровитости, као и на самопоуздање даровитих ученика.

С обзиром на интелектуалну супериорност, могућности и специфичан сложај личности, даровитим ученицима не одговарају традиционални облици и методе васпитно-образовног рада у школи у којима доминирају вербализам, меморисање, репродуковање, ауторитарни односи, истоврсни садржаји и захтеви. Такав рад спутава развој и испољавање даровитости јер не омогућава индивидуализацију рада са даровитим ученицима. Искуства и истраживања показују да даровитим и креативним ученицима одговарају следећи облици рада и учења у настави: учење путем истраживања, решавања проблемна и открића; сложенији облици прогармираног учења; моделовање процеса учења у коме се захтева већи степен стваралачког учења; посебни програми у оквиру додатне наставе; избор одговарајућих модела у оквиру наставе на више нивоа тежине и посебни програми учења путем комјутера, односно коришћења електронских медија.

Индивидуализација васпитања и образовања даровитих ученика неопходан је услов за оптималан развој њихове даровитости али и личности у целини. У васпитању и образовању даровитих најчешће се примењују следећи облици индивидуализације:

1. „Хомогено груписање ученика према општим способностима (Систем одељења А, Б, Ц); специјална одељења (разреди); специјалне школе – према специјалним способностима;
2. Делимично хомогено груписање (груписање у оквиру истог одељења; редовна одељења са допунским облицима хомогеног груписања, поред, после или уз редован рад);
3. Редовна одељења са обогаћеним програмима за даровите;
4. Школске акцелерације“ (Ђорђевић 1979: 83).

У пракси су проверени или се још увек проверавају различити облици наставног рада за подстицање даровитости и креативности, као што су хомогено груписање, школска акцелерација (убрзано напредовање), обогаћени програми и слично. Сваки од ових облика има специфичне предности, али социопсихолошке и педагошке недостатке који се морају узимати у обзир приликом организовања посебних облика рада са овом категоријом ученика (Стојаковић 2000).

У школи и породици треба обезбедити повољне материјално-техничке и педагошко-психолошке услове за подстицање развоја даровитости и креативности ученика. Даровитим ученицима треба да буду доступни богати и разноврсни извори сазнања (књиге, енциклопедије, приручници, збирке, модели, пројекти, компјутерски софтвери, базе података, интернет и сл.) и обезбеђени прибор, алати, материјали, уређаји и простор за истраживање, обликовање, пројектовање, конструисање, проверавање, ескепментисање и друге видове стваралачко-радних и интелектуалних активности. Педагошко-психолошки аспект развоја даровитости обухвата пре свега квалитет непосредног педагошког рада са талентованим ученицима и психосоцијалну климу у којој се овај рад одвија.

У свом развоју даровити наилазе на низ специфичних потешкоћа и проблема. Њима је у напорима да развију и испоље своју даровитост често потребна помоћ и подршка наставника, односно особа у које верују. Емпатија, поверење, слобода комуницирања, кооперативни, демократски и хуманизовани односи између ученика и наставника и у одељењу, позитивно делују на развој даровитости и креативности.

Овој категорији ученика веома погодује ангажовање у различитим облицима додатне наставе, слободним активностима, секцијама и клубовима у којима могу да слободно бирају програме и активности у складу са својим интересовањима, темпом напредовања и нивоом аспирација. Учесће на смотрема, такмичењима, фестивалима, изложбама и сличним скуповима и манифестацијама подстицајно делује на развој, исказивање и усавршавање особених даровитости ученика.

1. 3. Ученици неприлагођеног понашања

Облици неприлагођеног понашања ученика

У педагошко-психолошкој литератури не постоји јединствено одређивање појма „проблематично понашање“ ученика. Наставници различито опажају и реагују на исте облике понашања ученика које се означава као проблематично. Терминологија у вези са овом појавом је различита и неусаглашена. Често се као синоними, сродни или заменљиви термини користе: неприлагођено понашање, асоцијално понашање, девијантно понаша-

ње, неприхватљиво понашање, недисциплиновано понашање, поремећаји понашања, ометујуће понашање и др. Булер сматра да је „проблем сматња која ломе континуитет процеса у индивидуи или групи. Проблем у школи разбија рад, пожељну концентрацију групе или способност индивидуе да адекватно реагује“ (Булер и сар. 1962: 33).

Проблеми понашања ученика у школи се могу према својој природи и сродности груписати, најшире гледано, на агресивно и повучено понашање. У школском животу ученици испољавају највише проблема у понашању у вези са наставом, односима са вршњацима, организацијом школског живота и рада и захтевима наставника. Школа својом организацијом, системом успостављених односа и захтева за одређени број ученика представља значајан извор незадовољства и узрок проблема у понашању. Више међусобно повезаних проблема у понашању ученика који су условљени деловањем школе на емоционални развој и понашање ученика означава се тзв. *дисоцијалним синдромом*. Овај синдром обухвата: слаб успех у школи, недостатак контаката са вршњацима који немају проблеме у понашању, искљученост из социјалне групе. Код овог синдрома неповољно стање у једном подручју живота и рада неповољно утиче на све остале. „Школски неуспех угрожава дететово самоуважавање, што води смањеном залагању у школском раду, слабљењу радних навика и избегавању ситуација у којима се доказује успешност. Последица тога је да дете све ређе доживљава успех, због чега себе све мање цени. Због страха од неуспеха код њега се развија општа бојазан од нових ситуација и оно избегава друштво вршњака и укључивање у активности које су га раније интересовале. То води до даљег губитка радних навика и – круг се затвара (Гашић-Павишић 1997).

Ове догађаје по правилу прате неповољне реакције родитеља и наставника (критике, претње, осуде, казне) због чега се ученик осећа још изолованије, збуњеније и угроженије. Уколико се благовремено не предузму одговарајуће превентивне и корективне педагошко-психолошке мере, дисоцијални синдром се током времена може учврстити, тако да се крајем основне школе тешко може отклонити.

Недисциплиновано понашање ученика на часу је најчешћа али и најблажа форма испољавања проблема у понашању. Овакво понашање ученика може бити мотивисано лошом организацијом наставног рада и/или недовољном педагошким компетенцијом наставника. Ако се ови разлози изуму, онда је недисциплиновано понашање ученика уствари тражење пажње од наставника и/или својих вршњака. За таквог ученика речи прекора, опомене или упозорења не представљају казну, већ награду за његово неадекватно понашање. Наставник га можда не би ни приметио, али уз недисциплиновано, непристојно и/или дрско понашање он успева да постане центар пажње наставника и ученика у разреду и „неко“ у очима својих истомишљеника.

Најчешћи облици неприлагођеног понашања ученика су агресија, повученост и асоцијално понашање (крађе, варање, вандализам). Психолози сматрају да агресија и повученост представљају појачане облике нормалних реакција које сваки човек има и помоћу којих обезбеђује задовољавање социопсихолошких и физичких потреба.

Када човек доживи изузетно осујећење у задовољавању неке за њега веома важне потребе онда се код њега развијају умерене или претеране реакције агресије или повлачења. Агресија као реакција на неуспех или превелике захтеве је изазвана осећајем кривице и пораза због немогућности ученика да испуни нешто што од њега захтевају наставници или родитељи, а они то нису у стању да испуне. Агресивно понашање ученика најчешће се дефинише као понашање које доводи до различитих облика повреде, непријатности или штета код жртве таквог понашања, или као дуготрајно физичко и психичко насиље, извршено од стране појединца или групе, усмерено према појединцу који није у стању да се брани (Крњајић 2002: 210). Агресија може бити усмерена према вршњацима, наставницима, родитељима, према себи и објектима у окружењу.

Агресија ученика се може испољити као агресивна експанзивност, тзв. мирна агресија и као агресивна одмазда (освета). У првом случају реч је о отимању права других ученика без насиља. Агресивна одмазда је најчешће мотивисана незадовољством ученика због лишавања (ускраћивања) које ученик трпи (недостатак љубави и подршке родитеља или особа до којих му је стало).

Повучено понашање ученика је најчешће последица деловања следећих узрока и околности:

- стидљивост и бојажљивост (недостатак одговарајућих способности, спретности, искуства, социо-економски положа, лош физички изглед, ометеност у развоју, страх од неуспеха);
- реакција на лишавање (ускраћивање) пажње, љубави, поверења и подршке;
- реакција на одбацивање или недовољну прихваћеност од родитеља, наставника, вршњака и уопште особа до чијег мишљења, љубави и поверења им је стало;
- покушај бекства из ситуације коју доживљавају као неподношљиву;
- реакције на превелике захтеве наставника и родитеља;
- реакције на неуспех у школи и другим активностима (спортским, културним, техничким) или у успостављању емотивних веза са супротним полом.

Повученост ученика може имати врло неповољан утицај на школска постигнућа, социјализацију и ментално здравље ученика и због тога се такво понашање ученика не сме занемаривати, или сматрати безазленим.

Крађе, лагање, варање код ученика могу бити симптоми озбиљног поремећаја или неприлагођености условима у којим се школују и живе. Међутим, ове појаве могу бити и ситуационо условљене. Наиме, ученици често посежу за овим облицима понашања да би сачували углед и поверење, односно испунили очекивања оних до чијег мишљења и поверења им је стало. Познато је да не постоји увек сагласност између нивоа аспирација, способности ученика и остварених резултата у школским активностима. Очекивања наставника, родитеља и ученика се међусобно разликују у погледу школских постигнућа ученика.

Ученик је често „разапет“ између очекивања наставника, родитеља, својих амбиција и могућности да оствари та очекивања. Лагање и варање (преписивање, преправљање оцена) најчешће су резултат немогућности да се испуне превисоки захтеви и страх од неуспеха.

Понашање ученика често је детерминисано утицајем вршњака у разреду и уопште утицајем школске климе. Истраживањима се потврђује претпоставка да школа може бити извор, односно фактор који изазива проблеме у понашању. И више од тога, фактор који може да угрожава ментално здравље ученика. У којој мери ће школа бити чинилац повољног или неповољног утицаја на развој и понашање ученика у великој мери зависи од квалитета, односно адекватности: психосоцијалне климе у школи; положаја ученика у васпитно-образовном процесу; односа између ученика – наставника; могућности ученика да задовоље своје психосоцијалне потребе; организације школског рада; начина како се саопштавају, одржавају и поштују школска правила; односа школе са родитељима и друштвеном срединам.

Сваки од наведених фактора може представљати угрожавајући или подстичући фактор пожељног (прихватљивог) понашања ученика, зависно од тога у којој мери ученицима омогућују задовољавање ученичких потреба за припадањем, сигурношћу, уважавањем, успешношћу, аутономношћу, сарадњом и самоактуелизацијом.

Узроци неприлагођеног понашања ученика условљени школом и наставником

Ученици имају изражену потребу за задовољавањем пажње, љубави и поверења. Желе да се доказују пред собом и онима до чијег мишљења и љубави им је стало (вршњацима, наставницима, родитељима). Настоје да буду примећени, схваћени и прихваћени такви какви јесу и у напорима да буду компетентни и успешни.

Сматра се да је знатан део проблема у понашању ученика условљен неадекватним односом породице и школе (родитеља и наставника) према

њиховим примарним психосоцијалним потребама, нереалним очекивањима и неодмереним захтевима у погледу школских постигнућа и понашања ученика.

Појава проблема у понашању ученика може бити последица: сувише ауторитарног или попустљивог односа наставника према ученицима; недовољног уважавања личности ученика и његових особности; недовољно исказивање пажње, поверења и разумевања за тешкоће, проблеме, вредности и циљеве ученика; потцењивање, исмевање, вређање или игнорисање ученика; неодмерена примена средстава методе спречавања (претње, забране, примедбе, критике, казне и др.).

Проблеми у понашању ученика могу бити последица престоге дисциплине у школи, превеликих захтева према ученицима, као и превише либералног и попустљивог односа наставника према ученицима. Недовољно демократизовани и хуманизовани односи између ученика и наставника, и школи уопште, погодују рађању међусобног неразумевања, неповерења, подозрења и оптуживања. У таквој атмосфери ученици имају мање могућности да задовољавају своје примарне психосоцијалне потребе. Немогућност задовољавања психосоцијалних потреба доводи до незадовољства ученика, а оно је често основни покретач проблема у понашању ученика.

Познато је да наставници много више пажње обраћају на ученика када се он лоше понаша него када се понаша у складу са њиховим очекивањима. Недовољно уважавање личности ученика, његових могућности и потреба угрожава самопоуздање ученика. Обесхрабрани и недовољно прихваћени ученици (довољно је да они имају доживљај неприхваћености и неуважености) све мање се труде да постигну добар успех и постепено развијају негативан став према наставницима, учењу и школи. Да би сачували самопоштовање које у школи не могу да остваре, они одбацују вредности школе, учења, марљивости и понашања које се од њих захтева. Покушавају да се потврде и поврате самопоуздање активностима и понашањем где лакше могу да дођу до изражаја, занемарују школске обавезе и траже друштво својих истомишљеника које има разумевање за њихове проблеме и вредности. Понекад се овакво понашање завршава понављањем разреда, напуштањем школе, одбацивањем ауторитета родитеља и улажењем у теже облике асоцијалног и деликвентног понашања.

Наставници се различито понашају према ученицима које опажају као добре (вредне, успешне, дисциплиноване) и лоше (нерадне, неуспешне, недисциплиноване). Много више пажње, разумевања, толеранције и наклоности показују према успешним него неуспешним ученицима. Према неуспешним ученицима опходе се недовољно емпатично, грубо, нетрпељиво, са мање уважавања, често и са подцењивањем. На тај начин наставници угрожавају дигнитет ученика и руше његово самопоуздање.

Обесхрабрани ученици често постижу лошији школски успех, који опет рађа незадовољство собом, школом и наставницима. Лошу слику о себи ученик може формирати због незадовољства физичким изгледом или неких других особина које га битно разликују од вршњака у разреду. То је често повод да га други одбацују, игноришу или да се према њему дискриминаторски односе.

Осећање сигурности и самоповерења ученика може бити угрожено породичним приликама и односима родитеља према њему (занемаривање, ускраћивање љубави и поверења, одбацивање, злостављање, превелики захтеви, недостатак разумевања и подршке и др.). Такви ученици нису довољно самостални, емотивно су осетљивији, имају изражену потребу за стицањем пажње и наклоности, али те своје потребе не умеју да задовоље на адекватан начин. Неповољан положај ученика у породици може код одређеног броја ученика допринети понашању које карактерише нетолерантност, осиноност, грубост, агресивност, заправо модел понашања и односа какав су искусили у својој породици

Педагошки аспекти рада са ученицима који имају неприлагођено понашање

Наставници с обзиром на своју педагошку образованост, схватања, критеријуме процењивања и поимање „проблема понашања“ различито категоришу чак исту врсту проблема у понашању ученика. За једног наставника одређено понашање ученика представља веома изразит, сложен и тежак проблем, док неки други наставник такво понашање не категорише (не види, не процењује, не доживљава) на тај начин. Поузданији критеријуми за процену проблематичног понашања могу бити: у којој мери понашање једног ученика одступа од понашања других ученика у разреду и поређење понашања ученика са понашањем које се очекује од ученика његовог узраста и пола. За утврђивање да ли је и у којој мери постоји проблем у понашању ученика, битно је сазнање да ли се понашање које ученик испољава, а које се може квалификовати као проблематично, трајно или привремено, његова учесталост, да ли је реч само о једном виду проблематичног понашања или се испољавају и други облици поремећаја понашања.

Податке о проблемима понашања ученика наставник може добити на основу непосредног понашања ученика (у школи, одељењу, на часовима, на одмору, излету, посетама, спортским и другим активностима), применом социометријског упитника, путем разговора са родитељима, вршњацима и другим наставницима ученика.

У тумачењу података о понашању ученика треба бити веома студиозан и опрезан. Веза између симптома и поремећаја понашања није увек једноставна и лако уочљива. Недовољно поуздано идентификовање врсте, природе, интензитета и узрока проблема у понашању може да доведе до

предузимања недовољно адекватних и/или погрешних педагошких и других мера у њиховом отклањању. Најчешће грешке наставници праве када поједностављено гледају на манифестације и узроке проблематичног понашања ученика. Један исти вид неприлагођеног или проблематичног понашања може имати више различитих узрока који често делују удружено. Такође један узрок или неповољна околност може деловати на појаву више различитих облика проблематичног или неприлагођеног понашања ученика.

Проблеми у понашању ученика могу бити различитог нивоа изражености, дужине трајања и могу представљати мању или већу сметњу у свакодневном животу и раду у школи и развоју ученика. Наставници могу успешно решавати бројне, али не и све проблеме у понашању својих ученика. Основни предуслов за успешно решавање или барем ублажавање проблема у понашању ученика јесте поседовање одговарајућих знања о природи проблема понашања и њиховим узроцима, педагошке вештине, воље и стрпљивости. Познато је да „деца која праве проблеме су деца која имају проблеме“.

Школа и наставници могу бити извор бројних проблема у понашању ученика, или допринети да се учврсте и појачају постојећи проблеми. Без обзира на манифестацију, израженост и учесталост јављања проблема, они се не смеју занемаривати или драматизовати. За њихово решавање неопходно је познавати индивидуалне карактеристике ученика (интелектуалне способности, психосоцијална искуства, вредносне оријентације, вољно-карактерна својства, емоционалне реакције и др.), карактеристике средине у којој живи (породице, школе, одељења, вршњака, наставника), природу проблема које ученика показује у понашању и педагошке методе и поступке у раду са овом категоријом ученика. У решавању неких проблема понашања наставнику значајно могу помоћи родитељи ученика, педагошко-психолошка служба или друге особе које имају утицај на схватања, погледе, вредности и понашање ученика.

Опште је прихваћен приступ да је за успешност решавања проблема у понашању неопходно што поузданије утврдити узроке таквог понашања. У школској пракси веома често се сусрећу проблеми у понашању (несташно и немирно понашање, недисциплиновано понашање, непослушност, галама) који се релативно лако решавају адекватним педагошким реакцијама и деловањем наставника.

Знак тежег проблема у понашању може бити учесталост понављања таквог понашања, али и неки озбиљан неочекивани испад, прекршај или реакција ученика (напад беса, злостављање других, агресивно понашање, крађа и др.). То указује на дубоку напетост, потиснуту агесију, фрустрираност и незадовољство ученика. Сматра се да је нејслуженији тип проблема у понашању ученика низ различитих поремећаја који се наизглед неповезано манифестују (запостављање школских обавеза, лагање, бежање са часова, крађа). Овакво понашање представља знак дубоких емоционалних

поремећаја и система вредности чије решавање превазилази индивидуалне могућности наставника и захтева помоћ педагога, психолога, дефектолога, психијатра или тимско ангажовање стручњака ових профила. И у овим случајевима наставник може помоћи ученику тиме што ће се према њему односити као васпитач, односно у складу са професионално-етичким нормама рада и понашања наставника (људски заинтересовано, емпатичко, с поверењем, без надмености, ауторитарности, игнорисања и кокетирања).

Одговарајућим системом педагошког рада и односом према ученицима наставници, у већој или мањој мери, могу подстицати и омогућавати задовољавање основних психосоцијалних потреба ученика (за сигурношћу, припадањем, љубављу, поштовањем и самоактуелизацијом).

Код ове категорије ученика пажљиво се мора радити на враћању изгубљеног самоповерења и помоћи да своју ситуацију и проблеме сагледа као мање драматичну и лакше решиву од онога како је он види и доживљава.

Само интересовање наставника за проблеме ове врсте повучених ученика за њих може значити велико охрабрење. Наставници, посебно разредне старешине, оваквим ученицима морају посветити одговарајућу пажњу (указивање поверења и подршке, објашњење, разумевање, подстицање саморехабилитације и самоактуелизације, јачање самопоуздања и др.).

Личност, педагошка култура и однос наставника према ученицима битно утиче на положај ученика у школи, емоционално стање и понашање ученика. Начин на који наставници реализују наставу, васпитни рад са ученицима, успостављају дисциплину у разреду, комуницирају са ученицима може подстицати или спречавати појаву различитих проблема у понашању ученика.

1. 4. Очување и јачање менталног здравља ученика

Услови који (не)повољно делују на ментално здравље ученика

Бројна истраживања и свакодневна пракса показују да ауторитаран однос наставника према ученицима није психолошки пожељан и педагошки продуктиван. Такав однос наставника према ученицима гуши њихову слободу, аутономност, критичност, спонтаност и креативност, а истовремено погодују развоју послушности, конформизма и дволичности. Ауторитаран однос наставника инхибира ученикову оригиналност, способност исказивања своје личности и равноправну комуникацију са наставником.

Ученицима не одговарају ситуације и активности које су повезане са непријатним осећањима као што су страх, кајање, безвредност, одбаченост, несимпатија. Зато оваква средства контроле ученичког понашања треба свести на минимум и стварати ситуације, односе и атмосферу коју

карактеришу пријатна осећања: радост, понос, задовољство собом, љубав (Требјешанин и Шефер 1991: 78).

Основни узроци настанка *страха у школи* су: „ауторитарно и екстремно диригијуће понашање, ускраћивање љубави, покуда, подсмех, омаловавање, необраћање пажње, телесно кажњавање, казнени послови, искључивање из активности које доносе похвале, несигурност, страх и психонеурозе наставника итд. Укупно, провокација негативне и емоционално хладне климе у разреду“ (Рост 1981: 443).

Током школовања млади могу имати бројне проблеме и потешкоће у породичним приликама, школи и психофизичком развоју који негативно делују на школски успех, ментално здравље, социјализацију и самоактуелизацију.

Када је реч о породичним приликама, утврђено је да на психо-социјални развој, школска постигнућа и развој индивидуалитета ученика неповољно делују: поремећена структура и односи у породици; недостатак емотивне топлине и подршке; негативни ставови родитеља према школи и наставницима и њихова неспремност да сарађују са школом и наставницима; занемаривање психосоцијалних потреба деце; нереални захтеви и очекивања у погледу школских постигнућа; ауторитаран и превише заштитнички однос према деци; различити стилови и захтеви оца и мајке у васпитању деце; дужа одвојеност родитеља и деце; психонеуротичност родитеља; честа примена средстава кажњавања и недовољна примена подстицајних васпитних средстава; низак културно-образовни статус родитеља и друго.

Школа за одређени број ученика представља један од главних извора стреса, анксиозности, фрустрација и незадовољства (Хрњица 1989: 234–236). Анксиозност се као емоционално стање карактерише непријатним и мучним очекивањем, напетостју, забринутостју и неизвесностју. Анксиозне особе не могу да се концентришу, да јасно мисле, памте и трајније обављају менталну активност. Њихова ментално-емотивна стања карактеришу раздражљивост, забринутост, обесхрабреност, осећање мање вредности и тешкоће у погледу доношења одлука.

Повећању *анксиозности* доприносе: незадовољство ученика успешношћу у школским и другим активностима; недовољна прихваћеност и неразумевање од стране родитеља, наставника и вршњака; стварање испитних ситуација; страх од неуспеха и губљења подршке и љубави; проблеми и сметње у телесном развоју; недовољна развијеност појединих способности и тешкоће у учењу. Страх код ученика често изазивају: строго оцењивање и престога контрола; непознавање захтева на испиту и критеријума оцењивања; примедбе наставника које обезвређују; могуће реакције наставника, родитеља и вршњака на лоше резултате у школи и сл.

Више пута поновљен *неуспех* може да доведе до поремећаја менталне равнотеже. То отежава успостављање раније достигнутог адаптивног потенцијала. Агресивне, анксиозне и депресивне тенденције дезинтегративно делују на личност ученика. Неинтегрисаност оштећује адаптивни потенцијал у когнитивној, афективној и социјалној сфери. Недовољна интегрисаност отежава личности да у проблем ситуацијама испољи способности које има (Хрњица 1989: 217).

Према истраживањима које је обавио С. Хрњица на узорку испитаника од 14-21. године у Београду (ученици и студенти) око 15% испитаника оба пола спада у ризико групу код које је неопходно обратити додатну пажњу на ментално здравље. За испитанике код којих је нађен максималан скор анксиозности неопходна је хитна помоћ специјалиста за ментално здравље (Хрњица 1989: 238).

Подаци здравствених прегледа у Србији показују да: сваки пети ученик има лоше држање тела, сваки пети ученик има деформацију стопала, а сваки десети ученик деформацију кичменог стуба. Не мали број младих људи због здравствених и менталних проблема, као и неправилности у телесном развоју није способан за служење војног рока. Друштвено-економска криза, пад стандарда, последице ратних догађаја, пораст криминала и криза морала имају негативан утицај на ментално здравље, телесни и морални развој младих.

Недовољна успешност ученика у учењу и самоактуелизацији најчешће је условљена следећим узроцима везаним за личност ученика: хиперактивност, перцептуално-моторна неспособност, емоционална нестабилност, помањкање координације, импулсивност, проблеми у памћењу, говорне сметње, мања оштећења мозга, специфичне неспособности учења које се појављују у тешкоћама учења математике, читања и страног језика (Schwarty, Johnson 1985: 292–294). Емоционална нестабилност се манифестује у изразитој неуротичности, оптерећености, анксиозности, емоционалној тупости и нетолерантности, а перцептуално-моторна неспособност у лошој координацији и немогућности усклађивања онога што се види са оним што би требало извести као радњу (Мандић 1996: 112).

На ментално здравље ученика нарочито неповољно делују и следећи чиниоци и околности у школи:

- недовољно уважавање развојних и индивидуалних потреба, интересовања и способности ученика;
- лоша школска постигнућа, превелики захтеви и нереална очекивања наставника;
- недостатак благовремене и објективне повратне информације о напредовању и успешности ученика у учењу и другим активностима;

- ауторитаран однос наставника и недовољно демократизовани и хуманизовани односи у школи;
- неповољна психосоцијална клима у одељењу;
- емотивно хладан и незаинтересован однос наставника према ученицима, као и дисквалификујуће, омаловажавајуће и обесхрабрујуће реакције наставника на успех и понашање ученика;
- недостатак педагошких подстицаја и активности у којима ученици могу да искажу своју слободу, способност и креативност;
- необјективно оцењивање и стварање стресних испитних ситуација, и недостатак благовремене и поуздане информације о успеху и напредовању у учењу и другим активностима ученика.

Наведени проблеми и тешкоћа у породичним приликама, школи и развоју ученика често представљају изворишта доживљавања негативних психолошких стања ученика. Страх, напетост, неизвесност, несигурност, обесхрабреност, разочарења, незадовољство собом и другима и осећање бесперспективности неповољно делују на успех ученика у школи, постизање развојне зрелости и интегритета личности. Незадовољни и обесхрабрен ученици своје незадовољство могу исказати различитим облицима неприлагођеног понашања (занемаривање школских обавеза, бежање од школе и куће, свађе и конфликти са ученицима и наставницима, агресивно понашање, узимање опојних средстава и сл.) или повлачењем у „свој свет“ (смањење комуникације са вршњацима и родитељима, друштвена пасивизација, игнорисање обавеза које имају и сл.). И код ученика који немају проблеме о којима смо претходно говорили долази до мањих или већих неуспеха у школи, конфликта са вршњацима и наставницима, разочарења, несигурности, психичке и физичке преморености.

Улога школе и наставника у очувању и јачању менталног здравља ученика

Очувању и јачању менталног здравља ученика погодује психосоцијални и радни амбијент у коме они имају могућности да самостално откривају, решавају проблеме, проверавају, вреднују, истражују, пројектују, експериментишу и окушавају своје креативне потенцијале. Они морају бити ослобођени страха да ће погрешити, добити слабу или покварити оцену, доживети неуспех и изгубити поверење наставника и вршњака. Ученици у школи морају имати стварне могућности да задовољавају своју радозналост, интересовања, потребе за дружењем, компетенцијом, стварањем и забором.

У школи се ученици суочавају са бројним проблемима и тешкоћама. За њихово успешно превазилажење потребно је да ученици уложе одговарајући интелектуални напор, вештину комуницирања и конструктивност у

разрешавању противуречности са којима се сусрећу. У том смислу потребно је код ученика развијати способности практичне примене знања, повезивања теорије и праксе, и подстицати их на међусобну сарадњу, размену искустава и тимски рад. У таквим васпитно-образовним и животним ситуацијама ученици добијају реалније представе о својим способностима, знањима, вештинама и могућностима.

Успешност у учењу, решавању неког задатка, односно реализацији неке активности позитивно делује на мотивацију, самопотврђивање и самопоуздање ученика. *Доживљај успеха* делује подстицајно и ученицима даје нову снагу, жељу за даљим ангажовањем и улагањем додатних напора у учењу, решавању проблема или обављању других активности. Педагошки је веома упутно приметити труд, напор и напредовање ученика и то њима саопштити. Бодрење и адекватне инструкције ученици доживљавају као подршку наставника и његову истинску заинтересованост за њихово напредовање и успех.

На плану *мотивисања ученика* наставници имају низ могућности примене различитих средстава методе подстицања (похвале, обећање, бодрење, пример, награда, оцена, разговор, додатне инструкције, такмичење и др.). Битно је да ученици схвате и доживе наставникову добронамерност, његов став разумевања и праве педагошке бриге за њихов успех. У атмосфери међусобног разумевања, поштовања, поверења и позитивних емоција лакше се одвија процес комуницирања између наставника и ученика, као и између самих ученика. Тиме се стварају повољнији педагошки услови за усвајање знања, духовних и моралних вредности, развој способности и креативно исказивање ученика.

Неуспех изазива незадовољство собом и другима, нарушава самопоуздање, слаби мотивацију и интересовања ученика. Више пута доживљен неуспех у школи доводи до деморализације ученика (губљење поверења у сопствене могућности и школу, неспремност за ангажовање, незаинтересованост, апатија и сл.). Стално доживљавање неуспеха може да резултира формирањем негативних ставова према учењу и школи, индиферентношћу, пасивизирањем и различитим облицима неприлагођеног понашања ученика.

Успешност у самоактуелизацији у одређеном подручју живота, радне или наставне делатности може бити од великог значаја за превазилажење осећања мање вредности због доживљеног неуспеха у неком другом подручју учениковог живота и рада. Незадовољство ученика самим собом најчешће је последица: неостварених жеља и замисли, и недовољно развијених интелектуалних потенцијала и других способности; недовољне социјалне прихваћености у друштву вршњака; доживљавања неразумевања и ускраћивања и љубави и поверења од родитеља и наставника, и тешкоћа

које имају у учењу и постизању зрелости: незадовољства физичким изгледом и др.

Доживљај успешности у самоактуелизацији јача самоповерење и може помоћи да се неутрализују и превладају незадовољства и лоша слика о себи створени због доживљавања неуспеха у неким другим подручјима ученичких активности или проузрокованим неповољним животним, породичним, околностима, развојним и другим проблемима. Задовољавање потреба за самоактуелизацијом позитивно делују на успостављање менталне равнотеже, јачање самоповерења, изграђивање реалније слике ученика о себи, подизање нивоа аспирација, снажење воље, побољшање мотивације и рађање нових интересовања и потреба.

Самоактуелизација је примарна човекова потреба и његово генеричко својство. Човек је креативно и стваралачко биће које тежи да оствари све оно што може да оствари као суштину свога постојања. Задовољавајући ову потребу наставници продубљују, подстичу, усмеравају, култивишу и оспособљавају ученике да изразе себе у складу са својим способностима, вредностима, искуством, сензибилитетом и убеђењима. При томе, битно је да ученици усвоје и одговарајућа правила међусобног комуницирања, понашања и прихватљивих норми за исказивање својих идеја, потенцијала и способности. Само човек који има могућности да се самоактуелизује може се сматрати пуновредним стваралачким субјектом, задовољним и срећним човеком. Човек који је овладао средствима самоактуелизације лакше се прилагођава на нове, променљиве услове живота и рада, и у већој мери може да користи благодети цивилизације и постане субјект промена.

Самоактуелизација је врло тесно повезана са задовољењем потреба за сигурношћу, припадањем, љубављу и поштовањем (Маслов 1970: 34–47).

Обезбеђивање могућности за несметану самоактуелизацију ученика у школи разумемо првенствено као стварање повољних психосоцијалних и педагошких услова који подстичу развој и испољавање индивидуалитета ученика.

Млади имају потребе да изражавају и усавршавају своје индивидуалне способности и потенцијале. Желе да се доказују пред собом и онима до чијег им је мишљења и љубави стало (вршњацима, наставницима, родитељима). Настоје да буду примећени, схваћени и прихваћени такви какви јесу, и у напорима да буду компетентни и успешни.

Одговарајућим системом метода, поступака, садржаја и средстава и односом према ученицима наставници, у већој или мањој мери, могу подстицати ученике да усавршавају и изражавају себе, развијају своје склоности, способности, интересовања, вредности, идеје, креативност и стваралачтво

У процесу самоактуелизације плански се морају сузбијати појаве егоцентричних схватања и понашања, самољубља, нарцисоидности, самодовољности, игнорисања потреба и вредности других ученика, нездравог такмичења и сличне појаве.

Упознавање ученикове личности и услова у којима живи једна је од основних претпоставки за педагошки ваљану *индивидуализацију* и *персонализацију* васпитно-образовног рада.

Од наставника се очекује да путем разноврсних метода, техника и средстава што потпуније упозна и објективније утврди: опште и посебне способности, склоности, потребе, интересовања, жеље, вредности, темперамент, ниво мотивисаности, аспирације, знања, искуства, могућности, ограничења и потешкоће које ученици имају у свом развоју, учењу, социјализацији, као и друге особености и услове битне за психо-социјални, интелектуални и здравствени статус ученика. У складу са утврђеним индивидуалним разликама и особеностима ученика, условима који му стоје на располагању и које може да креира, наставник треба да бира и комбинује методе, облике и средства васпитно-образовног рада који у најоптималнијој мери одговарају поједином ученику, односно групи ученика. *Индивидуализација* и *персонализација* васпитно-образовног процеса битне су претпоставке обезбеђивања могућности за самоактуелизацију ученика.

Поуздана сазнања о могућностима и ограничењима ученика помажу наставнику у прогнозирању резултата успешности ученика. Школска постигнућа ученика одређују следећи чиниоци: опште и посебне способности, здравље, породични услови, квалитет наставе, положај ученика у одељењу, мотивисаност, овладаност техникама учења, однос наставника према ученику и др.

Превелика очекивања од ученика могу довести ученике у стање прекомерног улагања енергије. Такве ситуације често прати повишена напетост и страховање у погледу испуњавања очекивања. Са много педагошке умешности наставник треба да помогне ученику у постављању циљева који одговарају његовим стварним могућностима. На тај начин избегавају се негативне последице преамбициозно постављених циљева и очекивања ученика. Код ученика који нису у довољној мери свесни својих могућности наставници треба да подстичу жеље за већим постигнућима. Наставникова је дужност да ученицима, када је то потребно, пружи одговарајућа објашњења и инструкције о најцелисходнијим путевима и средствима остваривања постављених циљева. Овде ваља нагласити да инструкције и друга помоћ наставника не смеју да угрожавају слободу и креативност ученика.

За очување и јачање менталног здравља ученика веома је битан карактер психосоцијалне климе у одељењу и школи. Повољну климу у разреду карактеришу „социјално интегративни облици понашања наставника, што код ученика доприноси развијању њихових вештина и способности

потребних за демократско понашање и односе (умеће комуницирања, разумевање перспективе другог, коперативност, социјална одговорност и др.)“ (Лалић 2005: 183). *Повољну психосоцијалну климу* стварају односи међусобног разумевања, уважавања, узајамне наклоности, поверења, емпатије, првичности, поштовања заједничких норми и вредности, радна и ведра атмосфера, демократични и хуманизовани односи између ученика и наставника и самих ученика. Ученицима погодује миље у коме могу слободно да изражавају своју личност и у коме се њихове идеје, мишљење и ставови с пажњом разматрају и уважавају. Такав амбијент доприноси побољшању субјекатске позиције ученика и опште педагошке климе у школи. Основни чинилац и креатор повољне педагошке климе у одељењу је наставник.

Неповољан психосоцијални амбијент погодује настанку међусобних односа које карактеришу сукоби, ниподаштавање, лажна солидарност, оптуживања, неискреност, лицемерје, додворавање, одсуство разумевања и поверења. У атмосфери међусобног неразумевљања, неповерења и сукоба губи се огромна и драгоценна психосоцијална енергија ученика и много теже је остваривати васпитно-образовни процес у складу са његовим циљем и задацима. Не треба много доказивати колико сукоби, свађе, конфликти и уопште лоши међуљудски односи негативно утичу на успех у било којој делатности, а посебно када је реч о учењу, социјализацији, развоју и изражавању ученичких потенцијала и способности.

Међусобни односи ученика и наставника имају пресудну важност у формирању повољне психосоцијалне климе и педагошког миљеа у одељењу и школи. Ученицима одговарају демократични и хуманизовани односи (слобода, разумевање, сарадња, емотивна топлина, уважавање). Ученик жели да буде схваћен и прихваћен од наставника онаквим какав он јесте, а не каквим би наставник хтео да он буде. Зато младима много више одговара да се наставници њима баве као личностима, а не само као ученицима.

Управо због развојних криза, проблема у школи, искушења којима су млади изложени, напора који улажу и потреба да се сачува њихово ментално здравље, М. Јармаченко аргументовано објашњава неопходност развијања способности самоорганизације и саморехабилитације ученика. Да би се успоставила лична хармонија у човеку потребно је у њему изградити и одбрамбене механизме, а пре свега, механизме физичког и психичког стимулисања стваралачке енергије. М. Јармаченко *саморехабилитацију* објашњава као „способност човека да се културним средствима одбрани од неправде, да очува свој став, умеће да се конфликти решавају без нервних преоптерећења, способност да се ослободи сувишне напетости“ (Јармаченко 1995: 173).

Ученицима који имају мање успеха у учењу и самоактуелизацији наставници могу помоћи предузимањем следећих педагошких поступака и мера:

- подстицањем ученика на постигнућа која су у складу са њиховим стварним способностима и развијање реалистичне слике ученика о себи;
- индивидуализовањем васпитно-образовног процеса и јачањем субјекатске позиције ученика;
- оспособљавањем ученика за самореализацију, саморехабилитацију и конструктивно решење проблема које имају са собом и другима;
- омогућавањем ученицима да развију своје особене потенцијале, аутономност и индивидуалност;
- оспособљавањем ученика у погледу примене рационалних техника учења, комуницирања и овладавања средствима саморазвоја и самоактуелизације;
- стварањем психосоцијалне климе коју карактеришу демократизовани и хуманизовани односи, међусобно поверење, отвореност, емпатија, ведар дух и конструктивност.

Заинтересован и благонаклон однос наставника, његова емпатија и подршка могу бити од пресудне важности за очување и развијање менталног здравља ученика. Истраживања и пракса потврђују већу педагошку вредност примене срадстава подстицања (бодрење, похвала, пример, обогативање, разумевање и др.) него средстава спречавања, принуде и круте дисциплине (критика, претња, забране, ускраћивање љубави, слабе оцене, лишавања, кажњавање и др.).

1. 5. Припрема детета за полазак у школу

Полазак детета у школу је велики доживљај и за дете и за његове родитеље. У животу човека постоји неколико значајних догађаја који остају трајно у сећању. Један од таквих је и полазак у школу који представља преломни тренутак у животу детета. И одрасле, зреле личности осећају нелагодност при важнијим догађајима и променама у животу. Код деце је такво неспокојство изражено у већој мери. Деца немају искуства и тешко могу себи представити шта им све тај нови догађај доноси, што код њих изазива извесну стрепњу. Деца из једног мање-више уског круга породице и другова прелазе у далеко шири круг вршњака али и одраслих које по први пут срећу. Поласком у школу дете се одваја од породице и њему познатих лица из околине за које је емотивно везано и са којима се осећа сигурно. У тој новој средини оно проводи већи део дана. Нису само њему нова лица

непозната него је и оно њима непознато. Очекују га нове обавезе које мора извршавати а које захтевају одређен физички и психички напор. Нове, другачије задатке пред њега постављају не само у школи него и у породици. Од њега се очекује да се према свакоме културно опходи, да уме да се правилно обрати учитељу али и осталим непознатим људима у школи, на путу до школе, у превозу, и да уме да брине о личној хигијени и уредности али и о уредности школског прибора и опреме. Полазак у школу означава улазак детета у школски, одељењски колектив у коме треба да успостави праву комуникацију, да усклади личне жеље и интересовања са жељама и интересовањима друге деце. Игра као основна активност предшколског детета, кроз коју је учило и радило постепено се замењује новим садржајима и активностима.

Тај преокрет и новину у животу и сусрет са многим непознатим стварима и људима дете ће лакше савладати ако буде припремљено за њега. *Од припремљености за школу у великој мери зависи не само успех на почетку школовања него и током читавог школовања па и касније у животу.* У жељи да се постигну што бољи резултати у школи родитељи су ти који највише помажу у томе, али и предшколске установе.

Припрема за школу се остварује целокупним животом детета у породици и предшколској установи. Правилно васпитање деце кроз читав предшколски период најбоља је припрема за школу, односно за све оно што долази после овог периода. Да би се дете што боље развило и постало зрело за школу, потребни су му одговарајући животни услови и одговарајућа васпитна брига. Раније су мишљења око тога да ли дете треба припремати за школу била подељена. Данас је сасвим јасно да домети развоја детета у највећој мери зависе од васпитних утицаја у периоду пре поласка у школу. Зато тај период који је уједно и период најинтензивнијег развоја детета и највеће пријемчивости за васпитне утицаје, треба искористити *на прави начин и правилним васпитањем*, у што је могуће већем степену, развијати све физичке и психичке потенцијале и снаге детета. Отуда произилази и значај породичног васпитања и утицаја које врши породица као и услова које за развој и васпитање детета ствара.

Припрема детета за школу која се током предшколског периода одвија у породици представља добар темељ за *непосредну припрему* пред сам полазак у школу (у години пред полазак у школу) која је психолошка, емотивна, интелектуална, физичка, а често и сасвим практична. Непосредна припрема се највише односи на подстицање развоја сазнајних способности, развијање пажње, способности изражавања говором, покретом, сликом и тоном, развијање упорности, истрајности, самосталности, интересовања, радне културе и др. Непосредна припрема се одвија у предшколским институцијама за децу која су овим радом обухваћена, али и у породици уз помоћ родитеља.

Како у породици најбоље припремити дете за школу?

Има много дилема око тога како најбоље помоћи детету да би успешније започело своје школовање. Потребна је пре свега свесна и намерна брига за развој и васпитање детета. Родитељи треба поред љубави и добре воље, да познају и неке основне педагошке захтеве којих се морају подржавати у том, не тако кратком развојном периоду детета, какав је предшколски, а који се могу укратко исказати на следећи начин: исказивати поштовање и уважавање личности детета и не занемаривати његове особине; показати разумевање за његове потребе и интересе и задовољавати их кроз игру као основну активност на овом узрасту; подстицати и потпомагати развој моторичких, сензорних и говорних способности кроз игру и друге активности; развијати веру детета у сопствене снаге; сталном бригом и правилним поступцима неговати и унапређивати здравље детета и његов правилан физички развој; стварати услове детету за стицање социјалног искуства кроз игру и активности у групи вршњака; упућивати дете на појаве и збивања у његовом окружењу и тумачити их на њему прихватљив начин; на њему прихватљив начин усмеравати његов однос према културним, етичким, естетским и социјалним али и другим вредностима; укупним начин живљења и односима у породици подржавати и стварати ведру, оптимистичну атмосферу која ће допринети да дечији развој у том периоду протекне што безбрижније и срећније; развијати код детета основне навике које ће му омогућити брже осамостаљивање, опслуживање и унапређивање здравља, као и лакше и брже прихватање радних обавеза и активности.

Припрема за школу у породици односи се на све аспекте развоја детета на физички, интелектуални, морални, радни и естетски развој.

Родитељи треба нарочито да посвете пажњу јачању дечијег здравља и развијању физичке спремности, проширивању његових сазнања и развоју говора, подстицању разноврсних активности, интереса и мотивације за рад, јачању одговорности, истрајности у извршавању обавеза и задатака, прецизности и временској тачности.

Прва брига родитеља је брига о здрављу детета и његовом физичком развоју које је предуслов целокупног развоја детета. У првом реду потребна је правилна и здрава исхрана у довољном броју obroка који су правилно распоређени. Пошто је данас све више деце са повећаном телесном тежином, најчешће због неадекватне исхране и нередовних obroка, што утиче не само на здравствено стање деце него и на правилан психички развој, родитељи би посебну пажњу требало да посвете правилној исхрани деце. Неодвојиви део бриге о здрављу детета је боравак деце у природи, у шетњи и игри и другим активностима. Сунце, чист ваздух и вода најбоља су средства за јачање дечијег организма и стварања отпорности према болестима. Родитељи треба да брину о држању тела детета у седећем и стоје-

ћем ставу. То је важно због тога што правилно држање тела нема само значај за физички него и за психички развој. Оно најчешће изражава дететову самоуверености и доприноси добром расположењу. Томе ће посебно допринети разне врсте кретања и вежбање кроз игру и боравак изван куће. На предшколском узрасту детету треба обезбедити довољно мирног сна. Иако су мишљења о томе, колико сати дете предшколског узраста треба ноћу да спава, различита сигурно је да увече не треба касно да одлази на спавање. Стварање навике одласка на спавање у исто време и довољно сна детету ће бити од користи не само за његово здравље него и када пође у школу и када буде морало на време устајати и припремати се.

Породица мора бити детету пример у стицању хигијенских навика, тако да елементарне хигијенске навике пре поласка у школу буду нешто што се подразумева и на шта га родитељи не морају увек подсећати. За школу је нарочито важна самосталност детета у одржавању личне хигијене.

Брига о здрављу детета укључује и обавезу родитеља да благовремено откривају и отклањају евентуалне сметње и недостатке чула (вида, слуха, говора...), како би мање ометали школски рад детета, и угрожавали његово здравље и адаптацију на школску средину. Неправилан изговор појединих гласова у школи може код друге деце да изазове сметње или неку другу реакцију, што се може неповољно одразити на прихватање вршњака из школске средине од стране детета. Зато је неопходно да родитељи уз помоћ других стручњака (лекар, логопед, психолог, педагог...) благовремено открију и покушају да отклоне ове недостатке а никако да их прећуткују.

Ако родитељи желе да дете припреме за школу онда посебну пажњу морају усмерити не само на чулну него и *интелектуалну, радну и друштвену* припрему.

Интелектуална и радна припрема

Свакодневни породични живот и бројне околности и ситуације, шетње, посете, путовања, куповина и др., у којима се дете може наћи треба користити за подстицање детета за посматрање детета и појава и уочавање њихових битних ознака. То се успешно може остваривати кроз дидактичке игре које у почетку иницирају одрасли а касније их деца бирају сама. Саставни део чулно-интелектуалне припреме представља *развој говора*. Зато је потребно сваки тренутак проведен са дететом користити за разговор. Поред приче, треба га слушати и одговарати на његова питања. Подстицати га увек да пита, прича и описује своје доживљаје утиске и осећања. Са великим стрпљењем и вољом стално му помагати да развија и побољшава свој говор и *богати речник*. Најважније средство развоја правилног говора је *пример* који дају одрасли својим говором. Читање и причање су најприхватљивије средство за развој способности говора и изражавања. Деца воле да им се прича и чита, али и да причају о слушаном и прочитаном.

Пре него што пође у школу дете треба да *заволи књигу*, да се интересује за њену садржину и да стекне навику да му се *прича и чита* (Каменов 1997: 9). Причање и читање изазива код деце позитивне емоције тако да се истовремено јавља љубав и емоционална везаност детета за људе и своју околину. У избору садржаја онога што се деци чита и што деца читају потребно је бирати оне који имају одређену уметничку вредност, занимљиву садржину блиску деци, буде дечију пажњу и машту, интересовања и емоције и који нису предуги. Деца имају потребу да своје утиске саопштавају одраслима и да траже објашњења за непознате појмове и ствари. Радозналост је својствена детету и не сме се потискивати због чега је најважније да дете никад не остане без одговора који треба да буде „прави“ и истинит али прилагођен узрасту детета. Тако се постављају темељи за израђивање правилног погледа на свет у коме живи.

У радном васпитању пажњу треба усмерити на неговање и развијање навика и то првенствено навика самоопслуживања и хигијенских навика. Познато је да дете од најранијег узраста воли да опонаша родитеље и да буде самостално. Дете жели да само обавља многе послове (од почетка дете говори сам ћу) али га родитељи спречавају у томе сматрајући да ће они лакше и сигурније обавити тај посао него да му објашњавају и поучавају га у томе. Детету треба помагати али та помоћ не сме да учини дете дуго зависним од родитеља. Што раније треба почети са развијањем *самосталности* деце у облачењу, исхрану и другим активностима јер ће му то давати подстрек за друге активности, и стварати поверење у сопствене снаге и позитивну слику о себи. Оно може постепено да учествује у кућним пословима али да неке временом обавља и само. Обављање ситнијих задатака омогућиће спонтан прелазак из периода искључиве игре на озбиљан рад. Школске обавезе касније ће му постати блиске, разумљиве и лаке и неће бити обесхрабрено. За обављање радних активности детету је потребна брижност, стрпљивост, мирно и пријатељско прилажење али и велико разумевање, тако да су поступци родитеља и одраслих од пресудног значаја за прихватање и извршавање одређених активности. При томе брига о узрасту и способностима деце и потребама детињства треба да буде основни принцип у опредељивању за радне активности детета. Колико је штетно превелико оптерећење деце овим активностима, толико је недопустиво оставити дете без икаквих обавеза. Упоредо са *стварањем радних навика* дете треба учити да започето доврши до краја да не одустаје и прелази на другу активност. Те навике се преносе касније на школски рад и изразу домаћих задатака. Има још много навика и вештина које дете треба да зна као што су културно опхођење, поштовање правила лепог понашања, понашање у саобраћају и на јавним местима, понашање за столом и сл. Најважније је да се код детета развију *позитивни ставови према раду* и да се користи свака прилика да се детету прича о раду других људи која треба да буде испуњена позитивним ставовима и поштовањем тога рада. Са пој-

мовима о раду људи лакше је повезати појам о школи која припрема за рад што је значајно са аспекта мотивације за њено похађање.

Важна област радне припреме је рад са „*папиром и оловком*“. Детету треба пружити могућност да своје представе о себи и свету које га окружује изрази цртањем, бојењем и моделовањем. Зато га треба подстицати за исказивањем на овај начин. Избежавати усмеравање његовог изражавања и више му пружити могућности да самостално и слободно приказује свет око себе како га види и доживљава.

Дете треба охрабривати у развијању навика и вештина и упорно истрајавати у томе јер се вештине код детета развијају свакодневним вежбањем. Овде важну улогу игра *контрола* и *самоконтрола* која се развија уз помоћ одраслих, а до које се долази заједничким анализама и прегледањем извршених активности, исказивањем задовољства или благим добронамерним примедбама и указивањем на грешке. Основно је да дете види да одрасли посвећују пажњу његовом раду и да дете стекне навику да контролише свој рад. То је драгоценост за његов школски рад.

Друштвена припрема

Поласком у школу дете се одваја од родитеља и све више испољава тежњу да се *дружи са вршњацима*, да буде дуже времена ван куће и да буде све самосталније. Оно треба да прихвати задатке, да их *самостално извршава*, да сарађује, повезује се и дружи са вршњацима, да *поштује правила понашања*, да *поштује права других* и често се *одриче личних жеља*. Школски живот и рад захтевају да се укључи у одељењску заједницу, да у њој живи и ради. Треба да буде способно да слуша учитеља и са њим сарађује. Зато је потребно припрему на социјалном плану усмерити на *неговање односа према другој деци* у првом реду трпељивост, дружељубивост и сарадња. Код деце са претерано наглашеном заштићеношћу (најчешће јединчади) посебно треба *сузбијати егоизам* и претерану самоувереност и то треба чинити у породици како то не би урадио дечији колектив на много грубљи начин који често оставља трајне последице на његову социјализацију. Потребно је такође постепено али стално са пуно стрпљења и такта васпитавати позитиван став и интересовања детета школу. Иако дете школу ишчекује као нешто озбиљно, она је за њега и радост јер у њој срести много другова, играће се али и учити, ићи на излете, у позориште и др. Дете се радује поласку у школу. Овај позитиван став треба даље развијати и поткрепљивати и подстицати дечију *радозналост* у вези са оним што га у школи чека. Код детета градити *понос* што ће бити ученик и што ће имати доброг учитеља. Стварати атмосферу пријатног ишчекивања што код детета може побудити осећај *самопоштовања* и жељу да буде добар ученик. Правилно интересовање за школи у породици развија се неговањем односа

између чланова породице, вршњака и најближе околине детета. Ово интересовање се проширује првим контактом са школом.

Дете не треба плашити школом и учитељем. Још је Ј. А. Коменски истицао да „неразумно чине они родитељи који доводе децу у школу без било какве припреме... а још мање разума имају они који најпре од учитеља направе страшило а од школе мучилиште, а затим тамо одведу децу“ (Коменски 2000: 77). Школу треба приказивати реално, без претераног улепшавања али и без застрашивања. О учитељу говорити са поштовањем и поверењем. Неговање доброг односа према учитељу успешно је само ако је однос одраслих добар и адекватан. Застрашивање деце школом и учитељем одрасли а најчешће родитељи, један по природи радостан догађај, претварају у неизвесност и стрепњу за дете, изазивају фрустрацију у односу на школу и околину. Застрашивање школом јесте прећутно признавање родитеља да нису успели да адекватним садржајем и поступцима васпитања код деце развију одређене навике у прихватању обавеза и у понашању.

Саставни део припреме за школу јесте и неговање правилног односа према породици. Школски живот и рад за дете ће увек бити извор бројних недоумица и проблема које само без помоћи одраслих не може решити. Зато је *изграђивање поверења* и *искрености* детета према осталим члановима породице веома важно како би лакше и отвореније разговарало са родитељима и као би се уз њихову помоћ учило да *критички суди* о догађајима и о својим грешкама. Стрпљиво и тактично треба свакодневно са дететом *анализирати* разноврсне догађаје и понашања везана за њега или друге особе из околине. Са тим у вези је развијање поверења али и дечије одважности и храбрости да се суочи са грешкама и тешкоћама.

Смишљено вођење детета кроз читав предшколски период и свесно настојање да се што боље припреми за школу је од вишеструког значаја не само за дете и његов развој и васпитање већ и за породицу и ширу друштвену заједницу. Породица као најодговорнија у томе треба изнад свега да одговорно приђе овом задатку и да детету створи мирно залеђе у срећној породичној средини која ће ефикасније и лакше обезбедити остале потребне услове за развој и правилно васпитање и за полазак у школу.

Непосредна припрема за школу

Непосредна припрема за школу је она припрема која се одвија у години пред полазак у школу у предшколским институцијама и у породици. Поред очувања здравља и физичког развоја и стварања основе за морални развој, развијања радних навика и навика културног понашања и навикавања на колективни живот ова припрема треба да омогући: стицање предзнања потребних за успешније укључивање у почетну наставу у школи; развијање пажње; овладавање неким основним техникама мишљења; развијање способности изражавања различитим средствима (говором, сликом по-

кретом.); овладавање техникама рада и руковање најједноставнијим средствима рада; развијање самосталности, истрајности, интересовања и слично. Садржајно непосредна припрема у предшколским институцијама покрива неколико подручја као што су: развој говора, почетни математички појмови, познавање околине, физичко, музичко и ликовно васпитање. Одвија се искључиво кроз игру, рад и учење, како је иначе рад у предшколским институцијама и организован.

У периоду непосредне припреме за школу, било да се она одвија у предшколским институцијама или у породици, дилему најчешће изазива питање: *да ли дете пре поласка у школу треба да научи да чита и пише и да овлада основним рачунским операцијама*, односно да ли се ова припрема односи на то учење? Мишљења о овом питању су подељена али превладава оправдано, одговор не. Децу припремамо за писање, за читање, за основношколску математику, *а не учимо их читању, писању и математици*. Искуство показује да учење читања и писања није велики проблем за ученике првог разреда па децу не треба учити тим техникама пре поласка у школу. То ће успешно урадити учитељ који добро познаје ову вештину и уме стручно да је покаже детету, да га увежбава или исправља. „Зато родитељи и васпитачи треба само да припреме терен за читање и писање“ (Каменов 1997: 13). Познато је да се у пракси другачије ради и не поступа овако. Дете не учимо слова али допуштамо му ако је заинтересовано да упознаје слова посебно из окружења које је богато натписима, називима, симболима и рекламама. Много је важније да дете заволи књигу, развије говор, обогати речник, на добро одабраним садржајима и моделима.

Кад је у питању *писање* онда је најважније да сви мишићи шаке буду довољно развијени. Један број деце има тешкоће са писањем у школи зато што није савладало неке вештине од којих зависи читко, лепо и повезано писање у оквирима линија на свесци који одређују величину слова. Важно је увежбавати склад ока и руке, правилно држање прибора за писање, правилно седење, положај тела и руке и главе, положај свеске и сл. Детету омогућити да црта и пише разноврсним прибором, разноврсне линије које представљају елементе слова. Правилним васпитним поступцима мотивисати га у савладавању радњи и вештина за писање и цртање.

Дете које полази у школу треба да буде у стању да у опажању предмета анализира разне особине као што су величина, облик, положај и боја. Опажене особине треба да до извесне мере уопштава и сврстава у групе (класификује), да ствара серије, низове и друге уређене скупове предмета; да увиђа просторне, количинске и временске односе, да пореди предмете тражећи сличности и разлике, разликује битно од небитног, да разликује основне геометријске облике (троугао, квадрат, правоугаоник, круг) и разуме основна геометријска тела (ваљак, коцку, квадар и лопту). До појма броја неће се доћи учењем бројног низа не схватајући шта бројеви значе. До појма броја ће доћи ако научи да сакупља предмете у гомиле и да их

расподељује и тако формира појам јединице и мноштва. Бројеви се везују за предмете и радње и не обележавају цифрама. Дете треба да научи да се нешто може делити на једнаке делове. Треба да уочи да бројна количина не зависи од величине предмета, нити количина од облика посуде. Све те радње и операције уче се кроз игру, кроз практичне активности, коришћењем разноврсног дидактичког материјала.

Зрелост детета за школу

Једно од важнијих питања које се односи на полазак детета у школу јесте питање, *када је дете зрело за полазак у школу*, односно које особине и способности оно треба да има, којим вештинама треба да овлада да би могло да се сматра зрелим за полазак у школу.

Школа поставља извесне захтеве у погледу дететовог физичког и телесног развија, развијености одређених менталних способности, зрелости у социјалном и емоционалном погледу. Зато се најчешће говори о физичкој, интелектуалној, социјалној и емоционалној зрелости детета за полазак у школу. Проблемом зрелости детета за полазак у школу баве се бројне науке свака са свог становишта (анатомија, психологија, педагогија и др.). Под зрелошћу детета за полазак у школу *подразумева се достигнути степен психофизичког развоја који омогућава детету да се без већих тешкоћа укључи у школски рад и извршавање обавеза*.

Школа и школско учење захтевају одређени физички и ментални напор, снагу и телесну отпорност детета. Свакодневни доласци до школе и назад а често и дужа пешачења, боравак у школи неколико сати уз озбиљан напор и рад, дуже седење у клупи, у затвореном простору изискују одређен ниво телесног развоја који представља основу за психичке и друге активности. Поједине земље су утврдиле норме просечне физичке реалности детета које се односе на тежину и висину детета. Тако се наводи да је будући првак просечне висине око 120 cm и тежине од 18 до 20 kg. Осим ових норми важно је и здравствено стање детета и телесна развијеност.

Нека истраживања говоре о физичким променама као значајним показатељима укупне дечије зрелости за полазак у школу. Тако су В. Цилер (W. Zeller) и Х. Хетцер (H. Hedzer) закључили да се психофизички процес сазревања огледа у промени и изгледу телесних облика. Упоређивањем изгледа тела предшколске деце различитог узраста и деце која полазе у школу, уочавају се бројне разлике у телесним пропорцијама и карактеристичним цртама лица. Код малог детета изражена је несразмера између величине главе и осталих делова тела (у односу на тело глава је велика, чело је велико а средњи део лица мали). Труп је ваљкастог облика, стомак уочљив а удови кратки. Израз лица одаје утисак подлегању утисцима без икаквог дистанцирања. Насупрот томе пропорције школског детета у погледу односа између главе и тела мењају се у корист тела, чело се пропорционално

смањује а средњи доњи део лица има оштрији израз. Израз лица али и целокупно држање тела и изглед одаје озбиљан став према околини (замишљено дете). Труп је ужи и краћи, екстремитети дужи, тањи и виткији (Јанковић, Родић 2002: 137).

Тим истраживањима дошло се до резултата да су деца која одговарају развојном типу форми школског детета који је описан зрела за школу.

У прошлости се у неким земљама за испитивањем физичке зрелости за школу користила такозвана „филипинска мера“ која се састоји у следећем: у стојећем ставу, десном руком иза потиљка дете треба врховима прстију да дотакне лево ухо. У нашим условима овај тест није провераван, па се на њега не може ослањати, мада је у неким земљама био у позитивној корелацији са неким другим егзактним поступцима.

Када је реч о психичког зрелости детета за полазак у школу, најчешће се, иако је дете психички јединствено биће у коме се преплићу разноврсне функције, на првом месту наводе функције и способности интелектуалне сфере и њихов развој. То се чини због тога што је основна активност у школи учење. Интелектуална зрелост се огледа у развијености чула, поседовању одређених представа о предметима и појавама из околне стварности, у постојању појмовног и каузалног мишљења, способности памћења и намерној пажњи, концентрацији, вољном интересовању за сазнавање, радозналости за појаве око себе, способности репродуковања, до одређеног степена развијене способности упоређивања, закључивања и уопштавања и др.

Осим наведених функција, које улазе у интелектуалну сферу психичког живота или су претежно под утицајем те сфере, детету је потребна одређена развијеност вољних и емоционалних функција. Развијеност тих функција је исто толико важна као и развијеност интелектуалних, па је погрешно сматрати да је дете зрело за школу ако је у одређеној мери зрело само у интелектуалном погледу. Пракса истраживања показују да има много деце која иако су у интелектуалном погледу зрела у школи спорије напредују. Утврђено је да неуспех у школи није увек и једино условљен интелектуалним способностима.

Дете мора бити способно да прихвати задатке и обавезе које му поставља школа и да их савлада без већих тешкоћа. Оно мора умети да своје активности намерно организује и усмерава према одређеним задацима и да из фазе игре пређе у фазу учења, тј. мора поседовати одређену зрелост за рад. Прелаз од игре на рад за многе прваке је озбиљан школски проблем. Дете мора постепено бити способно да осећа „свест о дужности“ и „свест о одговорности“.

Мотиви који покрећу дете на делатност и који доприносе развоју свести о дужности и одговорности поред субјективне основе временом све

више треба да почивају на другим основама. Осећања и расположења која доминирају у психичком животу детета и управљају његовим активностима, треба да достигну ниво на коме ће бити ублажен њихов афективни карактер, на коме ће бити стабилнија, више контролисана и одређеније регулисана. Дете старијег предшколског узраста треба лакше да влада својим осећањима, да мање показује самовољу и егоцентризам, да буде способно да се одрекне тренутне жеље, да одложи емоционалну реакцију и да почне са испољавањем првих облика виших осећања као што су жеља за сазнавањем, осећај за правичност, за уредност и за другарство. Дете треба да буде способно да се подвргне одређеној дисциплини, да прихвати и признаје потребе и права друге деце. Дете које је емоционално зрело за школу не сме сувише да буде везано за родитеље и да осећа nelaгодност због њиховог неприсуства у школи. Мора бити спремно и способно да слуша учитеља без страха, са поверењем у његове добре намере.

Када дете треба да пође у школу?

Јасно је да брзина психофизичког развоја није иста код све деце а ни њихови потенцијали. Због тога је питање зрелости деце за полазак у школу сложеније питање него што на први поглед изгледа, тако да је и одређивање времена када дете треба да пође у школу различито. То сигурно зависи о самог концепта основне школе и њене програмске оријентације.

Животно добра детета или календарски узраст јесте једно од мерила за полазак у школу. Законски прописи су углавном одређивали узраст детета за полазак у школу. Међутим, законски прописи се често мењају тако да се и данас у низу земаља прописују различите године поласка у школу. У већини земаља у школу се полази са навршених 6 година и сматра се да је дете тог узраста зрело за полазак у школу (у неким земљама и са 5 година), мада има доста земаља у којима деца полазе у школу са навршених 7 година. (Закон о основама система образовања и васпитања предвиђа да се у први разред основне школе уписују деца која до почетка школске године имају најмање шест и по а највише седам и по година).¹

Због индивидуалних разлика које се могу појавити код деце предвиђена је могућност превременог поласка у школу. Превремени полазак у школу је стална дилема и родитеља и стручњака. Немогуће је дати одговор који би важио за све али је потребно добро проценити ниво психофизичке развијености које је дете достигло, као и друге потребне елементе о којима смо говорили а тичу се зрелости за школу. Превременим поласком у школу сматра се полазак на ранијем узрасту од оног на који закон обавезује.

¹ Закон о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник РС, бр. 62, од 17. јуна 2003. год., чл. 90 и Закон о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник РС, бр. 58, од 28. маја 2004. год., чл. 30.

Већ поменутим законом је предвиђено да се дете старости од шест до шест и по година уписује у школу након посебне провере спремности за школу.

Због могућних сметњи у развоју или нешто успоренијег развоја детета, полазак у школу је могуће одложити за изванредан период, најчешће на годину дана. „У поступку испитивања пред полазак у школу и провере спремности може да се препоручи: 1) родитељима – одлагање поласка детета у школу за годину дана уколико је млађе од 6 и по година у време поласка у школу; 2) школи – индивидуализован рад са учеником“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2003).² Одлагање се може извршити и због већих здравствених проблема детета. Стручно мишљење о превременом и одложеном поласку у школу даје посебна комисија састављена од лекара, педагога, психолога и учитеља. Када се говори о зрелости за школу потребно је пре свега имати у виду чињеницу да неуспешни, чак посебно штетни могу бити утицаји на укупан развој детета ако она превише рано и незрела крену у школу. Успеси и неуспеси у школи могу снажно утицати на целокупну психичку структуру и психичку равнотежу детета и на формирање ставова детета према околини и према самој себи.

Први дани у школи

Прилагођавање детета школи и школским обавезама има свој ток и трајање. Први дани у школи остају у трајном сећању сваком детету, због чега је у интересу и родитеља и школе да то сећање буде што лепше. Без обзира из које и какве средине дете долази у школу, за њега је то значајна новина, промена и неизвесност у погледу захтева који ће му се поставити. Ако се са задовољством и без тешкоћа укључи у колектив вршњака, савладало је један од највећих захтева и учинило први корак ка успеху. Ако је припрема за школу и учитеља претходила поласку у школу, сигурно је да ће навикавање на нову средину, по свему другачију од оне у коју је провело дужи период, протећи без тешкоћа.

Процес социјалне адаптације је условљен бројним факторима. Да ли ће дете задовољити своја очекивања која је имало пре поласка у школу, зависи искључиво од спремности детета да прихвати и извршава школске обавезе, зависи од особина његове личности, способности социјалне перцепције, ранијег социјалног искуства и његове спремности и способности за успостављање интеракције и комуникације са вршњацима и учитељем. Схватајући прави значај адаптације првака на школску средину, школа и учитељ треба да чине све како би створили што више услова и повољних ситуација у којима ученици могу лакше да успоставе разноврсну комуникацију, односе поверења и међусобне наклоности, у којима ће се што лак-

² Закон о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник“ РС, бр. 62, од 17. јуна 2003. год., чл. 90.

ше испољити њихове особине и способности али и тешкоће са којима се сусрећу. Да би се тај процес несметаније одвијао, учитељ треба да се што раније обавести о својим ученицима од родитеља, васпитача и стручне службе школе. Што пре треба да успостави контакт са родитељима ради међусобног упознавања, али и упознавања родитеља са захтевима и обавезама које дете има у школи, потребним уџбеницима, прибором, организацијом рада и сл.

Од првих дана детету у породици треба створити такве услове да може мирно и несметано да ради. Учење детета код куће треба прекидати краћим одморима. Игра и боравак изван куће, на чистом ваздуху, треба да буду и даље у дневном режиму ђака првака. За почетак ће боравак у школи, рад код куће и игра и разонода бити довољне обавезе за дете и зато га не треба оптерећивати додатним активностима (учење језика, музичке школе и сл.) све дотле док се неке радње у вези са школским дужностима не аутоматизују и док се не створи више слободног времена за бављење додатним активностима. Детету постављати умерене захтеве у породици и инсистирати на доследности у њиховом извршавању. И даље упорно радити на њиховом осамостаљивању у облачењу, одржавању личне хигијене, одржавању уредности књига, прибора и играчака, кретање у саобраћају, завршавању школских обавеза и др. Родитељи треба свакодневно да прате рад детета у школи и код куће, да се интересују за њихов рад али да им не раде домаће задатке, него само да надгледају њихову израду и дају потребна упутства. Школске обавезе се постепено повећавају због чега је најважније да их дете са лакоћом прихвати а то је условљено његовом припремљеношћу за школу и процесом прилагођавања и адаптације на школску средину, која може да потраје два до три месеца а за неку децу и дуже.

Први дан у школи не треба да буде и први сусрет детета са школом. Претпоставља се да је дете имало прилику да раније „пређе школски праг“ при упису или да је заједно са вршњацима и васпитачицом (ако је похађало предшколску установу) пре летњег распуста посети школу, упозна учитеља присуством делу часа, поразговарамо са ученицима у школи. Ова посета има за циљ да разбије страх и омогући стицање осећаја сигурности и смирености код деце. Могућа је посета учитеља првог разреда предшколској групи у више наврата што би вишеструко користило и њему и будућим ученицима. Тамо где не постоје услови за овакав контакт до првог званичног сусрета са школом и учитељем треба да дође приликом уписа у школу, с тим да то буде и краћи разговор са будућим прваком који не сме да личи на званично испитивање и узимање података и „генералија“ о детету. С обзиром на то да све умногоме зависи од почетка и од првог дана, пожељно је да се посебна пажња том дану посвети како у школи тако и у породици. Први дан у школи треба да изазове пријатна осећања код детета али и родитеља. Све припреме и предрадње у вези са поласком у школу треба да допринесу да се дете том дану радује и да га са нестрпљењем иш-

чекује. Дете треба да се школи радује као бербџи грожђа, говорио је Коменски. За породицу је то такође важан и свечан дан који треба пригодно обележити. Од значаја који родитељи придају том дану и школи уопште зависи однос детета према школи.

Свечаност се приређује у школи и у њој учествују старији ученици (најчешће ученици четвртог разреда). Одржи се и пригодна добродошлица и беседа коју првацима упућује директор школе или учитељ. Учитељи презимају своја одељења, упознају се са ученицима и родитељима и договарају о даљем раду, сарадњи и неопходним условима за школски рад.

Да би прелаз на учење и озбиљан рад био постепен, безболан и не сувише „озбиљан, строг и званичан“, прва недеља се користи углавном за међусобно упознавање, шетњу, разговоре и упознавање школе. Због тога и у породици не треба очекивати неки озбиљнији рад првих дана у школи. Дете треба постепено уводити у обавезе у нови дневни распоред времена који ће се постепено мењати у односу на дотадашњи живот у породици и све доследније поштовати. За добро припремљено дете прелазак на школски режим неће бити тежак. Пракса говори да те промене мање осећају деца која су похађала предшколске установе. Школа и породица заједно учествују у напору да прелаз детета у школску средину учине лакшим и пријатнијим.

Полазак у школу представља прекретницу у животу детета и захтева пуну пажњу и ангажовање самог детета али и родитеља и школе. Само заједничким напором обезбедиће се даљи раст детета кроз нова искуства са школом, природом и људима али и стицање самопоуздања које ће му омогућити да се осамостаљује и радује свакидашњици припремајући се за живот. При томе детету треба сачувати радосно детињство на које има право.

Литература

- Belinova, L., Jirova, M. (1981): *Kako pripremiti dijete za školu*, Svjetlost, Sarajevo.
- Бојанин, С. (1990): *Школа као болест*, Београд, БИГЗ.
- Братанић, М. (1990): Микропедагогија – интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја, Загреб, Школска књига.
- Булер, Ш и сарадници (1962): *Проблеми детињства и учитељ*, Титоград, Графички завод.
- Гашић-Павишић, С. (1997): *Методички аспекти рада учитеља са ученицима који показују проблеме у понашању*, у: Учитељ, бр. 57-58, Београд, Савез учитеља Србије.
- Гашић-Павишић, С. (2004): *Мере и програми за превенцију насиља у школи*, у: Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 36, Београд, Институт за педагошка истраживања.

- Гашић-Павишић, С. (2005): *Модели разредне дисциплине*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Груден, З. (1994): *Психотерапијска педагогија*, Загреб, Медицинска наклада.
- Ђорђевић, Б. (1979): *Индивидуализација образовања даровитих*, Београд, Просвета.
- Ђорђевић, Б. (1995): *Даровити ученици и (не)успех*, Београд, Заједница учитељских факултета.
- Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор, Учитељски факултет.
- Janković, P. i Rodić, R. (2002): *Školska pedagogija*, Učiteljski fakultet, Sombor.
- Јармаченко, М. (1995): *Нови приступи у васпитању деце и омладине*, у књизи: Моралност и друштвена криза, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Јовановић, Б. (2003): *Улога наставника у подстицању самореализације и креативности ученика*, у: Зборник радова Надарени – искоришћени или непримећени потенцијал, Љубљана-Ново Место, Педагошки факултет, Ново Место, Словенско здружење за надарене, Високошколско средиште.
- Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, треће издање, Београд, Едука.
- Јовановић, П. (1968): *Припрема детета за школу и почетак школовања*, Дом пионира Београд – Центар за родитеље, Београд.
- Јоксимовић, С. (2005): *Васпитање за демократију – циљеви и препреке*, у: Васпитање младих за демократију, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Kamenov, E. (1997): *Priprema dece za školu u najstarijoj grupi dečjeg vrtića*, Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Srbije, Novi Sad.
- Каменов, Е. (1997): *Припремам дете за школу*, треће допуњено издање, „Тампограф“, Нови Сад.
- Квашчев, Р. (1983): *Развијање креативног понашања личности*, Сарајево, Свјетлост.
- Коменски, Ј. А. (2000): *Материнска школа*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Корен, И. (1990): Поглед на појаву надарености и улогу надарених појединаца у савременом свету, Нови Сад, САЦЕН.
- Крњајић, С. (1995): *Наставникова очекивања и школски успех ученика*, у књизи: Сазнавање и настава, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Кроња, Т. (1981): *Менталнохигијенски аспекти периода детињства*, у: Друштвени живот човека, Београд, Слобода, Нови Сад, Дневник.
- Лалић, Н. (2005): *Наставник као креатор кпме у одељењу*, у: Васпитање младих за демократију, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1998): *даровито дете у школи*, Београд, Институт за педагошка истраживања.

- Мандић, П. (1966): *Индивидуална комплексност и образовање*, Београд, Научна књига.
- Maslov, A. (1970): *Motivation and Personality*, New York.
- Николић, Р. (1998): *Континуитет успеха ученика основне школе*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Олпорт, Б.Г. (1991): *Склоп и развој личности*, Бугојно, Катарина.
- Пијаже, Ж. И Инхелдер, Б. (1978): *Интелектуални развој детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Рост, Д. (1981): *Страх од школе*, Београд, Педагогија, бр. 3–4.
- Рот, Н. (1989): *Основни социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Pregrad, Z. (1980): *Porodični odgoj*, IGKRO „Svjetlost“, Sarajevo.
- Стојаковић, П. (2000): *Значајнији видови наставног рада са даровитим и креативним ученицима*, у: Даровитост и креативност, Српско Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
- Стратегије подстицања даровитости* (2004), у: Зборник, бр. 10, Радови са међународног научног скупа „Стратегије подстицања даровитости“, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
- Schwarty, S. i Johnson, J. (1985): *Psychopathology of Childhood*, New York.
- Тадић, Н. и сарадници (1992): *Психоаналитичка психотерапија деце и младих*, Београд, Научна књига.
- Требјешанин, Б. и Шефер, Ј. (1991): *Мотивација ученика*, у Зборнику радова: Учитељ у пракси, Београд, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Трифунковић, В. (2006): *Насиље у школи*, Јагодина, Учитељски факултет.
- Трнавац, Н. (1996): *Фрагменти о дисциплини ученика*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Хавелка, Н. (1999): *Улога наставника и ученика у основној школи*, у Зборнику радова: Педагошка реформа школе, Београд, Заједница учитељских факултета Србије.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хетинг, Х. (1997): *Хумана школа*, Загреб, Educa.
- Холт, Ј. (1979): *Како деца доживљавају неуспјех*, сарајево, Свјетлост.
- Хрњица, С. (1989): *Интегрисаност личности и анксиозне тенденције код ученика у адолесцентном периоду развоја*, у књизи: Школа пред изазовом сутрашњице, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Горњи Милановац, Дечје новине.
- Čordašić, M. (1983): *Kad vaše dete pođe u školu*, Dečje novine, Gornji Milanovac.
- Шрајбер, С. (1969): *Амерички изазов*, Загреб.

Р. Николић – Б. Јовановић

2. НАСТАВНИК

2. 1. Особености позива и личности наставника

Са настанком првих школа јавља се интерес за наставника који до данас не престаје. Напротив, он је све интензивнији и јачи. У свим етапама развоја школе проучаван је наставник са аспекта различитих наука. Настајања да се бави наставником оправдана су утолико пре што се зна да од наставника зависи успешност школских реформи, исходи наставе и васпитно-образовног рада у целини, квалитет и рејтинг школе, односи у разреду и клима коју он ствара, али и односи у наставничком колективу школе, учеников доживљај школе и сл.

Од наставника, његове стручне оспособљености и личних квалитета зависи да ли ће се достигнути развој педагошке науке и наставне дисциплине коју предаје, уопште пренети у праксу (Трнавац, 2002: 4). Улога наставника у остваривању задатака васпитања и образовања је веома комплексна, поливалентна, мултидимензионална, управо онаква какви су феномени васпитања и образовања.

О наставнику и његовим својствима вршена су бројна истраживања у свету и код нас, са циљем да се утврде пожељне особине наставника, предлагани су модели образовања наставника тако да је потреба проучавања наставника и бројна сазнања до којих се дошло резултирала конституисањем посебне дисциплине – Педагологије која се бави проучавањем општих и специјалних одлика и особина личности наставника (*Педагошки речник II*, 1967: 114).

Позив наставника је један од најстаријих позива који своје корене има у периодима пре настанка школе као институције (врачи, жреци и ислужени ратници су преносили сазнања и искуства и учили младе вештинама). Одувек су за наставнике бирани они појединци који су били поштовани и цењени у својој околини и у које су људи имали поверења.

Бројни педагози истицали су значај наставника и наставничке професије. У учењима старогрчких филозофа (Сократа, Платона, Аристотела и других) као и мислиоца старог Рима, налазимо бројне услове и захтеве које мора да испуни онај ко васпитава и поучава младе. Тако је Платон наглашавајући значај васпитача и васпитања за државу уопште говорио да

„држави неће много штетити ако обућар нема појма о свом занату, једино ће Атињани ићи лошије обувени, али ако васпитачи буду рђаво испуњавали своје обавезе, онда ће стварати покољења незналица и порочних људи који ће упропастити будућност отаџбине“. Скоро да нема педагога од средњег и новог века до најсавременијег доба да се нису бавили проучавањем личности наставника, његове педагошке улоге, односа према ученицима, његовим својствима и особинама, наравима, културом, организацијско-комуникативним способностима, односима према педагошким феноменима као што су дисциплина, понашање ученика и сл.

Руски педагог К. Д. Ушински у наставнику види „живог активног члана великог организма који се бори против непросвећености и порока човечанства, посредника између свега племенитог и узвишеног у прошлој људској историји и новог покољења“. На његов посао гледа као на „највеличанственије дело историје“ (Трнавац 1998: 4).

Слично томе и А. С. Макаренко каже да „нико није тако наносио штету... као рђав васпитач.“ Ниједан други позив, дугорочно посматрано, нема тако важне последице на будућност друштва као наставнички.

Од наставника се одувек очекује да својим знањем, особинама, понашањем, свакодневним животом и радом буде пример не само својим ученицима него и људима из своје околине. Лични пример је снажно средство васпитања због чега није све једно ко ће тај пример давати. Непосредни утицај наставника није могуће ничим заменити. Коменски овај позив сматра почасним и знаком изузетног поверења. Наставницима родитељи и друштво поверавају оно што им је највредније – децу, будућност света због чега и јесу посебно заинтересовани како, у ком правцу и на који начин се наставници „мешају“ у њихов развој, односно какви су резултати тог „мешања“. Својим одушевљењем за рад наставници треба да освоје ученике, да их воде, усмеравају, изграђују – зато је важно какав је наставник.

Посао наставника је сложен, тежак, одговоран и изнад свега леп. Наставнички позив спада у најужи круг позива са изразитом хуманистичком оријентацијом. Све своје личне и професионалне способности ставља у службу своје професије опредељен да помаже детету, унесећи при томе целокупну личност, све своје емоције, љубав, хуманост и несебичност. То је једна од ретких професија у којој је тешко одвојити лични од професионалног живота (Трнавац 1989: 4–5).

Ако наставник савесно и одговорно, са пуно љубави и одушевљења обавља поверен посао, онда је његов доживљај о *лепоти* тог позива потпуни. Леп је само онај посао који се воли. Васпитавати „будућег човека“ и уложити све своје квалитете у развој једне нове личности, „дружити“ се са „будућношћу“ човечанства, учествовати у њеном стварању је часно, одговорно и лепо. „Он ваја, клеше, пише личност будућег човека.“ Непрекидан живот са младима има своје дражи и лепоту, захтевајући од наставника да

буде близак младима, да их разуме, да са њима дели радости, решава проблеме, да живи њихов живот. Живећи тако и радећи са младима наставник продужава своју младост.

„Друштво деце му је најомиљеније. У том друштву стално је у покрету, у акцији, неуморно говори, никад не ћути, постиче децу да говоре и да га засипају морем питања... То га освежава и подсећа на младост. Говор деце осећа као најлепшу музику живота... Нежан је као цветни прах, топао као живот“ пише Д. Прокић у *Појми о учитељу* (1963: 34).

Наставник је увек, и више од других професија, у прилици да види дело и резултате свога рада, да се сусретне са својим бившим ученицима и да се радује њиховим успесима. „Учитељ мора да буде уметник ватрено заљубљен у своје дело. То је оно што му посао чини привлачним“ – говорио је Чехов. Осетивши све лепоте и задовољство у свом послу највећи број наставника са одушевљењем и поносом, са пуно емоција и везаности са своје ученике говори о свом протеклом периоду живота напомињући да када би поново били у прилици да бирају позив, опет би изабрали исти.

Добар наставник има прилику да осети љубав, пажњу и топлину својих ученика, још ако то уме да узврати, а већина наставника уме, онда се правом може рећи да је позив наставника један од најлепших позива.

Размишљајући о учитељу, његовом раду и љубави према деци Л. Н. Толстој је писао: „Ако учитељ воли само посао, онда је добар учитељ. Ако учитељ воли ученика као отац или мајка, он је бољи од оног учитеља који је прочитао све књиге, али не воли своје ђаке. Кад учитељ сједини љубав према послу и према ученицима – он је савршен учитељ“.

Говорећи са одушевљењем о учитељском позиву Прокић пише: „Колико је грандиозна људска фигура и величина овог човека, колико је диван његов људски хуманизам, колико је велика и узвишена његова морална, духовна човечанска лепота“ (1963: 34).

Друштвено значајнији посао је увек и *одговорнији*. Отуда наставнички позив има и своји *тешкоћа* које произлазе из његове важности и одговорности али и сложености. Он захтева поред стручности доста стрпљења, упорности, умешности и креативног рада, познавање али и контролу бројних чинилаца који утичу на развој и васпитање детета. Својим знањем и високим степеном дидактичко-методичке умешности и педагошког такта наставник се ставља у службу остваривања постављених циљева и задатака односно, у службу максимално могућег развоја потенцијала сваког ученика као индивидуе, али и као друштвеног бића. Да би успешно обављао свој посао он мора да буде опредељен на стално стручно усавршавање како би и у друштвеним околностима које се стално мењају, мењајући истовремено и школу, удовољио захтевима који се постављају пред њега и тиме доприносио ефикаснијем и квалитетнијем васпитању ученика.

Наставников рад могу често отежавати и неки други услови као што су: неповољни материјални услови школе, велики број ученика у одељењу, рад у комбинованом одељењу, неподељеној школи, лоцираност школе изван већих насеља и градова, односно места становања наставника и сл. Без обзира на сву сложеност посла који обавља и тешкоће на које наилази, а оне су бројне и увек присутне као саставни део посла, наставник мора веровати у свој успех у васпитању јер једино тако може успети. Педагошки оптимизам је оно што краси ову професију.

Професионалне функције наставника

Без обзира колико се посао наставника временом усложњавао и његова делатност проширивала на различите сегменте рада у школи и изван ње, за успешност у његовом раду најважније је да буду усклађене његове педагошке, наставне и друштвене улоге.

Друштвена улога наставника и његове професионалне функције мењају се у зависности од односа у васпитању. Насупрот ауторитарној васпитно-образовној организацији у којој наставник доминира у свим активностима, у демократски организованом васпитном окружењу он је равноправни актер тог процеса заједно са свим другим учесницима. Демократско понашање наставника подстиче развој демократског понашања ученика.

Професионалне улоге наставника су све сложеније а на то су утицале промене у сфери људских сазнања из области науке, културе, уметности, производње; промене људског понашања и начина друштвеног живота; промене и нова достигнућа у области психологије, педагогије и других наука које проучавају развој детета, човека и васпитни процес; промене у схватањима улоге школе у васпитању и образовању и сл. (Трнавац, Ђорђевић 1992: 142).

Нова улога наставника је умногоме одређена новим педагошким околностима за ученика и његов развоја. Она се огледа највише у улози планера, организатора и истраживача. Целокупан његов рад усмерен је на ученика и све оно што се догађа са њим и око њега у васпитно-образовном процесу.

У односу на ученике, како пише Н. Трнавац, наставник треба, као услов успешног васпитног рада да на научно заснован начин: а) упознаје и прати развој и напредовање ученика, упознаје њихове индивидуалне карактеристике, могућности и потенцијале и у складу с тим иницира и подстиче њихов развој; б) он посредује у преношењу знања, изграђивања умења и навика и развоја способности; в) одговоран је за изграђивање сасвим одређеног погледа на свет; г) утиче на развој њихове личности и особина воље и карактера и д) укључује их у друштвени живот.

Савремени наставник као најважнији фактор целокупног васпитно-образовног рада, своје функције у вези са наставним радом исказује кроз разноврсне облике делатности. Наставник припрема и планира васпитно-образовни процес у целини, усмерава и контролише његове токове, прати рад његових чинилаца у свим фазама васпитно-образовног рада, предвиђа и усмерава активност сваког појединца и усмерава је у правцу постављених циљева. Он операционализује циљеве и задатке васпитања, бира и адаптира садржаје и из широког спектра разноврсних дидактичких система, облика, метода, средстава и извора знања, одабира оне који ће обезбедити успешно и рационално усвајање знања. према томе, наставник не само да излаже градиво, већ помаже ученицима да га на најцелисходнији начин усвоје јер усвајање знања зависи од самих ученика. Он треба стручно и вешто да управља васпитном ситуацијом, да подстиче и каналише активност ученика при чему треба да има у виду да ученик у васпитно-образовном процесу учествује као целовита личност, као укупност интелекта, воље и осећања и да добро вођеним и организованим васпитно-образовним процесом треба да омогући развој сазнајних способности ученика, општих интелектуалних способности као и других својстава која су повезана са њима као што су: развијање самосталног стваралачког мишљења, развијање способности и спретности у стицању нових знања, примена усвојених знања, умења и навика на нове непознате услове и ситуације. Наставник треба да вешто владајући ситуацијом у васпитно-образовном процесу делује компетентно и да успешно интегрише све елементе наставног процеса.

Школу „меморисања знања“ у којој се улога наставника сводила на руковођење процесом усвајања знања, заменила је школа која у процесу стицања знања захтева активизацију интелектуалних способности, апстрактног резонувања, памћења, маште, асоцијација, као и укључивање вољних и емоционалних елемената личности. тако схваћен процес учења пружа велике могућности за развој ученика тако да учење има развојни карактер. Истовремено је наставник добио низ нових улога и задатака. Он није више само предавач већ и васпитач, он брине о целовитом развоју ученикове личности, о социјализацији, међусобним односима ученика. Ученици од њега очекују да им помогне, да им буде пријатељ са којим могу разговарати о бројним проблемима из области науке, културе, свакодневног живота, а не само о садржајима предмета који наставник предаје. Он је одговоран за социјалну и емоционалну климу у разреду која може мање или више да подстиче експериментисање, креативност и стваралаштво ученика.

Наставник демократске оријентације ствараће повољне услове за развој слободе и самодисциплине без које нема учења. Својим умећем усмераваће и користити природне импулсе и стављати их у функцију стицања одговорности, самосталности, независности, самоконтроле и самодисциплине. Развој детета треба да буде слободан да се не потискује и гуши

природа већ да се уважава и подстиче њен развој. То није могуће у условима потпуне доминације наставника. У томе ће умногоме помоћи и начин комуникације наставника и ученика која представља суштину васпитања и ону невидљиву танану нит која их спаја или раздваја. Наставник ствара услове за квалитетну комуникацију својом отвореношћу, непосредношћу, искреношћу, наклоношћу и осећањем емпатије коју ученици лако препознају и на њу одговарају. Зато је неопходно да се организовано, плански и континуирано ученици оспособљавају за комуникацију са другим ученицима, наставником и својим окружењем.

Успех у остваривању циљева васпитања и образовања умногоме зависи од односа који су успостављени у васпитно-образовном процесу, квалитета и интензитета успостављене комуникације. У свим видовима стимулације који се користе у настави преко 80% заузимају оне које долазе од наставника. Покретачка снага за процес учења јесу емоционални односи и успостављање адекватне комуникације између ученика и наставника. За овакве функције наставник треба да поседује одређена педагошко-психолошка знања и методичка умења односно сасвим одређене стручне компетенције.

Један од тежих задатака наставника јесте његово настојање да ученик сопственом активношћу и способностима реализује своје постављене циљеве и задатке, интегрише мотиве и оствари своје жеље и потребе. Самореализација и самоостваривање јесу највиши вид аутономије ученика. Темелје за самоактуализацију личности ученика треба да постави наставник и да омогући да се потреба за њом даље развија и задовољава. Овај озбиљан и прилично тежак задатак може остварити само онај наставник који је предан свом послу, који воли ученике, познаје њихове потребе и ствара услове за њихово задовољавање.

У склопу професионалних улога наставника и његове друштвене улоге демократизацијом и децентрализацијом у области васпитања и образовања, нарочито школе, школа се отвара не само према ученицима и њиховим потребама него и према свом окружењу. Она постаје педагошки центар локалне средине при чему се отварају нове и шире могућности да наставникове улоге као педагошког посленика дођу до изражаја. Његово васпитно деловање добија шире димензије, постаје реалније, целовитије и лакше. Његов стручни и друштвени углед добија на значају а остваривање циљева и задатака школе лакше јер се одвија у садејству са другим важним чиниоцима (породицом, средином и сл.).

Потребе савремене школе за сталном модернизацијом, рационализацијом и подизањем квалитета васпитно-образовног рада и исхода тог рада али и све сложенијих услова живота и васпитања младих у области васпитања, поред наставника на остваривању задатака раде и други профили као што су: школски педагог, школски психолог, библиотекар, школски лекар,

васпитачи у продуженом боравку, координатори, сарадници у настави, програмери и сл. Помоћ у васпитању деци и породици а и школи пружају бројна саветовалишта: за брак и породицу, за болести зависности, за мајку и дете. Постојање и деловање ових и сличних институција захтева од наставника сарадњу, усклађивање деловања и активности школе и ових институција и координирање њиховог рада у конкретним случајевима везаним за ученике и њихове родитеље. За наставника је посебно важно да сарађује са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог) и стручним службама које раде на унапређивању њиховог рада и рада школе.

Савремени наставник не сме своју улогу свести само на практичара. Он мора бити оспособљен да резултате сопствених истраживања али и истраживања других примењује и проверава у пракси. Без истраживачког рада наставника нема модерног васпитно-образовног рада. Без истраживања није могуће упознати ученике и њихова својства и карактеристике, интересовања, жеље, њихове ставове према одређеним појавама који служе за правилно даље усмеравање делатности наставника, прилагођавање потребама и могућностима али и специфичностима сваког појединог ученика.

Без одређене методолошке културе наставник не може успешно рационално, објективно и валидно вредновати ученикова постигнућа. Он је често у ситуацији да у појединим фазама васпитно-образовног и наставног процеса користи бројне технике и инструменте, као што је процес вредновања, праћења рада и резултата рада ученика. Он истраживањем утврђује достигнути ниво остварених циљева и задатака, испитује потребе ученика за ваннаставним активностима, карактеристике ученикове породице, достигнути ниво развоја, развијеност радних навика, ставове према школи и наставнику, социјални статус ученика у одељењу и сл.

Особине и специфична својства личности наставника

Динамичност, сложеност и одговорност наставника траже одговор на питање: какав треба да буде наставник да би био успешан, да би био „по мери“ свих са којима ради или долази у контакт у школи и изван ње? Илузорно је очекивати да у наставнику буду сабране све најквалитетније особине и својства личности. треба имати у виду да се својства наставника манифестују у виду различитих понашања, па их не треба процењивати као чврсте категорије, већ као оквирне оријентације, произашле из њиховог свакодневног рада и понашања.

Наставник је и као стручњак и као личност одувек био предмет истраживања бројних страних и домаћих аутора са различитих аспеката. О наставнику су писали бројни филозофи, педагози, психолози и други стручњаци.

Фридрих Дитес је још средином 19. века навео „главне знаке“ по којима ће се познати добар народни учитељ. „Он је васпитач, педагог, није

само учитељ или педант, ком је само до тога стало да се тачно одрже прописани часови... Дobar учитељ поштује и воли свој позив... Дobar учитељ радо има мали дечји свет. Највише му на срцу лежи дечје добро и развијање... Он је стрпљив, правичан, уме да влада собом и непрестано да води надзор над децом. Он се не заслепи гневом. Дobar учитељ влада предметима, методом, дисциплином... Дobar учитељ је вредан и савестан. Он улаже своју најбољу снагу у послове школске. Врх свега овога је желети да је учитељ здрав, особено да добро види и чује, да су му плућа јака и говорни органи правилни..."

Говорећи какав треба да буде учитељ Даворин Трстењак наводи: „Бистра и хладна глава, јак и миран разум, вруће срце, жива фантазија, жива и осетљива морална савест, танки етички и естетички осећаји требају учитељу, да усредсређује друге и да буде и сам срећан... Учитељу треба да се његова племенита, чиста, блага и ведро душа види јасно у очима... Све то човек хоће да створи изван себе, мора најпре да живи снажним животом у његовој души. што човек нема у својој души, не може ни удахнути у своје дело, него ради као машина“ (*хрестоматија*)

Објашњавање личних својстава наставника је оправдано само ако се она посматрају као предуслови или претпоставке које произилазе из модификације понашања, одлука, улога, васпитног, дидактичког и практичног рада у школи, а не као нешто што је унапред смишљено и конципирано. Основно је да сваки наставник буде схваћен као индивидуа и да не буде изложен притисцима спољних варијабли у одређеним категоријама (Ђорђевић 2002: 21).

Пољски педагог В. Окоњ, сматра да особине наставника не могу имати универзалан карактер. Избор и квалитет својстава и особина зависи од карактера и нивоа васпитно-образовног рада којег наставник обавља. Уважавајући специфичности и низ посебних услова у којима се васпитно-образовни рад одвија, о својствима наставника се може говорити углавном на уопштен начин.

Као значајна уопштена својства наводе се праведност, постојаност карактера и његов однос према другима, стваралачки став наставника и сл.

Полазећи од суштинских улога и активности које наставник има у васпитно-образовном раду у сложеним и измењеним условима, пољски педагог Х. Мушињски је утврдио следећа својства наставника: организационе спретности, способност руковођења, партнерска својства, способност за кооперацију, квалитети и функције онога који води и саветује.

За овладавање захтевима које савремена школа поставља пред наставника неопходна је јасна структура способности и својстава и одређене социјално-психолошке претпоставке својстава личности као стваралачке, друштвено активне личности, способне да се слободно оријентише у усло-

вима који се брзо мењају. У складу са тим руски педагог В. А. Слостенин сматра битним следећа својства наставника:

- општу усмереност личности наставника (социјална зрелост, грађанска одговорност, професионализам, хуманизам, високо развијена интересовања, одговорност према професији);
- посебна специфична својства;
- организаторска својства (организованост, иницијативност, самоконтрола...);
- комуникативна својства (истинољубивост, љубазност, предусретљивост, отвореност, тактичност, скромност, добронамерност);
- рецептивно-сазнајна својства (посматрање, креативност, интелектуална активност, истраживачки дух, оригиналност, критичко мишљење, интуиција, објективност, потреба за обogaћивањем знања);
- експресивна својства (оптимизам, емоционална пријемчивост, емоционално-вољни тонус, толерантност, издржљивост, смисао за хумор);
- професионална радна способност;
- физичко и психичко здравље.

Једну од најобухватнијих студија о својствима наставника обавио је Рајанс и утврдио следеће типичне разлике/понашања између „добрих“ и „лоших“ наставника:

„добри“ наставници	према	„лоши“ наставници
- пријатни, пријатељски на- стројени		- далеки, егоцентрични, крути
- одговорни, пословни, љубазни, систематични		- они који избегавају, неуредни, не планирају
- подстицајни, опуштени, имагинативни		- млитави, поспани, рутинери

При одређивању својстава „доброг“ наставника, најчешће се издвајају антрополошка и хумана својства и начини понашања. Као добре предуслове за социјално понашање Гленцел посебно издваја: праведност, ауторитет, стрпљење, наклоност, хумор.

Хуманост наставника у раду са ученицима доводи до стварања позитивне климе у разреду. За Родерса, осим реалности и показивања поштова-

ња према ученицима, посебно значајно својство наставника је способност да се стави у положај другог – емпатија.

Розенштајн и Сирс на основу својих истраживања истичу да су општа постигнућа ученика креативнија када су наставници племенити, отворени и када се понашају пријатељски. Такве особине наставника подстичу на веће напоре и боље понашање ученика. Наглашавају се две групе својстава наставника: топлина и разумевање с једне, и имагинативност и подстицајност, с друге стране.

Аусубел сматра да је једно од најважнијих личних својстава наставника од значаја за успешност, ниво, степен личног ангажовања у интелектуалном подстицању и развијању ученика. Код бројних истраживача постоји сагласност да је ово централна компонента у професионалном развоју.

Наведена и бројна друга истраживања омогућила су разврставање особина значајних за наставника, на различите начине. У литератури се углавном издвајају три групе својстава „доброг“ наставника: а) особине наставникове личности; б) стручна знања и способности и в) организационо-комуникативне способности.

Када је реч о особинама наставникове личности најбитније су особине као што су: доброта, праведност, хуманост, отвореност, истинољубивост, искреност, љубазност, смисао за хумор, наклоност према ученицима. У другој групи су: познавање струке и наставне дисциплине, предавачка својства, организационе способности. Организационо-комуникативне способности обухватају: демократско вођење, уважавање мишљења ученика, емпатичност, осетљивост за осећања других, спремност да се помогне, подстицање, охрабривање, дијалог, подстицање комуникације и сл.

У савременој педагошкој литератури истиче се да наставник савремене школе треба:

- да има широко и солидно опште образовање и општу културу;
- да добро и темељно познаје дисциплину коју предаје, тј. наставни предмет, али и проблеме науке који се налазе у основи тог предмета;
- да познаје психолошко-педагошке и методичке основе васпитања, а посебно наставе на одређеном узрасту;
- да је овладао неопходним педагошким умењима тј. да је практично оспособљен и проверен за непосредан рад у школи;
- да је изградио потребу и навику перманентног усавршавања (Трновац 1992).

Бројна истраживања о ученичким преференцијама особина наставника показала су да ученици у зависности од узраста преферирају различити

те особине односно приоритетније су једне у односу на друге. Јован Ђорђевић је, истражујући како ученици млађег школског узраста процењују особине учитеља, дошао до сазнања да ученици млађег школског узраста више цене својства учитеља као личности од предавачких, стручних квалитета, док ученици старијег узраста предност дају стручним квалитетима. Ученици негативно оцењују наставнике који су мрзовољни, намрштени, нервозни, иронични, немају такта са ученицима.

Церсајлд је утврдио четири групе квалитета који су пожељни, које преферирају ученици:

а) људски квалитети (природност, веселост, друштвеност, добро расположење, доброта, поштење, емоционална стабилност, љубав према позиву);

б) квалитети који се односе на став према дисциплини (праведност, непристрасност, објективност, дисциплинованост...)

в) физички квалитети (физичка привлачност, пријатан глас, уредност, младолост, добро здравље...)

г) наставнички квалитети (добро познавање струке, занимљивост и ентузијазам, и прегледност у излагању, наглашавање битног, култура интелектуалног рада, задобијање сарадње...) (Ђорђевић 2002).

Чињеница да наставници поседују или не одређена својства која ученици цене, значајна је не само за наставни рад у школи него и за изграђивање одређених односа са ученицима. Пожељна својства наставника приближавају га ученицима и обрнуто, непожељна удаљавају. Успостављањем одређених односа ствара се клима у разреду од које зависи читав процес учења и резултата тог процеса.

У међусобним односима важно је како ученици доживљавају свог наставника и какав став заузимају према њему. Па тако није само довољно да наставник поседује пожељне особине, него их ученици морају доживети и осетити. Испитивањима је уочено да психолошки различити типови ученика различито реагују на исте облике наставниковог понашања. Такође, ни сваком типу наставника не договара сваки тип ученика и обрнуто и да успех у успостављању међусобних односа а тиме и заједничког рада зависи од усклађености њихових типова. Доживљај ученика у односу према истом наставнику разликује се према томе да ли ученик очекује од наставника више „афективан“ или „когнитиван“ одговор (Братанић 1999: 113).

Неки аутори сматрају да успех у учењу искључиво зависи од усклађености тежине градива, метода поучавања и брзине напредовања са способностима и емоционалним карактеристикама ученика (Андриловић, Чудина 1985: 134).

Када се уђе у суштину наставниковог понашања у разреду и моделе интеракције и стилове понашања наставника откривају се и елементи на-

ставникове успешности од којих су најважнији: флексибилност, емпатичност, персонализован стил, креативност, комуникативност, стручност, савесност, одговорност, осетљивост, лежерност, смисао за хумор (Братанић 1999: 114).

Сматра се да *наставникова личност* значајније одређује социоемоционалну климу васпитно-образовног процеса него његове педагошке и методичке димензије.

К. Роџерс је проучавајући услове у којима се одвија учење значајно за развој личности идентификовао особине наставникове личности и квалитете његовог рада које у већој мери утичу на *стварање климе* у којој се одвија учење и доводи до промена. То су:

1. Суочавање са проблемом. То значи да наставник не тражи од ученика само меморију, већ ствара подстицајну климу – суочавајући ученика са проблемом.
2. Конгруентност наставника. Наставник треба да буде јединствена, интегрисана, истинска особа, без маске и фасаде.
3. Безусловна наклоност, која није ничим условљена, није заснована на вредновању, а која ствара климу сигурности.
4. Емпатичко разумевање за ученика са његове тачке гледишта, што значи да наставник прихвати ученика онаквог какав јесте.
5. Доживљај ученика. Није довољно да наставник удовољава овим захтевима, потребно је да га ученици као таквог доживе (Роџерс 1985: 93).

Истраживањем стила понашања наставника и односа између наставника и ученика издвојена су три основна типа наставника: ауторитативни, демократски и равнодушни.

Карактеристично за *ауторитативног* наставника је да је он жижа свих активности, ученици немају могућности за самосталне акције, за сваку акцију му се обраћају, он одређује садржај, етапе и технике у раду сваком ученику. Наставник одређује шта је исправно а шта није. Овакав став наставника спутава и гуши иницијативу ученика што утиче негативно на учење и резултате учења, ствара лошу климу у разреду, климу неповерења међу ученицима.

Код *демократског* односа наставника испољава се његова спремност да ученике доведе до нивоа сарадње и активног учешћа у раду. Наставник себе сматра само чланом колектива у коме заједно са ученицима у дискусији и разговорима одређују циљ, задатке, етапе у раду и учењу. Заједно са ученицима тражи најпогодније начине и путеве за решавање одређених проблема, заједнички се проверава и ефикасност усвојених поступака и

процењују постигнути резултати. Успех се доживљава као заједнички успех свих.

Понашање ауторитативног наставника карактерише притисак на ученике споља, а понашање демократског наставника карактерише подстицање ученика изнутра.

Равнодушни тип наставника је потпуно незаинтересован за ученике, сви имају потпуну слободу, наставник је посматрач и није активни чинилац у наставном раду.

Истраживачи су се бавили и категоризацијом типова наставника који нам указују на неку наглашену црту наставникове личности па су тако утврђени следећи типови: социјални, теоријски, естетски, политички, реални, утилитаристички и сл.

Можемо рећи да нема потпуно чистих стилова и да се један те исти наставник у различитим ситуацијама може различито понашати а то је и пожељно.

Треба нагласити да стил наставника није нешто што је статично и непроменљиво. То је, уствари, скуп различитих црта, својстава, карактеристичних за наставни процес, који се на специфичан начин обавља између различитих актера родитеља, ученика, наставника и др. У образовном процесу, стилови наставника се мењају и због тога што се мења и сама његова личност, мењају се способности, потребе и интересовања самих ученика условљени различитим когнитивним стиловима и сл.

Наставници који одушевљавају

Многи наставници темељно и часно обављају свој посао по том принципу. Они преносе подробна знања, не схватају олако ни један део градива и труде се колико могу да вреднују према датој скали. Поједини наставници улажу много труда и личне заинтересованости да би ученицима пренели знање, да би часови постали подношљивији.

Најбољи наставници придодају томе још нешто, јер су они пуни стварног одушевљења за свој предмет и желе да то одушевљење пренесу младима, како би им знања из тог предмета обогатила живот, као што га обогаћују и њима самима. Часови код таквог наставника могу бити прави доживљаји.

Али поједини наставници немају ни мало одушевљења. Немају сви наставници подједнако обимно знање, али нису ни сви подједнако способни да га пренесу. Као и у свим другим струкама и у наставничкој раде људи разних способности.

(Јоргенсен Мосе,

Школа коју су основали ученици, 1977: 123)

2. 2. Наставник у функцији одељењског старешине

Најважнија и најодговорнија дужност наставника поред наставног рада јесте вршење функције одељењског старешине.* Послови и задаци одељењског старешине су бројни, разноврсни и сложени, условљени су врстом школе (основна, средња, стручна, општеобразовна, специјална и сл.), организацијом рада школе али понајвише узрастом ученика.

Одељењски старешина је у првом реду педагошки руководиоца одељења а ништа мање значајне нису његова административна и организациона функција. Његова улога је првенствено васпитне природе. Занемарујући неадекватност већ прихваћеног и устаљеног термина „старешина“ његова улога у васпитном раду са ученицима одељења је координирајућа, усмеравајућа, кооперативна. Он усмерава и каналише целокупан васпитни рад у одељењу.

У званичним документима о школи не говори се о томе шта и како треба да ради одељењски старешина. Практична искуства рада одељењског старешине и педагошка теорија говоре нам да одељењски старешина има неколико основних функција: *педагошку, организациону и координирајућу, сарадњу са родитељима и административну функцију.*

У навођењу бројних активности из оквира појединих функција Н. Трнавац истиче посебно следеће:

1) *Педагошка функција*: систематски прати развој ученика, њихов успех и помаже им у разрешавању личних проблема; подстиче и усмерава процес формирања одељењског колектива и јавног мњења у одељењу; ради на богаћењу интерперсоналних односа у одељењу и помаже у раду одељењске заједнице; помаже успостављању односа између ученика различитих одељења; обавља саветодавни рад са ученицима; предузима мере за унапређивање успеха ученика у одељењу; решава дисциплинске проблеме; брине о уредном похађању наставе; помаже ученицима у организовању њихових активности, међусобне помоћи у учењу, организацији културно-забавног живота; планира и учествује у организацији и извођењу ескурзија, посета, излета, школе у природи; подстиче ученике на укључивање у друштвени живот школе, акције и манифестације у оквиру школе и у локалној средини.

2) *Организациона и координирајућа функција*: координира и усклађује рад и захтеве свих наставника према ученицима; координира организовање допунског, додатног рада, ученичких слободних активности и других облика ваннаставног ангажовања; прати оптерећеност ученика обаве-

* У школској пракси још увек је у употреби термин „разредни старешина“. С обзиром на то да је реч о одељењу а не о разреду јасно је зашто је прикладнији термин „одељењски“.

зним и необавезним школским активностима; руководи радом одељењског већа (припрема седнице и брине о спровођењу одлука...); координира активности школског педагога – психолога у односу на ученике његовог одељења и у односу на њихове родитеље.

3) *Сарадња са родитељима*: успоставља сарадњу између школе и родитеља ученика; проучава и прати породичне прилике ученика и по потреби о томе обавештава наставнике и стручне сараднике у школи; прима родитеље, организује родитељске састанке, индивидуалне разговоре, даје сугестије и проналази заједно са родитељима одговарајућа решења у разрешавању проблема; брине о педагошко-психолошком образовању родитеља; води преписку са родитељима о појединим проблемима ученика и школе.

4) *Административна функција*: води педагошку евиденцију и документацију о ученицима и одељењу; региструје службену преписку са родитељима и другим институцијама у вези са ученицима; прати начин вођења осталих података о ученицима у прописаној и обавезној документацији (испити, дневник, матична књига, посета родитеља школе); упознаје извештаје школских надзорника о васпитно-образовном раду у његовом одељењу и прати резултате анализа резултата његовог одељења (Трнавац 1998: 12–15).

Као што се види из овог „пописа“ основних и најважнијих функција и дужности одељењског старешине, његови послови су сложени, бројни и разноврсни. Односе се на ученике, наставнике и родитеље ученика. Уважавајући ту чињеницу одељењски старешина својом стручношћу, педагошким оријентацијом и личним својствима треба да одговори постављеним задацима. Из тога произилази да сви наставници нису једнако погодни за обављање функција одељењског старешине. По правилу за одељењског старешину треба бирати оне наставнике који су најспособнији и најбољи у школи, које воле ученици и који имају одређени углед у својој средини и окружењу тј. међу родитељима. У педагошком раду њих треба да води љубав према позиву и ученицима, опредељеност да се помаже деци; оптимизам и вера у „клицу“ доброг у сваком детету, комуникативност, ентузијазам, емпатичност. Одељењски старешина треба да буде добар васпитач и пример за идентификацију, да има организаторске способности и кооперативност, висок праг толеранције, да зрачи позитивном енергијом, да буде предусретљив и да има успеха у успостављању добрих односа са ученицима и другим људима.

Шема 1: Структура особина личности одељењског старешине³

Успешност у обављању функција одељењског старешине у директној је вези са његовом оспособљеношћу за извршавање ових улога. За поједине задатке одељењског старешине потребно је добро познавање педагогије и психологије. Познавање ученика подразумева не само познавање његових индивидуалних карактеристика, него и познавање услова средине у којој ученик одраста као што су социо-економски услови породице и сл. Управо због тога одељењски старешина треба да поседује елементарна знања из области методологије педагошких истраживања, односно да познаје путеве, начине, поступке, технике и инструменте за праћење развоја ученика и његових способности, склоности и интересовања, мерење социометријског статуса појединаца, упознавање социо-породичних прилика ученика и сл.

Успешно руковођење одељењем почива на познавању одељења односно појединаца који га чине и за то је потребно време и континуитет због чега није добро мењати одељењског старешину често, а нарочито не сваке године.

³ Презето из Трнавац Н.: *Одељењски старешина – радне улоге и послови*. Педагошке мисијатуре 4. „Доситеј“, Горњи Милановац, 1998. стр. 14

Бројна сазнања која су резултат истраживања и анализе праксе рада одељењског старешине говоре да се његове активности своде углавном на административну улогу, сарадњу са родитељима и разрешавање свакодневних дисциплинских проблема. Занемарена је његова педагошка улога и неки битнији задаци од којих зависи остваривање циљева и задатака васпитно-образовног процеса у целини. То се посебно односи на област моралног васпитања али и на један од основних задатака одељењског старешине у односу на одељење а то је *развијање ученичког колектива и васпитни рад са одељењском заједницом*.

Улога и задаци одељењског старешине у развијању одељењског колектива

Живот и рад у ученичким колективима исказује се као педагошки најцелисходнија форма моралног васпитања ученика, социјализације и оспособљавања за живот. У нашој школи одељењски колектив има доминантно место у систему ученичких колектива. Одељењски колектив представља основну организационо-радну педагошку форму остваривања заједничких активности ученика и наставника. Као примарна друштвена група одељењски колектив има велике могућности васпитног деловања чија је ефикасност условљена не само величином групе и садржајима рада него и начинима и стилем педагошког вођења, интерперсоналним односима који превладавају у групи, педагошком оспособљеношћу одељењског старешине и општом радном климом у колективу.

У одељењском колективу ученици и наставници остварују разноврсне задатке и друштвене активности у складу са наставним планом и програмом, програмом рада школе, заједнице ученика и планом и програмом одељењске заједнице. Непосредним ангажовањем у решавању питања живота и рада основног колектива – одељења, ученици остварују своју друштвену активност. Заједнички проблеми учења, живота и рада упућују ученике на међусобну сарадњу и тражење решења чиме се стварају услови за комуникацију ученика међусобно али и комуникацију са наставницима. Заједнички рад пружа могућности и ствара повољну атмосферу за исказивање индивидуалности, за потврђивањем свог идентитета и сигурности, за дружењем, самореализацијом, процењују се туђи и своји поступци и тако стиче социјално искуство. Разумљиво, задовољење ових потреба могуће је само у одељењским колективима у којима влада повољна *интерперсонална клима* и где су међусобни односи засновани на сарадњи, другарству и разумевању. Задовољење ових основних психосоцијалних потреба омогућава развој осећања припадности ученика одељењском колективу, што повећава активност ученика на решавању заједничких проблема и задатака колектива коме припада али и јављање нових потреба на вишем развојном нивоу које ће се у „свом“ колективу успешно задовољити.

Осећај припадности колективу појачава одговорност сваког појединог ученика за извршавање обавеза и задатака. Осећај припадности одељењском колективу код ученика се изграђује педагошки осмишљеним садржајима и методама васпитног деловања који ангажују ученике и омогућавају да задовоље основне психо-социјалне потребе. Васпитни утицај на формирање позитивних својстава личности ученика, биће утолико већи уколико се рад ученика више темељи на принципима свесне активности ученика и уважавању индивидуалних потреба за креативношћу.

Истраживања (Д. Марковић-Лебл, С. Крњајић, Б. Јовановић) показују да рад одељењских колектива прате бројни проблеми. Један од њих је и недовољна оспособљеност одељењских колектива да самостално решавају питања и проблеме из делокруга свога рада без помоћи одељењског старешине. Одељењски старешина има задатак да формира одељењски колектив који ће моћи самостално да решава сва битна питања из живота и рада колектива. Процес формирања одељењског колектива је дуг и сложен процес у коме одељењски старешина има незаменљиву улогу. Заједно са ученицима он треба да створи хомогену заједницу. Зато је неопходно да се студиозно програмирају одговарајући садржаји рада, методе, облици и средства како би група постепено добијала обележја колектива. Одељењски старешина као педагошки руководилац је одговоран за то да ли ће и у којој мери одељењска заједница – колектив деловати као васпитни чинилац у формирању друштвено-моралних својстава личности ученика.

При томе су најважније активности и садржаји рада. Одељењски старешина треба инвентивно, сваке године на нов начин да заједно са ученицима осмишљава активности, постиче их да учествују у њиховом креирању, планирању и непосредној реализацији. Области из којих је могуће црпети те садржаје су бројне и разноврсне а конкретизација проблема за васпитни рад са ученицима зависи од оспособљености наставника да их стави у функцију остваривања основних циљева и задатака васпитног рада у одељењској заједници. Ј. Шефер наводи читав низ идеја за васпитни рад у одељењској заједници:

- Чему служи школа?
- Како бих волео да изгледа учионица?
- Како да чувамо оно што су други градили?
- Прва страница споменара другарства. Чему служи споменар?
- Како се проводим у школи? С ким се дружим?
- Зашто се човек не љути у друштвеним играма?
- Кога или чега се бојим?
- Како учионица може да постане радионица?
- Испричају вам о своме хобију?
- Како да учим да бих боље разумео?

- ко је више крив? (Токови моралног суђења)
- Како проводим и своје слободно време?
- Зашто говоримо о дувану и алкохолу?
- „Сваког дана, у сваком погледу, све више напредујем?“
- Шта то носе са собом четрнаесте године?
- Пријатељи и идоли – на кога се можемо угледати? (Шефер 1985).

Реализовање појединих садржаја активности у одељењу неопходно је организовати према унапред осмишљеној стратегији која предвиђа одговарајуће облике и форме рада као што је рад у малим групама у којима ће се лакше успоставити комуникација и извршење задатка. Одељењски старешина ће допунским садржајима, методама и облицима вршити интензивирање рада и елиминисати негативне појаве у односима и отклањати слабости у раду одељењског колектива.

Осмишљавање активности и укључивање ученика у њихову реализацију представља централно питање рада са одељењском заједницом. Н. Трнавац даје бројне и разноврсне идеје за радне активности *одељењске заједнице*:

1. Покажи ми па ћу знати (Организовање самопомоћи у учењу);
2. С ким си – такав си (Вршњачки разговори о дружењу);
3. Шта бих волео и шта ми смета у одељењу (Разговори о односима у одељењу);
4. Слушао сам, гледао сам, читао сам (Размена књига, ЦД, дискета, касета);
5. Идемо заједно у... (Посета позоришту, биоскопу, излети...);
6. Срећан рођендан (Заједничко обележавање рођендана свима који су рођени у једном месецу);
7. Отворено о табу-темама (Разговори о љубави, секесу, дроги, верским сектама);
8. Одељењска порота (За и против неких појава у школи у вези са ученицима, наставницима, школи);
9. Еколошка акција (Уређење, одржавање околине у којој живимо);
10. Лични проблеми – заједничко решење (Акције солидарности и сарадње у одељењу);
11. Априлијада у одељењу (Хумор о нама и за нас);
12. Ми пред другима (Представљање родитељима, такмичење у школи и за школу) (Трнавац 1998: 25–35).

Усмеравање активности од стране одељењског старешине биће могуће само ако педагошки осмишљеним поступцима буде пратио и вредновао резултате рада одељењске заједнице. У процену успешности остваре-

них задатака морају се укључити и ученици како би се оспособљавали за критичку анализу и уочавање слабости, односно целисходности сопственог ангажовања као и ангажовања својих другова.

За успешан рад у формирању одељењског колектива неопходан је стручан и мотивисан рад одељењског старешине. Реализовање посебног програма васпитног рада са ученицима у одељењској заједници као целини, активирање парова, посебних група и „здравог језгра“ допринеће да колектив постане чвршћи, да се ученици боље упознају, зближе и навикну на сарадњу.

Одељењски старешина ће укључивати ученике у шире школске активности (манifestације, акције, такмичења...), пружаће помоћ ученицима у усмеравању одељењских акција у односу на друга одељења и сл., укључиваће ученике у ваншколске форме колективног живота и рада (летовања, зимовања...) и сл.

2. 3. Образовање и професионално усавршавање наставника

„Побољшање квалитета образовања првенствено зависи од избора наставника, његовог образовања, друштвеног статуса и перманентног рада.“

(Ж. Делор, 1996)

Професионалне компетенције и образовање наставника

У савременим пројектима реформисања, побољшања квалитета и ефикасности образовања значајна пажња посвећује се изналагању најоптималнијих могућности избора, школовања, усавршавања, вредновања рада и побољшању друштвеног и материјалног положаја наставног кадра. Критеријуми избора, планови, програми, организација и облици образовања и стручног усавршавања наставника усклађују се у складу са:

1. Сталним и брзим променама у науци, техници, технологији, производњи, култури и образовању, као и циљевима које образовање и васпитање треба да остваре као значајни и незаменљиви чинилац свеукупног развоја друштва и целовитог развоја сваког човека;

2. Променама у филозофији, стратегији, циљевима, садржајима, организацији и технологији реализовања васпитно-образовног процеса и

3. Схватањима о месту, улози, значају и задацима које наставник има у савременој школи.

У савременој школи захтеви према наставницима се непрестано повећавају, а задаци које треба да остварују све су бројнији и комплекснији.

Истовремено, образовање и усавршавање наставника није у довољној мери усаглашено са улогама, односно задацима и позицијом коју наставник има у савременом васпитно-образовном процесу.

Наставник је најзначајнији чинилац успешности васпитно-образовног процеса и зато се посебна пажња мора посветити систему избора образовања, усавршавања и побољшања друштвеног и материјалног статуса наставника. „Без подршке и активног ангажовања наставника ни једна реформа није доживела успех“ (Делор 1996: 135).

Наставник није само предавач, „преносилац“ знања, већ „стратег“ и „водител“ укупног васпитно-образовног процеса који остварује са ученицима. Он је васпитач и педагог у најширем значењу ових појмова. *Наставник је истовремено предавач, програмер, дијагностичар, организатор, мотиватор, евалуатор, терапеут, иноватор, истраживач, креатор и стваралац.*

Наставник мора бити оспособљен и мотивисан: да ствара повољан психосоцијални, подстицајни и креативни амбијент у школи; да развија хумане, демократске и сарадничке односе са ученицима, међу ученицима, и са својим колегама, и да васпитава младе у духу демократских, универзалних и националних вредности.

Индивидуализација, диференцијација и персонализација васпитно-образовног рада подразумевају већи степен педагошко-психолошке и дидактичко-методичке оспособљености наставника, његове одговорности и аутономности.

Праћење развоја ученика, вредновање ученичких постигнућа и евалуација успешности сопствене васпитно-образовне праксе подразумевају већу одговорност, иницијативност и самосталност наставника. Критички однос према сопственој пракси, спремност за прихватање промена и способност за продукцију педагошких иновација могу се подстицати и усавршавати у различитим облицима стручног оспособљавања наставника.

Наставници треба да представљају узор својим ученицима. „Наставник, вредносни субјект, заправо је за ученике она врста узора која показује колико је баш тај наставник постао уточиште друштвених, хуманих, историјских, религиозних, правних, генеричких, културних вредности, како се вредности у њему преламају, шта он са њима намерава да учини и шта стварно чини, како у учионици тако и ван ње“ (Недовић 1996: 196). У том смислу наставника морају да одликују својства високо моралне личности (честитост, поштење, одговорност, хуманост, ентузијазам, пожртвованост, алтруизам, емпатија и др.) са високо развијеним интелектуалним и радним способностима.

Не мали број ученика испољава различите врсте емоционалних поремећаја, неприлагођеност понашања и тешкоће у школском учењу. „Горући проблем са којим се суочавамо данас, како је Ричард Леув нашао у

својој студији о детињству, није академски живот ученика, него емоционални живот детета“ (Вуд 1996: 120). Није занемарљив и број ученика који су погођени разним врстама животних недаћа (ратне страхоте, избеглиштво, елементарне непогоде, сиромаштво, разорене породице и др.), породичним и личним проблемима. Од наставника се очекује да ученицима пружи знатну помоћ у самоорганизацији, саморехабилитацији, саморазвоју и самоваспитању личности.

Улоге, задаци и функције наставника се непрестано повећавају и усложњавају. У процесу школовања они треба да буду оспособљени за успешно обављање наставничке професије. Наставничка професија подразумева не само компетентност наставника да успешно остварује наставу, него и низ других компетенција у остваривању сложених и разноврсних задатака васпитно-образовног рада.

У процесу школовања наставник треба да стекне одговарајућа знања и способности не само из уже научно-наставне дисциплине (нпр. хемије, физике, математике, језика и сл.), него и из педагошко-психолошких научних дисциплина као што су педагогија, дидактика, методика одговарајућег наставног предмета, развојна психологија, педагошка психологија. У наставним плановима и програмима за образовање наставника одговарајућа пажња поклања се тзв. општеобразовним подручјима путем којих се будући наставници потпуније упознају са општеобразовним и општекултурним садржајима без обзира за коју наставно-научну област конкретно припремају. У том смислу на наставничким факултетима се изучавају наставни предмети као што су: филозофија, социологија, етика, матерњи језик, страни језик, информатика, општа и национална историја, уметност, методологија научног истраживања.

Осим теоријских знања будући наставници стичу и практична знања и вештине битне за наставнички позив. Знатан број наставних часова предвиђен за вежбе и праксу будући наставници остварују у основним и средњим школама. Прво прате реализацију наставног и другог васпитно-образовног рада (хоспитују), а након тога и сами непосредно остварују наставу и друге облике васпитно-образовног рада у школи. Вежбе и пракса студената наставничких факултета остварују се уз непосредну помоћ наставника и ментора. Педагошка, дидактичка и методичка пракса студената представља веома значајан елемент оспособљавања за наставнички позив.

Успешно остваривање и осавремењавање наставе и других облика васпитно-образовног рада у школи претпоставља добру оспособљеност наставника за примену и коришћење образовне информационе технологије, организовање рада са мањим и већим групама ученика; менторски рад; програмирање; израду програмираних материјала, наставних листова, пакета за учење, проблемских задатака, саветодавно-педагошки рад, сарадњу са родитељима и обављање функције одељењског стершине. Наставник

непрестано мора да се стручно и педагошки усавршава, како би што успешније реализовао своје наставно-педагошке функције. У програмима школовања и усавршавања све већа пажња се поклања оспособљавању наставника да се користе телевизијом, компјутерима, мултимедијалним системима, интернетом, базама података, као и да сами креирају одговарајуће програмске целине у учењу и настави. Са повећањем аутономности наставника повећава се и његова одговорност за квалитет и ефикасност васпитно-образовног рада. Одговарајућа педагошко-методолошка култура наставника претпоставка је за самостално осмишљавање (програмирање и пројектовање), вредновање (процењивање, праћење, евалуирање) и усавршавање (иновирање, осавремењавање) васпитно-образовног рада у школи (Јовановић 2005: 207).

Значајну помоћ на плану стручно-педагошког усавршавања наставници могу да добију од: школских педагога и психолога; учешћем у процесима иновирања васпитно-образовног рада и научно-истраживачким пројектима; разменом искуства са колегама; институција и организација које се професионално баве школовањем и усавршавањем наставника.

У савременим концепцијама школовања будућих наставника полази се од потпунијег сагледавања места, положаја, улоге и задатака наставника у васпитно-образовном процесу. Уместо извршиоца програма, тежи се да наставник постане аутономни и креативни стручњак који доноси одлуке о разним аспектима васпитно-образовног рада и који је професионално и лично одговоран за његов квалитет и резултате.

У процесу школовања будући наставници треба да стекну знања, умећа и ставове који се односе на наставничку улогу у ужем смислу (посредовање знања, развијање вештина и навика; организација и вођење образовног процеса, педагошко комуницирање, мотивациона улога, улога евалуатора ученичких постигнућа), као и педагошку улогу у ширем смислу, (подстицање целовитог развоја ученика, регулисање и развијање социјалних односа, улога агенса социјализације у остваривању васпитно-образовних задатака).

Осим припремања за непосредни васпитно-образовни рад са ученицима, будући наставници се оспособљавају за програмирање (пројектовање, осмишљавање, планирање); праћење, вредновање и евалуирање и унапређивање васпитно-образовног рада у школи. Они се упућују у савремене стратегије, поступке, облике и методе развоја ученичких способности, личности и талената.

Наставници треба да буду обучени за развијање социјалних компетенција и вредности ученика, изграђивање повољне психосоцијалне климе у одељењу, организовање ученичких заједница и сарадње са свим непосредним и посредним учесницима у васпитно-образовном процесу.

На потребе унапређивања, иновирања и моделовања савременијег система стручног усавршавања наставника битног утицаја имају: педагошка, андрагошка, психолошка и социолошка сазнања од којих се полази у конципирању теорије перманентног доживотног образовања; уочене слабости постојећег система стручног усавршавања наставника и потреба да се систем стручног усавршавања наставника у што већој мери заснује као подсистем – целовитог система избора, школовања, усавршавања и евалуације рада наставника.

Циљеви, програми и облици професионалног усавршавања наставника

Једна од значајнијих могућности побољшавања квалитета, осаврењавања и унапређивања васпитања и образовања је планско и континуирано усавршавање педагошких знања и способности наставника. Наставници имају професионалну и моралну одговорност за резултате свог рада. Ништа мању одговорност немају ни када је у питању сопствено стручно усавршавање, јер је оно значајна претпоставка постизања бољих резултата у раду са ученицима.

Као што свој деци припада право не само на образовање, већ право на квалитетно образовање, тако и свим *наставницима припада право на квалитетно стручно усавршавање*. Само квалитетно стручно усавршавање може уистину да буде у функцији подизања радно-педагошких способности наставника, развијања његових креативних потенцијала, подстицања стваралаштва и тежње ка даљем професионалном самоусавршавању.

У процесу континуираног стручног усавршавања наставници могу да задовоље низ сазнајних и образовних потреба које доприносе буђењу нових интересовања и потреба значајних за успешно обављање наставничке професије и самоактуелизацију наставникове личности. Обновљена, процирена, систематизована и новостечена знања, изграђене вештине и усавршене способности омогућују наставнику да са више професионалне компетентности, сигурности, инвентивности, одговорности и креативности приступа програмирању, реализацији, праћењу и вредновању васпитно-образовних активности. Доживљај компетентности и успешности подстиче рађање осећања задовољства, пријатности и самопоуздања.

Осећања успешности, пријатности и задовољства позитивно утичу на спремност наставника за прихватање сложенијих и тежих задатака (било да је реч о задацима свакодневног васпитно-образовног рада или задацима који се односе на стучно усавршавање), прихватање новина и уопште промена значајних за унапређивање васпитно-образовног рада. „Успех нарочито доприноси развијању интересовања, прихватању радних обавеза, сигурности у односима, самокритичности и спремности за помагање“ (Ивановић 1993: 7).

Студиозно осмишљени и адекватно реализовани програми стручног усавршавања наставника доприносе успешнијем повезивању педагошке теорије и васпитно-образовне праксе, уопштавању и размени педагошког искуства, међусобној сарадњи наставника, као и сарадњи наставника и других стручњака који се непосредно или посредно баве проблемима, реализацијом и унапређивањем васпитно-образовног рада.

Мотивисаност наставника за даље стручно усавршавање знатно би се појачала организовањем квалитетнијег система стручног усавршавања. То, осим стварања савременијих, разноврснијих, диференцираних и индивидуализованих програма усавршавања, подразумева обезбеђивање напредовања у професионалној каријери и низ других повољности за наставнике који успешно савладају одговарајуће програме, односно циклусе стручног усавршавања (добивање одговарајућих функција и звања, материјална стимулација, обезбеђивање нових облика усавршавања и сл.).

Сазнања у области педагогије и њој сродних наука непрестано се проширују и продубљују. Та новооткривена сазнања, законитости и принципи били су током школовања наставницима недоступни и зато је та сазнања на одговарајући начин и у одговарајућој мери нужно учинити доступним свим наставницима. Науке које се баве образовањем и васпитањем младих одређују и објашњавају нове педагошко-дидактичке парадигме.

Са новим педагошким парадигмама, захтевима, филозофијом, циљевима, садржајима и технологијом образовања и васпитања, њиховим смислом, значајем и вредностима наставници морају бити не само упознати, већ и мотивисани за њихово прихватање и оспособљени за њихово остваривање у непосредној пракси васпитно-образовног рада. „Свака концепција, стратегија и политика модернизације основне школе не сме испустити из вида улогу наставника у том процесу“ (Недељковић 1996: 115). Без студиозног, систематског и континуираног усавршавања наставника, с обзиром на брзину, значај и карактер промена у свим сферама човекове делатности, постојећи раскорак између педагошке теорије и васпитно-образовне праксе, прокламација и реалности, жеља и могућности биваће све већи. Значајније могућности за смањивање овог раскорака налазе се у изградњи ефикаснијег система стручног усавршавања наставника.

До нових сазнања, открића и законитости долази се и у научним областима – дисциплинама које представљају основе садржаја наставних дисциплина – предмета. Наставни садржаји све више имају интердисциплинарни и мултидисциплинарни карактер. Логиком и структуром ових садржаја наставници морају успешно овладати како би могли у одговарајућој форми да их презентују својим ученицима и користе у реализацији задатака васпитно-образовног рада.

Технике и средства информационих, електронских и комуникационих система имају све значајнију и ширу примену у образовању и васпи-

тању. Нова образовна технологија и њене велике могућности примене у образовању подразумевају одговарајућу оспособљеност и мотивисаност наставника за њихово коришћење.

Програми и облици стручног усавршавања наставника по својим садржајима, карактеру, времену трајања, месту организовања, карактеру обавезности, степену сложености, могућностима професионалног напредовања и другим специфичностима треба да буду што разановрснији. Само диференцирани и индивидуализовани програми усавршавања могу да задовоље разноврсне потребе за усавршавањем и испуне своју образовну и педагошку функцију.

У складу са схватањем принципа добровољности и обавезности, програме и облике усавршавања можемо условно поделити на: обавезне и изборне (факултативне).

Обавезни програми и облици усавршавања имају карактер обавезности за све наставнике. Они су диференцирани према циљевима и задацима, нивоима сложености, карактеру садржаја, времену трајања, захтевима које постављају наставницима и сл. Сваки наставник током свог радног века у обавези је да у одговарајућој форми учествује у реализацији ових програма. За све наставнике ови програми – облици усавршавања су бесплатни. Школе и организатор стручног усавршавања обезбеђују одговарајућу литературу, неопходна средства, радни материјал и друге потребне услове. За успешно савладане програме издају се одговарајући сертификати, а за најуспешније кандидате обезбеђују се, могућности похађања изборних програма и друге повољности у професионалном усавршавању.

Изборни (факултативни) програми и облици усавршавања немају карактер обавезности и за њих се наставници опредељују слободно, у складу са својим интересовањима, потребама, могућностима, жељама и аспирацијама. И ови програми – облици усавршавања су диференцирани према различитим критеријумима. Предвиђени су за наставнике који постижу запаженији успех у васпитно-образовном раду, наставнике који имају посебне склоности и способности, наставнике који желе брже напредовање у служби, и наставнике мотивисане за већи степен самосталног и креативног рада. Дакле, нужно је да наставник претходно испуни одговарајуће услове да би могао да конкурише за одговарајуће изборне програме стручног усавршавања.

Посебну врсту изборних програма представљају *програми стручног усавршавања* које креира сам наставник или у сарадњи са одговарајућим стручњацима у институцијама које се баве стручним усавршавањем наставника, институтима за истраживања, високошколским установама и сл. Код ове врсте програма наставник предлаже сопствени елаборат у коме жели да обради одабрани педагошки, дидактички или методички проблем, иновацију, експериментално евалуира предност неке методе, облика, сред-

става и сл. Ова врста програма је по свом карактеру најближа изради специјалистичког, односно магистарског или докторског рада. За кандидата се одређује ментор. Кандидат након завршеног рада пише извештај и јавно брани свој рад. Овако конципирани програми усавршавања наставника подстакли би многе наставнике да презентују своја искуства, иновације и оригиналне приступе у педагошком раду. Школе би тако у већој мери постале истраживачке базе у којима би педагошка теорија брже и ефикасније налазила своју непосредну примену.

У одређеној мери *обавезни и изборни програми усавршавања* требало би да буду *вертикално и хоризонтално повезани*, али то не би смело да ограничава њихову диференцираност и могућности слободног избора.

Програми се с обзиром на њихов циљ, задатке, сложеност и карактер садржаја могу реализовати у виду: тзв. летњих и зимских школа; различитих врста „радионица“ (интердисциплинарне, педагошке, психолошке, дидактичке, методичке, ужестручне, експерименталне и сл.); семинара; симпозијума; конгреса; предавања; конференција; курсева; трибина; вежбања; округлих столова; панел дискусија; демонстрирања огледа, иновација, метода, облика и средстава; промоција резултата истраживања; увођења и реализације иновација; учешћем у изради наставних материјала, приручника, уџбеника и сл.; студијских посета; размене наставника; самосталног или тимског учешћа у научно-истраживачким пројектима и акционим истраживањима; презентацијом и разменом уопштеног наставничког искуства; различитих облика ангажовања у истраживачким и другим стручно-научним активностима института, школских и високошколских и других институција; сарадње са издавачким кућама и образовно-научним редакцијама радија, телевизије и штампе; сарадњом са педагошким и другим часописима, зборницима и листовима и сл.

Посебну вредност за стручно усавршавање наставника има непосредно организовање и/или праћење часова који омогућују наставницима да размењују и унапређују рад са ученицима: стандардни, угледни, огледни, отворени, тимски, компаративни, часови по моделу, креативни, демонстрациони, часови замењених улога, пробни, испитни; часови као симулација, пројекција, фикција и снимак (Трнавац 1993: 105–110).

За перманентно усавршавање наставника велики значај имају различите могућности *неинституционализованог усавршавања*, односно самоусавршавања наставника: праћење педагошке и стручне литературе и периодике; праћење образовних и научних програма, радија и телевизије; непосредна размена искустава и идеја са колегама, стручњацима и експертима; сопствена аналитичко-истраживачка делатност и презентација својих искустава и идеја.

Избор и селекција будућих наставника

С обзиром на изузетан значај, сложеност и одговорност наставничког позива, посебна пажња поклања се избору и селекцији будућих наставника. У свету постоје различити облици школовања наставног кадра (у оквиру самосталних наставничких факултета, педагошких факултета, других факултета и високих школа које имају смерове за школовање наставника).

Пријем кандидата за будуће наставнике заснован је на две врсте критеријума:

1. провера физичких (здравствених), говорних и других способности;
2. полагање пријемног испита, зависно од уже струке будућег наставника.

На неким високим школама и факултетима будући наставници се у оквиру пријемног испита подвргавају провери општих знања и информисаности (тест општег образовања) и тестовима којима се испитују специфичне карактеристике личности као што су вредносне оријентације, мотивација, комуникативност, флексибилност, емпатија, толеранција и др.

При избору и селекцији будућих наставника посебна пажња се обраћа на следеће аспекте, односно карактеристике кандидата:

1. Физичко-здравствене способности (добар вид, слух, правилан телесни развој без деформитета, добра покретљивост и координација);
2. Правилан говор и артикулација гласова;
3. Општа култура и образованост;
4. Карактеристике личности као што су: интелектуалне способности, емотивна стабилност, емпатичност, мотивисаност, даровитост, креативност, комуникативност и др.
5. Развијеност посебних способности за наставнике музичке, ликовне и физичке културе.

Литература

- Andrilović, V. i Čudina, M. (1985): *Психологија учења и наставе*, Школска knjiga, Zagreb.
- Bratanić, M. (1990): *Микропедагогија – интеракцијско комуникацијски аспект одгоја*, Школска knjiga, Zagreb.
- Влаховић, Б. (2001): *Путеви иновација у образовању – тражење новог образовања*, Стручна књига, Едука, Београд.
- Вуд, Ц. (1996): *Ефикасне школе, амерички најновији програм јавног образовања*, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд.
- Вујисић-Живковић, Н. (2004): *Улога школе у професионалном образовању и развоју наставника*, Задужбина „Андрејевић“, Београд.
- Вучковић, В. (2000): *Детерминанте образовних постигнућа студената учитељских факултета*, Учитељски факултет, Јагодина.
- Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Просвета, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (2002): *Својства наставника и процењивање њиховог рада*, Вршац.
- Ђорђевић, Ј. и Ђорђевић, Б. (1992): *Својства универзитетских наставника*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. и Шефер, Ј. (1991): *Предлог 1. Нови систем усавршавања наставног кадра*, Зборник радова, „Учитељ у пракси“, Републички завод за унапређење васпитања и образовања, Београд.
- Ивановић, С. (1993): *Теоријска основа образовних потреба*, Педагогија, бр. 3–4, Београд.
- Јовановић, Б. (1996): *Современе потребности и предпосилки мод елирования системи образовања усавршавања и оцјенки преподавања*, у: „Иновације и традиција у образованију“, Рускаја академија образованија и Асоцијација учитељских факултета Србије, Београд.
- Јовановић, Б. (2004): *Васпитање у школи*, друго допуњено и измењено издање, Учитељски факултет, Јагодина.
- Јовановић, Б. (2005): *Педагошко мишљење и методолошка култура наставника*, у: „Школа и васпитање“, Учитељски факултет, Јагодина.
- Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2002, Београд.
- Костовић, С. (2004): *Стратегија реформе система образовања и стручног усавршавања наставног кадра*, у: „Стратегије развоја система васпитања и образовања у условима транзиције“, Филозофски факултет у Новом саду, Нови Сад.
- Лазаревић, Ж. (1996): *Савремена основна школа и образовање учитеља*, Учитељски факултет, Јагодина.

- Максимовић, И. (1996): *Стручно усавршавање наставника у Енглеској*, Настава и васпитање, бр. 1, Београд.
- Malić, J. (1977): *Razrednik u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb.
- Недељковић, М. (1996): *Модернизација началној школи и обешествије измене-нија*, у: „Иновације и традиција в образовани“, Рускаја академија образова-нија и Асоцијација учитељских факултетов Србији, Москва.
- Недовић, В. (1996): *Нарав наставника*, Глас Србије, Краљево.
- Николић, М. (1984): *Неке могућности васпитног деловања у одељењској заједници*, Свјетлост, Сарајево.
- Палов, В. и Поткоњак, Н. (1972): *Васпитни рад разредног старешине у основној школи*, ПП Завод, Београд.
- Педагошка енциклопедија*, у ред. Н. Поткоњак, П. Шимлеша, 1989, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Петровић, К. (1984): *Садржаји и облици рада разредног старешине*, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београд, Београд.
- Поткоњак, Н. (1996): „*Трећа педагогија*“ – утопија или стварност, у: „Аутономија личности и васпитање“, Педагошко друштво Србије, Београд.
- Поткоњак, Н. (2005): *Именик српских педагога*, Српска академија образовања, Београд.
- Prokić, D. (1963): *Poeta o učitelju*, Savremena škola, Beograd.
- Родић, Р. (2004): *Педагошко образовање наставника*, у: „Стратегија развоја система образовања у условима транзиције“, Филозофски факултет у Новом Саду, Нови Сад.
- Rodžers, K. (1985): *Kako postati ličnost*, Nolit, Beograd.
- Садржај и облици рада разредног старешине*, Завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд, 1984.
- Сузић, Н. (1994): *Васпитни рад у одељењској заједници*, ВИД, Бања Лука.
- Трнавац, Н. (1993): *Педагог у школи*, Учитељски факултет, Београд.
- Трнавац, Н. (1998): *Одељењски старешина – радне улоге и послови*, Педагошке минијатуре бр. 4, „Доситеј“, Горњи Милановац.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2005): *Педагогија*, десето издање, Научна књига, Београд.
- Шефер, Ј. (1985): *Дружење у разреду*, Завод за уџбенике, Београд.
- Шпијуновић, К. (2003): *Образовање и усавршавање учитеља у контексту реформе високог образовања*, у: „Образовање и усавршавање учитеља“, Учитељски факултет, Ужице.

Р. Николић – Б. Јовановић – М. Илић

3. ШКОЛА И ШКОЛСКИ СИСТЕМ

3.1. Настанак и развој школе

За васпитање кажемо да је вечна друштвена категорија, везујући га тако за сам настанак али и даљи развој и напредак људског друштва. Оно је услов настанка и последица развоја друштва. Институционализација васпитања је процес који је дуго трајао. Издвајање васпитања из оквира свакодневног живота и рада људи говори управо о њиховој постепеној и све већој свесности потребе и значаја васпитања за даљи и све сложенији процес мењања околине, других људи али и самих себе. И пре појаве школе као институције у којој ће се на најорганизованији начин одвијати васпитање и образовање нових нараштаја, појавили су се код примитивних народа одређени видови организованог васпитања кроз које се „учило“ обичајима, веровању, церемонијама и ритуалима. „Обредно“ и „ритуално“ васпитање требало је да „уведе“ младе у свет одраслих, да их припреми за прихватање правила и норми заједнице и омогући им да своје понашање прилагоде заједници. Усвајање „традиције“ свога рода обезбеђивало је преношење свих тековина са претходних на нове генерације, чиме су се стварали услови да свака наредна генерација крене са једног вишег нивоа и не да почиње испочетка. И мада су сазнања на том ниском ступњу развоја друштва (родовско друштво) била доста оскудна и сиромашна све организованијим облицима васпитања и припремања за живот, почела је на неки начин да се најављује институционализација васпитања. Тако се у прединституционалном периоду појављују прве форме организованог васпитања.

Иницијације су прва форма намерног, устаљеног и систематичног обредног увођења младих у свет одраслих. Код већине примитивних народа, најчешће се ради о јавном ригорозном проверавању и искушавању младих за улоге ратника, за старешине племена, или за неке друге сличне улоге у оквиру устаљених обреда у току године. Обредима иницијација претходили су уобичајени, често напорни и сурови облици припремања, оспособљавања и вежбања или учествовања у практичним активностима. Гледано из данашњег угла то су били својеврсни испити зрелости „матурски испити“ различити за различите узрасте, јасне и одређене намере, прилично устаљени програми, строга процедура и „методика обучавања“ (Трнавац 2005: 24).

Процес институционализације васпитања у виду школе, започео је појавом школе, односно, на сасвим одређеном ступњу друштвеног развоја, онда када су створене одређене погодности за посебну групу, слој људи који се ослободио рада и који се могао посветити систематском и организованом васпитању. Те услове је створила појава робовласничке класе, односно достигнути одређени ниво развијености средстава за производњу и „ослобађања од рада робовласника. Клосова (Арнолд Клос) тврди да је школа била могућа једино у економији вишка“, управо говори о томе да је вишак производа омогућио ослобађање од рада с једне стране и стварање слободног времена с друге, једном слоју, класи људи. О томе говори и сам термин школа (school) који значи доколицу, слободно време. Значи, прве школе су се појавиле у директној вези са друштвено-економским односима.

И први учитељи су се јавили пре школе (жреци, племенски врач, ислужени ратници...) чиме се васпитање почиње издвајати из свакодневног живота и рада у посебну делатност којом се баве одређена лица.

О рађању и првим данима установе, која ће много касније бити названа школа, веома се мало зна. Та установа стварана је пре више од 45 векова, у старим робовласничким деспотијама (Поткоњак 1980: 7). Ти први облици институционалног васпитања деце настајали су уз тадашње храмове, светилишта, тргове, дворове владајућих и сл. Временом су се и садржаји учења и степен организованости усавршавали и све више диференцирали, онако како се и само друштво усавршавало и развијало. Окупљеним младим припадницима робовласничке класе, под надзором свештеника и жреца, преносила су дотад стечена знања, искуства, традиција и веровања. Била су то монополизирани знања намењена само припадницима владајуће класе која су требало да обезбеде даље очување друштва и друштвеног положаја које су стварали. Из потребе да достигнути ниво развијености сачува и даље пренесе својим генерацијама владајућа класа је била принуђена да институционализује васпитање своје младе генерације. За припаднике владајућег слоја учење је имало карактер тајне и служило је онима који су „одабрани“ да то учење развијају. Зато су те прве институције биле затворене и одвојене од свакодневног живота и рада већине. Они који су се посвећивали овом учењу називани су егзотерици. Врло брзо се појавила и друга категорија ученика припремана за практични живот и они ће се звати егзотерици. Егзотерици и егзотерици су означавали појаву две линије у развоју школе које ће се задржати веома дуго чак и до данашњих дана, познату као дуализам. Егзотерици су на неки начин били прелазна варијанта ка стварању јавних школа које су све више одговарале потребама живота, рада и производње.

Иако су се прве школе појавиле у директној вези са друштвено-економским односима и биле у директној функцији развоја средстава за производњу, оне су прво настале као израз потреба да се стечено сачува, да се оствари моћ и утицај при расподели „вишка вредности“. О томе сведочи

чињеница да су се прво појавиле школе *непроизводног типа* (писарске, чиновничке, свештеничке...). Школа је још увек била „више последица а мање узрок“ постојећег материјалног и друштвеног богатства“, јер од школе директно није зависило материјално богатство друштва. Тек ће школа у новом веку постати узрок економског напретка друштва (Трнавац 1992: 106).

Од самог оснивања школе су биле у служби онога ко их је оснивао, владајућег слоја. Школе ће и касније, када буду почеле да се баве знањима и способностима значајним за људски рад (геометрија, грађевинарство у старом Египту) још увек више обучавати оне који треба да организују рад у служби владајућих.

Школа је настала из друштвено-класне организованости и из нужности очувања и даљег развијања сазнања о свету без којих се није могло опстати. Њеном даљем развоју допринеће појава писма и писане културе чије ће даље преношење и чување од заборав бити могуће само кроз организоване институције васпитања какве су школе.

Прве школе и фазе развоја школе

Већ је истакнуто да су се прве школе појавиле у богатим друштвима чије се богатство заснивало на природним богатствима и повољном географском положају. Такве су биле школе у Египту, Месопотамији, античкој Грчкој и сл.

Висок ниво развијености културе у старом Египту, али и развијена трговина, грађевинарство (храмови, дворови, пирамиде) и сл. створили су потребу да се све то запише, објасни, сачува и даље развија због чега се на дворовима фараона стварају установе за образовање *писара* – скрибуса. Тако настају *писарске школе* у којима припремање траје дуго због сложености и компликованости хијероглифског писма и мукотрпног дуготрајног учења урезивања и утискивања тих слова на камене, глинене плоче или папирус. Да би овладао писменошћу ученик у Старом Египту је требало да познаје 700 хијероглифа. Школе скриба су се појавиле у склопу развоја „писмословне културе“ и касније су уграђиване у почетне ступњеве елементарних школа. Старост ових школа је различита и зависила је од појављивања појединих писама и цивилизације у којима су настајале.

У првој половини трећег миленијума пре наше ере Сумерци су основали школе у којима су деца на плочама од влажне глине урезивала знаке клинастог писма. Звале су се *едубе* (на сумерском). У почетку је школско учење служило за припрему писара, а касније *едубе* прерастају у центре културе и просвећивања при којима су се развиле библиотеке. Археолошке ископине глиненних плочица са клинастим писмом пронађене у рушевинама праисторичких двораца, храмова и библиотека, реконструишу слику школ-

ског образовања тога времена. Међу њима су и оне на којима је записан законик вавилонског цара Хамурабија (1792–1750. г. пре нове ере).

У Старом Египту писало се на воштаним плочама и папирусу. Колико је била цењена писменост говори и податак да је књига била симбол тајни, божје поруке због чега су књиге чуване у ризницама манастира. Ученост у то време је имало магијску моћ па су и писмени људи били изузетно цењени. Потреба за коришћењем писарске вештине и вештине рачунања у трговачким пословима условиће појаву једног јавног писма у те сврхе и другог писма које задржава карактер тајности и доступно је само просвећенима. Развој трговине „старих цивилизација“ захтеваће ширење писарских школа и „јавног писма“. Јеврејски народ је у периоду X до II века п. н. ере имао развијену делатност учења и писања о чему говори и писање Библије.

Према старим изворима прве школе у Кини појавиле су се три хиљаде година пре нове ере. Назване су *сјан* и *сјуј*. Поучавање у *сјану* обављали су старији људи који су прихватили да образују младе, а у *сјују* учили су само деца слободних и имућних људи. У њима се изучавало шест уметности (морал, писање, рачун, музика, управљање коњима и гађање из лука). Основне филозофске школе формиране су у Кини у 6. веку пре нове ере. Најпознатија школа у Кини је била „Царска академија“ у Пекингу за образовање мандарина а познати филозоф Конфучије завршио је у 15-ој години ову академију и касније основао своју школу. Школско образовање је сматрано најважнијим образовањем за човека о чему говори трактат „Књига обреда“ (IV–I в. п. н. е.) у коме пише: „Размишљај о томе да стално учиш“.

У епохи „новог царства“ у Египту поникла је школско-научна установа „Рамасеум“, у којој су добијали образовање свештеници, војници, лекари, архитекте.

У Индији се учило у *Ведама* којих је било четири, а једна траје чак 12 година. Настава у њима се завршавала религиозним обредом названим „друго рођење“.

Израел је имао пророчке школе од којих су познате Јерихон и Бенгел и др.

Античка Атина у вертикалном погледу имала је већ целовит систем намењен само слободнима – деци робовласника. Од елементарних школа (школе граматиста и школе китариста – граматичко и уметничко образовање), образовање је даље ишло преко палестри, гимназија, ефебија и филозофских школа за одрасле. У односу на оно што је раније постојало античка Грчка представља ново раздобље у развоју школе на једном вишем квалитативном нивоу. Трансформација школе у робовласничком периоду трајала је десетак векова јер тзв. „нова школа“ свој пуни процват доживљава у Грчкој тек у 7. и 6. веку нове ере.

Школа у античкој Грчкој показала је сву своју еластичност, богатство облика и унутрашње организације и односа, показала је сву своју животворност и могућност да се прилагођава у конкретним потребама владајуће класе (Поткоњак 1980: 8). Школе у Атини су биле место на коме се учило, забављало, дискутовало и уводило у свет одраслих.

У античком свету појавиће се говорништво као саставни део школовања. Владавина речи и добрих говорника (оратора) била је главно обележје Перикловог доба, која се једнако односила на политички живот, на уметност и науку. Таква пракса допринеће развоју посебних школа – граматичких и реторских. Један од првих оснивача реторских школа, истовремено и теоретичар говорништва, био је Марк Фабије Квинтилијан (први век н. е.). У свом делу „О васпитању говорника“⁴ изнео је своје педагошке погледе који су усмерени ка идеалу личности који захтева широко образовање, високу културу и неограничено поштење. Прихватајући јавно школство, Квинтилијан се опредељује за државне римске школе, пре свега за *елементарне, граматичке и реторске*, без обзира на узраст деце (дечака) у којима се изучавају осим културе језика књижевност, математика, музика али и филозофија, право, историја.

У лику римске школе конкретизована је једна сасвим јасна физиономија школске институције која је све сличнија и у Грчкој и у Риму, Шпанији и сл.

Елементарне школе у којима се учи читање, писање и рачун јесу у ствари прве школе у правом смислу речи. То су школе познате као „3 Р“ из којих су се развиле савремене основне школе.

Поред школа скриба и школа „3 Р“, у богатијим друштвима било је и школа вишег ранга намењених свештеницима и службеницима на двору. Оне су биле доста ретке.

Стари типови школа, посебно античких, нису се могли одржати у *средњем веку*. Васпитање као и друштво има сталешки карактер и сваки сталеж према својим потребама и друштвеним улогама припрема своје припаднике за вршење одређених друштвених улога. Средњовековни ритер није имао потребу да учи читање, писање, рачун, нити да познаје филозофију, културу и уметност претходног периода развоја друштва (античког). Упознајући седам ритерских вештина (јахање, пливање, мачевање, лов, играње шаха, састављање стихова) кроз непосредно учешће у двор-

⁴ „О васпитању говорника“ (Веселин Маслеша, Сарајево, 1967) дело у 12 књига пронађено тек 1415. године у коме је Квинтилијан сумирао резултате теорије и праксе васпитања и истакао много вредних педагошких мисли, ослањајући се на грчке педагошке идеје које је обогатио искуствима римског школског система. Ово дело представља прво целовито педагошко дело са одговорима на питања како достићи васпитни идеал образовање говорника, са низом дидактичких упутстава.

ском животу, припремао се за живот. У школске облике васпитања нису били укључени. Припадници духовног staleжа своје образовање су почев од V века стицали у *црквеним школама* (парохијским, катедралним, манастирским, недељним и сл.) изучавајући седам слободних вештина (граматика, реторика, дијалектика – тривијум; аритметика, геометрија, астрономија, теорија музике – квадривијум). Учило се вери, религији, поштовању ауторитета. Средњовековне школе су по садржају биле сиромашне, али и по методама рада и нису имале ничег заједничког са античким претходницама.

Поред наведених типова школа у средњем веку су се јавили и *универзитети*, најпре на северу Италије а онда и широм Европе.

Развојем градова а у њима занатства и трговине, јавила се потреба за организованим васпитањем будућих занатлија и трговаца. Кроз дуг период средњег века и касније, вештине су се училе по посебном систему, систему шегртовања. Вештина заната и трговине није се изучавала у школи него у породици занатлија и трговаца, углавном подражавањем и радом у породици занатлије, односно трговца. Строги испити који су се организовали пред комисијом занатлија и трговаца требало је да сачувају ниво и квалитет рада али и повећавање броја нових занатлија и трговаца. Полагањем испита могао се стећи положај калфе (делимично самостално обављање посла) или мајстора за потпуно самосталан рад.

Школе у новом веку

Нови погледи на човека које је донео период хуманизма и ренесансе и стварање грађанског staleжа који постаје основна снага даљег развоја друштва створили су услове за реализацију великог броја прогресивних идеја од којих су најважније: укључивање већег броја деце у редовно школовање и прокламовање идеје о школи за све без обзира на подне, расне, класне и друге разлике; настава је на матерњем језику; у садржаје учења се уводе реални садржаји (природне науке); захтева се очигледност као основни принцип у школском учењу; држава све чешће отвара и опрема школе; рад и организација школа уређује се бројним прописима и уредбама, законима и правилима и врши се постепена етатизација школа; отварају се бројни разноврсни типови средњих школа, трансформише се staleшка школа; почиње трансформација класичне у реалну гимназију која ће доста дуго трајати и постепено превласт добијати реална гимназија. На то ће посебно утицати све већа индустријализација друштва.

Даљи развој науке, технике и технологије, као и нова велика открића у бројним областима утицаће на отварање великог броја *школа* и *универзитета*. Даља диференцијација у свету рада и све већи пораст интелектуалних активности, у XVI веку довешће до одвајања производње од трговине, што ће подстицати *отварање нових школа* посебно на другом ступњу. Ти-

ме ће се увести *дуализам* у школски систем (чије смо корене већ видели у езотерицима и егзотерицима).

На развој школства поред хуманизма и ренесансе утицала је и реформација у XVI веку. Протестантизам ће у области развоја школства учинити значајне позитивне кораке, како у позиву на учење писмености (требало је читати *Библију*), тако и у реформисању латинских школа. У Стразбуру је 1538. године основана позната Штурмова латинска школа – гимназија, у којој се поред учења латинског и грчког језика уводе историја и географија.

Средином XVIII века млада буржоазија својим идејама слаби утицај и положај цркве и црквених школа, афирмише јавно школство које све више преузима држава. Економија и природне науке утичу и на школство у Европи. У француској буржоаској револуцији настало је више пројеката за промене постојеће и изграђивање *нове буржоаске школе*. „Нова буржоаска школа“ није створена одједном јер феудалне школе нису нестале одједном. Више од једног века трајала је трансформација „старе“ у „нову“ школу. Тек у XIX веку коначно је обликована буржоаска школа и буржоаски систем, чему ће посебно допринети бројни педагошки и други теоретичари (Ј. А. Коменски, Песталоци, Дистервег, Хербарт и др.). Хербарт је коначно обликовао типичну буржоаску школу (немачко-пруску) која се веома брзо раширила по Европи.

Нагли развој градова и градског staleжа у другој половини XIX века узроковали су екстензиван развој школства, нарочито *средњих школа* и допунског образовања *шегртске* омладине. Миграције становништва, као последица индустријализације, не само из неразвијених у развијене крајеве него и из делатности у делатност, и сам начин градског живота, подразумева повећане потребе за школовање деце и подизање образовног и културног нивоа становништва. Последње две деценије XIX века у којима је дошло до развоја *средњих школа* и смерова *реалног* образовања. Истовремено јача свест радничке класе (посебно у задњој деценији XIX века) да се не само револуцијом него и образовањем, школовањем и просвећивањем може променити друштвени положај, што има утицаја на све већу демократизацију образовања и покушај остваривања права на образовање широких маса. Упркос свему ни буржоаска школа није превазишла класни карактер, она је постала и државна и свака школа појединачно и систем школа у целини.

Буржоаска школа у току свога постојања у протекла нешто више до два века доживела је више измена, стално је трансформисана, стварани су нови типови школа, реформисани наслеђени. Учвршћена је и коначно обликована основна четворогодишња школа која се брзо продужавала.

Процес развоја школа праћен је „борбом“ класичног и реалног образовања, која се одвијала на терену превласти класичних и реалних гимна-

зија, скоро два века. Доминација класичних језика била је главно обележје класичне школе, која ће временом бити „угрожена“ додавањем елемената природних наука, историје, географије, математике и сл. Стару латинску школу требало је заменити школом „отвореном према свету без црквеног надзора, место где се уче модерни језици и природне науке, где су обједињени коедукација, спорт, школа и место радости и животности“ (Качапор, 1996: 67).

Прве школе са примарно математичким и природнонаучним садржајима настају крајем XVII века (1637. у Енглеској – Краљева математичка школа; 1701. у Москви – Школа математичких и навигационих наука). На самом крају XVII века у Француској је основана прва *реалка*.

Под утицајем историјских догађаја XVII и XIX века може се приметити да у немачким феудалним кнежевинама школе класичног типа (гимназије, латинске школе) у којима се учи грчки и латински, постепено прелазе са образовања свештеника, на образовање чиновника. Од свештеника, преко чиновника, постепено се прелазило на елементе стручног образовања који ће у себе укључивати природно-научне садржаје (реалије). Појава реалног правца и подсистема школа, допринело је да се стално повећава број *световних школа*.

У свом развоју школа је прошла дуг пут, мењајући стално свој лик, али није променила идентитет.

Ради лакшег разумевања основних развојних етапа школе као институције тај развој се може шематски представити. Једну од таквих шема направио је Трнавац Н. (шема бр. 1). Паралела за разумевање шеме развојних етапа школе је свет рада. Приказане су оне упоришне тачке и они типови школа који су у одређеним временима били типични, основни и који карактеришу школско васпитање у тој етапи.

Скоро сви ти некадашњи модели школских институција постоје трансформисани и данас, у новим формама или су уградили себе у неке савим нове врсте школа, тврди аутор. две шеме (Трнавац 2005: 30).

Шема 1. Основне развојне етапе школе

- ◆ **Прединституционални период** – преношење радних искустава, обичаја и веровања у склопу свакодневног живота и рада људи; васпитавање свих младих од стране свих одраслих, у свим животним околностима.
- ◆ **Школе скриба** – читање и писање као основа шире људске комуникације и повећане размене производа; увођење нових генерација у искуство претходних путем писане културе.

- ◆ **Школе „3 Р“** – читањем писање, рачун, као основа за успостављање већих људских заједница и проширење тржишта; као средство за ширење религије и власти; постепено конституисање елементарних школа.
- ◆ **Схоластичка школа** – религија и класични језици; инхерентност образовања у затвореним феудима; ширење и наметање религије и културе ради оних који се њоме баве; паралелно оснивање еснафских (цеховских и гилдијских) и градских школа са претежно световним карактером.
- ◆ **Јачање класичне средње школе** (класична гимназија) – као израз идеја хуманизма и ренесансе и потреба трговине, државне организације и уметности (чиновници, управне структуре, класична уметност). Формалне дисциплине добијају световни карактер.
- ◆ **Реалне средње школе** (реалне гимназије) – као израз развоја природних наука и потребе развоја индустрије; период борбе класичне и реалне школе; припрема кадрова за фабричку производњу и техничке делатности; развој средњих стручних школа.
- ◆ **Политехнизација школског образовања** – као основа за упознавање основа свих грана производње; израз развоја науке, технике и високог ступња развоја фабричке производње и подређености школе привреди, „свету производног рада“ и „веку науке и технике“, даља интелектуализација и сцијентизација школског васпитања; експанзија средњег нивоа у школском систему; доминација економских интереса.
- ◆ **Свестрани развој личности** – школа која се отвара целини свог окружења и тоталитету личности; израз високог ступња научно-технолошке револуције и друштвених промена у постиндустријском друштву; интеграција радно-производних, научних, културних и духовних вредности; експанзија високог образовања и разноврсних модела нових школских институција.

3. 1. 1. Развој школа у нашој земљи

Проучавајући развој школа и писмености код Срба историчари педагогије су јасно уочили неколико периода и етапа: (а) период примања хришћанства и развој словенског језика у варијанти ћирилице и почети ширења писмености до пада под турску власт (од IX до XIV века); (б) период турске владавине у коме доминантну улогу имају манастирске школе; (в) почети стварања елемената самосталне државе и осамостаљивање школства (период од Првог устанка 1804. до 1844. године); (г) друга половина XIX века као период интензивнијег развоја школа и конституисања школског система у Србији.

Примање хришћанства и развој словенског језика у варијанти ћирилице као и добијање самосталности српске архиепископије, посебно заслугом Саве Немањића 1219. године, у Рашкој области су створени повољни услови за ширење писмености. Манастири постају центри у којима се учи писмености, преписују књиге, отварају библиотеке и почиње стварање

српске књижевности. Поред манастирских школа за потребе властеле на дворовима српских владара постоје „придворске школе“ од којих је најпознатија она на двору Уроша Првог коју је отворила краљица Јелена, чак је као права реткост времена била девојачка школа отворена такође на двору. Пећка патријаршија је имала школу за виша свештеничка звања. Материјални остаци тога времена у манастирима посебно фреске на зидовима данас нам говоре о постојању школа у њиховом окриљу. На двору цара Душана постојала је правничка школа о којој сазнајемо из његовог *Законика* у коме се такође помињу друге школе и учитељи.

Сви значајнији манастири из времена турске владавине (Милешева, Студеница, Рача, Ресава и др.) представљали су школе које су повремено престајале са радом. Први *Буквар* написао је у манастиру Дечани монах Сава, а који је штампан 1597. године у Млецима. У манастиру Морачи, Пиви, у Острогу, на Цетињу спремао се свештенички кадар.

Према прописима из Беча („Устав илиричке депутације за илиричке мале школе“) и уз помоћ руских учитеља у XVIII веку долази до оснивања великог броја школа на простору данашње Војводине. Из ових школа ће већина учитеља доћи у Србији у време Првог српског устанка. На том простору појавиће се и најстарија учитељска школа на Балкану, у Сомбору, где ће 1778. године при тзв. Нормалној школи почети да ради учитељска школа. Убрзо ће напорима митрополита Стефана Стратимировића у Сремским Карловцима 1792. године бити отворена и прва гимназија а онда и богословија 1794. године, у којој се добијало педагошко образовање.

Друштвено-политички и економски положај Срба у периоду ропства под Турцима и на почетку XIX века свео је просветну делатност на минимум. Једино се одржавала у оквиру цркве где се поучавањем у манастирима или појединачно код свештеника настоји да обезбеди неопходан „духовни подмладак“. Овакво школовање је уобичајено уочи Првог устанка. У низу манастира се задржава и даље устаљен начин рада (Жича, Благовештење, Боговађа, Троноша, Враћевшница и др.). Унутрашње диференцирање становништва и напори да се изгради национална држава, проблем писмености чини актуелнијим у првом реду за руководећи слој који се подучава у некој врсти приватних школа какве су биле у дому војводе Луке Лазаревића у Шапцу, у Гарашима у дому Милутина Илића Гарашанина, у Брзој Паланци код хајдук Вељка Петровића и др.

Број основних школа повећао се у периоду између два устанка у Србији. Све веће вароши, паланке и села имале су какве-такве школе, углавном у трогодишњем трајању. Учитељски кадар долазио је из „прека“ – из Војводине.

Послови државне организације изискивали су образовање чиновника и писара. Тако се 1808. године отвара Велика школа у Београду. За даљи развој школа у Србији након Првог устанка било је значајно оснивање

просветне власти, чиме је започела нова фаза у развоју школа, непосредно повезана са процесом стварања државе и процесом националног ослобођења. Основано је „Попечитељство просвешченија“ (1811), а за првог „попечитеља просвешченија“ именован је Доситеј Обрадовић. Још раније по повратку у Србију постављен је за директора свих школа у Србији (1807) са посебним задатком да као „човек европског образовања“ допринесе оснивању и раду школа. Он ради на отварању Велике школе (1808) чији је циљ био да припрема чиновнике и јавне службенике. Учење у великој школи је трајало 3 године (класе), а услов за упис је био знање читања, писања и рачуна. У њој су изучавани: општи земљопис, општа историја, немачки, рачуница, крокирање, статистика, граматика, стилистика, право, црквено појање, моралне поуке, егзицир с пушкама. По нивоу образовања Велика школа се налазила између гимназије и факултета па се зато сматра зачетком високог образовања у Србији. Заслугом Доситеја у Београду је основана и Богословија (1810) за свештенство, за богослужење и црквено појање. Радил је само две године а 1830. је поново основана. Први професор Богословије био је тада познати духовник и књижевник Вићентије Ракић. Ово је период када црква почиње да губи утицај и бригу о школама као главни носилац и организатор.

На жалост, овај захват у области просвете пропао је са пропашћу Првог устанка и нестанком националне државе. Све је nestало што је у том кратком времену створено. Остала је само Мала школа у Београду коју су трговци одржали и под Турцима.

После овог периода положај Србије под турском влашћу и владавином Милоша Обреновића одразили су се на све области па и на просвету. Као неписмен и необразован Милош Обреновић се није много интересовао ни за просвету ни за образоване људе. Чак су и неки покушаји Вука Караџића пре напуштања Србије 1831. године око просвете и школства били неуспешни.⁵

Борба за језик Вука Караџића и борба за правопис резултирала су издавањем „Писменице србског језика, по говору простаго народа писана“, у Бечу 1814. године. Касније 1827. године штампа у Бечкој „Даници“ „Оглед србског буквара“ у коме критикује методу срицања и залаже се за гласовну методу. 1818. уз први речник Вук издаје граматiku модерног српског језика. Вуков рад је значајан и због напора да се оснује Велика школа по узору на ону из Првог устанка.

После Другог устанка у Београду раде стране школе као што су турске у којима се учи на арапском језику, јеврејске у којима се припрема за

⁵ На крају прве владавине кнеза Милоша у Србији је било само 84 школе са мање од 3000 љака.

трговачка занимања, грчка школа у које су одлазила и одабрана српска деца да стекну више образовање, немачка школа и др.

Тек након добијања аутономије (Хатишериф, 1830) почело је стварање бољих услова за просвету Србије. Срби су „добили власт постављати у земљи своје печатње књиге, болнице за своје болеснике и школе ради воспитанија дјете своје“. Доношењем „Устава народни школа у Књажеству Србији“ (1833), и „План за школе како имају постојати“ (1836), предвиђено је постојање: *малих школа, редовних (нормалних) и Велике школе у Београду*.

Прва средња („верховна“) школа је отворена у Београду 1830. године. Велика школа је пресељена у Крагујевац, да би 1838. подигнута на ниво Лицеја са физиономијом Филозофског факултета. Тек 1841. биће враћена у Београд, када добија правне предмете, а доста касније (1854) и техничке предмете. Од 1863. Велика школа ће имати три факултета: филозофски, правни и технички. 1905. године биће претворена у универзитет са пет факултета.

Доношењем Закона о школама створени су услови за конституисање школског система. Општи школски закон из 1844. године „Устројеније јавног училишног наставленија“ предвиђао је постојање четири врсте школа: *основне, послено-трговачке, гимназије и лицеја*. После 1844. године осниване су разноврсне средње школе: Инцинирска школа, Земљоделска у Топчидеру, Занатска школа у Крагујевцу, реалка у Београду, Земљоделско-шумарска школа, Учитељска школа и др.

„Устројеније девојачки училишта“ (1840) озакониће школовање женске деце отварањем женских школа. Започеће отварање предшколских установа у Београду (1867).

Седамдесете и осамдесете године XX века значиле су прекретницу у развоју школа. По угледу на развијену Европу овај период обележиће наглашеније законодавно регулисање рада школа свих врста и нивоа. Доношени су бројни закони, упутства и правила који се односе на све сегменте и учеснике рада у школи (наставнике, ученике, директоре и др.) као што су: „Распис о каштигама ученика основне школе“ (1870/74), „Правила о идењу у цркву за наставнике и ученике основни школа“ и сл.

Донети су и први наставни планови и програми (1838) под називом „Назначеније учебни предмета који се у школама нормалним за прво и друго теченије школско предавати имају“, и прво упутство „Наставленије учитељима правитељствени и обществени школа у Књажеству Србији“. Ускоро почиње и издавање првих уџбеника из државне штампарије основане у Београду 1831. године.

Штампана су и прва два буквара издата 1838. године. Један, „Српски буквар или нова азбучна књижица“ аутора Петра Радовановића и други, „Мали учитељ или српски буквар“ Глигорија Зорића.

У другој половини XIX века појавили су се и уџбеници, приручници, педагошка и методичка литература. Ђ. Натошевић пише „Буквар за основне српске школе“ (1870), по аналитичко-синтетичкој методи. М. Милићевић издаје књигу „Школска дисциплина“ (1871), „Педагогијске поуке за учитеље, родитеље и све пријатеље народног образовања“ (1870), М. Шапчанин пише књигу „Очигледна настава у основној школи“ (1871), а Стеван Поповић „Практична предавања из рачуна, I, II и III део“ (1870), „Кратко упутство за читанчицу и буквар“ (1870) и сл. Доста се ради и на педагошкој науци, преносе се страна искуства са запада (Дистервег и Дитес). Главни носиоци педагошке науке су Ј. Миодраговић, С. Аџић, С. Окановић, В. Пелагић. Од 1868. године излази и први педагошки часопис у Србији „Школа“ Милана Ђ. Милићевића.

Двадесети век ће бити погодно време у Србији за експанзију школа јер ће тада друштвено-економски услови и развој индустрије и градова бити повољни услови за то.

3. 2. Врсте школа

3. 2. 1. Основна школа

Основно образовање чини данас први и основни ниво образовања у оквиру кога се стичу општа знања и стварају темељи за будуће образовање. Оно даје основу развоја и свега што је тековина људске цивилизације. У свету основна школа се означава терминима елементарна, примарна, прва, основна.⁶ Свуда у свету основна школа је главни ослонац дела *општег образовања* и васпитања нације и свуда има посебно место у васпитно-образовном систему. Она представља *темељ* на који ће се надограђивати остали нивои образовања. Сматра се да кључ успеха односно неуспеха ученика у школовању лежи у почетним разредима основне школе.

Свака школска институција или облик образовања у којој се продужава образовање на следећој етапи мора се ослањати на основну школу, на образовање и васпитање које она даје. Зато што даје општа, темељна знања она обезбеђује континуитет у образовању било да се ради о наставку школовања на вишим ступњевима, било да се ради о самој основној школи. Прелаз из разреда у разред, из циклуса у циклус, условљен је успехом у претходном разреду, циклусу, односно савладаношћу оних садржаја који

⁶ Енгл. – *elementaire, primary school*; руски – *начална школа*; франц. – *ecole primaire*; немачки – *grundschule, volksschule*.

су основни и који чине темељ за даље образовање. Општа знања су уједно и *темељна* знања потребна сваком појединцу за живот и укључивање у друштвену заједницу без обзира да ли школовање наставља на следећем ступњу. За један део генерације младих основно образовање може бити завршни степен образовања. У том случају стечена знања морају бити довољна за укључивање у живот.

Основно школовање се захваљујући условима које ствара друштво приближило *потпуности* и *свеобухватности* и ако је још увек велики проценат оних који немају завршену основну школу.

Основно образовање код нас, с обзиром на трајање је уједно и *најдужи* степен система школства и обухвата трећину периода које се назива детињство и младост.

Основна школа се заједно са породицом сматра *најзначајнијим чиниоцем* васпитања и развоја због чињенице да обухвата период интензивног развоја. Баш у том раздобљу школовања дешавају се значајне развојне промене и достигнућа.

Као темељни и врло моћан фактор *индивидуалног* и *социјалног* развоја и социокултурне интеграције, основна школа има посебан значај у односу на друге нивое школа. Уважавајући личне карактеристике, интересе и потребе социјалног окружења, она поставља темеље индивидуалности и друштвености. Од саме структуре и квалитета основног образовања али и других активности школе зависи укупан културни ниво најширих слојева становништва и квалитет њиховог укупног живота. Школа сноси део одговорности за квалитет живљења становништва.

У односу на школе осталих ступњева образовања, основна школа је *најраспрострањенија* институција, има је где год има насеља и деце.

У основној школи је, више него у другим школама, изражен *континуитет* утицаја наставника на ученике. Наставник, а пре свега учитељ, је највише у прилици да упознају ученике, да прати њихов развој и напредовање. Условне у којима живи и ради и резултате које остварује. Окренутост према ученицима и посвећеност наставника израженија је у основној школи.

Основна школа има *наглашенију васпитну функцију* јер брине о развоју личности у целини за разлику од других школа које акценат стављају на уско професионално образовање.

Она је *најближа породици* и своје задатке остварује у сарадњи са породицом. Отвореност школе према породици, и породице према школи, јединствена је по много чему. Од квалитета успостављања сарадње са родитељима у основној школи, зависи даљи однос родитеља према школи а самим тим и однос ученика према школи и школском учењу.

Према *локалној средини* најотворенија је основна школа. Она је део непосредног социјалног окружења. У структури свакодневног живота и културе становништва остварује се културна функција школе. У мањим урбаним срединама основна школа је средиште културе. Повезивањем школе и друштвене средине истовремено се повећава педагошка и друштвена моћ школе, што је карактеристично више за основну школу јер се средње школе више повезују за производне организације са другачијим циљевима.

Више од других, основна школа брине о организовању и провођењу *слободног времена* ученика. У низу задатака основне школе налази се и задатак васпитања за слободно време. Својом организацијом и структуром васпитно-образовних активности створен је простор за бројне и разноврсне активности у слободном времену ученика (рекреативне, забавне, културне, научне, друштвене).

Основно образовање карактерише веће *непосредно учење* ученика у васпитно-образовном процесу, и што је узраст ученика млађи њихово учење је веће. Ради се о методама рада са ученицима које су више засноване на комуникацији ученика и наставника. За млађи школски узраст (I–IV разред) такав начин рада у настави је једино могућ јер ученици још увек нису способни за самосталан рад. Са узрастом се стање полако мења па су старији ученици спремнији за самостално учење и „слушање на часу“, сами траже решења, долазе до нових информација и слично. У основној школи то није могуће у пуној мери. Непосредно учење ученика је неопходно у свим фазама процеса учења при чему је незаменљива улога наставника – учитеља.

Под *основним образовањем и васпитањем* подразумевамо васпитање и образовање које је неопходно сваком грађанину да би се успешно укључио у друштвени живот и да би започео своје професионално образовање. Оно је уставно *право и обавеза* свих грађана и као такво *бесплатно* је. Обухвата младе од 7. до 15. године (неким земљама од пете или шесте до петнаесте, шеснаесте или седамнаесте године). Основна школа је институција у којој се стиче основно образовање и васпитање и на најорганизованији и најсистематичнији начин остварују циљеви и задаци основног образовања и васпитања. За највећи део популације дорасле за школовање основно образовање и васпитање се остварује у основним школама. Оно се остварује и у одељењима за основно образовање одраслих, на народним и радничким универзитетима, културним центрима, центрима за образовање при предузећима и сл. Одрасли основно образовање и васпитање могу стећи у краћем временском периоду од четири године. Ученици старији од 16 година основно стичу у школама и центрима за основно образовање одраслих или полагањем испита у „редовној“ основној школи.

Посматрано историјски школска обавеза се стално продужавала. Убрзани друштвени, економски развоја условљавао је стално продужавање обавезног школовања за сву децу. Код нас се одмах након Другог светског рата са 4 године продужило на 6 година, затим на 7, а од 1958. године до данас основно образовање траје 8 година са тенденцијом да се продужи на 9 година.

У већини земаља Европе и бројним земљама света обавезно образовање траје 9 година или 10 (види табелу бр. 1). Упоредо са тим променама помера и време почетка школовања према млађем узрасту на 5 или 6 година. Продужавање обавезног образовања није истовремено значило и продужавање основног образовања па је у различитим земљама то различито решено што се такође види у табели бр. 1.

Код нас *основно* и *обавезно* образовање траје 8 година и остварује се два образовна циклуса.⁷ Први циклус обухвата први до четвртог разреда за које се организује *разредна настава* (један наставник/учитељ изводи наставу из свих предмета) и други циклус који обухвата пети до осмог разреда за који се организује *предметна настава* (један наставник један предмет). Изузетно у првом разреду се може настава организовати као предметна када се ради о настави страног језика, изборних и факултативних предмета.

Основно музичко образовање траје две до шест, а балетско четири године. Обавезно образовање може да започне и пре укључивања у основну школу, у припремном „нултом“ разреду.

Уважавајући друштвени интерес да што већи број становништва има основно образовање, у оквиру основног образовања постоји читав систем институција и облика основног образовања и васпитања, за бројне категорије деце и одраслих и за оне који из оправданих разлога нису обухваћени „редовним“ основним образовањем. Тако делатност основног образовања и васпитања обављају *основна школа, основна школа за образовање одраслих, основна музичка односно балетска школа и основна школа за образовање ученика са сметњама у развоју*.⁸

У основној музичкој односно балетској школи основно обавезно образовање се може стицати паралелно са музичким односно балетским

⁷ Најновија решења основног образовања код нас предвиђају да се од школске 2006. годину за сву децу старости 5,5 до 6,5 година обавезно организује припремни предшколски програм у трајању најмање 6 месеци по 4 сата дневно. Овај програм реализоваће предшколске установе и основне школе. Постојање тзв. „нултог разреда“ саставни је део обавезног основног образовања односно школског система.

⁸ Закон о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник“ Р Србије, бр. 62/03, бр. 64/03; Закон о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник“ Р Србије, бр. 58/04.

(ученик похађа музичку школу и „редовну“ основну школу) или интегрисано где је основно и обавезно заједно са музичким односно балетским.

Основно образовање као неопходно и обавезно организује се и за она лица у казнено-поправним установама и пунолетна осуђена лица у заводима за извршење санкција, која нису у прилици да редовно похађају школу. Ово образовање могу стицати у установама у које су смештени у којима школа делује као организациона јединица основне школе, или могу посећивати месну основну школу изван завода, под одређеним условима.

Са истом хуманистичком димензијом организовано је основно образовање и за децу која су дуже на болничком лечењу, у току лечења ако то услови дозвољавају или ако се ради о тежим облицима инвалидности. У том случају програм основног образовања реализује патронажни наставник/учитељ у дому ученика.

У зависности од заинтересованости друштвене средине, материјалних и кадровских услова, васпитање и образовање на основношколском узрасту може се стицати и кроз разноврсне облике, форме рада и програме као што су школа у природи, школа са продуженим боравком, васпитно-образовни рад у летовалиштима и сл.

Циљ основног образовања и васпитања је стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и укључивање у друштво и за даље опште и стручно образовање и васпитање. У *Закону о основама система образовања и васпитања* наводи се низ циљева и задатака образовања и васпитања базираних на захтевима савременог друштва и перспективама његовог даљег развоја.

Основно образовање и васпитање треба да допринесе остваривању следећих циљева и задатака:

- развој интелектуалних капацитета и знања ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе, у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима;
- подстицање и развој физичких и здравствених способности;
- оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршавања и начелима доживотног учења;
- оспособљавање за самостално и одговорно доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот;
- развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина;

- омогућавање укључивања у процес европског и међународног повезивања;
- развијање свести о значају заштите и очувања природне и животне средине;
- усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности, демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва;
- уважавање плурализма вредности и омогућавање подстицања и изградње сопственог система вредности и вредносних ставова који се темеље на начелима различитости и добробити за све;
- поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву;
- развијање радозналости за културе традиционалних цркава и верских заједница као и етничке и верске толеранције, и јачање поверења и спречавање понашања која нарушавају остваривање права на различитост;
- развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности.⁹

Основно образовање и васпитање се остварује на српском језику. За припаднике националне мањине оно се остварује на матерњем језику. Образовно-васпитни рад може да се изводи на страном језику у складу са посебним законом. За лица која користе језик знакова изводи се на језику знакова и помоћу средстава тог језика.

Друштво обезбеђује основне услове за стицање васпитања и образовања које се огледају у следећим кључним образовним параметрима:

Доступност образовања чија је суштина у томе да образовање мора да буде доступно свој деци, без обзира на пол, националност или етничко порекло, културну или језичку припадност, социјално порекло или место становања. Доступност се манифестује на неколико начина:

- као физичка доступност (школе треба да буду у близини места становања ученика, а уколико нису неопходно је обезбедити бесплатан превоз до школе или смештај деце у месту где је школа;

⁹ Закон о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник“ Р Србије, бр. 62/03, бр. 64/03; Закон о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања, „Сл. гласник“ Р Србије, бр. 58/04.

- језичка доступност (приступ школама којима се настава одвија на језику којим ученик влада);
- приступ школи по сопственом избору ученика;
- подједнака доступност и равноправност „престижних школа“;
- доступност квалитетног образовања (одговарајући школски простор, школска и дидактичка опрема и наставна средства, квалитетни наставници, постојање стручних служби у школи и сл.);

Равноправност у образовању подразумева и стварање реалних могућности за сву децу да учествују у основном образовању без дискриминације, као и обезбеђење услова да сва деца заврше основну школу и стекну неопходна основна знања и вештине. Исто тако сваком треба да буде омогућено да настави своје образовање.

С обзиром на функције, структуру и организацију наше основне школе истичу се њене следеће битне одлике:¹⁰

- она је *основна*, прва, почетна у њој се дају елементарна знања, умења и навике неопходне сваком појединцу за боље обављање животних функција;
- она је *базична* јер представља темељ за даље опште и професионално образовање у наредним ступњевима образовања;
- основна школа има *општеобразовни карактер*, тј. даје она знања и развија оне способности потребне свима без обзира на касније занимање и друштвене улоге; она представља општу основу свестраности која је циљ васпитања у свим савременим друштвима;
- она је *обавезна* а до сада је продужавана у складу са продужавањем школске обавезе;
- као обавезна она је и *бесплатна* за децу и за одрасле који стичу ово образовање;
- основна школа је код нас *осморазредна*;
- то је *најмасовнија* институција за образовање и васпитање због чега су је и звали „народна школа“;
- основна школа код нас је претежно *државна* институција. Поред државних омогућен је и рад приватних основних школа;

¹⁰ Детаљније о овим одликама видети у: Н. Трнавац, *Школска педагогија – предавања и чланци*, Научна књига – комерц, Београд, 2005. стр. 165–167.

- наша основна школа је *јединствена* у погледу циљева, задатака, карактера васпитања по обједињеној и усаглашеној организацији васпитања и образовања за све. На нивоу основног образовања и васпитања нема дуализма нити више путева који би на основи било којих разлика (социјалних, интелектуалних) омогућавали деци да стичу различито образовање у смислу програма, трајања и сл. Јединственост не значи униформност и занемаривање специфичности школе и средине и потребе за уважавање индивидуалности и стваралачких специфичности појединца;
- основна школа је *одвојена од цркве*, што не значи да у њој нема верског васпитања кроз изборне предмете;
- у основној школи је обезбеђено *заједничко школовање* мушке и женске деце (коедукација) што у прошлости није било увек могуће;
- наша основна школа *није селективна*, а то значи да има обавезу да свој деци пружи потребне услове да према својим могућностима развијају своје способности и етику основног васпитања и образовања;
- наша основна школа је *отворена институција* према друштвеној и локалној средини, према породици и процес даље демократизације друштва допринеће богаћењу облика и форми и садржаја њеног даљег отварања према средини, локалној и широј друштвеној заједници.

Као развијена институција основна школа је у зависности од категорије ученика или неких других специфичности рада развила велики број подваријанти. Ево неких од тих школа: редовне основне школе (о којима је било речи), специјалне основне школе, основне школе за рад са децом на болничком лечењу и телесно-инвалидном децом на кућном лечењу, основна школа са продуженим и целодневним боравком, основне школе са интернатом, основне школе при заводима за преваспитавање младих у казнено-поправним домовима, основне /школе за одрасле, основне школе за допунско образовање и васпитање деце грађана наше државе у иностранству, основне музичке, основне балетске школе и сл.¹¹

У свету се данас употребљава низ језичких термина који означавају основно образовање као сегмент система образовања.¹² Отуда и проблеми у прецизном одређењу појма основно образовање. Уведени су нови термини попут „базично образовање“, „фундаментално образовање“, „опште образовање“, који означавају образовање доступно свима.

¹¹ Види: Н. Тривац, *Азбучник и типологија познатих школских институција*.

¹² Детаљније у: *Основно и обавезно обарзовање у страним земљама*, Министарство просвете РС, Београд, 1995.

Светска организација УНЕСКО и ОЕЦД у оквиру класификација система образовања дали су термилошка разјашњења појма основно образовање. Према тој класификацији основно образовање почиње од 5., 6. или 7. године и траје око пет година. Овај сегмент се најчешће означава као *основно образовање*. Постоји и други ниво намењен узрасту од 11. и 12. године и обухвата најчешће три године учења. Према тој класификацији основно образовање је први део обавезног школовања. Оно је опште и намењено свима. У системима који обезбеђују тип широког општег образовања за све ученике, које покрива потпуно или делимично њихово обавезно школовање, под основним образовањем подразумевају се само оне године у којима нема диференцирања у облику изборних предмета. У Француској се под појмом основног образовања подразумевају два ступња образовања: предшколско и основно образовање.

За разлику од појма основно образовање, *обавезно образовање* је једноставније дефинисати без обзира на структуру образовања у појединим земљама, оно представља школовање на које су законом *обавезана* деца одређеног узраста.

Обавезно образовање укључује у себе основно образовање и чини основу формалне структуре система образовања. У већини земаља обавезно образовање је општеобразовног карактера. Трајање му је различито, од 5, 6, 7 до 15, 16, 17 или 18-те године. У многим земљама обавезно образовање обухвата први степен средњег образовања (ниже средње образовање). И најчешће обавезно образовање траје дуже од основног мада се негде и поклапа.

У већини земаља западне Европе обавезно образовање некад дуже траје него основно образовање. И као што је дужина трајања основног и образовања различита, различито је и време поласка у школу. Упоредни преглед основног и обавезног образовања у низу земаља дајемо у табели бр. 1.

Табела 1. Обавезно образовање (нивои, циклуси, почетак, трајање)¹³

РАЗРЕД	СРБИЈА	БУГАРСКА	РУСИЈА	НЕМАЧКА	ФРАНЦУСКА	ИТАЛИЈА	ШВЕДСКА	НОРВЕШКА	ГРИКА	ЈАПАН
I	нивои школи	почетно основно школи	почетно основно школи	основно школи	I циклус	основно школи	I циклус	I циклус	основно школи	основно школи
II					II циклус		II циклус			
III					II циклус		II циклус			
IV							II циклус			
V							II циклус			
VI	основно школи	пониша основно школи	нижа средња школи (теорија, език, гласна, русска, гимназија)	III циклус	нижа средња школи	III циклус	III циклус	нижа средња школи	нижа средња школи	
VII				III циклус		III циклус				
VIII				III циклус		III циклус				
IX										
X										
Години поласка у школу	7 год.	6/7 год.	6/7 год.		6 год.	6 год.	7 год.	7 год.	6 год.	6 год.
Трајање обавезног школовања	8 год.	8 год.	9 год.		9 год.	8 год.	9 год.	9 год.	9 год.	9 год.

¹³ Преузето из: *Основно и обавезно образовање у страним земљама*, Министарство просвете РС, Београд, 1995, стр. 21.

Двадесетих година прошлог века уведен је термин фундаментално образовање које треба да обезбеди остваривање минимума утврђених образовних задатака. Оно је означено као „темељ за учење које траје читавог живота и за људски развој на коме се граде наредни нивои образовања“.

Основно и средње образовање остварује се на основу *Школског програма*, који је у складу са наставним планом и програмом а доноси га свака школа. Њиме се обезбеђује остваривање наставних планова и програма и потреба ученика и родитеља, школе и локалне средине. Он садржи *обавезни, изборни и факултативни* део, исте и садржаје који су обавезни за све ученике одређеног нивоа и врсте. Школски програм садржи превиђени фонд часова за поједине активности, циљеве и задатке, начин и поступак остваривања програма и сл.

3. 2. 2. Средње школе

Средње школе су институције у којима се стичу општа и стручна знања и способности за рад и за даље школовање, односно стиче се средње образовање. „Средње“ значи да се налази на средини између основног и високошколског образовања. Средње образовање је засновано на достигнућима науке, технологије, културе и уметности због чега стално трпи промене. На промене су највише утицале промене у сфери рада и производње али и промене у статусу и трајању основног образовања.

Средње образовање се остварује у школама општеобразовног карактера, стручним школама, уметничким школама.

Средње опште образовање има задатак да припреми за наставак школовања на наредном ступњу и траје четири године. Ово средње образовање је јасно разграничено од средњег стручног образовања мада садржаји стручног образовања у себи садрже садржаје општег образовања (језик, математика, информатика, историја и др.).

Средње стручне школе оспособљавају за рад и даље стручно образовање. Усмерено је на преношење, стицање и усвајање знања и вредности, развијање и формирање вештина, навика и умења у функцији припремања, односно, оспособљавања за одређени рад. Школовање траје три или четири године. Средње образовање могу стицати редовни ученици, редовни ученици са посебним способностима и склоностима – обдарени и талентовани ученици, ученици који имају блаже сметње у развоју (специјалне средње стручне школе). Стручно образовање се може одвијати и у времену краћем од три или четири године, стручним оспособљавањем за рад у трајању од једне или две године или специјализацијом по завршеној средњој школи.

Организација и садржај стручног образовања мењали су се током развоја. Зачеци су му у средњем веку и његовој цеховској и сталешкој подели. даљи развој је имао преко оспособљавања за поједина занимања ин-

дустријског друштва. Данас је средње стручно образовање само део укупног образовања а његови садржаји део садржаја образовања у целини.

Средње образовање у нашој земљи прошло је више развојних етапа које су се подударале са етапама друштвеног и економског развоја и променама у сфери рада и производње. Промене у основном образовању директно утичу на промене у средњем а онда и осталим нивоима образовања.

3. 2. 3. Специјалне школе

Специјалне школе су намењене васпитању и образовању ученика са сметњама у развоју како на основношколском тако и на средњошколском нивоу.¹⁴ Циљ образовања и васпитања ове категорије деце јесте оспособљавање за рад и укључивање у разноврсне облике живота.

У зависности од врсте сметње, као и степена оштећења, на посебно организован начин и са посебно оспособљеним кадровима, уз специфичне васпитне методе, средства, уређаје и опрему, васпитно-образовни рад се одвија у посебним институцијама за предшколско, основношколско и средњешколско васпитање у специјалним заводима и специјалним центрима за радно оспособљавање. Поред постојања посебних институција, могуће је оснивати и специјална одељења при редовним школама. Овакав вид организовања васпитања и образовања ученика са сметњама у развоју, заузима све значајније место у стручним разматрањима овог проблема и тражењу другачијих решења.

Из права деце на образовање и поступни развој својих потенцијала под истим условима, савремено опредељење у образовању и васпитању деце са тешкоћама у развоју нашао је израз у „инклузивном образовању“ које подразумева укључивање деце у „редовне“ групе предшколског образовања и васпитања и школа. образовање за децу са посебним потребама треба да се обезбеди у оквиру редовног образовног система. Ова идеја је заживела и код нас кроз пилот пројекте и размене искустава са земљама које имају искуства у реализацији инклузивних програма. Реализација инклузије у будућности нужно ће довести до крупних промена у редовном систему образовања и излагање у сусрет посебним потребама кроз промене у про-

¹⁴ Раније коришћени термини за децу са развојним сметњама као што су „инвалидно дете“, „хендикепирано дете“, „дете ометено у развоју“ замењени су у новије време термином „деца са посебним потребама“, који је прихваћен у свету и код нас. При томе се мисли на децу са функционалним развојним поремећајима у: области оштећења сензорних функција, поремећаја когнитивних, интелектуалних, перцептивних функција и функција пажње, поремећаја контроле мишића, оштећење физичког здравља, емоционални дечји поремећаји, неадекватно функционисање условљено различитим спољашњим факторима – OECD (CERI). Детаљније видети у: Вујачић, М., Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација, Настава и васпитање, бр. 4–5, Београд, 2005, стр. 483–491.

граму и садржајима, оспособљавање наставног и другог стручног кадра, техничке опремљености школа и низа других промена.

3. 2. 4. Факултети, високе школе и академије

Стручно образовање се остварује на два нивоа: први, ниво средње образовање и други, високо образовање.

Делатност високог образовања¹⁵ остварује се кроз *академске* и *струковне студије* на основу одобрених односно акредитованих студијских програма за стицање високог образовања. На *академским* студијама студенти се оспособљавају за развој и примену научних, стручних и уметничких достигнућа, док се на *струковним* студијама студенти оспособљавају за укључивање у радни процес. Дакле, струковне студије су за разлику од академских више окренуте струци и немају наглашену научну оријентацију.

Студије високог образовања могу се остварити на три степена.

Студије *првог степена* су: *основне студије* без обзира да ли су академске или струковне (а) основне академске студије; (б) основне струковне студије.

Студије *другог степена* су: (а) дипломске академске студије (master); (б) специјалистичке струковне студије; (в) специјалистичке академске студије.

Студије *трећег степена* су: докторске академске студије.

Студијски програми свих студија остварују се у оквиру једног или више образовно-научних и образовно-уметничких подручја: природно-математичко; друштвено-хуманистичко; медицинско; техничко-технолошко; уметничко.

Високошколске институције имају висок степен аутономије. Управљање се остварује на нивоу универзитета и сваког појединачног факултета.

3. 2. 5. Типологија школа

Разноврсност и богатство школских институција, на хиљаде међусобно сличних и различитих институција које су се појавиле у прошлости

¹⁵ Законом о високом образовању, „Сл. гласник“ Р Србије, бр. 76/2005, унете су знатне измене на високошколском нивоу образовања које се не тичу само врста и нивоа високошколских институција него и њиховог организовања, начина и режима студија и полагања испита, промене програмских садржаја студијских предмета и сл. Закон је настао на основама укључивања у јединствени европски простор високошколског образовања – Болоњски процес.

и данас, захтева и њихово одређено разврставање како би се лакше упознавао и проучавао феномен школе.

Иначе, сам термин *типологија* означава науку о типовима (тип, облик, лик, узор, отисак, образац, карактеристичан примерак неког рада и сл.)¹⁶. Када је реч о типологији школских институција она подразумева „описивање и разврставање основних типова школских институција, према битним ознакама и карактеристикама које представљају нешто опште и многим заједничко.“¹⁷

Питање типологије школских институција је значајна нарочито са аспекта проучавања различитих врста школа, али и њена израда је управо условљена упознавањем, анализом, и проучавањем бројних појединачних примера и класификовања у групе и подгрупе.

Имајући у виду савремена схватања карактера школе, добри познаваоци феномена школе сматрају да израда типологија школа према чвршћим критеријумима није могуће јер школа као развојна институција, друштвено и историјски условљена, увек мења свој лик и добија нову физиономију, нови облик, у складу са потребама и сазнањима датог времена.

Недељко Трнавац је у својој књизи, више него што је до сада у било ком лексикону или енциклопедији, *Азбучник и типологија познатих школских институција* (2004), представио око 2500 школа, пописао их, описао и дао њихов упоредни приказ.¹⁸ У овој књизи типологија школа означава класификовање разноврсних васпитно-образовних форми, у којима се помиње или појављује школа у одређене групе и подгрупе и по одређеним критеријумима. Због великог броја одредница типологију школа је приказао само структурно али не и у појединостима. Аутор разликује *основне типове, организационе варијанте тих типова*, моделе и појединачне *примере* школских институција. На пример, посебан *тип* школе је „основна школа“, а она може имати више *организационих варијанти*: четвороразредне, осморазредне, па и више комбинација разредне и предметне наставе (4+4; 3+3+2; 3+2+3); а може бити специјална основна школа, основна школа за музичке таленте и сл. *Модел* су још конкретнији и могу бити замишљени (пројектовани), реални, фиктивни и сл.

Користећи различите критеријуме и оквире класификације и њихово комбиновање Н. Трнавац је приказао разноврстан број школа руководе-

¹⁶ М. Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Просвета, Београд, 1970. стр. 953.

¹⁷ Н. Трнавац, *Школска педагогија (предавања и чланци)*, 1 књига, Научна књига, Београд, 2005, стр. 173.

¹⁸ Н. Трнавац, *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд, 2004.

ћи се идејом да је код критеријума важније представити „плуралитет школских организационих форми“ као право цивилизацијско богатство.

Основна полазишта у типологији школа могу бити различита: хронолошко-историјски (редослед јављања), узраст ученика, територијални принцип, оснивач, дужина дневног рада, место и сл.

Трнавац Н. у *Азбучнику* наводи да је у изради типологија школа кренуо са два полазишта: саме школе и њених конститутивних компоненти (ученици, наставници, програми, организација, оснивач, финансијер, управа, време, простор, медији, односи); и методолошких карактеристика битних за класификовање. До појаве ове књиге о „типологији школа“ се није говорило на овај начин, ни овом терминологијом. У уџбеницима педагогије, енциклопедијама и и речницима говорило се о врстама школа, класификацији и диференцијацији појединих типова школа.

Типологија школа према конститутивним компонентама школе

Школа своје основне конститутивне компоненте изводи из природе васпитног процеса. Школу конституишу сасвим одређене компоненте без којих она не би могла да буде то што јесте а то су: *ученици, наставници, програми, организација школе*. Свака од ових компоненти може бити полазиште за класификацију школа.

А) ученици као полазиште у класификацији типова школа

Када су у питању ученици као полазиште, могу се издвојити следеће подгрупе школских институција:

- *према полу ученика* (мушке и женске школе, и мешовите за заједничко школовање деце оба пола – коедукација);
- *према узрасту ученика* (школе за децу, младе и одрасле и школе за старе – универзитети трећег доба);
- *према нивоу, рангу и хијерархији* (ниже, средње, више средње, више и високе школе);
- *према редоследу у систему школства* (примарне – primary school, почетне, елементарне, основне; секундарне – secondary school, или школе другог система; терцијарне или школе трећег система);
- *према категоријама деце* којима је школа намењена и које задовољавају посебне развојне и образовне потребе (редовне школе за „нормалну децу“, специјалне школе за децу са сметњама у развоју, основне и средње школе за децу на болничком и кућном лечењу и сл, школе за даровиту децу, специјализоване школе које омогућавају дубље изучавање једне области – математичке, фи-

лолошке и сл; „школе по мери детета“ које су се јављале у прошлости у разним варијантама; „школе друге шансе“ намењене онима који нису били успешни у редовним школовању и тичу се оспособљавања за рад на нивоу средњошколског образовања;

- *према групним и социјалним карактеристикама ученика* (овде спадају школе које изражавају интерес одређених етничких или националних мањинских група, ширење националног интереса, потребе доминантних или мањинских религијских групација и црквених организација, идеолошки или политички интерес, нпр. школе за децу миграната, школе у вишејезичним срединама, школе за децу тако званих „ризико група“ (деца Рома), за децу сезонских радника и сл.

Б) наставници као полазиште у класификацији типова школа

Наставници као полазиште у класификацији типова школских институција се појављују као *оснивачи* што је карактеристично за прошлост (Аристотелов „Лицеј“, Платонова „Академија“, Штурмова гимназија (латинска школа), Франкеов завод, Школа Марије Монтесори, Кузине метод који се често назива школом, Песталоцијеви васпитни заводи, (Ивердон, Нојхоф, Штанц, Бургдорф); и као *реформатори* школа – мада су ове школе више даване као теоријски концепт (Сикингеров систем, Феријерова активна школа, Кершенштајнерова радна школа, Гаудигова радна школа умног правца, Школа А. Даја и сл.)

В) програми као полазиште за класификацију типова школа

У типологији школа среће се велики број школа које носе назив и које су настале под утицајем промена у садржајима, односно програмима који су преовлађујући.

За разлику од далеке прошлости у последња два века школски програми су добили значајно место у школи тако да врше избор садржаја, уређују редослед опсег и дубину изучавања наставних садржаја. Тиме они одређују профил и организацију једне школске институције али битно одређују и односе међу учесницима наставног процеса. С обзиром на програм могуће је издвојити неколико основних група:

- *према врсти образовања и међусобном односу школа*, који произилази из природе програма, школе могу поделити на: основне, средње, више и високе или елементарне, базичне, послеосновне и завршне;
- *према карактеру садржаја образовања школе* се обично деле на општеобразовне и професионалне а код нас на општеобразовне, стручне и уметничке школе;

- према *структурама* (занимањима) за које припремају кадрове (учитељске, наставничке, економске, техничке, пољопривредне, медицинске и сл.);
- према општој *програмској оријентацији* разликујемо школе: општехуманистичке, научне или раднопроизводне оријентације; школе и земље у којима се одређује наставни план и програм у ужем смислу тако што се само набрајају наставни садржаји и школе и земље у којима је развијена *теорија курикулума*, који не прецизира садржаје тако што их даје глобално, бавећи се више циљевима и стратегијама програмирања; школе и земље (у које спада и наша) у којима су развијена оба начина програмирања. Школе ретко добијају називе по овим начинима програмирања;
- према *преовлађујућим садржајима* учења обележени су многи типови школа. Тако су у прошлости биле познате „школе скриба“, „писарске школе“, „школе ЗР“, „школе ЗЕ“, школе граматиста и школе китариста из античког периода, реторске, латинске, грчке, реалке, школе ручног рада, политехничке школе и сл. Посебна подела се може извршити према језицима учења на: монолингвиналне, билингвиналне, школе на страном језику (школе за децу дипломата, француска школа, школа са појачаном наставом тог језика итд.)

Постоје и све су више присутне школе са уједначеним програмима међународне матуре (са седиштем у Цириху) чији програми и дипломе треба да буду признати у већем броју земаља (институционалне школе са програмима међународног значаја).

- посебну групу чине школе које су настале као отпор *наставно-предметној исцепканој* школског градива. Крај XIX и почетак XX века је карактеристичан по бројним решењима између школе „интегралног васпитања“ Пола Робена (1867) школе са „скупном наставом“ и „школе са комплексном наставом“.

Г) организација школе као полазиште у класификацији типова школе

Ово полазиште укључује бројне елементе, све оне који су изван наставника, ученика, финансирање, објекти, простор, опрема, распоред рада и сл. Сваки од ових елемената организације утиче на класификовање појединих типова школа:

- према *оснивачу*, власнику, финансијеру школе се могу поделити на: приватне, јавне и државне, самоуправне, општинске, градске, придворске, цеховске, гилдијске, дворске и сл.
- према *територији*, архитектонским решењима и опремљености школе могу бити: сеоске, приградске, градске, општинске, покра-

- јинске, савезне републичке, фабричке, болничке, сабирне, подручне, пограничне, школе са истуреним одељењима; према *функционалном предмету*: поштанске, железничке, шумарске, графичке; према *начину живљења ученика* у току школовања: полуинтернатске, интернатске, пансионати, школе са домом ученика, школе за децу на болничком и кућном лечењу, школе у природи; према *начину контактирања са ученицима*: школе на даљину, дописне, школе путем мас-медија, покретне школе, школе са патронажним учитељима; школе према *месту оснивања*: Ресавска школа. Далтон план, Винетка план, Самерхил школа, Сомборска препарандија; према специфичностима *опреме*: школе затвореног телевизијског круга, школе са електронским учионицама; према одликама *архитектуре*: касарнски тип школе, школа павиљонског типа, школа са пољском учионицом, школа без зидова, планински или приморски тип школе;
- према категорији *времена* школе имају различита организациона решења и називе; према дужини трајања: четвороразредне, осмогодишње, двогодишње, трогодишње; према *времену рада* у току дана: сменска школа, полудневна школе, школа са продуженим или целодневним боравком, вечерње школе; према организацији у временском периоду: недељне, повремене, сезонске, летње, зимске, допунске, семестралне школе;
- према значајним *методичко-дидактичким елементима* организације школе мог бити: према броју ученика: мале сеоске школе, патуљасте, велике, гигант школе; према структури одељења: неподељење школе, школе са комбинованим одељењем, дворазредне, једноразредне; према међусобном односу: редовне, допунске, продужне, завршне.

Д) методолошке карактеристике као полазиште за класификацију типова школа

Класификацију школа је могуће вршити и са историјског и уже методолошког становишта. Са историјског становишта могуће је говорити о школи у старом, средњем, и новом веку, о античкој, феудалној, грађанској школи. Овај аспект ћемо уважити када говоримо о школи пратећи хронолошку лествицу појављивања типичних школских институција кроз време, па тада говоримо о школи скриба, школи ЗР, сколастичкој школи, класичној школи, реалној школи, школи са политехничком оријентацијом, школи свестраног развоја личности.

Са методолошког аспекта полазећи од начина проучавања и конструкције неког типа или модела школе, можемо говорити о теоријским и филозофским моделима школе (школе у Платоновој држави, Моровој „Утопији“). Ту спадају и теоријски концепти „нове школе“, школе будућ-

ности, школа рада, школа живота, књишка школа, интелектуалистичка школа и сл.

За проучавање школе значајне су литерарни радови у којима је описан велики број школских институција као што су радови М. Крлеже (*Вучјак*), С. Ранковића (*Сеоска учитељица*), Х. Хесе (*Игра стаклених перли*) и сл.

У свим будућим проучавањима школе, која ће се убрзано мењати, типологија школе ће као богато искуство користити свима онима који се баве унапређивањем и развојем школе.

3. 2. 6. Школска мрежа

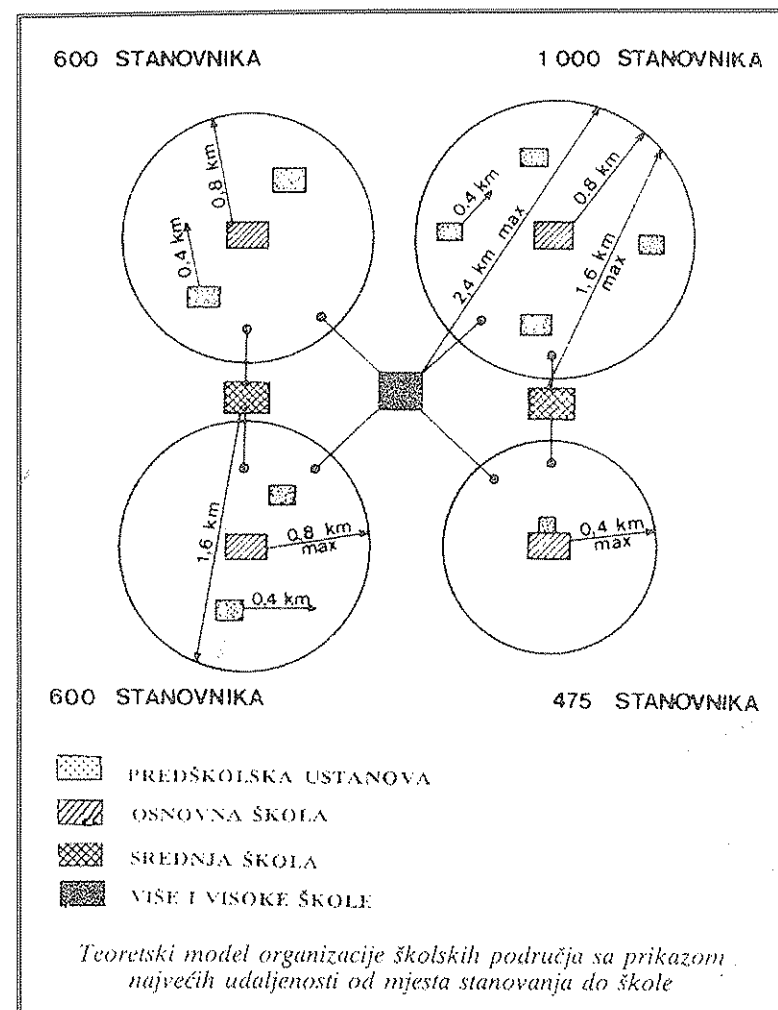
Школска мрежа означава појам који се односи на територијални распоред васпитно-образовних установа, односно школа. Школском мрежом утврђују се: број, врсте и типови школа, капацитети школских објеката и школско (гравитационо) подручје. Школско подручје је друштвена и територијална целина у којој се остварује обухват ученика и/или полазника одговарајућим нивоом образовања (предшколског, основношколског, средњешколског, вишег, високог и специјалног образовања). Величина школског подручја одређена је дужином релација између зоне становања и места у којем се налази школа. Планирање школске мреже врши се на националном, регионалном и локалном нивоу. План школске мреже за шире подручје је саставни део просторног плана, а план школске мреже за уже подручје је саставни део урбанистичког плана. У планирању школске мреже на било ком нивоу потребно је постићи одговарајућу усаглашеност (равнотежу) у погледу броја и врсте, карактера и капацитета школских институција, како би се остварила потребна рационализација и што равномернија распоређеност школских институција. У планирању школске мреже морају се имати у виду принципи економичности, рационалности, јединствености, хоризонталне и вертикалне повезаности, и демократичности система васпитања и образовања.

Основне карактеристике школског подручја одређују: демографске промене; остварени обухват младих школовањем; расположиви капацитети школског простора; природни услови подручја (топографске, климатске и хидрографске карактеристике), друштвено-економска развијеност подручја; карактер и величина насеља; саобраћајне везе и др. (*Педагошка енциклопедија II 1989: 421*).

Подручје које гравитира школи ограничено је дужином релација између зоне становања и уже локације школе.

Највећа удаљеност од места становања до школе одређује се према бројним критеријумима као што су: узраст деце, густина насељености, на-

чин доласка деце у школу (превоз, пешачење), карактер саобраћајница које ученици користе односно, безбедност деце на путу од куће до школе.



Шема 2. Теоретски модел организације школских подручја са приказом највећих удаљености од места становања до школе (*Педагошка енциклопедија II 1989: 421*)

Питање школске мреже код нас није научно проучавано и није довољно систематски статистички праћено. У школској мрежи и популацији ученика догодила се „велика сеоба“. Градске школе су све мање гигант школе а у селима долази до укидања великог броја школа и претварања осморазредних у четвороразредне. Проучавајући школску мрежу код нас

Н. Трнавац је утврдио изразиту биполарност у којој су са једне стране велике а са друге мале школе. Посебне специфичности се јављају на брдско-планинским подручјима, на пограничним подручјима и вишенационалним срединама. Осим тога, мрежа основних школа је прилично разуђена и неравномерна управо због демографских и економских разлога. Укидање школа заслужује посебну пажњу. Оно је крајње непрактично јер даље поспешује покретање становништва и „празњење села“. Када село остане без школе остаје и без становника. Позната је пракса да се школе са мање ученика због нерационалности затварају а ученици се школским аутобусима превозе до матичне школе која често може бити удаљена и до десетак километара. Шта школа значи за сеоску средину са културног и образовног аспекта сувишно је говорити. Због тога је стално присутна дилема, шта са школама са малим бројем ученика удаљеним од градских центара. Који интерес треба да превлада: економски или образовно-културни.

У нашој земљи уочава се непрекидно смањивање сеоског становништва и броја ученика на сеоском подручју. У планинским крајевима многе школе су остале без ученика и учитеља. Њихово укидање није оправдано јер практично поспешује даље миграције становништва из брдско-планинског подручја.

Поједини градови се суочавају са значајним повећањем броја ученика или значајним смањењем броја ученика у појединим деловима града, што ствара доста тешкоћа у погледу обезбеђивања одговарајућих просторних и педагошких услова за адекватан школски рад (рад у две или више смена, рад у међусменама, велики број ученика у учионицама). Зато се пројектовању школске мреже и обезбеђивању школских институција мора прилазити веома студиозно уважавајући основне критеријуме у планирању школске мреже (друштвене, демографске, економске и педагошке).

Отварање школских институција, у циљу постизања што већег обухвата младих треба да прати низ других активности и мера којима се олакшава школовање младих, посебно у мање развијеним срединама и за занимања која су дефицитарна. Овде у првом реду мислимо на изградњу ученичких домова и интерната, школских кухиња, обезбеђивање превоза ученика, подешавање времена почетка/завршетка школског рада током дана, посебна брига о ученицима који не живе у својим породицама за време школовања.

Погрешно је веровати да се само изградњом и опремањем школске зграде решавају проблеми школовања младих, односно обезбеђивање стручњака одговарајућих профила. Савремене школске институције имају веома високе захтеве у погледу школског простора, опреме, наставног кадра, али истовремено и у погледу величине и опремљености простора који није искључиво намењен за наставу и учење (простор за друштвени живот младих, игралишта, вежбаљиха, базени, паркови, зелене површине итд.).

3.3. Школски систем

Конституисање школских система

Школе у једном друштву (држави) које су међусобно повезане по одређеним критеријумима у јединствен и целовит систем ради што потпунијег остваривања циља васпитања, чине школски систем.¹⁹ У најширем значењу школски систем обухвата све васпитно-образовне институције од предшколских установа до универзитета. Према томе синтагмом школски систем означавамо укупност школских институција (установа) свих ступњева у једној земљи, које су на одређен начин организоване и међусобно повезане.

Школски систем представља најорганизованији вид васпитања и образовања а то значи да у односу на друге институционализоване облике и форме васпитања, школски систем на најорганизованији, најсистематичнији начин, организује васпитање и образовање скоро читаве генерације младих.

И као што се школа постепено развијала, мењајући и усавршавајући своју форму и структуру, у зависности од друштвено-историјских услова, тако се и школски систем развијао у дугом периоду развоја друштва. Његово конституисање и усавршавање било је у директној вези са развојем школа, као његових елемената, и њиховог међусобног повезивања на свим нивоима образовања.

Процес институционализације васпитања у виду школе трајао је веома дуго и био у непосредној вези са темпом и нивоом развоја људске цивилизације односно са развојем производних снага и производних односа.

Поједине епохе развоја друштва карактерисала је висока културна и економска развијеност и велики број добро уређених и међусобно повезаних школа као што је био период античке Атине која је имала школе разноврсне по облицима са богатом унутрашњом организацијом, али које није биле довољно повезане и јединствено уређене.

Без обзира на постојање одређених школа различитог нивоа и њихове повезаности, дуго се није могло говорити о развоју и формирању целовитог школског система, јер је дуго највећи број школа био елементарног нивоа а само мањи број школа вишег ступња.

Појавом школе васпитање се све више премештало у ове институције, тако да се временом овај део васпитања јасно одвајао од ванинституционалног васпитања. Даљим развојем разноврсних институција образовања

¹⁹ Педагошка енциклопедија II, у ред. Н. Поткоњак, П. Шимлеша, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989, стр. 428.

а посебно школа, вршила се унутрашња диференцијација у систему образовања. То диференцирање је уочљиво већ у старом Египту у коме се образовање одвија на две линије тако да и даљи развој школа иде у правцу развоја два система институција (егзотерици су припремани за практичан живот а езотерици су упућивани у тајне науке и свештенства). И даље ће се наставити развој образовних институција а њихово диференцирање одвијаће се и у подсистемима. Тако ће се у оквирима првобитно диференцираних школа на световне и црквене, појавити у оквиру црквених школа, манастирске, бискупске, катедралске, парохијске и недељне школе, које је црквена властела нагло ширила. Развој градова ће омогућити развој градских и занатских школа и даље у оквирима градских школа диференцирају се латинске школе, магистарске, класичне и реалне, а занатске се појављују као еснафске, цеховске, гилдијске и сл. Поред разноврсних и бројних школа у средњем веку ће се појавити и универзитети који чине посебне институције и затворену целину која је самостално одређивала начине повезивања са другим школама. Целовити школски системи могли су се конституисати тек онда када је јасно одређен међусобни однос појединих врста школа унутар система школа који се постепено конституише.

Коначно конституисање државних школских система дошло је тек појавом државе односно подржављењем (етатизацијом) школских институција. То се дешава у периоду наглог развоја средстава за производњу односно периоду индустријске револуције и стварања већих државних заједница (држава). За конституисање школских система била је неопходна хоризонтална и вертикална повезаност школских институција и одређена категоризација школа према нивоима од најнижих до највиших (од елементарних до универзитета).

Стварање услова за конституисање школских система био је дуг процес који је трајао неколико векова. Ј. А. Коменски је први покушао да направи ред међу школама покушавајући да их повеже међу собом везујући их за нивое развоја деце. Сваком периоду у периодизацији дечјег развоја он је одредио и одговарајућу школу (материнска школа – предшколски период; школа матерњег језика – период дечаштва; латинска школа – младичко доба; академија – момачко доба).

У револуционарним пројектима француске буржоаске револуције у 18. веку („Пројекти о народном образовању“) налазе се предлози за уређење јединственог школског система једне државе. Кондорсе је 1792. предлагао четири ступња формалног школског образовања (основне школе, школе другог ступња за учење заната и трговине, средње школе – институти, високе школе – лицеји) и формирање националних института науке и уметности. Основна школа представљала је темељ школског система и

припреме човека за извршавање основних друштвених дужности и остваривање својих права.²⁰

Лавоазије је такође предлагао да се након основне школе, похађају школе другог ступња као што су: школа науке, школа литературе, занатске школе, школа хемијских наука и др. Почетком 19. века почиње да се говори о основним принципима на којима треба да се уреди школски систем. У литератури наилазимо на податке да је Хумболт 1807. у концепту обнове школства изнео следеће идеје:²¹

- опште образовање мора да претходи сваком посебном образовању;
- школски систем мора бити у складу са развојним ступњевима и мора тражити темељно образовање за сву децу;
- потиснут утицај државе у подручју васпитања и образовања;
- посредством школског образовања човека треба оспособити за самоодређење („борбу против менталитета пука“).

К. Д. Ушински истиче захтев да свака земља треба да изграђује свој школски систем који одговара њеним специфичним условима, одликама и потребама јер је немогуће васпитавати се по туђем педагошком систему.

Потпунија институционализација школовања младих била је последица појаве све већег броја разноврсних школа и конституисањем школског система. Ови системи су постојали много пре процеса подржављења (етатизације) школског система и били су израз интереса и потреба одређених друштвених структура. Целовити државни школски системи су стварани упоредо са процесом конституисања државе која почива на институцијама а школа је важна институција и важан сегмент државе.

Стварање система школа карактерисала је *унификација и монолитност*. Језуитски школски систем који се појавио на територији која покрива читаву Европу, типичан је пример унифицираног система који је настао као одговор католичке цркве на реформацију. Само у париској провинцији било је око 14 хиљада васпитаника а према неким подацима половином 18. века око хиљаду колеца и семинара. Уједињавањем католичанства широм Европе створен је такав систем (малих, средњих и великих колеца) униформан у погледу садржаја, метода рада, дневног режима, односа међу ученицима и учитељима, школских правила и сл.²² Познаваоци школских

²⁰ Заниновић, М., *Педагошка хрестоматија*, Школска књига, Загреб, 1985. стр. 155.

²¹ Тривац, Н., *Школска педагогија – предавања и чланци*, Научна књига – комерц. Београд, 2005. стр. 143.

²² „Хиљале и хиљале школа је радило по истом дневном распореду: устајање у шест и по, у седам присуствовање миси, у седам и по дневни рад почиње молитвом, затим преслишавање лекција „лаизус“ од претходног дана, поправљање задатака, затим читање новог

система тврде да никада касније у историји развоја школе и школских система није створен такав систем на широком простору и великом броју држава као што је био језуитски школски систем, тако јединствено уређен, унифициран и монолитан.

Историја познаје и школске системе који су створени касније а који су произашли из потребе спровођења одређених идеја присилним путем у сасвим конкретним друштвено-историјским ситуацијама, какав је био фашистички систем.

Пошто је стварање првих школских система везано је за државну организацију XVII и XVIII век је период када почиње повезивање школа различитог нивоа и типа у један „шири“ систем у коме школе делују исто или слично. То је уједно и период када се стварају велике државне заједнице.

Етатизација школа није била потпуна од самог почетка преузимања бриге о школама од стране државе. Држава је преузела бригу о оснивању школа али је надзор над њиховим радом дуго био у надлежности свештенства (до XX века).

Почетак XIX века је период *најинтензивнијег развоја* школа свих нивоа и врста, условљен бурним индустријским развојем који захтева развој основних школа а развој наука све више зависи од средњих школа и факултета. Повећан број школа, ученика и наставника захтева да се уреди заједничка организација која прераста у систем.

Шематски приказ развоја школе и школских система приказан је у поглављу *Школе у новом веку* (на стр. 108).

До писарских школа се дошло постепено као прелазу ка институционализацији васпитања без сталног и унифицираног модела организације школе.

Од писарских дошло се до елементарних школа односно „ЗР“ које су одговарале потребама повећане међуљудске комуникације и размене као последице развоја заната, трговине, мануфактуре, које су омогућавале учење трговине, заната, свештеничких и чиновничких занимања. У овој фази развоја школе и школског система организација школе се устаљује. Конституише се релативно унифициран и распрострањен, али затворен школски систем, од основних и средњих школа, које су међусобно изоловане. Универзитет који се ствара у том периоду потпуно је аутономан. Сваки

градива на писани састав; на поново у један и по преслишавање лекција и поправљање задатака, затим поправка писаног састава од пре подне, задавање домаћег задатка и такмичење. Петком је тежиште на религијској настави, а субота је посвећена испитивању градива у тој седмици и такмичењу ученика.“ (Према: Трнавац, Н., *Школска педагогија – предавања и чланци*, I књига, Научна књига – комерц, Београд, 2005, стр. 40).

тип школе је одвојен за себе и строго изолован од других васпитних чинилаца.²³

Унифицираност у погледу унутрашње организације школа и целог система затвореност у погледу односа према другим облицима васпитања, хијерархијска надређености структурираност у складу са одликама друштва, су основне карактеристике школских система тог периода.

Пратеће појаве конституисања школских система јесу најпре увођење школске обавезе а онда и њено продужавање (у Угарској 1868. обавезна је шестогодишња, а у Чехословачкој је 1922. шестогодишња прерасла у осмогодишњу обавезну школу). Увођење школске обавезе се споро остваривало и не може се директно везивати за искорењивање неписмености (у Угарској без обзира на обавезност и дужину трајања 1890. године било је 50% неписмених).

Увођење реда и заједничке организације у школама захтевало је и доношење одређених уредби и правила за њихову организацију. Тако је крај XVIII и почетак XIX века карактеристичан по великом броју „школских правила“, закона, уредби и наредби којима се жели све уредити и унифицирати, одвојити од осталог „неуређеног“ света и ставити под надзор и контролу државе.²⁴

Потреба да се све унифицира и уреди у систем довела је брзо до затворености и изолације школе и школског система у целини. Зато је природно што се упоредо са конституисањем школе и школског система уочавају слабости и јављају прве критике о којима ће бити речи у следећим поглављима уџбеника.

Школски систем

У педагошкој литератури и уџбеницима педагогије појам „школски систем“ се различито одређује. То није необично ако се зна да је „школски систем“ друштвени систем и да је за разлику од природних или техничких система који се лако дефинишу и одређују, овај систем теже дефинисати. Природни, механички или биолошки системи представљају природне производе, њихова структура је структура физичких компоненти и они се лако омеђавају, одређују и најчешће су коначни. За разлику од њих друштвени

²³ Од учења елементарне писмености, школа „ЗР“ у најновијој епохи дошло се до разноврсних школских институција које треба да обезбеде усвајање седам писмености: лингвистичку, математичку, природно-научну, друштвено-хуманистичку, научно-техничку, уметничко-естетску, информатичку.

²⁴ У периоду од 1863–1875. године донети су бројни закони, уредбе, наредбе и правила попут: „Наредба министра о прописивању“, „О молитви пред учење и после учења“, „О ђацима који професоре послужују“, „Распис о надзирању над владањем и вршењем дужности професора“ и сл.

системи су производи људске делатности. Њихова структура је структура догађаја која се не може одвојити од процеса који се одигравају унутар система. Школски систем као социјални систем у себе укључује човека што за последицу има трајно мењање и развијање због чега тај систем не може никада бити довршен и ограничен, већ има неограничену способност развоја.

Када се говори о школском систему ради правилнијег разумевања његове суштине и карактеристика неопходно је најпре објаснити појам „систем“.²⁵

У друштвеним наукама је изграђена „Општа теорија система“ под утицајем кибернетике, која треба да олакша управљање, због чега се и тежи да се и у друштвеним као и у техничким системима све уреди према неком критеријуму. Отуда и велики број различитих дефиниција система.²⁶ Према неким систем се одређује као скуп или композиција елемената чији међусобни односи почивају на одређеним законима и принципима (у природним системима то су природни закони, нпр. закон гравитације; у вештачким то су закони који уређују односе међу елементима, које доноси творац система, тј. човек, нпр. у правном систему и сл.).

Без обзира како се дефинише за систем је карактеристично да садржи компоненте, организацију датих компоненти, да су међусобно повезане унутар система, да је систем у одређеном односу према средини (окружењу), да постоји одређен распоред елемената у датој структури, да је сваки од елемената особен и сл. Сваки систем се састоји од низа подсистема а они од низа других нижих подсистема. Системи се могу различито класификовати у зависности од критеријума па се може говорити о отвореним и затвореним, природним и вештачким, динамичким и статичким, детерминисаним и стохастичким системима и сл.

Аналогно томе школски систем представља специфичан вид организације елемената који су међусобно повезани и уређени у одређену целину, који су у сталној размени информација, динамичкој интеракцији. То је отворен систем јер је у сталној размени информација са својим окружењем. Еластичан је јер односи међу његовим подсистемима нису крути и једном заувек дати, већ су везе које међу њима постоје еластичне што омогућује динамичан развој сваког од делова система.

²⁵ Појам „систем“ је један од најчешће употребљаваних појмова у овом времену. Сама реч је грчког порекла (sistem) и значи поредак или састав (Сунчев систем, нервни систем, правни систем и сл.) У *Речнику страних страних речи и израза* М. Вујаковије, систем је „оно што је састављено, састав, целина... скуп уређених делова“ (Вујаковија, М., *Речник страних речи и израза*, стр. 882).

²⁶ У уџбенику „Информатике“ Ђ. Надрљанског налазимо дефиниције које говоре да је систем распоред, скуп или група ствари тако међусобно повезаних да чине целину и потпуност; да систем поседује структуру, реализује функцију и предаје информације или их прерађује; да је систем комплекс међусобно повезаних функција његових компоненти.

Полазећи од општег схватања система уопште у уџбенику *Општи педагогија* (у ред. Н. Поткоњака 1997) се каже да је систем васпитања „укупност међусобно повезаних и у свом деловању обједињених елемената који у одговарајућем процесу рада могу допринети остваривању утврђених циљева и задатака реализације човека“ (Влаховић, 1997: 276).

Трнавац Н. истиче да под школским системом не подразумева нешта строго одређено и омеђено, нешто институционализовано и утврђено заувек, већ савремени тип отвореног система који је у сталној интеракцији са окружењем (друштвеним системом у целини), који је у процесу континуиране трансформације, који нема вечно одређене и чврсте границе, који није дуготрајније институционализован и чији су елементи у сталном дијалектичком условљавању, преплитању и допуњавању. То је систем који под утицајем конкретних услова губи одлике шаблонизма и окошталости. Ако овако схватимо и дефинишемо школски систем онда су оправдани напори и тешкоће бројних теоретичара да одреде школски систем, да га омеђе у условима његовог све бржег развоја и отварања (Трнавац 2005: 152).

Може се закључити да је за разлику од некадашњих схватања према којима се систем васпитања поистовећивао искључиво са институционалном структуром школских организација, савремено гледање је знатно шире. Поистовећивање система са системом школа, последица је и схватања да је организованост битна карактеристика система, а школе су управо имале ту карактеристику.

У старијим уџбеницима педагогије наилазимо на различите термине којима се означавао школски систем и систем васпитања али и различиту структуру тако схваћених система. Говори се о „систему васпитно-образовних установа“, о „школским васпитним установама“, о „школи и одгојно-школском систему“, „васпитно-образовном систему“.

Појам система обухватао је некада само школске институције различитих нивоа и типова, додаване су и установе за предшколско образовање и васпитање, установе за ваншколско образовање и васпитање младих, па установе за образовање одраслих, специјалне школе и заводи и др.

Полазећи од савременог схватања да не васпитава само школа, породица и др. него да васпитава цео друштвени контекст, као и да је сваког дана све више „чиниоца“ који васпитавају, Трнавац Н. је дао шему основних чинилаца система васпитања, уважавајући критеријуме организованости, систематичности и друштвеног утицаја (шема 3).

Шема 3. Основни чиниоци система васпитања

А) Школски систем:

1. Установе за предшколско васпитање
2. Основна школа
3. Средње школе
4. Више и високе школе
5. Установе за специјално васпитање

Б) Облици систематског и друштвено-организованог васпитања и образовања:

1. Центри за културу и слободно време деце и младих
2. Ученички и студентски домови и интернати
3. Народни (раднички, фабрички) универзитети, културни центри, домови културе, центри за ванредно школовање и студирање, за стручно усавршавање, политичке школе трајног карактера и слично.

В) Остали чиниоци система васпитања којима није једина и основна функција остваривање васпитних задатака:

1. Породица
2. Војска
3. Установе у области културе и науке (библиотеке, музеји, позоришта, галерије, научни институти)
4. Средства масовног комуницирања (штампа, радио, телевизија, филм)
5. Информациони системи и услужни центри, документациони центри и бирои, видео клубови
6. Друштвене, политичке и стручне организације (за децу, младе и одрасле; друштва и удружења – педагога, психолога и слично).

Из шеме се може видети да системом нису обухваћене само институције (школске, ваншколске, друштвене и др.) него и разноврсни облици који учествују у остваривању циља и задатака васпитања. Аутор ову шему сматра непотпуном јер она не обухвата оне „случајеве доследније интеграције“ појединих институција и облика (школе и вртића, школе и интерната, школе и предузећа и сл.). У будућности, сматра аутор, ова шема мора бити проширена и оним облицима и институцијама које настају као резултат проширивања делатности културно-научних институција (музеји, библиотеке, позоришта) на пољу васпитања и образовања.

Бројни аутор све чешће наводе да систем васпитања и образовања у савременим условима чине три основна подсистема:

1. *формални* – институционални, школски који обухвата предшколске установе, основне, средње, више и високе школе;

2. *неформални* – ваншколски, који се одвија изван традиционалних институционалних оквира; то је продужено образовање у културним центрима, радничким и народним универзитетима, предузећима и др. а тиче се образовања одраслих, преквалификација, стручног оспособљавања и усавршавања и сл. Ово образовање не захтева строгу дидактичку артикулацију и захваљујући својој еластичности, постало је „нужно“ у условима брзих промена.
3. *информални* – „спонтани“, то је „учење путем живота и путем друштвеног деловања“. Односи се на васпитање и образовање у породици, путем мас-медија, у слободном времену, у локалној друштвеној заједници. образовање у овом систему није ограничено ни место ни временом, увек је интеракција са другима и самоницирано је.

Ова три подсистема су комплементарна на „образовној сцени“, а то значи да све три целине треба да се све више међусобно повезују и отварају. Досадашња пракса нам говори да систем није био довољно отворен за одрасле. образовање генерације старосно доспеле за школовање било је потпуно одвојено од образовања одраслих, због чега су то била два паралелна система. То је било посебно изражено у прошлости када су постојале различите форме и облици рада са одраслима (продужене школе, шегртске школе, вечерње школе за одрасле, школски центри при предузећима, раднички народни универзитети и др.). Савремена школа данас треба да има богату образовну понуду и за категорију одраслих без прављења оштре разлике између деце и одраслих. То искључује истоветност организације за обе категорије, децу, одрасле, односно ученике и полазнике. Концепцијом образовања која уважава ове захтеве нужно се мења и структура школског система у односу на традиционални.

У школском систему као „нови“ елемент структуре имамо и све већи број приватних школа на другом ступњу али и на нивоу обавезног школовања. Појава ових школа утицала је и данас утиче на повећавање различитости и отворености школе као установе. „Подсистем приватних школа је значајан као извор нових алтернативних решења“ (Трнавац 2005: 160).

Проучавајући школу и школске системе, посебно процес њиховог настанка и развоја, Трнавац Н. издваја *основне тенденције* и правце његовог даљег трансформисања и развој:²⁷

а) промене у настајању појавних форми: систем се развијао „одоздо“ према „горе“, тј. стално се проширивао број школа и њихове врсте; прво основне, па средње, па високе; типови школа су постајали све разноврснији и диференциранији;

²⁷ Трнавац, Н., *Школска педагогија – предавања и чланци*, I. Научна књига – комерц. Београд, 2005, стр. 160–162.

б) промене у обиму: прво су се шириле и „пуниле“ елементарне школе, а када су оне постале „народне“ и обавезне за све, почеле су се ширити ниже средње, које су такође улазиле у ред обавезних, па потом више средње, да би данас високо образовање било једини сегмент који још не покрива већину популације“;

в) промене у трајању: основно и обавезно образовање су се стално продужавали, на рачун структурних промена унутар средњег образовања (другог ступња); систем је постајао отворенији и према установама за предшколско васпитање, а масовнији постају и облици последипломског школовања (специјализације, магистратуре, докторске студије); образовање одраслих (повратно образовање) се повезује директно са школским системом;

г) промене у карактеру образовања: општеобразовне школе су се продужавале и бројчано проширивале своје присуство, а у сегменту другог ступња, општестручне школе се шире на рачун ужестручних (једнопрофилних);

д) промене у проходности кроз систем: све више је школски систем повезан унутрашњим линијама вертикалне и хоризонталне проходности (преласка из једног ступња школа у следећи и из једне врсте школа у друге);

ђ) отвореност школског система према окружењу: од затворених школа при храмовима или школа подељених према еснафима и оштрој подели рада из времена ланчане производње, данас се школе и школски систем све више отварају према неформалним и информалним облицима образовања и усавршавања; они се све више удружују у прављењу „образовне понуде“;

е) промене у правној регулацији система: све више се од појединачних закона иде ка општим и заједничким законима за више сегмената или за цео школски систем, али се истовремено приступа правној дерегулацији педагошких питања; тако су закони по обухвату система шири, али садржајно и нормативно „празнији“, чиме се повећавају компетенције свих субјеката који учествују у креирању школског живота.

ж) промене у територијалном распореду: школе свих врста и нивоа, све су ближе корисницима; процес деурбанизације се врши насупрот тенденцији концентрације становништва у великим градовима; школска мрежа је све више биполарна, тј. у мањем броју градских школа учи велики број ђака, а у великом броју малих сеоских школа учи врло мали број ђака;

з) промене у степену унутрашње интеграције школа различитог типа: школе општијег типа „гутају“ остале средње и више школе, тј. све више се интегришу школе (смерови) теоријског (научног) и производног типа, а њихова подвојеност и изолованост је све мања;

и) тенденција конвергенције програма: заједничким програмским језгром омогућује се унутрашња хомогеност целог школског система, али се истовремено, ван тих језгара, отвара слободан простор за диференцијацију и индивидуализацију (опште, посебно, појединачно);

ј) промене у унутрашњем распореду и односу субјеката: уз стално повећавање укупног броја ученика постепено се смањује број ученика у основним радно-васпитним јединицама (наставним групама, одељењима), па и школама (установама); такође се смањује број ученика на једног наставника, а повећава се број васпитног особља „без дневника у руци“ (стручних сарадника).

Структура школских система

Структура школских система је променљива. Променљивост је последица друштвено-историјских и научно-технолошких промена, утицаја традиције и културе, степена развоја педагошке науке, економске развијености и др. Друштвена организација и подела рада још од периода појава првих школа битно је одређивала структуру школских система тако да је дуализам односно нејединственост по унутрашњој организацији система била главна карактеристика њихове структуре. То практично значи да су после основне школе постојала два паралелна пута образовања. Један је био усмерен ка практичним вештинама и стручном образовању и завршавао се врло рано укључивањем у свет производње, а други је водио даљем школовању на вишим нивоима и омогућавао укључивање у свет науке и управљања.

Судбину рада у односу на човека делило је кроз историју и васпитање (школство). Поделом рада делио се човек, што се преносило и на васпитање и образовање и путем њих. Раздваја се радно-производно од интелектуалног васпитања и образовања. Захтеви за специјализацијом условљавају дуализам у школском систему који даље само повећава социјалне разлике. образовање и васпитање постају средство продубљивања социјалних разлика. Одвојеност од рада преноси се на школовање и школа све више постаје форма отуђивања човека.

Социјалне и радно-производне промене у индустријском друштву допринеле су промени структуре школских система и промени односа класичних и реалних школа, класичног и реалног образовања (реалне школе и гимназије су замениле класичне гимназије и сл).

Подела на умно и радно-производно васпитање и образовање довела је до поделе на опште и стручно образовање па у структури школских система се јављају општеобразовне, општестручне и ужестручне школе.

Индустријско друштво је довело до бројних противуречности и дуализма и у самом бићу васпитања и образовања које су непрекидно доводи-

ле до „кризе школе“ и „светске кризе образовања“ и које су мобилисале снаге за покушаје превазилажења криза бројним школским реформама.

Пример типичног класичног дуалистички структурираног школског система јесте школски систем Краљевине Југославије који је пред други светски рат имао следећу структуру.²⁸

На првом школском ступњу је основна школа која траје само четири године и представља заједничко образовање генерације дорасле за школовање.

Прва селекција ученика врши се у једанаестој години на следећи начин: за један део популације то је завршетак школовања и они се не обрадују даље; други део остаје у основној школи још једну, две а ређе три године у „вишој народној школи“, без права даљег настављања школовања; учење заната у трајању од две или три године у шегртским и занатским школама представљало је завршетак школовања за део популације основношколаца; могуће је било уписати се у трогодишњу или четворогодишњу грађанску школу („нижа средња школа“) која је имала општеобразовно-практични карактер и била је намењена припремању нешто писменијих грађана са врло малим могућностима настављања школовања (у учитељским школама уз посебне услове); део популације се уписивао директно у гимназије које су директно водиле на студије.

У другој етапи средњег образовања која је почињала са петнаест година вршила се друга селекција и диференцирање међу младима. На овом нивоу постојале су следеће школе: виша гимназија у трајању од четири године у коју се могло једино из ниже гимназије и из којих се ишло на студије; средње техничке, трговачке и учитељске школе које су биле завршног карактера са веома малим шансама за настављање школовања.

Дуализам и нејединственост овог система огледала се у постојању једне привилеговане школе (гимназије) на другом ступњу, која је једино водила ка високом образовању; постојању низа школа (нижих средњих, занатских, грађанских...) које практично нису омогућавале ни стицање потпуног средњег образовања, а о продужавању школовања на наредном ступњу није могло бити речи што је случај и са средњим стручним школама (техничке, трговачке...).

Низом реформи и промена у школском систему у послератном периоду пре и после 1958. године чињени су напори и покушаји да се дуализам школовања превазиђе и да се створи систем са мање тзв. „слепих колосека“. Прекретницу чине реформе система познате као „систем усмереног образовања“ код нас (1974) којима су учињени покушаји да се потпуно

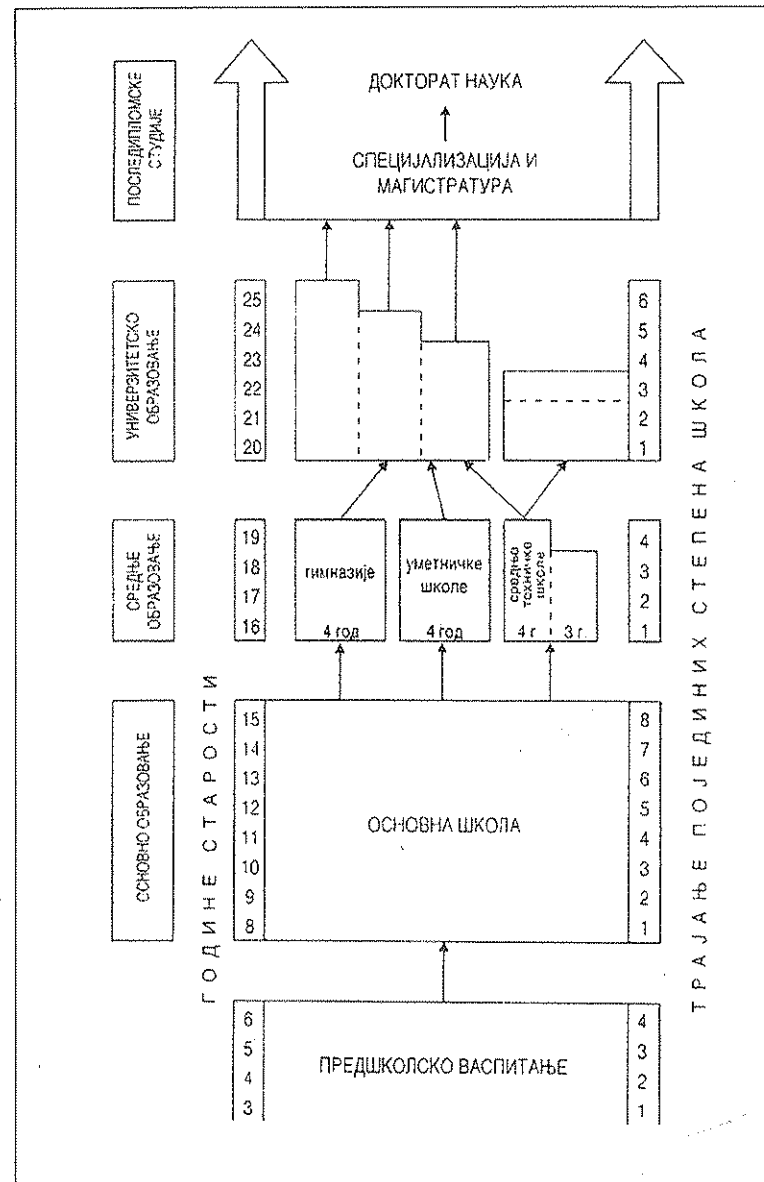
²⁸ Детаљније о овоме видети у: Поткоњак, Никола, *Систем образовања и васпитања у Југославији*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.

укине дуализам у школском систему. Повезивањем школа са светом рада, а тиме и укидањем гимназија као привилегованих школа, због проблема који су дошли управо из света рада, који продукује дуализам, нови школски систем није имао шансе да се одржи. Нови систем је био неодржив а на стари се није могло враћати, тако да се прибегло компромисном решењу које је у себи и даље садржавало дуализам али и шире могућности да се дуализам ублажи и превазиђе. Још једном је реформисан школски систем који је имао следећу структуру:

- основно обавезно образовање траје осам година са тенденцијом сталног продужавања;
- опште образовање је продужено са обавезног образовања на ниво средњег образовања а посебно у његовим почетним разредима;
- занатско образовање постало је део подсистема средњих стручних школа;
- средње стручне школе имају више карактер општестручног образовања што омогућава њихову повезаност на само на хоризонталној него и на вертикалној, унутар система средњих школа, али и према вишим школама и факултетима;
- гимназије као општеобразовна школа на средњем ступњу образовања унутар је диференцирана (општи смер, природно-математички, друштвено-језички...) а врши се и делимична професионализација општег образовања;
- поред државних омогућено је стварање приватних школа на средњем ступњу (међу првим отворена је класична гимназија, затим уметничке школе) а омогућено је стварање приватних основних школа.

Ублажавањем дуализма постојећег школског система створени су у ствари услови за јединственост у смислу програмског јединства између школских институција појединих школских нивоа. Тиме су створене могућности да се сваким путем којим се крене кроз систем школства и систем образовања и васпитања дође до највишег могућег нивоа без великих проблема.

Данас школски систем код нас има следећу структуру:



Шема 4. Школски систем код нас (шема не обухвата најновије измене).

Предшколско васпитање обухвата децу од треће до шесте године (најновији прописи предвиђају обавезан предшколски програм за сву децу у периоду од 5,5 до 6,5 година – програм припремног разреда, који се реализује у предшколским установама или школама). Основна школа траје осам година, са тенденцијом да се продужи на девет, обавезна је за све и општеобразовног карактера. Школовање се наставља у средњој школи у

трогодишњем ичли четворогодишњем трајању у гимназијама, стручним или уметничким школама. Ово није обавезан ниво образовања. Универзитетско образовање се остварује на факултетима, високим школама и академијама у различитом трајању. На универзитету је могуће стећи звање магистра и највиши научни степен докторат наука.

Школски систем у Србији налази се у преобртажају и усклађивању са стандардима који су усвојени у другим земљама. Значајније промене у структури школског система као и садржајима образовања започели су на свим нивоима.

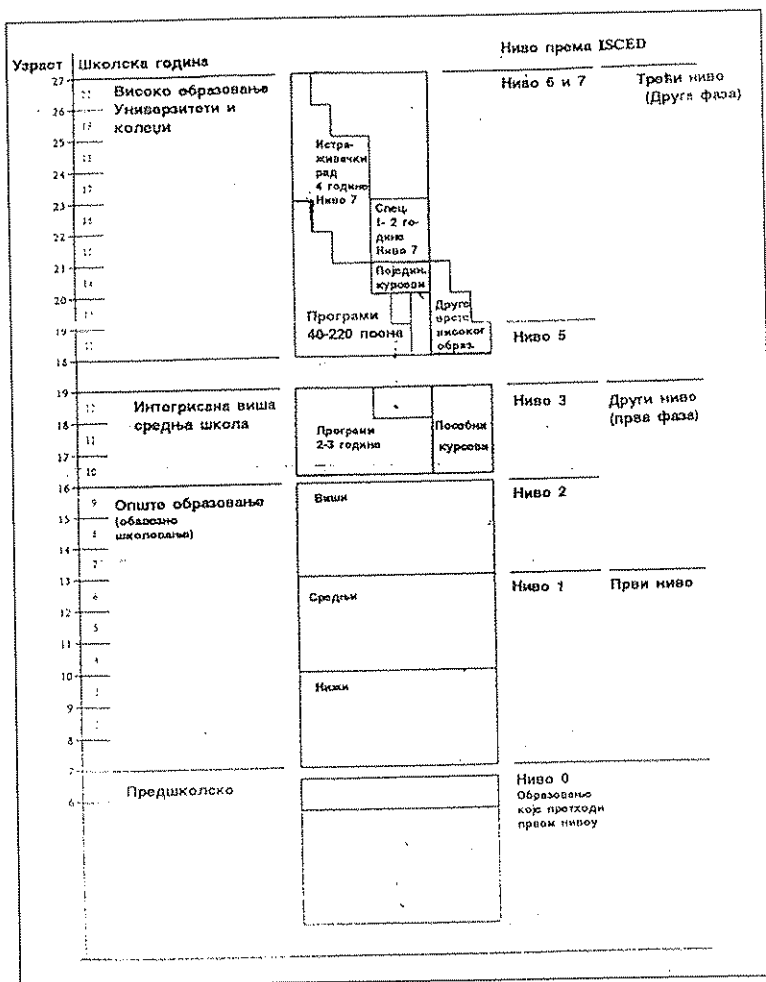
Једном структуриран школски систем под утицајем бројних друштвено-економских и научно-технолошких фактора даље се мењао и усавршавао прилагођавајући се тако постојећим условима и потребама. И као што се из досадашњег излагања о школи и школском систему могло видети, у историји школских система постојали су системи чије су наглашене карактеристике их обележиле као дуалистичке, државне, централизоване, унифициране, конзервативне, демократске, традиционалне, савремене и сл.

Због конкретне условљености и детерминисаности савремени школски системи се разликују по много чему мада школски системи високо развијених и развијених земаља, односно неразвијених, имају неке заједничке елементе. Савремене тенденције у развоју школа и школских система посебно под утицајем друштвено-економских процеса (глобализација) теже уједначавању неких њихових битних елемената школских система низа земаља Европе, па и света. То се огледа у структурирању школских система по нивоима (вертикали) и постојању основног, средњег и високог образовања. Затим други ниво, средње образовање које је стручно је најчешће ниже средње, средње и више средње. Уједначава се и време поласка у школу, дужина трајања појединих нивоа школовања, укључивање обавезног предшколског образовања и васпитања у школски систем и сл.

Из наведених шема школских система других земаља може се видети структура школског система Шведске, Грчке и Јапана.

Школски систем Шведске

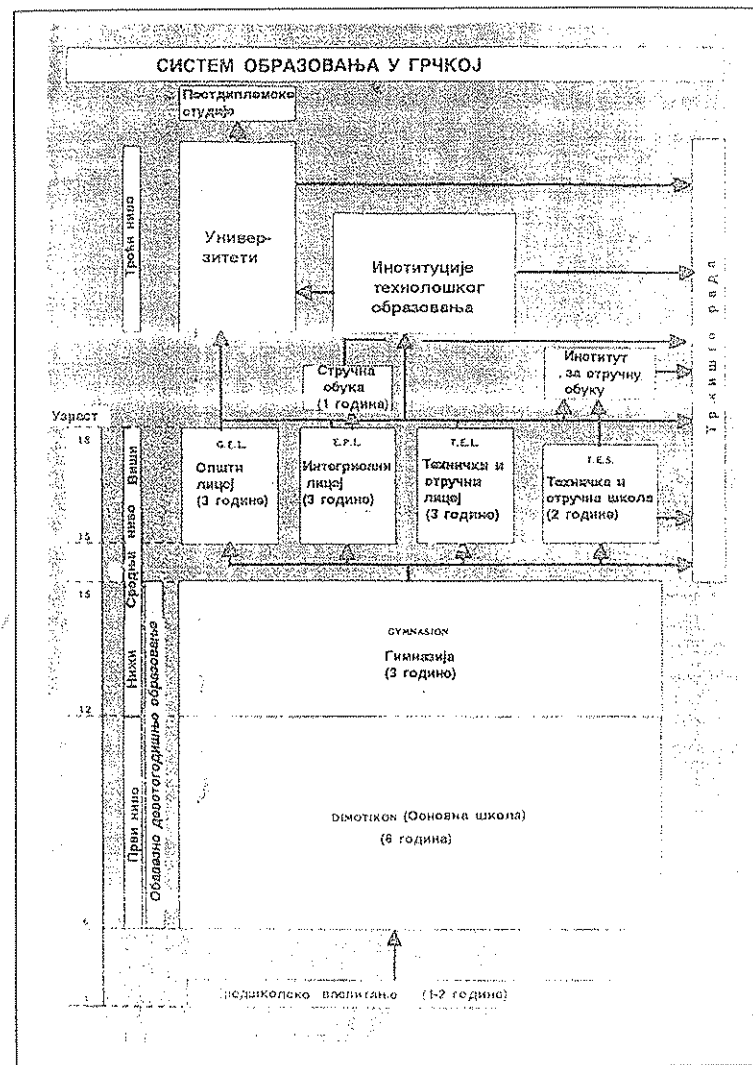
После предшколског васпитања који обухвата децу до 6. године, од 7. до 16. године траје обавезно опште образовање (девет година). Тај први ниво школовања се одвија кроз три циклуса: *нижи* (I–III); *средњи* (IV–VII) и *виши* циклус (VIII–IX). Други ниво образовања представља *интегрисана виша средња школа* на узрасту од 16. до 19. године старости. Трећи ниво је *високо образовање* које чине колеџи и универзитети у које се уписује после завршене интегрисане више средње школе.



Шема 5. Школски систем Шведске.

Школски систем Грчке

Између 4. и 6. године деца похађају прешколске установе, једну до две године. *Први ниво* образовања почиње у 6. години и траје шест година. *Други ниво* чини средње образовање које има два степена: *ниски* (општеобразовног карактера – гимназија који је обавезан и траје три године) и *виски* ниво. То значи да обавезно образовање траје девет година (шест година основна школа и обавезно образовање три године).

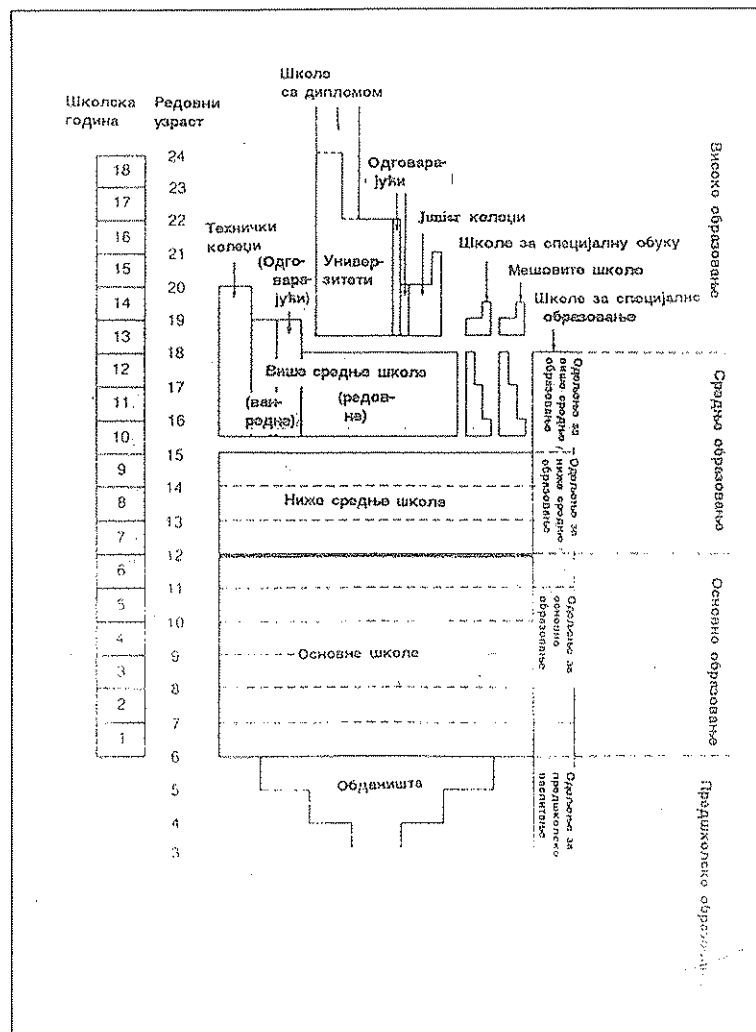


Шема 6. Школски систем Грчке.

Више средње образовање чине трогодишњи лицеји (општи, интегрисани, технички и стручни). По завршеном овом нивоу образовања укључују се у производњу и наставља школовање на универзитету. Услов за упис на универзитет је једногодишња стручна обука. *Трети ниво* је универзитетско образовање, а *четврти* магистарске и докторске студије.

Школски систем у Јапану

Овај систем је организован на четири ступња: *предшколско, основно, средње и високо образовање.*



Шема 7. Школски систем Јапана.

Предшколско образовање и васпитање се реализује у обданишту на узрасту од 3. до 6. године. Основно образовање траје шест година. Средње образовање чине трогодишње *ниже средње школе* у трајању од две године и *више средње школе* у трајању од једне до четири године. Високо образовање се стиче на универзитету после средње школе. Основно и ниже сред-

ње образовање су обавезни у трајању од девет година и општеобразовног су карактера.

Постојећи школски систем поред унутрашње отворености све више се отвара према другим институцијама и укључује их у себе. Тако установе за предшколско васпитање постају део школског система. Све је развијенији подсистем за специјално образовање и васпитање на основном и средњем ступњу образовања са тенденцијом да се овај део система „интегрише“ са „редовним“ школама. Развојем неформалног система васпитања и образовања и појавом његових све разноврснијих форми и облика остварује се чвршће повезивање делова школских система са тим облицима образовања у окружењу.

3. 4. Савремене тенденције и циљеви у реформисању школе и школских система

Циљеви школског васпитања и образовања

Светски експерти за васпитање и образовање указују на главне карактеристике, проблеме и противуречности које се морају имати у виду у пројекцијама циљева, система, садржаја, организације и технологије остваривања васпитно-образовне делатности у XXI веку. То су у првом реду: глобализација света (стварање јединственог економског, политичког и културног простора са бројним противуречностима); све бржи трансфер знања и технологија; пораст улоге знања као развојног ресурса; универзализација знања, вредности и образовања; тежње ка остваривању демократских идеала друштва и његовој хуманизацији, и непрекидне промене, проналасци и напредак у науци, техници, технологији и производњи.

Образовна делатност треба да допринесе разрешавању бројних проблема и ублажавању следећих противуречних тенденција и супротности: супротности између глобалних и локалних проблема (како постати грађанин света без губљења свог националног и културног идентитета), супротности између универзалног и индивидуалног (проблем губљења персоналитета појединца и његове природне предредности да изабере пут свог развоја и да оствари своје могућности које му се пружају коришћењем богатства своје културне и националне баштине), супротности између традиције и савремених научно-техничких и информацијских технологија које прете да угрозе слободу и аутентичност појединца; супротности између дугорочних и краткорочних циљева друштва и појединца; супротности између невиђеног развоја знања и човекових ограничених могућности да их усвоји; супротности између вредности духовног и материјалног света и супротности између потреба за такмичењем и стварањем једнаких шанси за све (Делор 1996:10).

Упоредо са неслућено брзим развојем, савремено друштво се сусреће и са бројним проблемима који угрожавају саме темеље његовог постојања и даљег развоја. Продубљује се јаз између развијених и неразвијених земаља и региона. Неконтролисана употреба природних ресурса угрожава животну средину и прети еколошким катастрофама. Ратови, етнички сукоби, претње ратовима, тероризам, економске блокаде, санкције, сиромаштво, наркоманија, криминал, незапосленост, неизвесност у погледу будућности и слични проблеми нарочито погађају мање развијене државе и младу генерацију.

Истовремено са развојем културе, хуманизма, знања и демократије егзистирају и антикултура, насиље, култ зла, дехуманизација и дезинтегративне тенденције у развоју човека и друштва. Клима нетолеранције, расне и међунационалне нетрпељивости, сепаратизма, етноцентризма, ксенофобије, антисемитизма, агресије, кршење људских права и слобода не престају да буду реалност у многим деловима света (*Европска димензија у образовању* 1997: 50). Све видљивије су негативне последице и опасности мултимедијалних технологија и виртуелних садржаја које се испољавају у смањивању потреба младих за дружењем, социјалним контактима, и појачавају трендове повлачења и изолације младих.

Реални живот појединца и друштва захтева да васпитање истовремено остварује функцију развијања човекове „есенције“ и функцију развијања његове „егзистенције“. Свој смисао васпитање налази у функцији развијања човека као појединца и функцији развијања друштвене заједнице. Зато је у васпитању нужно јединство индивидуалног и социјалног, и успостављање равнотеже између „педагогије есенције“ и „педагогије егзистенције“ (Поткоњак 1999: 75).

В. В. Рубцов заступа становиште да је образовање у савременим условима главна и једина друштвена институција преко које се могу остварити базичне вредности и циљеви развоја друштва. „У условима радикалне промене идеолошких ставова, друштвених представа, идеала и начина живота огромних маса људи, управо образовање омогућава адаптацију на нове животне услове, одржавање процеса репродукције друштвеног искуства, фиксирањем у друштвеној свести и пракси нових политичких реалности и нових оријентира друштвеног развоја“ (Рубцов 1999: 18).

У образовним стратегијама на почетку XXI века окосницу образовања и васпитања младих представљају: широко опште образовање, развој индивидуалних особености и способности личности, савремено стручно и професионално образовање, и усвајање друштвених, културних и моралних вредности. Од образовања се очекује да обезбеди развитак људи према својим способностима и могућностима, да допринесе ублажавању социјалних противуречности и да служи зближавању народа и култура (Ивановић 1997: 5).

Образовање информационе ере треба, према мишљењу П. Мандића, да обухвати следећа основна подручја васпитања и образовања: самореализацију личности, оспособљавање за људске односе, припремање за економску ефикасност и оспособљавање за преузимање грађанске одговорности (Мандић 1999: 49). Улогу образовања у демократизацији друштва, у развијању и јачању личности Д. Ж. Марковић промишља са становишта потребе еманципације, која у себи садржи могућност човека да учествује у одлучивању о друштвеним пословима и да буде субјект политичког живота. „Зато се образовање јавља и мора бити, и фактор критичког односа према свету, носилац критичког мишљења и бранилац хуманистичких вредности“ (Марковић 1999: 15). Демократија, дијалог и толеранција су вредности, али и истовремено начин и средство васпитања личности. Због тога се њиховом неговању у процесу васпитања и образовању младих мора посветити потребна пажња. Без тога се улази у велике неспоразуме у којима највише губе млади, а самим тим и човечанство коме они припадају (Недељковић 1997: 150).

Према Резолуцији „Европска димензија у образовању: образовна пракса и садржаји програма“, усвојеној на Сталној конференцији Европских министара просвете 1991. године, циљеви будућег образовања у Европи треба да обезбеде:

1. Такву припрему младих која ће им омогућити стицање позитивне и реалистичке слике о себи, коју ће реализовати у личним, друштвеним и заједничким приликама;
 2. Припрему за живот у демократском друштву, што укључује права, основне слободе, дужности и одговорности грађана у пружању помоћи младим људима при укључивању у јавни живот;
 3. Припрему за рад који треба да омогући широк поглед на рад и укључи теоријски увид у природу и облике рада и радног искуства;
 4. Припрему за културни живот како би млади људи знали да нађу изворе за богаћење личности и укључе се у духовно, културно и историјско и научно наслеђе и припрему за живот у мултикултурном друштву (*Европска димензија у образовању* 1997: 26).
- Усвајањем Резолуције „Европска димензија у образовању“ циљеви образовања у земљама Европе добили су наглашену европску димензију. Заједнички циљ образовања у Европи усмерен је на потребу међусобног зближавања европских народа и држава као и њихово повезивање на новим основама. образовање младих у Европи треба младима да помогне да прихвате европски идентитет, али да истовремено сачувају свој национални, регионални и локални корен, као и осећај припадности светској заједници. Циљеви образовања који произилазе из „европске димензије“ обухватају:

- Пружање младима знања, компетенција и ставова који су им потребни да би били спремни за главне изазове европског друштва;
- Припрему младих за високо образовање и мобилност, рад и свакодневни живот у мултикултурној и мултијезичкој Европи и
- Оспособљавање младих да сачувају своје заједничко културно наслеђе и да испуне своје одговорности као грађани Европе.

Развијене интелектуалне способности, овладаност одговарајућим знањима, вештинама и навикама неопходне су претпоставке за радно-стваралачке и друштвене активности, и основа за усвајање нових знања, вештина, навика и вредности. У којој мери ће човек успешно користити тековине савремене цивилизације, разумети промене које се у свету догађају, постати субјект тих промена и стваралац нових вредности, зависи, пре свега, од његовог образовања и развијености интелектуалних способности.

Образовање у све већој мери постаје моћан фактор свеукупног развоја друштва и сваког појединца. Путем образовања чувају се, преносе и даље развијају знања, искуства, вредности, културни и национални идентитет и богатство људске духовности. Без савременог образовања појединац и друштво не могу се успешно интегрисати у светске производне, научне, технолошке, економске, информатичке и културне токове. На индивидуалном плану образовање и васпитање постају незамењиви чиниоци целовитог развоја човека, услов људске егзистенције и самореализације.

Циљеви, садржаји и организација рада у савременој школи мењају се у складу са променама у научном, техничко-технолошком, економском, политичком и културном развоју друштва, доминантним педагошким концепцијама и потребама за унапређивањем ефикасности и квалитета васпитно-образовног рада.

Школа у савременом друштву проширује своје функције и добија нове задатке. *Осим образовне, школа има све значајнију социјализаторску, васпитну и културну функцију.* Она постаје институција од посебног националног значаја. Образовање и васпитање у школи представљају основу и услов овладавања садржајима савременог општег и професионалног образовања, социјализовања младе генерације, развијања интелектуалних способности и моралности ученика.

Квалитет стечених знања, вештина и навика, развијеност мотивације за учењем, ниво оспособљености за самостално учење и карактер доживљених социоемотивних искустава у школи могу имати пресудан утицај на даљи ток образовања и развој личности.

У савременом свету јачају процеси демократизације и децентрализације система образовања. *Свеобухватност, доступност, обавезност, бесплатност и општеобразовни карактер основни су принципи на којима се*

темељи основно и обавезно образовање. Образовање постаје универзално и неутуђиво право сваког детета, без обзира на његов пол, расу, националност, вероисповест, социјални положај, место становања и способности.

У свакој свесној, планској и организованој делатности нужне су промене које воде њеном усавршавању, осавремењавању, већој ефикасности и уопште бољем квалитету рада. Промене у образовању, школи, образовним и школским системима неопходне су због крупних промена у друштву и непрекидног и брзог развоја науке, технике, технологије, економије, информатике, роботике и других области људског рада, живота и стваралаштва.

Образовање се сматра главним чиниоцем развоја друштва и појединца. Процењује се да се путем образовања најуспешније могу остварити дугорочне и актуелне друштвене промене, побољшати квалитет живота, повезати свет на глобалном нивоу, изградити друштво на основама демократских и хуманистичких вредности. Образовање за појединца представља незамењиви чинилац еманципације, развоја његових потенцијала, овладавања средствима саморазвоја и самоактуелизације, и укључивање у свет рада и друштвеног живота.

Техничко-технолошки, економски, културни и друштвени развој савременог друштва налаже да се успостави разуман однос између општег и стручног образовања, образовања и рада, индивидуалног и друштвеног развоја, универзалног – општег и локалног – особеног, прошлости – садашњости и будућности.

Интензивне промене (реформе, иновације) остварују се у концепцији општег и стручног образовања. Опште и професионално образовање младих подиже се на виши ниво. Вертикално и хоризонтално се повезују сви нивои образовања. Значајна пажња посвећује се примени и коришћењу савремене образовно-информационе технологије и повећању ефикасности и квалитета учења, наставе, образовања и самообразовања. Чине се напори да се селекција, школовање, усавршавање наставника подигну на виши ниво и побољша друштвени статус наставника.

Универзализација обавезног образовања не сме да доведе до пада његовог квалитета. Зато се стварају могућности да „свако дете има право на квалитетну наставу довољно дугу да обезбеди укупан његов процват, и као појединца и као члана друштва, такву наставу која ће му пренети теоријска и практична сазнања која су му потребна за свакодневни живот, за наставак студија и за његово стварно учење у економском, културном и друштвеном развоју, како локалне средине тако и читаве нације. У настави би требало покушати у што је могуће већој мери, да се развијају способности, могућности и интересовања детета, и да ојача поштовање права човека и основних слобода“ (*Актуелности у образовању у свету 1995: 52*).

Савремена школа постаје значајни и незаменљиви чинилац целовитог физичког, менталног, социјалног и моралног развоја ученика. Дужина времена које ученици проводе у школи, пластичност развоја и пријемчивост на нове утицаје пружају повољне могућности ученицима да овладају основама општег и професионалног образовања, задовоље психосоцијалне потребе и развијају своје потенцијале. Међутим, ако школа као особена радна и животна средина не задовољи одговарајуће критеријуме подстицајне, демократске и хуманизоване средине, она за ученике може представљати извор бројних стрепњи, незадовољстава, конфликта и фрустрација. Тако доживљена школа неповољно делује на ментално здравље, школска постигнућа, социјализацију и развој индивидуалитета ученика.

У резолуцијама, препорукама и декларацијама УНЕСКА и Европског савета о основном, обавезном и професионалном образовању најчешће се наглашавају следећи задаци школе:

1. Усвајање општеобразовних и професионалних знања, вештина, навика и развијање способности ученика, као основа за даље образовање, самообразовање и развој целовите, самосталне, стваралачке, хумане и социјализоване личности.
2. Подстицање и развој индивидуалитета и креативности ученика. Откривање и развој особених потенцијала; подстицање оригиналности, имагинативности, истраживачког духа, критичности, интересовања, аутентичности, самоактуелизацију, интелектуалне и социјалне компетентности.
3. Увођење ученика у стратегије и технике сазнајног процеса и развијања културе интелектуалног рада. Оспособљавање ученика да самостално и критички користе различите изворе сазнања; инструкисање ученика како да уче, анализирају, систематизују, повезују, проверавају и примењују усвојена знања; оспособљавање ученика да самостално истражују и презентују своја сазнања, идеје и ставове.
4. Развијање способности потребних за успешну сарадњу са другим људима и активну друштвену партиципацију. Подстицање и усавршавање комуникативних способности и кооперативности; оспособљавање за конструктивно разрешавање конфликта и уважавање различитих становишта и интереса; развијање осећања одговорности, културе дијалога и способности да се искаже своје, али и поштује туђе мишљење.
5. Васпитање вредности које укључују демократичност, толеранцију и поштовање различитости. Поштовање демократских процедура; оспособљавање за доношење независних и објективних судова да млади не би подлегли индоктринацији разних идеологија, екстремистичким ставовима и дезинформацијама; мултикултурно, мултиетничко и мултиконфесионално васпитање.

6. Неговање и развој националног и културног индентитета, разумевање традиције и стварање нових вредности.
7. Оспособљавање и мотивисање за даље образовање и самообразовање у складу са концепцијом перманентног образовања „у друштву које учи“.
8. Оспособљавање за разумевање и прихватање промена и креативно учешће у њима. Прилагођавање на нове услове; отвореност за промене; адаптабилност; прометејски дух; критички став; позиција субјекта у променама.
9. Развијање свести о потреби чувања и унапређивања здравља, животне и радне средине (здравствена и еколошка култура).
10. Развијање моралности и грађанско васпитање. Морална компетентност; хуманизам; истинољубивост; правичност; солидарност; патриотизам; одговорност; поштовање заједничких норми, права, обавеза и вредности; друштвени активизам и
11. Васпитање за међународно разумевање, мир, сарадњу и поштовање права и слобода човека. Разумевање и поштовање националних и културних специфичности других народа и људи; развијање свести о правима и обавезама које појединци, друштвене групе и народи имају једни према другима; васпитавање спремности појединца да својим ангажовањем допринесе остваривању циљева светског мира, интеграције и развоја.

Промене у наставним плановима и програмима

Креатори савремених наставних планова и програма све више инститирају на интегрисању, функционалном повезивању, иновирању и интердисциплинарном карактеру наставних садржаја. То је једна од могућности за превазилажење постојеће расцепканости наставних садржаја на велики број наставних предмета. Посебно се истиче потреба хоризонталне и вертикалне повезаности различитих предмета и то по „принципу корелације око водећих, кључних идеја науке, као и путем формирања категоријалних структура мишљења“ (Шарановић-Божановић 1994: 187).

Наставни садржаји се иновирају и обогаћују у складу са развојем науке, технике, технологије, производње, економије, културе и уопште са развојем друштва. Нови наставни садржаји уграђују се у наставне планове и програме на више начина: актуелизовањем и иновирањем постојећих садржаја; увођењем потпуно нових садржаја у оквиру постојећих наставних предмета; увођењем нових наставних предмета и/или области; организовањем различитих течајева и семинара; изградом различитих алтернативних програма за ученике са посебним потребама, склоностима, интересовањима и способностима; изградом различитих модела изборне и факултативне

наставе; иновирањем и увођењем нових садржаја у оквиру програма рада различитих секција, клубова, организација и других облика слободних активности ученика.

Да би се обезбедиле могућности за задовољене, развијање и исказивање посебних регионалних, локалних, културних, привредних, националних и етничких специфичности школама се оставља одређена слобода у избору појединих наставних предмета, садржаја и облика њиховог реализовања. Када су у питању различите потребе, способности и интересовања ученика школе су обавезне да организују разноврсне облике факултативних и изборних програма; додатну, допунску и рекреативну наставу; корективни педагошки рад; слободне и друштвене активности ученика.

Јасно је изражен захтев за проширивањем основа општег образовања. Говори се о потреби стицања *информатичке, историјске, културне, економске, радно-техничке и еколошке писмености*. У земљама са развијенијим школским системом у основној школи се, већ у овом моменту, као обавезни наставни предмети или садржаји изучавају информатика, други страни језик и екологија.

У савременим наставним плановима и програмима општеобразовних и средњих школа долази до значајних промена. Уводе се нови наставни предмети као што су: информатика, технологија, екологија, економија, аутоматика, електорника, техничко образовање, други страни језик, менаџмент, генетски инжењеринг, грађанско васпитање, религијско васпитање и др.

У стручним школама наставни планови и програми се обогаћују садржајима из области заштите човекове средине, борбе против наркоманије, антирасистичког образовања, припремања за брак и породицу, мултикултурног образовања, правилне исхране и др.

Савремени наставни програми прецизније одређују садржаје, вештине и навике које ученици треба да усвоје. „Знати-умети-чинити су оквири и основа за израду наставних програма“. Процес преношења и усвајања знања и формирања (изграђивања) вештина и навика морају се у наставним програмима повезивати у јединствену целину (Поткоњак 1987: 105).

С обзиром на све већу сложеност наставних садржаја и потребу што ефикаснијег реализовања васпитно-образовног рада, савремени наставни програми садрже и доста детаљне дидактичко-методичке инструкције намењене наставницима. Њима се сугеришу најоптималније методе, поступци, средства и облици реализовања предвиђених садржаја. Уз одређене садржаје планирају се сазнајне и друге активности ученика (вежбања, практични радови, могућности проверавања наученог, секвенце напредовања, стратегије учења и сл.).

Излазећи у сусрет све наглашенијим захтевима за индивидуализацијом и диференцијом васпитно-образовног процеса, *наставни садржаји структу-*

ирају се на више нивоа тежине. За поједине категорије ученика (посебно обдарени ученици и ученици са посебним тешкоћама у развоју) конципирају се *посебни планови и програми рада*. Тако се наставни процес прилагођава ученицима, њиховим особеностима, могућностима и потребама.

Као обавезни наставни предмети, односно наставне целине у највећем броју планова за основно и обавезно образовање заступљени су: језици, математика, природне и друштвене науке, уметност, физичко васпитање и техничко васпитање. У великом броју земаља као обавезни или изборни предмети изучавају се веронаука, грађанско васпитање и/или етика.

Промене у облицима и методама васпитно-образовног рада

Применом савремених дидактичких метода, облика и средстава превазилазе се слабости вербалистичке наставе и рецептивне позиције ученика у наставном процесу. Процес презентације и усвајања наставних садржаја остварују се тако да се ученицима обезбеђују могућности да самостално и критички мисле (анализирају, упоређују, синтетизују, закључују, апстрахују и процењују), пројектују, вежбају, делују и вреднују. Проблеми и задаци на којима се ученици ангажују бирају се у складу са ученичким знањем, искуством, способностима и нивоом оспособљености за самосталан рад. Уколико су проблеми и задаци непримерени могућностима ученика може доћи до пада мотивације, било да је реч о претешким или прелаким задацима. Ако су задаци претешки, неуспешност у њиховом решавању обесхрабрујуће делује и ученици губе самопоуздање. Ако су задаци прелакки њихово решавање није инспирисано за ученике и немају утицаја на развој способности ученика.

Савремена дидактика наглашава значај и вредност наставних метода, поступака и стратегија учења које у већој мери: ангажују мисаоне процесе ученика; обезбеђују већи степен самосталног интелектуалног рада; омогућују проверавање наученог, и повезивање и примену знања из различитих наставних области. Зато се уместо традиционалних, претежно предавачких метода и фронталног облика наставног рада, све више користе различите комбинације и облици:

1. Пројекат методе;
2. Проблемске наставе;
3. Наставе на више нивоа тежине и захтева;
4. Кибернетске наставе;
5. Наставе на принципу блок часа;
6. Лабораторијски облици рада;
7. Програмиране и полупрограмиране наставе;

8. Учење путем истраживања, решавања проблема и открића и

9. Различите врсте дидактичких игара (социо-драме, план-игра, играње улога, стваралачке игре, имагинативне игре и др.).

Методе, поступци и облици васпитно-образовног рада бирају се и комбинују у складу са специфичним способностима, предзнањима, искуствима и уопште могућностима ученика, односно појединих категорија ученика. *Сваки ученик је посебан индивидуалитет.* Да би се тај индивидуалитет развио до оптомалних могућности својих потенцијала нужно је укупну васпитно-образовну технологију прилагодити што је могуће више сваком поједином ученику.

Да би васпитно-образовни процес уистину био у функцији оптималног развоја ученика, он мора бити осмишљен и реализован по „*мери ученика појединца*“, а не по замисли просечног или претпостављеног ученика.

У савременој настави тежиште рада се премешта са усвајања готових знања на процес стицања знања. Учење расуђивањем постаје суштина савремене наставе. Доминантни циљ наставе постаје развој мишљења и овладавање стратегијама самосталног стицања знања, односно „*развијање мишљења мишљењем*“ (Баковљев, 1983: 43). Учење решавањем проблема, путем открића и властитим интелектуалним ангажовањем доприноси интелектуалном осамостаљивању и снажењу мотивације ученика.

У савременој школи све веће пажња посвећује се обдареним (талентованим, даровитим) ученицима и ученицима који заостају у развоју и/или имају посебне потребе, проблеме и потешкоће у школском учењу. Искуства показују да одличним и врло добрим ученицима, у односу на њихов сложај особина и способности, одговарају следећи облици рада и учења у настави: учење путем открића; настава у виду решавања проблема; различити облици креативније организоване истраживачке наставе; сложенији облици програмираног учења; алгоритмизација; моделовање процеса учења у коме се захтева већи степен стваралачког учења; посебни програми у оквиру додатне наставе; избор одговарајућих модела у оквиру наставе на три нивоа тежине и посебни програми учења помоћу компјутера где постоји могућност стваралачког учења (Квашчев и сар. 1989: 15).

Ученицима који постижу довољан и слаб успех у школском учењу највише одговарају: програми у оквиру наставе на три нивоа тежине; индивидуализација учења у односу на предзнања, способности и карактеристичан сложај ове категорије ученика (анксиозност, неуротичност, лоше интегрисана личност, конформизам и одсуство мотивације за истраживање и постигнуће); линеарни програми Скинеровог типа и Каудерови разгранати програми; примена учења етапног формирања умних радњи; алгоритмизација процеса учења; специјално организована допунска настава; инди-

видуални рад наставника са овом категоријом ученика и одређени облици тимске наставе (Квашчев и сар. 1989: 16).

У млађим разредима основне школе као посебно ефикасне методе и облици учења показале су се разне врсте игара и све врсте практичних игара, као што су активности конструисања, драматизације и слично. логичке игре и истраживачки рад ученика. Да би се појаве боље разумеле у млађим разредима основне школе неопходно је да настава буде илустративна. (Шефер 1991: 102).

Процес индивидуализације васпитно-образовног рада заснива се на добром познавању личности ученика (склоности, способности, интересовања, потребе, мотивисаност, аспирације; овладаност културом интелектуалног рада; социометријски, здравствени и социоекономски статус и др.). Због тога наставник мора овладати методама, техникама и принципима дијагностиковања, праћења и вредновања напредовања и развоја ученикове личности. Успешна индивидуализација васпитно-образовног рада подразумева адекватан избор, комбиновање и примену садржаја, задатака, метода и облика рада који у најоптималнијој мери одговарају поједином ученику.

Бројни савремени аутори сматрају да је васпитање у суштини интеркомуникацијски однос и зато се све већа пажња поклања унапређивању интеркомуникацијских односа између појединих учесника у васпитно-образовном процесу. Пресудну важност за успешност комуницирања имају односи међусобног разумевања, поштовања и поверења. Као резултат успешне комуникације у васпитно-образовном процесу у већој мери се испољавају: разумевање, задовољство, утицај на ставове, оплемењивање односа и изазивање акције (Братанић 1990: 101).

Ученици, њихове организације и колективи у савременој школи добијају све више могућности за испољавање својих потреба, жеља и иницијатива у погледу својих права, интереса, обавеза и одговорности. На тај начин педагошки се артикулише огромна интелектуална и социоемотивна енергија младих, смањују напетост и конфликти у међусобним односима ученика и наставника, и побољшава интерперсонална клима у разреду и школи.

Васпитно-образовни процес у школи све више се темељи на демократизацији и хуманизацији међусобних односа ученика и наставника. У позитивној атмосфери људске топлине постижу се бољи васпитно-образовни резултати, посебно на плану социјализације и моралног развоја ученика.

Благонаклони интерперсонални односи, већа атмосфера, пријатне емоције, осећање пожељности и компетентности основни су услови за креативно учешће ученика и наставника у васпитно-образовном процесу. Побољшању интерперсоналне климе у школи значајно доприноси: већи сте-

пен учешћа ученика у процесима програмирања, непосредног реализовања и вредновања резултата васпитно-образовног рада; систем међусобних односа заснованих на разумевању, поштовању, сарадњи и поверењу; организовање активности у којима ученици у већој мери могу да задовоље своје потребе за дружењем, стицањем и исказивањем идентитета и ефикасна организација рада у школи.

Улога ученика и наставника схватају се као улоге равноправних партнера, сарадника и суствараоца у васпитно-образовном процесу. Положај ученика у школи је битно промењен у односу на његово место у породици. У школској средини ученик успоставља контакте са већим бројем вршњака и наставника. На задовољавајући начин треба да усклади своје захтеве са захтевима других и научи вештине комуникација и социјално прихватљивог исказивања свог индивидуалитета.

Упоредо са подстицајем активности којима се негују односи међусобне сарадње, искрености, уважавања, поверења, другарства и пријатељства, у школи се морају плански сузбијати појаве међусобне нетрпељивости, егцентризма, и социјентризма. „Недовољна усклађеност развоја личног и социјалног идентитета дете води доживљају непријатности, изолације, отуђености детета од своје групе или у сукобу са њом. То смањује могућност интеграције детета у своје социјално окружење и повећава тешкоће у развоју његовог социјалног и личног идентитета“ (Ђурић 1996: 51).

У савременој школи ученик постаје све више *субјект у васпитно-образовном процесу.* Са јачањем субјектске позиције ученика повећава се и његова одговорност за сопствену успешност у школском учењу и укупном развоју. Субјектска позиција ученика у школи обезбеђена је у мери у којој ученици имају реалне могућности да самостално расуђују, бирају, планирају, делују и вреднују, односно исказују и задовољавају своје потребе и интересовања, свесни својих права али и одговорности.

Посебну пажњу школе, наставници и одељењске старешине морају посветити ученицима који се теже адаптирају у школи, ученицима који су променили школу и/или место боравка, деци лишеној родитељског старања, деци из социјално депривираних средина и породица; ученицима са ниским социометријским статусом као и другим категоријама ученика који имају тешкоће у школском учењу и развоју. Проблеми наведених категорија ученика могу бити до те мере изражени да угрожавају њихов психосоцијални развој и да битно ометају постизање задовољавајућих резултата у школском учењу. Ови ученици имају више потребе за разумевањем њихових тешкоћа, указивањем пажње и поверења и уопште најважнијем сигурног ослонаца код својих наставника.

3. 5. Алтернативне школе

Међу бројним концептуално-организационим варијантама школе у свету, пажњу друштвене и научно-просветне јавности нарочито привлаче модели савремених школа које теже да, по својим теоријским полазишима, организацији, садржају и начинима рада, буду алтернативне у односу на државне јавне школе.

Валдорфске школе

Прву валдорфску школу основао је Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner, 1861–1925), аустријски филозоф (антропозоф), рођен у Краљевцу код Чаковца (подручје ондашње Аустро-Угарске а садашње Хрватске). Та школа основана је за децу радника 1919. године у Штутгарту (Stuttgartu) уз финансијску подршку Емила Молта (Emil Molt, 1876–1936) власника творнице цигарета Waldorf-Astoria, по чему су ове школе добиле назив.

Штајнер је руководио овом Слободном валдорфском школом од 1919. до 1925. године: Учитељски кадар Штајнер је образовао у разним тељачевима и бројним конференцијама.

Од творничке школе, брзо су се развијале јавне и деци свих друштвених слојева приступачне валдорфске школе, не само у Немачкој него и у иностранству.

Рад свих осам валдорфских школа у Немачкој 1938. године забранили су нацисти, а оне у другим државама наставиле су васпитно-образовну делатност.

Након другог светског рата основане су у Немачкој нове валдорфске школе као „јединствене основне и средње школе“.

Разне врсте васпитно-образовних активности ученика не одвијају се у уобичајеном школском објекту затвореног типа. У кругу школе су бројни објекти отвореног и затвореног типа и зграде у којима се остварују циљеви валдорфског васпитања реализацијом практичних, истраживачких и уметничких едукацијских активности.

⁵ Године 2001. у Немачкој је било 180 валдорфских школа са 71000 ученика. У више од 30 европских и изваневропских земаља педагошки делује преко 650 валдорфских школа. Оснивају се и валдорфски вртићи и установе за терапијску педагогију. Треба напоменути да се после распада источноевропског блока валдорфске школе оснивају у Русији, Румунији, Пољској, Мађарској, Чешкој Републици, итд. Прва таква школа (према претходно поменутом извору) отворена је 1992. године у Словенији и 1993. године у Хрватској. Интересовање за валдорфску педагогију и валдорфске школе у стручној и друштвеној јавности у свету и код нас није ни данас смањено.

Поред готово сваке валдорфске школе налази се врт и пластеник за узгајање поврћа и садница без вештачког ђубрива.

Уз школу је млин за ручно млевање жита које деца доносе од куће кад уче о житарицама. Они тада ручно мељу жито. Од добијеног брашна месе хлеб и пеку га у малој школској приручној пекари. Тиме се омогућује извођење високо мотивисане и дидактички ефикасне очигледне наставе.

Валдорфска школа обично има дворану за еуритмијске вежбе, и за јавне месечне (разредне) и годишње (школске) приредбе.

За реализацију појединих програмских (образовних, практичних, рекреативних, истраживачких) активности користе се и разни објекти који нису школски, и који су удаљени од валдорфске школе. Такви су, на пример, домови за младе које ученици уређују док у њима бораве и у којима сами припремају храну. Врло често се организује рад у природи, као и по времена логоровања.

За практичну наставу користе се и пољопривредна газдинства, где ученици обављају све послове актуелне за време њиховог боравка.

Валдорфске школе располажу и са богатом библиотеком, јер се проучавању бајки, легенди, старог завета, биографија и других текстова у току првих осам година поклања посебна пажња.

У обезбеђивању финансијских средстава за рад валдорфских школа учествује држава (60–80% износа). Остала средства донирају родитељи према својим материјалним могућностима, предузећа и пријатељи валдорфске педагогије.

Стручно оспособљен учитељски кадар један је од кључних предуслова педагошког деловања валдорфских школа. Неки од њих су након државног факултета студирали једну до две године валдорфску педагогију. Други су после трогодишњег (или четворогодишњег) студија за валдорфске учитеље специјализирали извођење одређених предметних подручја у вишим разредима. Студиј еуритмије траје четири године, уз могућност избора уметничког, наставног или терапеутског смера. Постоји већи број установа за професионално оспособљавање валдорфских учитеља.*

Развијен је систем перманентног стручног усавршавања валдорфских учитеља. Сви они учествују у интерним педагошким кружоцима и радионицама и у активностима друштва валдорфских педагога по програму Савеза слободних валдорфских школа са седиштем у Штутгарту. Дobar

* Најважније такве установе у Немачкој су: Институт за валдорфску педагогију у Витен-Анену, Семинар за валдорфску педагогију у Штутгарту, Слободни педагошки центар у Манхајму, Педагошки семинар у Нирибергу, Валдорфски семинар за учитеље у Хамбургу и Килу.

је обичај да у већини школа валдорфски учитељ након осам година вођења генерације ученика узима студијски допуст за проучавање антропозофије и учешће на валдорфским семинарима.

Сви учитељи једне валдорфске школе чине конференцију или колегиј учитеља. Конференција учитеља одржава се једном седмично, најчешће четвртком у 17 сати. Одлучује се консензусом о педагошким аспектима рада у протеклој седмици и договору о будућем педагошком деловању, те о организацијским и финансијским питањима школе. У њеној надлежности је увођење нових предмета или течајева, пријем нових учитеља, итд.

Рад у валдорфским школама заснива се на *валдорфској педагогији*.

Филозофско и научно утемељење валдорфске педагогије је *антропозофија* чијим се оснивачем сматра Рудолф Штајнер.

Антропозофија (грчки *антропос* – човек, људи; *софија* – мудрост) је духовна наука о телу, души и духу у свету. Поред тога, у антропозофији су важни и појмови: осећај, воља, мишљење и реинкарнација.

Према Штајнеровој антропозофији човек живи у три света. Телом припада физичком свету који опажа чулима. Душом гради властити свет, а духом му се објављује свет, узвишен над оба поменута. Ипак, човекова аутентичност произлази из његових осећаја. Не може се докучити да ли неко други има осетилни доживљај као одређени појединац. Индивидуалним осећајима придружује се воља којом појединац делује на вањски свет. Мишљењем се индивидуа уздиже до властитог света.

Једна од кључних поставки антропозофије је да се човеково биће састоји од следећих делова: (1) физичко тело; (2) етеричко или животно тело; (3) душевно тело и (4) ја.

Човеково физичко тело, као и тело осталих живих врста, истог је састава као минерални свет. „Минерална грађа, којој је средиште мозак, настаје размножавањем, а растом задобива коначно обличе. Размножавање и раст заједнички су човеку с биљкама и животињама“ (Štajner 1990: 31). Жива бића, којима припада и човек, разликују се од неживе, мртве материје, минерала, по размножавању и расту. Облик живог бића преноси се наслеђем. Устројство минерала омогућује да се у људском телу појави мишљење.

Етеричко или животно тело, према Штајнеру, представља „животом испуњено духовно обличе“ (Štajner 1990: 32). Оно призива физичке твари у живот чувајући физичко тело од распада и омогућујући раст, размножавање и снагу наслеђа. После смрти физичко тело се распада у минералном, а етеричко (животно) у животном свету (Štajner 1990: 34). Животно тело се појављује у оном облику који се наслеђује и оно представља понављање својих предака.

Према антропозофском учењу, људи се међусобно разликују по облицима духа. „Не може се рећи да разноликости људи у духовном погледу потичу само од разноликости њихове околине, њихова одгоја, итд... јер се два човека развијају под истим утицајима околности, одгоја итд. на потпуно различит начин. Стога се мора признати да су они са својим различитим могућностима крочили на свој животни пут“ (Štajner 1990: 51).

За поимање људског духа, важно је антропозофско учење о реинкарнацији и карми (лат. *реинкарнација* – поновно рађање; санскр. *карма* – схватање да се садашњи живот појединца заснива на делима почињеним у неком његовом пријашњем животу, те да његов будући живот овиси о садашњим поступцима). Према том учењу сваки човек „има своју биографију“ што није случај код животиња. Штајнер је истицао: „Ја сам као духовни човек морао постојати пре свог рођења. У мојим прецима сигурно нисам постојао, јер су они духовни људи различити од мене. Моја се биографија не може тумачити из њихове. Штавише, ја као духовно биће мора да сам понављање једног таквог бића из чије се биографије може објаснити и моја... Као што је дакле физички људски облик увек изнова понављање, поновно утеловљење бића људског рода, тако мора да је духовни човек поновно утеловљење истог духовног човека. Јер сваки појединац управо као духовни човек јест врста за себе“ (Štajner 1990: 54). Унутар људске врсте човек наслеђује физичко врсно биће. Исто тако „то чини и дух унутар своје врсте, тј. унутар себе самога. У једном се животу људски дух појављује као понављање себе самога с плодовима својих прошлих доживљаја из пријашњих животних токова. Овај је живот на тај начин понављање других живота и доноси са собом оно што је дух сам изборио у прошлом животу“ (Štajner 1990: 57). На тај начин чувају се трајно душевни доживљаји, чак и после смрти.

Антропозофија као духовна наука о телу, души и духу и њиховим везама теоријска је основа валдорфске педагогије и служи да се потпуније схвати организација, програм и стил рада у валдорфским школама. Но, ни антропозофија ни валдорфска педагогија не појављују се као садржај васпитно-образовног рада у валдорфским школама.

У слободним валдорфским школама ученици „стичу продубљено знање из науке о човеку, одгајају се телесно (еуритмија), интелектуално и естетски, с њима се поступа индивидуално и развија им се моћ концентрације, мишљење и воља“ (*Педагошка енциклопедија II*, 1989: 509).

Садржаје и организацију наставе у валдорфским школама не прописује држава, већ их бирају и одређују школе аутономно. Зато оне и јесу слободне и алтернативне у односу на систем државних школа. Власт само врши надзор над условима за рад, похађање школе и учествује у финансирању.

Организација васпитно-образовног процеса, садржај учења и начини поучавања у валдорфским школама утемељени су на следећим начелима валдорфске педагогије које је поставио њихов оснивач Рудолф Штајнер:

- подстицање душевног развоја ученика и избор наставних садржаја који ће задовољавати њихове духовне потребе;
- снажан нагласак на практичан (ручни) рад и наставу уметности;
- коедукација полова и младих из различитих социјалних средина и слојева, неселективност школе;
- учење двају страних језика у основној школи;
- одступање од крутости разредно-часовног система организацијом главне наставе по епохама;
- колективно управљање у школи, стицање знања у изворној стварности или на примарним изворима знања у школи;
- присна сарадња родитеља и наставника на заједничким васпитним задацима;
- доминација еуритмије која обједињује музику, говор, телесне вежбе и сценски израз, а понекад се користи и у терапијске сврхе.

Извођењем наставе по епохама обезбеђује се концентрација активности ученика у обради једног садржаја од неколико дана до више недеља (најчешће четири), а затим се прелази на другу наставну грађу. Епохе се одвијају свакодневно, обично прва два, јутарња часа или блок час у трајању од 100 минута. Од овог принципа изузете су музика, еуритмија, религија, страни језик и слични садржаји.

Главну наставу изводи свакодневно по епохама у првих осам разреда један разредни учитељ, како би се обезбедило боље упознавање и задовољавања индивидуалних развојних потреба ученика и како би се омогућио педагошки континуирани утицај учитељевог ауторитета. Разредни учитељ организује седмично 10–14 часова наставних активности у свом одељењу у коме је 35–40 ученика, а осталу наставу организују други стручњаци.

Прва епоха у првом разреду посвећена је упознавању форме, где ученици цртају разне облике линијама, што ће олакшати писање слова и бројева. У каснијим разредима садржај учења у оквиру епоха односи се на упознавање завичаја, годишња доба, обраду земље, астрономију, климу, итд. Посебна пажња посвећује се причању и читању текстова по разредима: 1. бајке, 2. басне и легенде, 3. Стари завет, 4. нордијска митологија, 5. грчка митологија, 6. римска историја, 7. открића старих народа (нпр. Инка) и 8. биографије. Увођењем система рада по епохама, Штајнер је покушао да превлада ограничења круто схваћеног предметно-часовног система наставе.