





# DYDAKTYCZNE DYLEMATY EDUKACJI

Redakcja

Beata Łukasik

Kraków 2018

# DYDAKTYCZNE DYLEMATY EDUKACJI

Wydawca:

Didacta, Kraków

Rada Wydawnicza:

Ireneusz Światała, Barbara Sitarska, Krzysztof Niewiadomski

© Didacta, Kraków 2018

Recenzja:

Teresa Olearczyk

Joanna Aksman

**ISBN: 978-83-954275-0-3**

Korekta tekstów:

Alicja Paplicka

Skład, łamanie i projekt okładki:

Ewa Anielska

Druk:

Mellow, Kraków

## SPIS TREŠCI

<b>1. Gordana Mišćević Kadjević</b> ZNAČAJ SOCIJALNE INTERAKCIJE ZA KOOPERATIVNU NASTAVU .....	7
<b>2. Jelena Maksimović</b> MOGUĆNOSTI ISTRAŽIVANJA NASTAVNIKA- PRAKTIČARA .....	13
<b>3. Jozef Lokša</b> SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY HODNOTENIA ŽIAKOV V TVORIVOM VYUČOVANÍ .....	25
<b>4. Jelena Petrović</b> INTELEKTUALNO VASPITANJE U DJUIJEVOM PEDAGOŠKOM SISTEMU .....	31
<b>5. Елизабета Томевска-Илиевски</b> КОМПЛЕКСНОСТА НА ЈАЗИЧНАТА ВЕШТИНА -СЛУШАЊЕ .....	43
<b>6. Ryszard Wroński</b> KONSTRUKTYWIZM ZNACZĄCYM TRENDEM EDUKACJI .....	57
<b>7. Зорница Ганева</b> РАЗВИТИЕ НА ЕТНИЧЕСКАТА ИДЕНТИЧНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ БЪЛГАРСКИ И РОМСКИ ПРОИЗХОД .....	73
<b>8. Невена Б. Станисављевић</b> СТРАТЕГИЈЕ ЧИТАЊА У ПРИПОВЕЦИ ПРИЧА О СРЕЋИ И НЕСРЕЋИ МИОДРАГА БУЛАТОВИЋА .....	99

<b>9. Ireneusz Zawłocki, Krzysztof Niewiadomski</b> TECHNOLOGIA INFORMACYJNA WE WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMACH EDUKACYJNYCH .....	115
<b>10. Muhamed Škrgić i Ilhana Škrgić</b> NOVE TENDENCIJE EDUKACIJE U TRANZICIJSKIM DRUŠTVIMA I SUVREMENA OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA .....	121
<b>11. Josef Malach</b> ROZVÍJENÍ KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI A INICIATIVNOSTI V TERCIÁRNÍM STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ .....	133

**Gordana Mišćević Kadijević**

Univerzitet u Beogradu

SRBIJA

## **ZNAČAJ SOCIJALNE INTERAKCIJE ZA KOOPERATIVNU NASTAVU<sup>1</sup>**

Socijalni faktori utiču na kognitivno funkcionisanje. U pedagoškim i psihološkim istraživanjima naglašeno je da komunikacija prilikom saradnje vršnjaka pozitivno utiče na saznavanje i razvoj mišljenja (Mišćević-Kadijević, 2009a; Mišćević-Kadijević, 2009b; Mišćević, 2005). Prema navodima Guldedovog izveštaja otkriva se da od 150 minuta razgovora učenici iniciraju samo sedam, a zatim naglašava da od šest nastavnih časova svaki učenik govori svega dva minuta jer ostalo vreme nastavnik izlaže gradivo, prezentuje informacije, objašnjava i slično (Vilotijević, 2005). U tako organizovanoj klasičnoj nastavi zadatak učenika je da maksimalno koristi čulo sluha, zapisuje, pamti i reprodukuje traženo. Znanja koja tom prilikom stiže pretežno su reproduktivnog karaktera i njihova vrednost je vrlo mala.

U okviru kognitivno–razvojnog pristupa od najvećeg značaja za razumevanje kooperativne nastave, jesu genetičko–epistemološka teorija Ž. Pijažea i sociokulturna teorija L. Vigotskog. Ideja o kooperaciji se može zapaziti kod oba istraživača, a radovi nastali u okviru kognitivno–razvojnog pristupa bili su važan izvor podsticaja za zasnivanje kooperativnog učenja, čija se suštinska odrednica bazira na vršnjačkoj interakciji. Pojam »kognitivni konflikt« iz Pijažeove teorije odnosi se na situaciju kada sarađujući u grupi učenici iznose različita gledišta, poseduju različite informacije i stavove, te može da dođe do

intelektualnog neslaganja (Piaget, Inhelder, 1969). Tada se, u zavisnosti od socijalnih veština članova grupe, kognitivni konflikt može rešiti na konstruktivni ili destruktivni način i jasno je da je prva navedena varijanta rešenja ono što je poželjno, jer onda postoji motivacija za daljom pretragom informacija, procenom postignutog, izgrađivanjem metakognitivnih strategija. U nastavi prirode i društva do kognitivnog konflikta može, na primer, da dođe oko procene uticaja određene istorijske linosti. U zavisnosti od korišćenih istorijskih tekstova, ili prethodnih saznanja, učenici mogu zauzeti različite stavove po pitanju uticaja određene osobe na tok istorije i njenog doprinosa događajima koji su sledili. Opisana situacija može da dovede do svađe među učenicima, ali to je ishod koji pravilno izgrađene veštine kooperativne nastave mogu eliminisati. Navedeni kognitivni konflikt se uspešno može rešiti procenom verodostojnosti raspoloživih izvora, upoređivanjem istog događaja kroz opis različitih autora, konsultovanjem stručnjaka. Na opisani način, učenici ne samo da će doći do relevantnog saznanja, već će unapređivati metakognitivne strategije. Pijaže je uveren da kognitivni konflikt, koji može da se pojavi prilikom socijalne interakcije, u diskusiji između učenika koji zastupaju različita gledišta o moralnim ili intelektualnim pitanjima, jeste veoma efikasno sredstvo unapređivanja kognitivnog razvoja. U okviru razvojne i socijalne psihologije postoji još jedan koncept bitan za kooperativnu nastavu.

Još jedna veoma važna komponenta implementirana u kooperativnu nastavu, jeste sposobnost preuzimanja perspektive druge osobe (Krnjajić, 2002). Navedena sposobnost je važna jer predstavlja jednu od najznačajnijih kompetencija neophodnu za kognitivni, socijalni i afektivni razvoj. Odnosi se na sposobnost razdvajanja svog stanovišta od stanovišta druge osobe, kao i sposobnost menjanja, uravnotežavanja i procenjivanja perceptualnih i kognitivnih orijentacija. I ovaj koncept »preuzimanje perspektive« (engl. perspective taking) ima svoje izvore u Pijažeovoj teoriji. Ključna promena u sociokognitivnom razvoju javlja se kada deca počnu da uviđaju da druge osobe imaju drugačija stanovišta od njihovih, te počinju da budu sposobni da posmatraju stvari iz ugla drugih osoba. U ovom procesu je uticaj vršnjaka veoma bitan jer se zajednički stvaraju perspektive i deca shvataju i prihvataju činjenicu da postoji mnoštvo zajedničkih perspektiva. Socijalne interakcije zahtevaju od svakog učenika da menja ponašanje u zavisnosti od toga kako primećuje i



doživljava ponašanja drugih. Nakon ovog procesa, ponašanje osobe postaje socijalno modifikovano i više nije egocentrično. Socijalno neprilagođena deca pokazuju deficite u sposobnosti preuzimanja perspektive, ali primenom različitih programa koji u osnovi sadrže strategije »igranja uloge« i oni mogu da povećaju svoje razumevanje drugih osoba u interpersonalnim situacijama. Kooperativnost i preuzimanje perspektive su povezani. Sposobnost preuzimanja perspektive druge osobe je povezana sa sposobnošću efikasnijeg prezentovanja i primanja informacija, kao i intelektualnim razvojem. Ukoliko se učenik ne slaže sa svojom grupom mora da sasluša razloge drugih za njihovo mišljenje, a zatim da se pronade rešenje koje bi bilo prihvatljivo za sve. Na taj način se stvara atmosfera uzajamnog poštovanja. Učenik uviđa da, ukoliko želi da izrazi svoje mišljenje i doživi ravnopravni tretman, treba da ponudi ista prava i drugima. »Tokom vremena, recipročnost, uzajamno uvažavanje i preferencija za jednakost transformišu se u principe ponašanja koji preferenciju za jednakost proširuju za sve druge osobe. Na taj način, ovaj princip postaje deo dečje moralnosti i izvor njihovog altruističkog ponašanja« (Krnjajić, 2002, str. 46).

Nakon izlaganja ključnih koncepata Pijažea, koji su bitni za kooperativnu nastavu, zadržaćemo se na teoriji Lava Vigotskog u kojoj je naglašen značaj socijalne interakcije učenika sa roditeljima, nastavnicima, vršnjacima. Dok je Pijaže zastupao stanovište da se kognitivni razvoj odvija od »unutra ka spolja« posredstvom sazrevanja, Vigotski je tvrdio da se dešava suprotno od »spolja ka unutra«, jer se socijalni odnosi preobražavaju u psihičke funkcije, odnosno da svaka viša psihička funkcija nužno prolazi kroz spoljni stadijum razvoja. Više psihičke funkcije (namerna pažnja, logička memorija, verbalno i pojmovno mišljenje, složene emocije) socijalnog su porekla jer bez dejstva socijalne interakcije one ne bi mogle da se pojave i razvijaju. »Funkcije se ispočetka oformljuju u kolektivu kroz odnose dece, a zatim postaju psihičke funkcije ličnosti« (Vigotski, 1996, str. 115). Usvajanje socijalnog iskustva je jedan od osnovnih faktora razvoja. »Svaka funkcija u kulturnom razvoju deteta pojavljuje se na sceni dva puta, na dva plana, prvo– na socijalnom, zatim– na psihološkom, prvo među ljudima kao interpsihička kategorija, zatim unutar deteta kao intrapsihička kategorija« (Vigotski, 1996: 114). Vigotski smatra da je u početku intelektualno funkcionisanje prilikom interakcije deteta i odrasle osobe oblik uzajamnog delovanja između osoba, ali da nakon toga ono postaje unutrašnja psihička funkcija samog

deteta. Iza svih viših psihičkih funkcija i njihovih odnosa se nalaze zapravo socijalni odnosi. Naglašava važnost asimetrične interakcije u kojoj se u odnosu na učenika nalazi odrasla osoba, ili kompetentniji vršnjak, jer tada dolazi do kognitivnog napretka. Ideja o transformaciji od socijalnog do mentalnog primenjena je upravo u kooperativnoj nastavi.

U vezi sa navedenim, za kooperativnu nastavu važan je i pojam zone narednog razvoja, koji je upravo Vigotski zasnovao. Zahtevi koji se nalaze u zoni narednog razvoja su oni koje učenik ne može rešiti samostalno, ali to može realizovati radeći u saradnji sa naprednijim vršnjacima, učiteljem i drugima. Ovo jedno od bitnih teorijskih stanovišta koje je ugrađeno u osnove kooperativne nastave. Upravo pri kooperaciji učenici jedni drugima pomažu oko različitih zadataka, od kojih mnoge ne bi umeli uspešno sami da reše. Stepenn složenosti zadataka treba postepeno povećavati da bi učenici doživljavali uspeh i da bi im raslo samopouzdanje prilikom ispunjavanja zadataka koji su iznad njihovog trenutnog razvojnog stupnja. Prema tradicionalnoj koncepciji nastave, sadržaje je neophodno prilagoditi sposobnostima učenika za usvajanje nastavnog gradiva na određenom uzrastu, njihovom aktuelnom nivou psihičkog razvoja (Antonijević, 2006). Odabrana znanja, u okviru tradicionalne nastave, oslanjaju se na sposobnosti mišljenja učenika koje su već razvijene na određenom uzrastu, te nemaju ulogu pokretača daljeg razvoja određenih sposobnosti mišljenja učenika. Za razliku od navedenog, mišljenje Vigotskog da učenje može i treba da ide ispred razvoja i da ga »vuče« napred imalo je velikog uticaja na vaspitno obrazovni proces, a naročito na zasnivanje kooperativne nastave. Zadatke, koji su kreirani za kooperativne aktivnosti, treba osmisliti tako da se odnose na funkcije koje se tek razvijaju kod učenika i nalaze se u zoni narednog razvoja, a ne na one koje su već formirane. Vigotski je ukazao da značenje jedne reči na samom početku, prilikom njenog usvajanja, nije zauvek dato kao gotovo i nepromenljivo, već da prilikom procesa razvoja govora kod deteta prolazi kroz najdublje preobražaje. Formiranje naučnih pojmova, koje učenici usvajaju tokom školovanja, ne treba da se redukuje na bogaćenje životnog iskustva učenika sa jedne strane, niti na mehaničko pamćenje novih sadržaja sa druge strane. Prilikom planiranja i realizovanja kooperativne nastave nastavnik bira odgovarajuće zadatke u skladu sa mogućnostima učenika i postavlja ih. Treba birati one zadatke kod kojih se očekuje da se pojave razlike u mišljenjima učenika. U nastavi prirode i društva je moguće postaviti zaista

mного ovakvih zahteva. Neke od problemskih situacija, kod kojih bismo mogli očekivati različite stavove i predlaganje različitih puteva rešenja, mogle bi da budu:

- \* Koji od delova oka ne funkcioniše kako treba kada čovek mora da nosi naočare?
- \* Šta bi se moglo dogoditi kada neka osoba ne bi mogla da oseti bol?
- \* Na koji način čovek koji je slep može bezbedno da pređe ulicu?
- \* Osmisliti sastav po jednog uravnoteženog obroka za doručak, ručak i večeru. Proceniti čiji meni je najbolji i zbog čega.
- \* Kako je najbolje rashladiti se leti?
- \* Zašto je bitno da čovek zna kojoj krvnoj grupi pripada?

Nastava prirode i društva je gotovo neiscrpan izvor različitih problemskih situacija. Slušanje tuđih mišljenja će provocirati učenike da traže argumente za i protiv, kojima će nastojati da prodube ono sa čime se slažu, ili opovrgnu ono što smatraju da ide u pogrešnom pravcu. Iako, gledano sa strane, učenici samostalno rade i vode proces učenja, nastavnik diskretno preuzima na sebe kontrolu učeničkih intelektualnih aktivnosti i prema potrebi zaustavlja proces rešavanja problema da bi ukazao na ono što je bitno, postavlja dodatna pitanja, usmerava učenika ka svrsishodnom planiranju aktivnosti. Svrha kooperativne nastave jeste da nastavnikove sugestije budu sve ređe, a učenici sve produktivniji u saradnji i kontroli dolaska do cilja. Važno je da učenik kooperirajući sa svojim vršnjacima podigne intelektualno funkcionisanje na viši nivo i da uz pomoć podražavanja prelazi sa onoga što u tom trenutku ume na ono čim tek treba da ovlada – na ono što je do tog trenutka bilo u zoni njegovog narednog razvitka.

### *Literatura:*

- Antonijević, R. (2006). Sistem znanja u nastavi. Beograd.
- Krnjajić, S. (2002). Socijalni odnosi i obrazovanje. Vršac, Beograd.
- Mišević Kadijević, G. (2009a). Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja. Beograd. Vol. 41, no.2, str. 1-18.

- Miščević Kadrijević, G. (2009b). Kooperativni pristup u nastavi i trajnost učeničkih znanja. *Nastava i vaspitanje*, Beograd, Vol. 53, no. 4, str. 499-508.
- Miščević G. (2005). Kooperativna nastava- osnove, prednosti i dileme. Međunarodna naučna konferencija: Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika, Učiteljski fakultet, Jagodina, str. 109- 110.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe, sabrana dela tom III*. Beograd.
- Vilotijević, M. (2005). *Promenama do kvalitetne škole, Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije*, Beograd.

### *Primedba*

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta Učiteljskog fakulteta iz Beograda : " Konceptije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja" broj 179020 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke.

**Jelena Maksimović**

Univerzitet u Nišu

SRBIJA

## MOGUĆNOSTI ISTRAŽIVANJA NASTAVNIKA- PRAKTIČARA

### *Uvod*

Istraživanja u području obrazovanja nastavnika intenzivirana su u drugoj polovini prošlog veka, a najvećim delom kao odgovor na zahteve koje je pred društvo postavilo sve masovnije obrazovanje. Većina autora definiše istraživanja nastavnika kao sistematska, namerna i kritička ispitivanja sopstvene prakse (Grimmett 1993; Cochran-Smith & Lytle 1995). Savremeno društvo je društvo koje uči, a nastavnik nije zanatlija čiji je zadatak ostvarivanje tuđih ideja, već se od nastavnika očekuje da bude kreativan, refleksivan, kritički orijentisan profesionalac, nastavnik akcijski istraživač, a od škole da bude u isto vreme mesto učenja, kako dece, tako i odraslih (Freire 1993; Stoll & Fink 2000). Studija Zeleni dokument o obrazovanju nastavnika u Evropi (Green paper on teacher education in Europe), glavni je oslonac za razmišljanja o ovoj problematici. U analizi dostupne dokumentacije, autori studije ističu kako je deklarativno postignut visoki nivo saglasnosti o tome da bi na obrazovanje nastavnika trebalo gledati kao na otvoren i dinamičan sastav koji je povezan sa različitim područjima društvenog života i koji uključuje različite aktere. Istovremeno, to je kontinuirani proces koji započinje inicijalnim obrazovanjem, uvođenjem u posao, stručnim usavršavanjem koji je povezan sa obrazovnim inovacijama i pedagoškim istraživanjima (Vizek-Vidović 2005, str. 15-68).

U modernim društvima, očekivanja od nastavnika su velika. Oni moraju biti eksperti u jednom ili više predmeta (akademsko obrazovanje), kao profesionalci oni moraju postupati autonomno, stalno unapređivati svoje ekspertize i znanja, moraju da upotpunjuju svoje predmetne ekspertize sa pedagoškim sposobnostima, uključujući i motivaciju za učenje, kreativnost, saradnju, razumevanje socijalnog konteksta obrazovanja, moraju da imaju razumevanje pedagoškog potencijala tehnologije i da razvoj sposobnosti integrišu u proces držanja nastave-učenja, moraju da umeju da integrišu principe doživotnog učenja u proces držanja nastave i učenja, moraju da istražuju i unapređuju sopstvenu praksu. Sve navedeno je uslov za formiranje uspešnog nastavnika praktičara, koji će doprineti sistematskom preispitivanju prakse.

### *Ideja o nastavniku - praktičaru*

Ideja o nastavniku istraživaču interpretira se na različite načine, kao na primer, deo pokreta koji ima za cilj da se obezbedi profesionalizacija struke ili kao rešavanje stvarnih problema prakse. Klark (Clark 2001) u meta-analizi trendova u istraživanjima o učenju i poučavanju konstatuje da se istraživanja tematski grupišu u četiri klastera oko određenih vremenskih perioda: 1950, 1970, 1980. i 1990. Oko prvog vremenskog perioda grupišu se istraživanja koja se bave obeležjima učenika, najpre njihovim kognitivnim sposobnostima i kapacitetom za učenje, kao glavnim odrednicama obrazovnog postignuća. Rezultati ovih istraživanja podloga doprinose razumevanju individualnih razlika među učenicima i razlika u okviru razvojnih procesa. Sredinom 1970-tih godina dolazi do pomaka u istraživačkim interesovanjima, tako da se težište sa učenika premešta se na nastavničke postupke, kao odlučujuće činioce učenikovih postignuća. To su istraživanja pretežno pozitivistički orijentisana i počivaju na pretpostavci o linearnim uzročno-posledičnim vezama između nastavničkih postupaka i ishoda učenja koja su ispitivana eksperimentalnim i kvazi-eksperimentalnim metodama. Takva istraživanja dala su ograničene rezultate, jer se pouzdani i valjani podaci, prikupljeni u strogo kontrolisanim uslovima, nisu mogli uspešno generalizovati u prirodni školski kontekst. Sredinom 1980-tih javlja se novi pomak. Istraživači pokušavaju da povežu nastavničko razmišljanje i ponašanje. Promene u društvu su doprinele da nastavnici prihvate nove uloge, a neke pređašnje uloge napuste. Među novim ulogama

nastavnika naglašava se, pre svega, spremnost i otvorenost za promene. Naime, nastavnik gubi tradicionalne uloge, prilagođava se novim okolnostima i prihvata nove tako da postaje mobilan, a to se posebno vidi na polju istraživanja vaspitno-obrazovne prakse. Iz faze o nastavnicima prelazi se u fazu sa nastavnicima i počinje se upotrebljavati kvalitativna metodologija koja je kulminirala 1990-tih. Tada nastupa razdoblje nastavnika-refleksivnog praktičara koje traje do danas.

Termin "nastavnici kao istraživači" prvi put je upotrebio Lorens Stenhaus (Lorense Stenhouse) 1975. godine u knjizi *Uvod u istraživanje i razvijanje kurikiluma (An introduction to Curriculum Research and Development)*. Od tada pa sve do danas, istraživanja nastavnika-praktičara nisu samo tema pedagoških metodoloških rasprava, već i realnost. Nastavnici – praktičari se sve češće javljaju kao partneri istraživači ili samostalni istraživači u malim i akcionim istraživanjima. Teorija o nastavniku-praktičaru popularnost duguje pokušaju da odgovori na pitanje kako da prevazićemo jaz između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika. Istraživanjem proučavanja i obrazovanja nastavnika, utvrđuje se široka baza merljivih varijabli i empirijskih proverljivih saznanja o njihovim odnosima. U središtu pedagoških istraživanja stoje odnosi između pristupa proučavanja i ishoda učenja u specifičnom obrazovnom i širem socijalnom kontekstu. Njumen predstavlja klasifikaciju istraživanja nastavnika (Newman 2000):

- (1) **narativna istraživanja**, u kojima nastavnik istražuje ličnu istoriju obrazovanja, sa ciljem da sagleda njen uticaj na vrednosti koje zastupa preduzeta akcija,
- (2) **tradicionalna istraživanja** nastavnika, u kojima se, takođe, koristi narativni pristup, ali koja uključuje dnevnike nastavnog rada, učeničke radove, zvanične dokumente, a za cilj imaju da nastavnik sagleda na koji način različiti faktori utiču na njegov rad,
- (3) **kritička istraživanja**, u kojima se obrazovanje stavlja u red političkih stvari i istražuje unutar institucionalnog sistema,
- (4) **studije slučaja**, sveobuhvatna istraživanja jednog ili male grupe učenika, koja imaju za cilj da nastavnik spozna implicitne pretpostavke na kojima zasniva svoj rad i donosi odluke,
- (5) **istraživanja nastavnika kao refleksivnog praktičara**, u kojima se preispituju ciljeve obrazovanja, odnosi između nastavnika, saradnja sa roditeljima,

- (6) **studije kritičkih situacija**, istraživanja specifičnih problema, koja predstavljaju samo povod da se neko važno pitanje dublje sagleda i promisli.

Kao što vidimo nastavnici – praktičari rade u konkretnim, realnim situacijama, a ono što njih interesuje jesu konkretni problemi u konkretnim uslovima. Tokom poslednje dve decenije, a posebno na ulasku u novi milenijum, u pedagoškim radovima i istraživačkoj praksi, sve su prisutnije alternativne paradigme: interpretativna i kritička paradigma, u kojima se status i uloga istraživača, odnos pedagoške teorije i istraživanja, sa jedne strane, i praktičnog vaspitnog rada, sa druge strane, posmatraju drugačije (Pešić 2004, str. 58-74). Upravo u kritičkoj ili konstruktivističkoj perspektivi, nastavnici, na osnovu istraživanja i kritičkog promišljanja svoje prakse mogu da formulišu pedagoške teorije i da istovremeno menjaju tu praksu i uslove u kojima se ona odvija.

Kao što smo već rekli, predmet istraživanja nastavnika – praktičara je njihova praksa, a upravo procesi učenja i proučavanja su dinamični. Proučavanje učenja u jednom konkretnom razredu pomaže nastavniku da razume ne samo taj već i druge razrede, isto kao što takve studije koriste drugim praktičarima više nego rezultati eksperimenatalnih i pojedinih empirijskih istraživanja. Nastavnici – praktičari se, prema iskustvu mnogih autora (Cochran-Smith & Lytle 1993), pokazuju kao veoma osetljivi posmatrači, a subjektivnost u analizi i intepretaciji može se, kao i u drugim istraživanjima iste orijentacije, premošćavati grupnom diskusijom i ukrštanjem podataka iz više izvora, odnosno više tehnika. Međutim, nastavnici – praktičari su sa intepretativnog stanovišta u prednosti u odnosu na spoljne istraživače jer čine sastavni deo grupacije koja se proučava. Primedba na istraživanja nastavnika – praktičara, koja se najčešće ograničavaju na jedan razred ili školu, jeste pitanje reprezentatvnosti takvog istraživanja i mogućnosti uopštavanja njegovih rezultata. Neuspeh brojnih reformi obrazovanja na različitim nivoima potiče upravo od toga što su one planirane i izvođene izvan i mimo onih čija je to praksa. Okolnosti koje deluju otežavajuće na organizaciju pedagoških istraživanja jesu sledeće (Pelić u Kundačina: 2000, str. 528-533):

- (1) Statusna pitanja nastavnika i učenika u pedagoškim istraživanjima. Nastavnici koji učestvuju u istraživanjima imaju složenije i teže zadatke, vremenski su više angažovani, a nisu materijalno stimulisani za istraživački rad.



- (2) Kod nastavnika postoji otpor na primenu istraživačkih rezultata.
- (3) Nastavnici-praktičari nemaju potrebna znanja iz metodologije pedagoških istraživanja.

Važno je naglasiti da ne postoji jedan najefikasniji način stručnog usavršavanja nastavnika – praktičara, već postoji više njih. Kraft (Craft 2000, str. 10-11) navodi sledeće vrste stručnog usavršavanja koje je moguće susresti u savremenoj praksi nastavnika:

- (1) akciona istraživanja,
- (2) studiranje nastavnika u okviru postdiplomskih i specijalističkih studija,
- (3) korišćenje materijala za učenje na daljinu,
- (4) stručno usavršavanje u školi,
- (5) mrežna saradnja,
- (6) učestvovanje u radnim ili projektnim grupama (profesionalne grupe koje uče),
- (7) praksa nastavnika na radnom mestu, ali i u drugim školama,
- (8) lična refleksija,
- (9) saradničko učenje,
- (10) učenje posredstvom modernih informatičkih tehnologija.

Akciona istraživanja vođena su namerom nastavnika da usavrši vlastitu praksu u nastavi određenog predmeta u radu sa konkretnom grupom učenika. Usmerena su na rešavanje problema, koje nastavnici susreću u svakodnevnom radu, ili na projekte kojima se uvode inovacije u rad. Razvojem shvatanja o školi, akcionim istraživanjima postavljeni su novi ciljevi: razvoj kurikuluma utemeljenog na školi, strategija profesionalnog obrazovanja i usavišavanja nastavnika, sastavno planiranje razvoja do reforme škole. Sve ovo doprinosi profesionalizaciji nastavničkog poziva, te uvođenju istraživačke uloge nastavnika. Vizija doživotnog obrazovanja, učenja i neprestanog profesionalnog razvoja zahteva nastavnika koji će znati kritički razmišljati, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna potražiti ili osigurati uslove za razvoj svakog pojedinog učenika, koji zna podsticati i unapređivati sopstvenu vaspitno-obrazovnu praksu.

Na temelju prethodne rasprave jasno je da se akciona istraživanja mogu koristiti za stručno usavršavanje nastavnika jer imaju sledeće prednosti (Bunning 1995, str. 13-14):

- (1) vezana su za probleme iz prakse,
- (2) zbog saradničkog karaktera odvijaju se u manjim grupama, pri čemu dolazi do izražaja inicijativa svakog učesnika,
- (3) stimulišu inovativna rešenja,
- (4) ne zahtevaju velike troškove,
- (5) postižu saradnju i timsko delovanje.

Bengtson (Bengtsson 2006), profesor univerziteta u Geteborgu (Göteborg), obrazlažući koncept nastavnika-istraživača konstatuje da istorija pedagogije ostavlja utisak da je svoj naučni identitet pozajmljivala od filozofije, teologije, psihologije i sociologije i predlaže da se pedagoška praksa i istraživanja prakse uzmu za novu osnovu alternativnog pedagoškog identiteta. Činjenica da bi nastavnik trebalo da postane istraživač, koji aktivno učestvuje u stvaranju i razvijanju naučne pedagoške teorije, te postojanje koncepcije koja vidi nastavnika kao istraživača, ne znači da je ona opšteprihvaćena u programima profesionalnog obrazovanja (Vujisić-Živković 2007, str. 243-258).

### *Odluke istraživanja nastavnika-praktičara*

Kao osnovne odlike istraživanja nastavnika - praktičara, Pešić navodi: da ih izvode praktičari, a ne profesionalni istraživači, da se bave pitanjima koja su izvedena iz problema neposredne prakse, kao i da odgovarajući teorijski okvir ovih istraživanja predstavljaju profesionalna znanja, a ne naučne discipline, da se ona obavljaju pretežno kroz kvalitativne studije, a da se njihovi rezultati primenjuju prvenstveno u kontekstu u kome je istraživanje obavljeno (Pešić 2004, str. 61). Odluke koje karakterišu nastavnika kao reflektivnog praktičara jesu one koje ga određuju kao istraživača sopstvene prakse, aktera i kreatora sopstvenog razvoja, kao i kurikuluma i užeg i šireg okruženja, autonomnog u donošenju odluka važnih za njegov posao, saradnika i aktivnog člana profesionalne grupe, onog ko uočava, definiše i rešava probleme u praksi. Nastavnik kao reflektivni praktičar određuje se, takođe, kao nastavnik koji poseduje neku vrstu kulture koja prevazilazi svaku od posebnih odlika koje objedinjava: određeni način razumevanja prakse, prihvaćene vrednosti i model ponašanja iz kojih proizlaze njegova pojedina delovanja i odlike.

Odlike istraživanja nastavnika – praktičara najbolje ćemo prikazati ako ih uporedimo sa istraživanjima profesionalnih istraživača. Kokren-Smitova i Litlova (Cochran-Smith & Lytle 1993, str. 12-13) ovako upoređuju istraživanja u obrazovanju i istraživanja nastavnika – praktičara:

**Tabela 1. Odlike nastavnika – praktičara po Kokren-Smitovoj i Litlovoj**

	Istraživanja o obrazovanju	Istraživanja nastavnika – praktičara
Ko sprovodi istraživanja?	Profesionalni istraživači	Nastavnici – praktičari, samostalno ili u saradnji sa profesionalnim istraživačima
Istraživačka pitanja i teme	Izvedena iz teorijskih postavki i/ili prethodnih istraživanja	Izvedena iz problema neposredne prakse
Teorijski okvir	Naučne discipline (pedagoške, psihološke, sociološke...)	Profesionalna znanja (teorije o akciji nastavnika)
Metodologija	Kvantitativne i interpretativne studije, izdvojenost i objektivnost istraživača, standardni postupci prikupljanja i obrade podataka	Pretežno kvalitativne studije, interpretativne i kritičke paradigme, uključenost istraživača, kvalitativna obrada podataka
Primena rezultata	Uopštavanje na teorijskom nivou i primena u praksi, izvan konteksta istraživanja	Primena prvenstveno u kontekstu u kome je istraživanje obavljeno

### *Tipologija istraživanja praktičara*

Opšti je stav da se istraživanja nastavnika – praktičara vezuju samo za akciona istraživanja, koja nastavnici sprovode samostalno ili u saradnji sa profesionalnim istraživačima. Tipologija istraživanja nastavnika – praktičara ne ograničava se samo na neke vrste metodoloških orijentacija bez obzira na to koliko one bile tipične za savremena istraživanja praktičara (Pešić 2004, str. 58-74). Tipologija koju ćemo izložiti preuzeta je većim delom od autora Kokren-Smitove i Litlove (Cochran-Smith & Lytle 1993).

Predložena tipologija razlikuje dve vrste istraživanja nastavnika – praktičara:

- (1) teorijska, koju čine teorijske ili filozofske analize, rasprave ili razmatranja vaspitno-obrazovnih pitanja i njenih polazišta i ishodišta, i
- (2) empirijska, koja su podeljenja u tri grupe: dnevničke, usmena ispitivanja i studije razreda i škole, odnosno istraživanja vaspitno-obrazovne prakse.

Prvi tip istraživanja praktičara, teorijska istraživanja, autorke ove tipologije nazivaju esejima. U njima praktičari iznose svoje interpretacije pojedinih pedagoških pitanja, na osnovu sopstvenog iskustva, drugih istraživanja, literature i pisane dokumentacije. Empirijska istraživanja praktičara, među kojima su dnevnički nastavnika, predstavljaju prikaze njihove vaspitno-obrazovne prakse i života u razredu u kojima oni beleže svoja posmatranja, analiziraju svoja iskustva i preispituju i tumače svoju praksu tokom dužeg vremenskog perioda. Oni su kombinacija opisa, dokumentacije, komentara, analize i interpretacije i veoma liče na etnografske terenske beleške budući da neposredno prate događaje u razredu tokom dužeg vremenskog perioda. Dnevnički su dragoceni i za druge praktičare kojima mogu da posluže kao podstrek i podrška za slična proučavanja sopstvene prakse.

Drugu grupu empirijskih istraživanja praktičara čine usmena ispitivanja a to su oni slučajevi kada dva ili više praktičara, planirano i sistematski, u formi diskusije istražuju neki problem, preispituju značenje nekog stručnog pojma, ispituju i analiziraju radove učenika, analiziraju neki deo sopstvene prakse. Usmena ispitivanja pružaju mogućnost za evaluaciju i samoevaluaciju praktičara u saradničkoj atmosferi uzajamnog razumevanja. Ovaj tip istraživanja praktičara veoma je blizak fazi refleksije i evaluacije, odnosno grupnoj diskusiji u ciklusu akcionog istraživanja.

Poslednju kategoriju empirijskih istraživanja praktičara u ovoj tipologiji čine studije razreda ili škole, individualna ili kolektivna istraživanja nekih aspekata školske i razredne prakse uz pomoć posmatranja, intervjua i prikupljanja podataka.

Iako se u opisanoj tipologiji javljaju vrste istraživanja praktičara koje mogu činiti delove ili faze u okviru samostalnog akcionog istraživanja praktičara, smatramo da bi jedna obuhvatna tipologija morala da uključi i akciono istraživanje, kao poseban

i verovatno najkompleksniji tip istraživanja u obrazovanju i istraživanju praktičara (Pešić 2004, str. 58-74).

### *Uslovi za istraživački rad nastavnika – praktičara*

Uslovi za istraživački rad nastavnika – praktičara u obrazovanju, generalno gledano, veoma su nepovoljni. To važi za sve praktičare, od vaspitača u predškolskim ustanovama do profesora srednjih školi. Pored formalnih i praktičnih ograničenja i poteškoća za istraživački angažman nastavnika, među kojima su opterećenost praktičnim vaspitno-obrazovnim radom, nedostatak sredstava, male mogućnosti za objavljivanje rezultata istraživanja, najveća ograničenja su stručno-metodološke prirode (Pešić 2004, str. 58-74). Ukoliko budući nastavnici razredne nastave dobiju metodološka znanja tokom studija, ona ostaju u kontekstu učenja o pojedinim naučnim disciplinama iz programa studija, a retko ili uopšte nemaju formu praktične obuke za samostalna istraživanja, jer obrazovanje je odvojeno od istraživanja, teorija od prakse, praktičari od istraživača. Slična situacija se nastavlja i u kasnijim oblicima stručnog usavršavanja uz rad. Stručnjaci u oblasti obrazovanja, oni koji rade u praksi, nastavnici i profesori, najviše su izloženi permanentnom usavršavanju. Najčešće se ti oblici usavršavanja svode na predavanja, seminare, razrađene pakete novih metoda ili programa koje bi oni trebalo da primene u svom radu bez mogućnosti da sami kritički preispituju i istražuju sopstvenu praksu. "Dvadesetogodišnji nastavnici imaju drugačije potrebe i interese od onih kojima je trideset, četrdeset ili pedeset godina. Dvadesetogodišnjaci istražuju nove opcije oko sebe, dok sa četrdeset godina mnogi prolaze kroz krizu srednjih godina kada se pitaju rade li ono što su mislili da će raditi i jesu li ostvarili ciljeve" (Stoll & Fink 2000, str. 205).

Kada je reč o uslovima za istraživanja nastavnika – praktičara tokom profesionalnog rada nailazimo na najnepovoljniji segment rada. To se odnosi kako na opterećenost praktičnim radom u razredu, tako i na organizaciju rada obrazovnih institucija, koja je sa stanovišta nastavnika krajnje individualizovana. Mogućnosti za grupni rad, međusobne razmene i kooperativna istraživanja praktično su nepostojeće. U strukturi radnog vremena nastavnika – praktičara postoji segment koji se odnosi na pripremu za nastavu i stručno usavršavanje. Međutim, te formalne mogućnosti u većini slučajeva ostanu neiskorišćene. Sa ukidanjem institucija koje su se bavile unapređivanjem školstva i obrazovanja, kao što su Republički i gradski zavodi za unapređivanje vaspitno-

obrazovnog rada i Republički Institut, kao i skromnim sredstvima strukovnih udruženja, situacija u našoj zemlji je danas, još nepovoljnija nego pre jednu deceniju.

Činjenica je da su istraživači vezani za Naučne institute i Univerzitete i pravilo je da su izvan vaspitno-obrazovne prakse koju istražuju. Primer za to je ne samo institucionalna podvojenost nastavnog i naučno-istraživačkog rada već i činjenica da istraživači iz akademskih sredina retko imaju za predmet svojih istraživanja sopstvenu obrazovnu praksu, i da rezultate svojih istraživanja retko sami primenjuju u sopstvenom nastavnom radu (Clandinin & Connelly 1994). Podvajanju pedagoške teorije i vaspitne prakse, istraživanja obrazovanja i samog obrazovnog rada istraživača i nastavnika, doprineli su masovnost obrazovnih sistema, moderna podela rada, institucionalizacija.

Slična situacija bila je karakteristična i za druge zemlje. Tokom poslednje decenije, javljaju se i samoinicijativne grupe praktičara – istraživača, a među njima nabrajamo: Filadelfijsku kooperativu nastavnika koji uče, Bostonsku grupu nastavnika (Cochran-Smith & Lytle 1993) i mnoge grupe i odbore posvećene podršci i podsticanju istraživanja praktičara. Istovremeno, programi i škole za profesionalno obrazovanje nastavnika sve više uključuju praktičnu obuku za istraživanje poznatu pod nazivom: istraživački orijentisani programi obrazovanja učitelja (Cochran-Smith 1994), kao i različiti oblici stručnog usavršavanja nastavnika.

U Srbiji i profesori univerziteta nisu u zavidnoj poziciji i najpovoljnijoj situaciji. S obzirom na to da mogućnosti napredovanja zavise od naučno-istraživačkog rada, profesori univerziteta mogu biti angažovani na istraživačkim projektima ali ne sa potpunim radnim vremenom, a mogućnost da se povremeno potpuno posvete istraživačkom projektu praktično ne postoji, ukoliko žele da rade na univerzitetu. Promene u školstvu su danas pitanje opstanka svakog društva i sve vizije koje mogu doprineti rešavanju svetske krize obrazovanja morale bi to uzeti u obzir. U tom traganju za kvalitetnim rešenjima potrebno je razumevanje i spremnost na promene društvene zajednice, posebno političara, ali i aktivna uloga svih profila prosvetnih stručnjaka, koji moraju ponuditi stručna rešenja i pomoći u pripremanju i spovođenju promena.

## Literatura

- Bunning, C. (1995): *Professional Development Using Action Research*.  
Dostupno: <http://www.mcb.co.uk/services/conferen/nov95/ifal/paper1.htm> (9. 2. 2003).
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994): Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1998): Teacher Research: The Question that Persists. in *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol 1:1, str. 19-36.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1999): The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), str. 15-25.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1999): Relationships of Knowledge and Practice: Teacher learning in communities. In *Review of Research in Education*. Iran Nejad, A. and Pearson, C.D. (eds) Washington AERA, vol 24. str. 249-305.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (2004): Practitioner Inquiry, Knowledge and University Culture. in Loughran, J. Hamilton, M.L. LaBoskey, V.L. And Russell, T. (eds) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices Kluwer International Handbooks of Education Vol 12*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, str. 601-649.
- Craft, A. (2000): *Creativity across the Primary Curriculum*, London: Routledge
- Grimmett, P.P. (1993): Teacher research and British Columbia's curricular-instructional experiment: Implications for educational policy. *Journal of Education Policy*, 8(3), str. 219-239.
- Kundačina, M. (2000): Pedagoška istraživanja u školi, *Pedagogija*, Beograd, 3-4, 2000, str. 528-533.
- Lytle, S., Belzer, A., Reuman, R. (1993). Initiating Practitioner Inquiry: Adult Literacy Teachers, Tutors and Administrators Research Their Practice. National Centre on Adult Literacy: University of Pennsylvania, Philadelphia, PA
- Lytle, S & Cochran-Smith, M. (1999): Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities, *Review of Research in Education*.
- Lytle, S (2000): Teacher Research in the Contact Zone, *Handbook of Reading Research Volume II.I*
- Lytle, S (2001): Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice in A. Lieberman and L. Miller, Eds. *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters*. New York: Teachers College Press.
- Paulo Freire, (1993): *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin.
- Pešić. M. (2004): *Pedagogija u akciji*, Metodološki priručnik, Beograd.
- Stoll, L., Fink, D. (2000): Mijenjajmo naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola, Zagreb: Educa.

- Vizek Vidović, V.(2005): *Cjeloživotno obrazovanje uč20. itelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vujišić-Živković, N. (2007): Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, vol. 39, br. 2, str. 243-258.

### *Rezime*

Predmet istraživanja nastavnika može biti raznovrstan, ali su istraživanja nastavnika – praktičara vezana uvek za njihovu sopstvenu praksu. Istraživanja nastaju kao odgovor na konkretna pitanja, probleme i dileme vaspitno-obrazovne prakse i predstavljaju pokušaje neposrednog rešavanja tih problema, odnosno menjanja i usavršavanja te prakse. Izrazi “istraživanja u obrazovanju” i “istraživanja za obrazovanje”, opisuju upravo ovu, osnovnu odliku istraživanja praktičara. U radu se diskutuje o mogućnostima istraživanja nastavnika – praktičara, o odlikama koje karakterišu nastavnike – praktičare, o tipologiji nastavnika – praktičara, kao i o uslovima nastavnika – praktičara za istraživački rad.

**Ključne reči:** nastavnici – praktičari, istraživanja nastavnika – praktičara, odlike nastavnika – praktičara, tipologija nastavnika – praktičara.



**Jozef Lokša**

Univerzita Košice

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

## **SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY HODNOTENIA ŽIAKOV V TVORIVOM VYUČOVANÍ**

Jednou zo základných činností pedagógov na rôznych stupňoch školského systému je hodnotenie žiakov a študentov, ktoré významne ovplyvňuje ich motiváciu k dosahovaniu učebných cieľov a k efektívnej realizácii školských úloh. Vzájomná sociálna percepcia a hodnotenie sú implicitnou súčasťou každého interpersonálneho vzťahu, teda aj sociálnej interakcie učiteľ-žiak (študent). V koncepcii tvorivého vyučovania (Lokšová, Lokša, 2003) však hodnotenie nadobúda osobitný význam a funkcie (okrem poznávacej, plní aj funkcie motivačné a výchovné). Spontánne hodnotenie realizuje pedagóg takmer neustále pri rôznych činnostiach súvisiacich s edukačným procesom – ako sú zadávanie učebných úloh a kontrola ich plnenia, udeľovanie pochvaly, alebo sankcií za dodržiavanie (resp. porušenie) noriem sociálneho správania, atď. Z hľadiska pedagogickej praxe učiteľa je dôležité predovšetkým systematické hodnotenie žiakov (študentov), ktoré je plánovito organizované, má svoje štandardné postupy (metódy) a kritériá. To znamená, že postupy a kritériá hodnotenia sú normatívne stanovené, pričom hodnotenie sa uskutočňuje priebežne a kontinuálne (Kozłowska 1999, s. 73).

Na rozdiel od spontánneho hodnotenia práce žiakov, ktoré môže byť ovplyvnené aj subjektívnymi osobnostnými faktormi hodnotiaceho učiteľa, systematické hodnotenie cieľavedome

intervenuje v oblasti rozvoja motivácie žiakov k učeniu a môže pôsobiť aj ako efektívny didaktický prostriedok pre zvyšovanie ich tvorivosti v školskej práci. Sociálno-psychologické faktory školského prostredia majú významný vplyv na tvorivosť žiakov. Amabile (1996) uvádza nasledujúce sociálne faktory determinujúce tvorivosť:

- hodnotenie výkonu,
  - odmena a sociálne posilnenie,
  - sociálna facilitácia (alebo sociálna inhibícia) spôsobená prítomnosťou iných osôb,
  - modelovanie - imitácia pozorovaného správania,
  - motivačná orientácia - vonkajšia, avšak predovšetkým vnútorná
- motivácia jednotlivca na danú činnosť,
- výchovné prostredie - najmä rodinné, školské a pracovné (vplyvy rodičov, učiteľov, spolužiakov, spolupracovníkov, atď.),
  - spoločenské, politické a kultúrne vplyvy.

Hodnotenie výkonu žiakov funguje ako implicitný prvok učebného procesu. Výsledky našich doterajších výskumov (Lokša, 2006, 2009, Lokša, Lokšová, 2005) poukazujú na významný účinok efektu hodnotenia, resp. očakávania hodnotenia na tvorivosť. Potvrdzujú, že hodnotenie (či už inými ľuďmi, alebo sebahodnotenie), ako intervenujúca premenná, môže znižovať výkon v heuristických úlohách. Možno konštatovať, že hodnotenie výsledkov pri riešení úloh heuristického charakteru vo všeobecnosti facilituje kvantitatívny výkon (množstvo generovaných riešení), ale znižuje kvalitatívny výkon (tvorivosť).

Tieto zistenia majú dôležitý dopad na socializačné a výchovné praktiky v školskom (aj v pracovnom) prostredí. Rozsah, v ktorom učelia aj formou hodnotenia učebného výkonu žiakov uplatňujú vonkajšie motivačné činitele, resp. podporujú rozvoj vnútornej motivácie detí môže tlmieť, či naopak facilitovať rozvoj ich tvorivosti. Tento poznatok možno využiť napr. pri konštruovaní programov na rozvíjanie tvorivosti, pri hodnotení školských výkonov žiakov v tvorivom vyučovaní, pri rozvíjaní motivácie žiakov na riešenie tvorivých úloh a pod.

Učebná situácia vytvára komplexnú incentívu, z ktorej možno odvodzovať aj jednotlivé motívy pôsobiace v tvorivom

vyučovaní. Medzi incentívy učebnej činnosti možno zaradiť podnety vychádzajúce: z hodnotenia žiakov, zo sociálnych vzťahov a interakcií v škole a v jej okolí, z obsahu učebnej činnosti žiakov v tvorivom vyučovaní.

Základným princípom tvorivého vyučovania je rozvíjanie vnútornej poznávacej motivácie žiakov. Vonkajšia motivácia vo všeobecnosti pôsobí na tvorivosť žiakov inhibítívne. Dôležitým činiteľom výchovy žiakov k tvorivosti je proces zvnútorňovania incentív, podnetov vychádzajúcich z učebnej činnosti. Pri vonkajšej motivácii je činnosť žiaka podnecovaná prevažne incentívami, dôraz sa kladie na výsledok činnosti, ktorá často slúži len ako prostriedok na dosiahnutie iného cieľa (známky, pochvaly a pod.). Ak sa žiak učí len kvôli známkam, subjektívnym cieľom jeho tvorivej činnosti nie je tvorivý produkt, ale priaznivé školské hodnotenie a z neho vyplývajúce odmeny, či vyhnutie sa trestu (napr. od rodičov). Cielovým uplatňovaním a pôsobením incentív však učiteľ môže v procese riadenej socializácie formovať u žiakov aj nové motívy k tvorivej učebnej činnosti, ktoré sa v procese zvnútorňovania stávajú vnútornými motívmi, vychádzajúcimi z osobnosti žiaka. Spôsob uplatňovania incentív v tvorivom vyučovaní vo forme školského hodnotenia má mimoriadne významný facilitačný, alebo inhibítívny efekt na tvorivosť žiakov (študentov).

Systém výučby v našej škole je založený na hodnotení žiakov - učiteľmi, spolužiakmi, sebou samými. Pedagogické hodnotenie je integrálnou súčasťou vyučovania a práce učiteľa. Kvalita a forma školského hodnotenia podstatne spolurozhoduje o kvalite práce školy. Toto konštatovanie má viacnásobnú platnosť v tvorivom vyučovaní, kde hodnotenie výsledkov tvorivej činnosti žiakov predstavuje mimoriadne dôležitý a citlivý činiteľ, významne intervenujúci v procese výučby.

Nové koncepcie a metódy tvorivého vyučovania vyžadujú aj nové spoľahlivé metódy hodnotenia, ktoré by na rozvoj tvorivosti žiakov nepôsobili inhibítívne. Je zrejmé, že tradičné skúšanie nepostačuje k tomu, aby dokázalo efektívne zhodnotiť výsledky nových koncepcií tvorivého vyučovania, ani výsledky tvorivej produkcie detí, či vývinové zmeny v úrovni tvorivosti žiakov. Sternberg, Lubart (1995) napr. zistili, že školské hodnotenie poskytuje malú toleranciu voči zlyhaniu žiakov. Tým u nich vyvoláva tendenciu báť sa rizika, nenaučiť sa zmysluplne riskovať pri realizácii školských aktivít. V dôsledku toho si žiaci neosvoja základnú schopnosť riskovať pri tvorbe nových riešení, ktorá je nevyhnutným predpokladom tvorivej práce.

V praxi tvorivého vyučovania je efektívne dôsledne uplatňovať demokratické a humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov, ktoré by malo podporovať predovšetkým originalitu riešení a prejavov tvorivosti a viesť žiakov aj k premýšľaniu nad priebehom procesu tvorby riešenia. Vo všeobecnosti by sa tvorivé aktivity žiakov mali posilňovať formou pochvaly a to aj vtedy, keď žiaci hneď ako prvé neponúknu najlepšie riešenie, resp. také riešenie ktoré by bez výhrad vyhovovalo požiadavkám pedagóga. Učiteľ by hodnotenie v plnej miere mal využiť aj na poukázanie na alternatívne spôsoby tvorivej práce a riešení problémov. Mal by sa snažiť ukázať žiakom, že prvý nápad nemusí znamenať skutočnú kvalitu, preto sa treba zamýšľať nad výsledkami svojej tvorby, skúšať rôzne varianty postupov, vyberať najlepšie riešenia a pod. Poukázaním na „chyby“ napr. v kompozícii pri tvorbe výtvarných produktov je možné žiaka citlivo navádzať k aktívnej snahe zlepšovať svoje tvorivé produkty a poznávať skutočné hodnoty tvorby.

Hodnotenie tvorivých produktov činnosti žiakov v tvorivom vyučovaní by malo byť prevažne komplexné, holistické (nie detailizujúce a kategorizujúce). Môže byť do značnej miery intuitívne, vychádzajúce skôr z celkového dojmu posudzovateľa z hodnoteného produktu (zjednodušene vyjadrené slovami: páči sa mi to – nepáči sa mi to). Učiteľ by mal tvorivý produkt (dielo) skôr „nehodnotiaco“ posudzovať a vyhýbať sa nebezpečenstvu odsudzovania, alebo zaradovania žiaka do rebríčka podľa sociálne porovnávacej normy. Individualizácia, ako podstatná charakteristika tvorivej činnosti, z hľadiska pedagogického hodnotenia spočíva v tom, že pokiaľ by mal žiak vôbec súťažiť s výsledkami svojej tvorivej činnosti, tak by sa malo jednať o súťaženie „sám so sebou“. V súvislosti s tým sa zvyšuje záujem pedagógov o využívanie kvalitatívnych (napr. portfólio, alebo komplexné správy učiteľa o prednostiach a slabínach, o vedomostiach a o pracovných návykoch žiakov), nie kvantitatívnych metód hodnotenia (Kožuh 2010, s. 168)

Efektívne je uplatniť aj tzv. nehodnotiacu spätnú väzbu – jedná sa o komentár, ktorým učiteľ vyjadrí skutočnosť, že nejaký produkt (riešenie problému, výsledok bádateľskej a výskumnej činnosti, alebo umeleckej tvorivosti) akceptuje, ale pritom nevysloví žiadny konkrétny súd v zmysle „dobrý“, „zlý“, „vynikajúci“ a pod. Naše experimentálne zistenia potvrdzujú, že pri hodnotení výsledkov tvorivých činností žiakov v tvorivom vyučovaní, je optimálne pri komunikácii so žiakom uplatniť

nehodnotiacu pedagogickú spätnú väzbu vo forme popisného vyjadrovania (rozhodne nie posudzujúce, resp. klasifikujúce zaraďovanie tvorivých produktov do určitej kategórie).

Hodnotenie prejavov tvorivej činnosti vo vyučovaní treba využiť predovšetkým na to, aby žiaci pochopili, že je to pre nich príležitosťou k hľadaniu tvorivých alternatív – „chyby“ tu nepredstavujú objektívne nedostatky, ale relatívne. Efektívne je využívať informatívnu funkciu hodnotenia a slovné hodnotenie. Učiteľ musí mať pri hodnotení vždy na pamäti, že tvorivý produkt žiaka má subjektívny charakter a špecifickú edukačnú hodnotu z hľadiska rozvoja jeho tvorivých schopností. Preto ho môže posudzovať hlavne v rámci individuálneho vývoja osobnosti žiaka; porovnávať ho s produktmi tvorivosti iných žiakov je adekvátne len do určitej miery. Rozvíjanie tvorivosti podporuje tvorivá atmosféra a také sociálne prostredie v triede, v ktorom žiaci neočakávajú klasifikáciu svojich tvorivých produktov (bez použitia sociálne porovnávacích, alebo kritériálnych hodnotiacich noriem). Pri aplikácii takýchto metód hodnotenia tvorivých aktivít žiakov môže pedagóg spolupôsobiť v roli poradcu a facilitátora ich tvorivosti.

## *Literatúra*

- AMABILE, T. M. Creativity in context. Boulder, CO, Westview Press 1996.
- KOZŁOWSKA, A. Ocenianie w szkole na progach edukacyjnych. Czestochowa, WOM 1999.
- KOŽUH, A. Superwizja w kształceniu. Ljubljana, University of Ljubljana 2010.
- LOKŠA, J. Socializácia osobnosti v tvorivom vyučovaní. Ružomberok, Pedagogická fakulta KU v Ružomberku 2006.
- LOKŠA, J. Sociálnopsychologické faktory tvorivej práce. Košice, Viena 2009.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. The effects of group influence on creative performance. In: Kozłowska, A. (ed.). The Transition of Educational Concepts in the Face of the European Unification Process. Czestochowa, Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Lingwistycznej 2005, s. 141 -149.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada Publishing, 2003.
- STERNBERG, R. J., LUBART, T. I. Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a culture of conformity. New York, The Free Press 1995.



**Jelena Petrović**  
Univerzitet u Nišu  
SRBIJA

## **INTELEKTUALNO VASPITANJE U DJUIJEVOM PEDAGOŠKOM SISTEMU**

Teorije vaspitanja, danas, pokušavaju da odgovore na mnoga pitanja koja izrastaju iz savremenih društvenih uslova i potreba. U okolnostima rapidnog razvoja nauke i tehnike, brzog protoka informacija i stalnih promena u oblasti rada i zanimanja koje nosi postmodernom društvo, mnoga od tih pitanja odnose se na intelektualno vaspitanje: Koja i kakva znanja su potrebna savremenom čoveku? Koje mentalne funkcije razvijati? Kako razvijati kritičko, kreativno i produktivno mišljenje? Putem kojih sadržaja? Koje metode su najefikasnije? Kakva je uloga škole u intelektualnom vaspitanju učenika? Kakva je uloga nastavnika? Na koja filozofska, sociološka i psihološka saznanja se osloniti u kreiranju ciljeva i zadataka intelektualnog vaspitanja?

Uprkos svojoj aktuelnosti i savremenosti, ova pitanja u pedagoškoj teoriji nisu nova. Sa njima se susrećemo tokom duge istorije pedagoške misli, što nas podeća na to da u vaspitnoj teoriji ne postoje odgovori koji se mogu smatrati konačnim. Ipak, u okviru određenih pedagoških koncepcija, neki autori su uspevali da relativno celovito i sistematično odgovore na gore navedena pitanja. On je stvorio nov i adekvatniji model intelektualnog vaspitanja, koji je bio primereniji novim potrebama društva i humaniji i osetljiviji za potrebe dece. Težio je da pomogne deci da razviju svoje kreativne i istraživačke potencijale, kritički stav i odnos prema okruženju, pozitivan odnos prema učenju,

istraživanju i samousavršavanju, drugim rečima intelektualnu oštrinu i radoznalost, prepoznatljivu i u zahtevima savremene pedagogije.

Na samom početku ovog rada i razmatranja Djuijevog stava prema intelektualnom vaspitanju naglasiceemo da on, govoreći o ovom aspektu vaspitne aktivnosti koristi termin razvoj mišljenja, što nam ukazuje i na to da on suštinu i ulogu intelektualnog vaspitanja vidi u razvoju i unapređenju ovog procesa. Djui govori da je "jedino što škola može ili treba da uradi za učenike, ukoliko je reč o njihovom duhu, to da razvije njihovu sposobnost da misle. Rasparčavanje nastave na razne ciljeve kao što je sticanje veštine, zatim usvajanje podataka i vežbanje mišljenja merilo je za to koliko neefikasno sprovodimo sve ove tri radnje." (Djui, 1970: 109)

On sve zadatke intelektualnog vaspitanja svodi na razvoj mišljenja jer smatra da je nemoguće sprovoditi sticanje znanja ili uvežbavanje veština nezavisno od razvoja mišljenja. Čak i ako se to postigne, postiže se na taj način da više šteti nego pomaže vaspitaniku, jer od njega zahteva vanredne napore i iscrpljuje ga, što u krajnjem slučaju može da razvije otpornost prema učenju i znanju. Mišljenje, u sebi obuhvata sve radnje kojima se služimo tokom stalnog bogaćenja iskustva i razvoja, ono je metod kojim se koristimo u tom procesu, jednako koliko je i njegov cilj.

Po njegovom mišljenju, tradicionalne teorije saznanja, bile one racionalističke ili empirističke, pravile su veliku razliku između mišljenja, mogućnosti saznanja i sveta činjenica na koji se mišljenje odnosi.<sup>1</sup> On postavlja pitanje: kako je moguće izgraditi teoriju saznanja posmatrajući subjekat i objekat saznanja kao posebne entitete i proučavajući zakone saznanja nezavisno od zakona stvarnosti koju treba saznavati? On se 'bori' protiv stare, klasične ontologije, koja pokušava da definiše zakone stvarnosti kao celine, nezavisne od ljudskog iskustva. Analogno darvinističkom stavu, Djui je došao do zaključka da se mišljenje mora shvatiti naturalistički i instrumentalistički; kao ljudski odgovor na uslove okoline sa ciljem da na njih utiče.

Njegovo naturalističko stanovište najjasnije se ogleda u kritici primene teorije uslovljavanja na procese mišljenja. Naime, ova teorija je podrazumevala pasivan organizam u kome se budi svest i njegova eventualna reakcija kao reakcija na stimuluse iz okoline. Djui ovoj teoriji nudi sledeću alternativu: organizam je u stalnom procesu interakcije sa okolinom, vođen samoinicijativnom aktivnošću koja koordiniše i integriše senzorne i motorne reakcije (Djui, 1896). Dakle, za razliku od tradicionalnih pristupa, on ne



posmatra mišljenje kao subjektivnu kategoriju iz koje se rađa znanje, već ga posmatra genetički kao proizvod interakcije između organizma i njegove okoline, dok znanje služi vođenju i kontroli te interakcije. Svet se ne saznaje pasivno, posmatranjem i razumevanjem, u proces učenja i saznanja uključena je aktivna manipulacija.

Ovaj proces on kasnije detaljnije obrazlaže podelivši ga u tri faze. Mišljenje počinje problemskom situacijom. Do nje dolazi kada instinktivne i uobičajene reakcije organizma postanu neadekvatne za održanje tekuće aktivnosti ili za zadovoljenje želja i potreba. Nesigurnost koju problemska situacija izaziva nije kognitivne, već praktične, egzistencijalne prirode. Druga faza uključuje prikupljanje podataka i definisanje parametara u okviru kojih će se rekonstruisati početna situacija. Tokom treće faze uključuju se kognitivni elementi istraživanja: ideje, pretpostavke, teorije, kao hipotetička rešenja početne neprijatnosti. Provera adekvatnosti rešenja dolazi sa njegovom primenom u praksi. Ukoliko je rekonstrukcija prethodne situacije dovela do nastavka aktivnosti ili zadovoljenja potrebe, rešenje više nema hipotetički karakter, već postaje deo postojećih okolnosti ljudskog života. Razrađujući dalje proces mišljenja, u svom delu *Kako mislimo* (*How We Think*) Djui izdvaja pet koraka, odnosno faza kroz koje mišljenje prolazi: 1) osećanje nelagodnosti, neslaganja, teškoća itd.; 2) definisanje i određivanje problema; 3) sugerisanje mogućih rešenja; 4) razvijanje hipoteza putem mišljenja, na bazi dokaza i već poznatih činjenica; 5) proveravanje hipoteza i donošenje zaključaka. Cilj vaspitanja je da se razvije um koji će lako osetiti problem i vešto prolaziti kroz ove faze (Dewey, 1910, str. 72-78). Mišljenje, ipak, nije ograničeno samo na održene problemske situacije, ono je angažovano i u proučavanju totaliteta ljudskog postojanja. Proučavanje totaliteta, za njega je proučavanje opštih stavova prema celokupnom ljudskom iskustvu, uzimajući u obzir i opšti kontekst svih manifestacija tog iskustva, vođeno je, dakle, istim motivima i mehanizmima.

Djui je branio ovakvo shvatanje procesa saznanja tokom čitave svoje karijere, smatrajući da je to jedini pravi metod dolaska do saznanja, bilo da se radi o saznanju koje usmerava običan život ili da je u pitanju naučno istraživanje. Ovo drugo se razlikuje samo po preciznošću metoda, kontrolisanju podataka i jasnoći hipoteza Djui je verovao da ukoliko se metode naučnog istraživanja učine integralnim delom vaspitanja, razum i inteligencija će postati vodeće sile, kako individualnog ponašanja tako i društvenog uređenja (*social policy*) (Carbone, 2003; Field, 2001).

U tom smislu Djui ne odvajani proces saznanja u kontrolisanim uslovima, tj. u školi. Dakle, organizacija nastave i školskog rada uopšte, stoje u direktnoj zavisnosti od njegove teorije saznanja. On ukazuje na to da vaspitanje mora razvijati naučno mišljenje, onako kako se ono neguje u prirodnim naukama. Mišljenje u vaspitanju ne sme biti slučajan sled onoga što učenicima 'prolazi kroz glavu', već "aktivno, uporno i pažljivo razmatranje bilo koje vrste verovanja ili pretpostavljenog znanja, u svetlu dokaza koji ga potkrepljuju i zaključaka kojima vodi." (Dewey, 1910, str. 6)

Kako Djui ne dozvoljava da se proces saznanja razdvaja od procesa istraživanja, on upućuje na to da se pod znanjem može podrazumevati samo ono do čega se došlo istraživanjem. Znanjem se, dakle, ne može nazvati ono što se stiče neposrednim iskustvom. Znanje je uvek, i samo, rezultat operacija istraživanja. Pošto je ono rezultat istraživanja, može se zaključiti da je znanje nešto što je izvesno i konačno. Djui u određenoj meri dopušta ovaj stav, ali dalje tvrdi: "Prirodno, mi možemo biti u zabludi. Ono što se prima kao znanje - kao činjenica i istina - ne mora da bude činjenica i istina u nekom određenom trenutku. Ali sve što se u našem međusobnom odnosu i našem odnosu prema prirodi uzima kao gotovo, bez pitanja u datom trenutku, naziva se znanjem." (Djui, 1970, str. 207)

Proces mišljenja Djui smatra važnijim od samog znanja iako je rezultat svakog mišljenja neka vrsta saznanja ili znanja, jer znanje je konačna kategorija i posmatrano kao vrednost za sebe je retrospektivno, odnosno neprogresivno. Kod Djuija najveća vrednost znanja je u tome što je ono predstavlja radni kapital, pomoćno sredstvo za dalje istraživanje i učenje. Najveći neprijatelj vaspitanja je čuvanje zamrznutog znanja. (Djui, 1970)

Intelektualno vaspitanje ne treba da dokazuje neke tvrdnje, ili da pruža što više informacija, već da neguje navike, koje već postoje u detetu, da se provereni zaključci odvajaju od običnih pretpostavki, nagađanja ili proizvoljnih mišljenja; da se razvije živa i iskrena naklonost prema onome što je osnovano; i da se usade navike korišćenja metoda istraživanja i zaključivanja, odgovarajućih za određeni problem. Bez obzira na količinu informacija koju poseduje, ukoliko nije razvio ove navike, niko se ne može smatrati intelektualno vaspitanim (intellectually educated). Njemu nedostaje osnovna mentalna disciplina. (Djui, 1910)

Ovde, kao i na više mesta u svojim radovima Djui o mišljenju govori kao o disciplini uma ili navici.<sup>2</sup> U oba slučaja njegove

definicije ne nose negativne konotacije koje se uobičajeno vezuju za pomenute pojmove. Disciplina ne podrazumeva pritisak rutinu, ili bilo šta spoljnje, već obratno, urođenu težnju, sposobnost uma "da se koristi samim sobom nezavisno od spoljnjeg vođenja." (Dewey, 1910, str. 63) Tako, Djui za pojam mentalne discipline vezuje pojam slobode u njenom punom značenju; ne kao slobodu od nečega, već kao slobodu za nešto. Kada je reč o navikama, Djui smatra da one u potpunosti vladaju ponašanjem, što znači da će se, ukoliko zanemarimo negovanje dobrih navika, umesto njih stvoriti loše.<sup>3</sup>

Po analogiji sa onim što je ranije već rečeno o navikama, a što ima uticaja na vaspitnu delatnost, on za uspešno razvijanje mišljenja pretpostavlja postojanje određenog predašnjeg iskustva, interesovanje vaspitanika i njegovu aktivnost.

Pojam iskustva Djui vezuje za mnoge pojmove značajne za proučavanje pedagoške teorije kao što su znanje, saznanje, vrednosti, pa i sam pojam vaspitanja. Inače, iskustvo je jedan od centralnih pojmova Djuijeve filozofije i on se njime bavi u mnogim svojim delima.<sup>4</sup>

M. Životić (1966) upućuje na tri Djuijeve odredbe iskustva: 1) iskustvo kao oblik postojanja same prirode; 2) iskustvo kao kontinuirani proces koji ima svoju strukturu, dimenzije, faze razvoja; i 3) iskustvo kao proces interakcije organizma i sredine, naglašavajući to da je u kasnijoj fazi svog filozofskog razvoja Djui izbegavao poistovećivanje pojmova iskustvo i priroda, što mu je u početku stvaralaštva bilo svojstveno, i iskustvo definisao kao transakciju<sup>5</sup>.

Posmatranje iskustva kao transakcije ili interakcije je rezultat shvatanja da iskustvo nije subjektivni doživljaj, ono nije skoncentrisano oko subjekta, niti polazi od njega. Međutim, ono nije sadržano ni u objektu. Djui ostaje pri tvrdnji da se u neposrednom iskustvu, "u njegovom primarnom integritetu ne saznanju razlike između akta i materijalnog, subjekta i objekta, (već da ih) iskustvo sadrži oba u neanaliziranom totalitetu." (Životić, 1966, str. 94)

Djui tvrdi da su stvari onakve kakvim ih iskustveno doživimo u određenom trenutku. Da bi ilustrovao svoju ideju, on koristi primer buke koja se čuje u mračnoj sobi i koja se isprva doživljava zastrašujućom. Daljim istraživanjem (uključivanjem svetla i razgledanjem po sobi) utvrđuje se da su buku izazvale roletne lupajući o prozorska okna, i da je buka u stvari bezopasna. Međutim, saznanje koje je rezultat istraživanja ne menja

prvobitni status buke: ona je doživljena kao zastrašujuća, ona je bila zastrašujuća.<sup>6</sup> Zbog toga je svako iskustvo jedinstveno i neponovljivo, i nije sadržano ni u subjektu, ni u objektu.

Međutim, Djui razlikuje dva aspekta iskustva: neposredno iskustvo i racionalno iskustvo. Gore opisano iskustvo je neposredno iskustvo. Ono sadrži začetak saznajne aktivnosti, u njemu se ne razlikuju formalno i sadržinsko, realno i proizvoljno, ono je sirovi materijal za dalje istraživanje. Tek kada se neposredno iskustvo podvrgne sistematskom istraživanju, može se doći do saznanja.<sup>7</sup> Saznanje je samo ono iskustvo koje nastaje sistematskim istraživanjem.

Na ovaj način stečeno iskustvo, koje ima saznajnu vrednost, može se preneti u nove tokove iskustva, iskoristiti za anticipaciju budućih situacija i za eventualno stvaranje vrednosti.

Takođe, Djui naglašava da sposobnost stalne rekonstrukcije iskustva nije samo lična već i društvena karakteristika (Djui, 1970, str. 58). Dakle, napredno društvo ne teži tome da prosto prenosi na mlade vrednosti i običaje, već koristi njihov potencijal da te iste običaje unapredi i da u njih, i celokupno svoje nasleđe ugradi nova iskustva i obogati svoju tradiciju.

Djui nabraja niz loših posledica koje u vaspitanju izaziva odvajanje mišljenja od iskustva. Uzrok ovom podvajanju je često verovanje da je iskustvo stvar 'delanja i trpljenja', da je materijalne i fizičke prirode; dok je mišljenje stvar duha i da on može uočavati, razumeti i stvarati određene veze i odnose nezavisno od iskustva. Međutim, upravo je iskustvo ono što daje materijal mišljenju. "Gde su izvori sugerisanih rešenja? Jasno je: u prošlom iskustvu i prethodnom znanju. Ako je osoba bila upoznata sa sličnim situacijama, ako je radila sa sličnim materijalima, ima više izgleda da joj se jave manje ili više korisne sugestije." (Dewey, 1910, str. 12) Iskustvo pomaže da se uvide novi odnosi među već poznatim stvarima, ono nam nudi nešto na šta se oslanjamo kada se upustimo u borbu sa nepoznatim koja se naziva mišljenjem. Djui ukazuje i na suprotni smer veze: "Nikakvo iskustvo koje ima značenje nije moguće bez izvesnog elementa mišljenja." (Djui, 1970, str. 105)

Bez aktivnog interesovanja, takođe, nema mišljenja. Djui u stvari prvi uslov za početak procesa mišljenja vidi u situacijama koje podstiču zbunjenost, nesigurnost ili teškoću koju treba otkloniti ili razrešiti. Razmišljanje u sebi sadrži interesovanje za ishod te situacije. Čak i onda kada ishod nema direktan uticaj na našu sudbinu, mišljenje predstavlja "izvesno saosećajno

poistovećivanje naše sopstvene sudbine sa ishodom toka događaja.”(Isto, str. 105) Za vaspitače je ovo posebno važno jer sa razvojem društvenih veza i saosećanjem sa širom zajednicom, mišljenje sve više obuhvata ono što je van neposrednih interesovanja dok su u detinjstvu neposredna interesovanja jača. Djui poštovanje interesovanja ne vidi kao problem, već kao izvor neograničenih mogućnosti za odabiranje “zaista vaspitnih aktivnosti.” Njihova vrednost ne leži samo u pripremanju za slične aktivnosti koje nosi život odraslog čoveka, već u tome da imaju trenutni uticaj na formiranje navike mišljenja (Dewey, 1910) On takođe upozorava na to da se u oscilacijama između dva ekstremna shvatanja aktivnosti, prvog koje u potpunosti nipodaštava vrednost aktivnosti i drugog koje smatra da je svaka aktivnost dobra sve dok ne predstavlja pasivnu apsorpciju znanja, previđa najozbiljniji problem. To je problem određenja oblika aktivnosti koja je: 1) najprimerenija stupnju razvoja; 2) koja pomaže pripremanju za odgovornosti u društvenom životu; i 3) koja u isto vreme pruža maksimum u formiranju navika usredsređene pažnje i osnovanog zaključivanja. (Isto, str. 44)

Razmatrajući prirodne potencijale na koje se vaspitanje mišljenja mora oslanjati, a koje svaka individua poseduje, Djui ističe sledeće: znatiželju, težnju ka produkovanju ideja i težnju povezivanja ideja u određeni kontinuitet misli (Curiosity, Suggestion, Orderliness). Dok u najznačajnije spoljne uticaje (ovde se na umu ima škola kao institucija u kojoj se vaspitni uticaji mogu kontrolisati) nabroja: 1) mentalne stavove i navike osoba sa kojima je dete u kontaktu; 2) sadržaje koje dete uči; i 3) trenutne vaspitne ciljeve i ideale. (Isto, str. 46-47)

Konačno, treba naglasiti i to da u ovom aspektu vaspitanja njegov instrumentalizam dolazi do izražaja i ogleda se u ulozi koju on dodeljuje mišljenju i inteligenciji. Naime, njihova uloga je da rešavaju probleme na koje se nailazi u životu, da pomažu čoveku da se lakše i brže prilagođava sredini, da se nosi sa novinama i promenama i da mu olakšaju i poboljšaju interakciju sa društvom.

Za Djuija je cilj nastave kao i vaspitanja uopšte u stalnom bogaćenju i reorganizaciji iskustva i razvijanju inteligencije i mišljenja. Zbog toga i učenje ne treba da se zasniva na predavanju pojedinih nauka, već treba da postane organizovan društveni proces iskustva, čiji bi glavni cilj bio razvijanje intelektualnih sposobnosti. (Mitrović, 1981, str. 309)

Ovakvo shvatanje učenja je polazna tačka Djuijeve kritike tradicionalnih nastavnih programa. On smatra da su oni svojim iscepkanošću na posebne oblasti i predmete i logičkom organizacijom koja je bliska odraslima, ali ne i deci, psihološki potpuno neprihvatljivi. Osnova programa nalazi se u celokupnom dečijem iskustvu i svi sadržaji moraju se oslanjati na to iskustvo, a ne na utvrđene naučne istine. Kao kriterijumi za pravljenje programa uzimaju se psihološka zrelost dece, njihova interesovanja, potrebe i nagoni.

Svoje poglede na nastavne programe i sadržaje Djui je najjasnije izložio u radu Dete i kurikulum (The Child and the Curriculum). Ovaj članak je rezultat iskustava iz Ogledne škole i napisan je 1902. godine, na kraju njegovog "Čikago perioda". U njemu on jednako oštro kritikuje 'stari', na predmet usmereni, i 'novi' do ekstremnosti doveden i na dete usmereni kurikulum.

Djui smatra da i jedan i drugi suprotstavljaju dete i kurikulum i previđaju pravu prirodu veze među njima. Njegov polazni stav je da dete živi u relativno ograničenom svetu ličnih kontakata i da je njegov život celovit i zaokružen, bez svesnih podela na teme i celine. Stvari koje ga okupiraju u jednom trenutku čvrsto su povezane mrežom ličnih i društvenih interesa i ono prelazi sa teme na temu bez svesnih prekida i prelaza. Što god da je to što ga u potpunosti zaokuplja, ono u tom trenutku čini za dete čitav univerzum. Škola taj univerzum ruši. Ona "istrigne činjenice iz njihovog originalnog mesta u iskustvu i preuredi ih tako da odgovaraju nekom opštem principu" (Dewey, 1959, str. 93) koji je za dete potpuno apstraktan i nerazumljiv. Klasifikacija, analiza i sinteza, logičko povezivanje činjenica, sagledavanje iz različitih perspektiva su posledica sazrevanja nauke i imaju značaj za odrasle osobe; dete još uvek ne vlada mehanizmima i tehnikama naučnog istraživanja, za njega ti isti sadržaji imaju smisla jedino kada postaju deo njegovog životnog i ličnog iskustva. "Dete je jednostavno nezrelo biće koje tek treba da sazri, ono je površno i treba ga produbiti, njegovo iskustvo je usko i treba ga proširiti. Na njemu je da prima, da prihvata." (Isto, str. 95)

Sa druge strane postoje oni koji u detetu ne vide samo polaznu tačku, već i središte i cilj celokupnog vaspitnog procesa; rast je sam po sebi ideal i ne trpi nikakvo usmeravanje. Predstavnici ovakvog stava su po Djuiju previše okupirani sadašnjicom i ne uspevaju da prepoznaju da su trenutna iskustva prolazna. Ona nisu konačna, već su baza za budući razvoj i nagoveštavaju određene razvojne tendencije. Oni greše u svojoj težnji da izbore 'pobedu' dečijih nagona, potreba i iskustva nad kurikulumom.

Dok 'stara škola' ignoriše dinamičnost i razvojni značaj dečijeg iskustva, 'novo vaspitanje' je u opasnosti da razvoj shvati na "suviše formalan i prazan način" (Isto, str. 101) i očekuje da se dete razvija samo od sebe, bez da mu se obezbede uslovi, pomoć i konačno materijal koji će ono koristiti u samoizgrađivanju. Djui ovde dodaje da ne možemo očekivati da se samo od sebe ni iz čega rodi nešto, iz nezrelog zrelo, ili iz nečeg što smatramo savršenim i završenim nešto novo i savršenije.

Dete i kurikulum nisu suprotstavljeni ili pretpostavljeni jedno drugome. Dete sa jedne strane i smisleni sadržaji sa druge su u stalnom procesu saradnje, međusobnih uticaja, i konačno, rekonstrukcije.

Problem nastavnog gradiva za njega je dvojak: koje sadržaje treba uvrstiti u nastavne planove i programe i u kom obliku ih dati.

Djui zahteva aktivan, odnosno slobodan program, koji neće prepoznavati nauke i predmete, već teme i probleme kojima bi bio potčinjen celokupan nastavni rad. Sadržaji moraju biti dati u onom obliku u kome ih deca dobijaju van škole, a to znači u potpunom jedinstvu sa svim vezama i odnosima koji ih prate i koji im daju smisao. Dečije iskustvo je osnova takvog programa, ono određuje polazne osnove i smernice u kojima će se program razvijati. Podela na predmete ometa iskustvo jer u svakodnevnom životu takva podela ne postoji. Veoma korisna znanja iz biologije, geografije, hemije, istorije i ekonomije mogu biti sadržana u jednostavnoj delatnosti kao što je baštovanstvo. Ta delatnost je istovremeno bliska dečijem iskustvu, ima veliki motivacioni potencijal, i "umesto da to bude gradivo jednog posebnog predmeta zvanog botanika, ono će u tom slučaju pripadati životu, i štaviše, stupaće prirodno u uzajamni odnos sa datim tлом i stvarnim svetom životinja i ljudi. U toku svog duhovnog sazrevanja učenici će uočavati zanimljiva pitanja koja mogu postati predmet proučavanja, nezavisno od prvobitnog neposrednog zanimanja za vrtlarstvo....prelazeći tako na smišljeno intelektualno istraživanje." (Djui, 1971, str. 141)

Dakle, promena u kurikulumu kojoj Djui teži ne isključuje unapred planiranje sadržaja, već predviđa da se sadržaji određuju okvirno i široko, da su drugačije organizovani i da umesto logičkog poštuju psihološki red izlaganja. Oni moraju biti organizovani tako da čine organsku vezu sa prethodnim iskustvom deteta, moraju biti usmereni ka rešavanju nekih trenutnih problema koji okupiraju dete (intelektualnih, moralnih ili praktičnih), jer su tek tada potkrepljeni motivacijom; i moraju biti racionalni (izbegavati

sadržaje koji zahtevaju samo memorisanje i deci predstavljaju besmisleni niz činjenica, tj. sadržaje, koji uprkos svom naučnom značaju nemaju nikakvu vaspitnu vrednost). Ako je sadržaj lekcija takav da nalazi odgovarajuće mesto u svesti deteta, ako izrasta iz njegovih prošlih aktivnosti, mišljenja i doživljaja, i nalazi primenu u budućim dostignućima, onda nije potreban nikav trik ili metod kome se moramo obratiti da bi privukli interesovanje. (Dewey, 1959, str. 108)

Ovako organizovano gradivo daje čvrstu osnovu i sigurnu bazu za dalji razvoj, zbog toga Djui ima na umu prvenstveno osnovno obrazovanje, dok na srednjoškolskom uzrastu dozvoljava diferencijaciju gradiva i praćenje logičkog reda nauke jer je to u skladu sa psihološkom zrelošću učenika. Međutim, ovakvu organizaciju gradiva on preporučuje u početnoj ili osnovnoj fazi svakog predmeta, bez obzira na uzrast.

Baveći se konkretnim gradivom, Djui smatra da "svako gradivo dobija vrednost u onoj meri u kojoj je njegova pomoć potrebna da se oceni značaj ljudskih delatnosti i odnosa" (Djui, 1971, str. 149). Tako da ne pravi hijerarhiju među predmetima određujući neke kao značajnije i vrednije. Vrhovna vrednost je u samom životu i svako gradivo koje doprinosi njegovom bogaćenju ima svoju vrednost koja je suštinska i neuporediva. Ne možemo reći da je gradivo iz aritmetike značajnije od onog iz poezije jer svako od njih na svoj način služi bogaćenju iskustva i ima svoju vrednost u datim situacijama.

U članku *Tri godine ogledne škole* on iznosi da je glavni vaspitni problem škole bio da se u nastavno gradivo unesu istorija, prirodne nauke i veštine koje će imati stvarnu vrednost i zadržati nešto u životu dece; dok se nastava formalnog gradiva (čitanja, pisanja i prirodnog brojanja)<sup>8</sup> izvodila tako što se povezivala sa drugim korisnim gradivom, pa je dete pri tom samo uviđalo značaj i potrebu da ovlada ovim veštinama (što je u mnogome olakšalo učenje). (Djui, 1937, str. 26-27)

Najviše prostora u svojim razmatranjima on daje istoriji i geografiji, i prirodnim naukama, dok učenje i bogaćenje maternjeg jezika proizilazi iz bogatstva iskustva koja deca doživljavaju u školi i njihove potrebe da ga izraze, što ga dovodi do sledeće tvrdnje: "Besmislica je da se jezik predaje kao nešto za sebe i po sebi" (Isto, str. 29).

Geografija i istorija su, za Djuija, važna školska sredstva koja služe proširivanju značenja neposrednog ličnog iskustva. One učenicima treba da pruže vremensku i prostornu perspektivu



njihovog sadašnjeg života, "One stvaraju zaleđe, otvaraju vidike, intelektualnu perspektivu onome što bi inače moglo ostati usko lična radnja ili tehnička veština, [...] razvijaju maštu i oslobađaju duh od jednolične i uobičajene svakidašnjice, [...] ukazuju na značaj intelektualnih otkrića [...] prirodu predstavljaju ne kao slučajan okvir, već kao materijal i sredstvo čovekovog razvoja." Kako gradivo nikada nije posmatrao nezavisno od metoda njegovog izlaganja i usvajanja, Djui smatra da ukoliko se učenje ovih predmeta sveđe na puke činjenice o udaljenim mestima i događajima koji nemaju nikakve veze sa našim trenutnim životom, onda one ne samo da su beskorisne, već štete razvoju jer umrtvljuju duh. (Djui, 1970, str. 147 -153.)

Od prirodnih nauka u obrazovanju Djui očekuje sličan učinak: "Zadatak koji prirodne nauke treba da izvrše u nastavnom planu je onaj zadatak koji su obavile za čovečanstvo: oslobađanje iskustva od crta vezanih za određeno mesto i vreme i otvaranje duhovnih vidika koji nisu pomračeni slučajnim ličnim navikama i sklonostima." (Isto, str. 162.) Znanje o svetu oko nas ne sme biti cilj za sebe i ne sme se svoditi na simbole, pojmove i definicije. Ono mora pomoći da učenici ovladaju naučnim shvatanjem sveta, da ga usvoje i koriste u svom životu. "Pošto većina učenika nikada neće postati naučni stručnjaci, daleko je važnije da sagledaju šta znači naučni metod, nego da naširoko i nadugačko i iz druge ruke reprodukuju rezultate do kojih su dospeli naučnici." (Isto, str. 155)

Sadržaji prirodnih nauka dati su takođe kroz zanimanja i rad dece na određenim problemima. Na taj način deca razvijaju sposobnost posmatranja i usredsređivanja pažnje, stiču veštine tumačenja i zaključivanja, razvijaju ljubav prema prirodi i želju za njenim proučavanjem. Znanja koja uz ove aktivnosti deca usvoje su širokog spektra i postavljaju osnovu za proučavanje teorijskih postava prirodnih nauka. Na primer, proučavajući telegraf i telefon, brave i satove stvaraju osnovu za učenje fizike, dok tokom časova kuvanja, gde uče o toploti i vodi, postavljaju osnove hemije.

Osnovnim pojmovima i značajnim procesima koji čine pojmovni i teorijski sklop intelektualnog vaspitanja, kao što su znanje, učenje, mišljenje, Djui prilazi na nov i drugačiji način. Na ovom polju njegov instrumentalizam dolazi do izražaja, a aktivnost deteta dobija na značaju. Na početku 20. veka Djui intelektualnom vaspitanju uspeva da udahne život i energiju, da ga približi detetu i životu, oslanjajući ga na iskustvo deteta

i realizujući ga kroz sadržaje koji su dobijeni iz realnog života, i nisu izgubili na značaju time što su prilagođeni nastavnim uslovima.

### *Literatura*

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington.
- Dewey, J. (1959). *The Child and the Curriculum*, u: Dewey on Education. M. S. Dworkin (ed.), Teacher's College, Columbia University, New York.
- Dewey, J. (1896). *The Reflex Arc Concept in Psychology*. *Psychological Review*, No. 3, pp. 357-370.
- Field, R. (2001). John Dewey, *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <http://iep.utm.edu/> (12. 12. 2005).
- Carbone, P. (2003). *American Education: Educative or Miseducative?*, *Professing Education*, Vol.2, No.1.
- Djui, D. (1937). *Škola i društvo*, 2. deo. Beograd.
- Djui, D. (1970). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje.
- Životić, M. (1966). *Pragmatizam i savremena filozofija*. Beograd.
- Mitrović, D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo.

### *Primedbe*

<sup>1</sup> Uverenje da mišljenje postoji nezavisno od sveta, u epistemološkom smislu kao predmet bezuslovne svesnosti, u ontološkom kao jedinstveni aspekt bića.

<sup>2</sup> Može se primetiti da sličan odnos ima i prema moralnom vaspitanju.

<sup>3</sup> Na primer: ukoliko ne stvorimo naviku pažljivog posmatranja, na njenom mestu razvije se navika brzopletog i nestrpljivog pogleda na površinu stvari; ili ako se ne stvori navika razmatranja mogućih sugestija, stvoriće se navika nasumičnog i skokovitog nagađanja. Djui u delu *Kako mislimo* daje još sličnih primera ove vrste.

<sup>4</sup> Logika, Iskustvo i priroda, *Essays in Experimental Logic, Experience and Education*.

<sup>5</sup> Transakcija je termin, kao i mnogi termini u filozofiji pragmatizma, uzet iz svakodnevnog života, on označava proces recipročne razmene. Ovako određeno iskustvo je recipročna razmena organizma i sredine, uzajamno dejstvo, proces očovečivanja koji je istovremeno i proces naturalizacije čoveka.

<sup>6</sup> Ovo je primer koji je Djui sam dao u članku "The Postulate of Immediate Empiricism" (*Osnove neposrednog empirizma*, 1905), koji je za ovu priliku preuzet iz: Field, Richard (2001): "John Dewey", *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <http://iep.utm.edu/>, 12. 12. 2005.

<sup>7</sup> Ovakvo viđenje iskustva i saznanja, takođe je ilustrovano u primeru koji je gore naveden.

<sup>8</sup> Ovi sadržaji su u to vreme dominirali nastavom u prva tri razreda osnovne škole.

**Елизабета Томевска-Илиевска**

Универзитет “Св. Кирил и Методиј” Скопје

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

## КОМПЛЕКСНОСТА НА ЈАЗИЧНАТА ВЕШТИНА -СЛУШАЊЕ

### *Слушањето како јазична вештина*

Јазикот е еден од најмоќните човекови атрибути. Со него успеваме да стекнеме знаења, да го организираме и да го контролираме нашиот свет; да им даваме форма на нашето искуство, мисли и емоции; да воспоставуваме контакти со другите и да ги градиме односите кои што го оформуваат нашиот живот.

Говорот и јазикот интегрално се поврзани, иако се разликуваат помеѓу себе. Говорот е јазик во делување, говорот секогаш функционира во контекст на индивидуалната свест и се реализира на субјективна основа. Секој говор е објективно индивидуално поведење кое што се однесува на конкретни појави, кое што може да се следи во рамките на гласовниот, пишаниот или гестовниот говор, освен ако не се работи за т.н. егоцентричен, односно внатрешен говор. Јазикот како социјализиран систем на знаци, апстрактен и карактеристичен за определена група е општествена творба која треба да се спознае и совлада за да може да се преточи во говор како еден вид на општествен договор меѓу општеството и поединецот (Алексоски, 1998: 99).

На јазичните вештини понекогаш се гледа како на прилично унифициран наставен предмет - Мајчин јазик,

но реално тоа е задача која што се провлекува низ целиот училишен курикулум. Тоа прави потешкотии при обидите прецизно да се дефинира. Учењето на јазичните вештини наједноставно се дефинира како учење да се чита, пишува, говори и слуша. Сепак, не постои наставен предмет, процес или активност кои што се одвиваат во училиштето, а да не ги развиваат најголемиот дел или сите од овие вештини. Тие се темел на целокупната настава, а јазичните вештини се целосна област каде што јазикот на детето се негува во сите негови форми. Ако подучувањето на јазични вештини вклучува говорење, слушање, читање и пишување, тогаш со право може да се каже дека тоа е столбот на сите наставни предмети и суштината на програмата за основно училиште. Повеќето стручњаци од оваа област расправаат дека е неефикасно и здодевно јазичните вештини да се предаваат посебно, и да се комбинираат меѓусебно (хеуристички) и со останатите предмети.

Чести се тврдењата дека најдобар начин да се научи еден јазик е тој да се употребува, додека најлош е тој да се анализира. Затоа од наставниците се очекува да ги усовршуваат вештините и да планираат активности со цел да се следи и поттикнува нивната нагорна развојна линија. Понекогаш јазикот на детето нема да се развива според стандардите и тука повторно ќе биде потребна способноста на наставникот да се анализира јазикот, како и стручниот суд и знаење за отпочнување на корективни процедури.

### *Слушањето како акт на говорот*

Разбираат ли децата повеќе отколку што можат да искажат? Дали децата можат да ги разберат искажувањата кои што самите сеуште не ги создале? Доколку можат, тогаш може да се изведат повеќе заклучоци. Прво, ако детето не може да се искаже, тоа не значи дека нема да ја разбере смислата на таа реченица кога ќе ја слушне изговорена. Затоа е многу важно да не го потценуваме тоа што им го кажуваме на децата и тоа што тие можат да го сфатат, со претпоставка дека го разбираат јазикот на кој што им зборуваме. Уште поважно е што способноста за разбирање на децата им претставува темел за развој на говорниот јазик. Детето може само да ги вежба сложените јазични употреби. Ова прашање е интересно од педагошко гледиште, бидејќи укажува на

важноста за проучување на јазичниот развој. Дејвид Вуд (Њоод, 1988: 104) го потенцира постоењето на повеќе докази за сфаќањето дека децата се способни повеќе да разберат отколку да се изразат. Нивната примачка јазична способност (слушање и разбирање) често е понапредна од нивната способност за произведен јазик (говор).

Психологијата на говорот укажува на фактот дека нема вистински говор, устен и пишан, без добро мислење. Мислењето и говорот се во нераскинлива спрега. Преку развивањето на усното и писменото изразување се влијае на развојот на мислењето. Но, треба да се има предвид односот помеѓу усното и писменото изразување. Пишаниот говор е поапстрактен од усниот. Апстрактноста на писменото изразување претставува, една од покрупните тешкотии со која што се соочува детето при описменувањето. Пишаниот говор, е „говор без соговорник“, тоа е говор-монолог, разговор со бел лист хартија, со измислен или само замислен соговорник, вели Лав Виготски (Лекиќ, 1986: 121). Говорот е подготовка за пишување, а пишувањето го поттикнува говорот.

Покрај семантичката функција на означување на предметите, појавите и настаните говорот има и комуникациска функција, бидејќи преку него се остварува комуникацијата со другите луѓе, а тоа е остварливо ако и другите луѓе го разбираат тоа што ние го кажуваме и доколку и ние го разбираме говорот на другите луѓе со кои комуницираме. Но, говорот има и практични значења. Говорот претставува реализирана можност на јазикот. Јазикот дава можност за искажување на различни содржини на свеста, а говорот ги реализира истите (Алексоски, 1998: 140).

Слушањето е јазичен акт. Ние не можеме многу да им помогнеме на децата да ги развијат вештините за слушање без да им помогнеме да ги разберат речениците, текстовите, и разговорите. Наспроти тоа, искуството кое им помага да имаат контрола над различни форми и употреби на говорот нема да има позитивен трансфер во способноста за слушање. Ако децата не се способни да ја следат информацијата која им се кажува, нема да бидат способни ниту да го кажат, прочитаат или напишат истото. Тоа што треба да се направи во оваа област е да се објасни на кој начин слушањето е различно од другите јазични вештини. Од таа причина ќе аспектираме некои принципи кои можат да го потпомогнат развивањето на слушачките способности во училищата.

Кога слушаме, ние тоа го правиме на три нивоа. Првото ниво е слушање. Технички зборувајќи, ние слушаме звук кога звучните бранови ќе удрат на ушните тапанчиња со доволна сила за да се претвори во нервен импулс и истата се пренесува до мозокот. Ако звукот е премногу слаб, или ако ушите се оштетени, ние нема да слушнеме одреден звук. На повисоко ниво, ние перцепираме звуци. Перцепирањето може да се дефинира како едудицирано слушање, ние слушаме звук и го идентификуваме со класа звуци кои претходно се обработени во нашата меморија. Кога перцепираме звук, ние интуитивно го споредуваме со звук кој што претходно сме го слушнале. На уште повисоко ниво, ние разбираме дека звуците составуваат порака. Ние разбираме дека комбинација од звуци се зборови, реченици и поголеми единици од говорот (Темпле, Ц., Гиллет, Ј., 1984: 33).

Може да се каже дека трите нивоа на слушање следуваат едноподруго, прво слушаме звук, потоа испуштаме говорни звуци, потоа препознаваме комбинации на звуци како зборови и комбинации на зборови како реченици и поголеми пораки. Но, ова е премногу едноставно. Ние всушност не го слушаме секој звук на изговорените зборови, па дури ни секој збор од секоја реченица. Пораките кои ги напаѓаат нашите уши ретко се толку чисти. Луѓето спојуваат звуци во зборови па дури и цели зборови, но тоа ретко го спречува нашето разбирање затоа што кога слушаме на највисоко ниво, кога слушаме цели пораки, тогаш деловите што ги слушаме одвоено ни овозможуваат ментално да ги пополниме деловите што не ги слушаме. Ова најдобро функционира, кога слушаме говор на познати теми, во познати ситуации, на пр. кога разговараме неформално со пријатели. Ако слушаме предавање за нуклеарна физика, повеќето од нас имаат потреба да слушнат поголем број на информации за пораката за да се овозможи пополнување на празнините од пораката, бидејќи имаме помало познавање на темата и на говорот кој што луѓето вообичаено го користат на оваа тема.

Сето претходно кажано сутерира дека на процесот за отпочнување на развивање на вештини за слушање кај децата му претходи стекнување на искуства со вистински говор. Тоа што придонесува е искуството од користењето и слушањето на вистинскиот јазик.

Џил Ричардс (Темпле, Ц., Гиллет, Ј., 1984: 35) открива дека во училиштето постојат определени начини на зборување

придружени со училишните теми. Постои јазик, или регистар на зборови, фрази, говори во Мајчиниот јазик различен од Математика, различен од Биологија. Овие содржат не само елементи од речникот туку и реченични структури на нешта како: приказни и поеми на една тема; дефиниции и структурни објаснувања за друга тема; хиерархијски врски и причини и ефекти во друга. Џил Ричардс заклучува дека неуспехот во совладувањето на училишните теми често е во тесна врска со детскиот неуспех во учењето на одредените јазични структури на одредена тема, или варијации на јазикот. Таа сугерира дека наставниците мора да го планираат и да го следат развојот на учењето на говорот на училишните теми истовремено учејќи ги темите. Таа зборува за слушање и читање, зборување и пишување, но примарно се осврнува на вештината за слушање. Специјалистите за читање одамна се свесни дека слушањето и читањето се поврзани на важен начин со можноста за разбирање на јазичните структури. Многу ученици од повисоките одделенија во основното образование кои имаат сиромашно разбирање за содржини од тоа образовно ниво кога го читаат не го разбираат адекватно истиот материјал, и кога го слушаат како им се чита на глас, исто така не го разбираат. Се претпоставува дека тешкотијата произлегува од недостатокот на познавањето на јазичните структури со кои е формулиран и обликуван наставниот материјал.

На крајот, може да се констатира дека првиот и најважен вид на вештина на слушање не е понезначајно од познавањето на самиот говор. Нашето искуство во слушањето обезбедува основа за развој на способноста за зборување, читање и пишување. Како и да е, не треба да заборавиме дека најчесто говорната способност се учи преку слушање. Вештината на слушање има уште една значајна димензија која ќе биде аспектирана во делот што следува.

### *Процесирање*

Слушањето како процес е комплексен, интегрален дел од целокупниот комуникациски процес, кој што често е игнориран. Тоа запоставување е резултат на два фактори.

Прво, зборувањето и пишувањето (праќачките делови од комуникацискиот процес) се доста видливи, и тие полесно се вреднувани во однос на слушањето и читањето (примачките делови). И однесувањето во читањето многу повеќе се

вреднува во однос на однесувањето во слушањето. Почесто сме тестирани за тоа што го читаме во однос на тоа што го слушаеме. Кога сме тестирани на материјали презентирани преку говор, генерално говорот е направен преку читање.

Второ, повеќето од нас не се подготвени да ги подобрат своите слушателски вештини. Најчесто неподготвеноста за подобрување е резултат на нашето нецелосно разбирање на процесот, и неразбирањето дека процесот може да ни покаже како да се подобриме. За да го разбереме процесот на слушање, прво треба да го дефинираме.

Во обидите да се дефинира процесот на слушање понудени се голем број на дефиниции. Најкорисната го дефинира слушањето како процес на примање, внимавање и разбирање на слушнатата порака, што значи дека пораката е пренесена преку средство (медиум) за слушање. Често чекорите на одговарање и запомнување се исто така вклучени. (<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/kline-ten/b10toc.htm:online>)

Процесот се остварува преку првите три чекори: примање, внимавање, разбирање. Одговарањето и/или запомнувањето може, но не мора да следат. На пример, може да се очекува од тој што слуша да одговори веднаш или да ја запомни пораката со цел да одговори подоцна.

Понекогаш, одговор (вербален) не се бара. И актот на запомнување може и не мора да биде неопходен. На пример, ако некој ви каже „внимавајте каде чекорите“, немате потреба да ја помните таа порака откако ќе го поминете тој чекор.

Во продолжение ќе бидат објаснети трите основни и двата дополнителни дела. За оваа цел ќе се користи аналогијата помеѓу процесот на слушање и електронскиот систем на пораки (е-маил), праќач на порака од едната страна и намерен примател од другата страна.

### *Примање*

Овој чекор е лесно разбирлив. Може да се прати електронска порака, точно јазично составена и јасна, со прецизно користена техника на пишување и со максимално интересна содржина за примателот. Со претпоставка дека праќачот е почитуван од примателот и предизвикува восхит кај него, со еден збор е-маил пораката е очекувана. Меѓутоа, доколку примателот не го вклучи компјутерот, нема да ја прими пораката. Пораката ќе остане некаде помеѓу



компјутерите на праќачот и примателот. Најголемиот дел од човековото слушање е неуспешно од истата причина. Примателот едноставно не е „закачен“ за испраќачот. Понекогаш проблемот е психолошки, на пример, примателот има недостаток на слух кој е вроден или наследен. Недостатокот е резултат на несреќа, болест или континуирано изложување на јаки звуци. Понекогаш проблемот може да се корегира со механички апарати кои го враќаат изгубениот слух, или со слушни помагала кои го појачуваат звукот. Научниците и инженерите постојано развиваат нови производи за корегирање и помош за специфични видови на изгубен слух. Треба да се прави разлика помеѓу слушањето како примање на звук хеаринг и слушањето поврзано со разбирање листенинг.

### *Внимание*

Кога примателот ќе го вклучи компјутерот, тој ќе ја прими испратената порака. Меѓутоа, мора да направи нешто повеќе од тоа: мора да & посвети внимание на пораката доколку сака процесот да продолжи. Ако претпоставиме дека примателот работи нешто друго кога компјутерот сигнализира дека пристигнува порака и одлучи да ја прочита подоцна, може по грешка да биде избришана без да ја прочита. Во секој случај на пораката може да не & се обрне внимание.

Човечкото слушање често е неефективно или не се случува од исти причини. Примањето се случува, но не и посветување на внимание. Во дадено време, бројноста на пораките го окупира вниманието. Стимулацијата може да биде надворешна, како зборови (говор) од предавач или печатен материјал, или случки кои се случуваат во непосредната средина, или пак, стимулацијата (дразбата) може да биде внатрешна. Независно каков е мотивот за стимулација, едноставно не е возможно истовремено фокусирање на сите пораки. Оттука произлегува дека треба да се направи избор, секако свесно или несвесно, да се обрне внимание и да се елиминираат останатите пораки. Три фактори го детерминираат начинот како да се направи избор. (<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/kline-listen/b10toc.htm>: online)

1. Селектирање на вниманието. Вниманието се упатува кон сигурни/извесни нешта за да се оневозможи преоптоварување со информации. Преку секојдневни

примери може да се дојде до вистинската цел. Да претпоставиме ситуација кога се обидуваме да читаме книга и да гледаме телевизија во исто време. И покрај тоа што некои луѓе мислат дека можат да ги прават двете активности, вообичаено е едната да доминира т.е. поинтересниот материјал ќе привлече повеќе внимание. Во поинаква ситуација, нешто може да го прекине или попречи вниманието. Селективноста на вниманието објаснува зошто на пример, вниманието се насочува на некој сличен на нас, на родниот град, или нашето омилено хоби. Факт е дека сме решени да го слушаме разговорот кога некој во друг разговор го спомнува нашето име. Веднаш, фокусот на вниманието се насочува кон разговорот каде што е споменато нашето име.

2. Моќта на вниманието. Вниманието не е само селективно, тоа поседува енергија, или моќ. Вниманието бара труд и желба. Примерот со читањето книга и гледањето телевизија, примачот (читачот/гледачот) го раководи неговото/нејзиното примарно внимание во правец или истовремено или на книгата или само на телевизорот. Целосно вниманието може да биде посветено доколку имаме една стимулација во определено време и ако потребното внимание го лимитира бројот на наредните стимулации. Ако се потроши многу енергија на многу стимулации нема да се оддава внимание на ниедна од нив.
3. Издржливост на вниманието. Некои јавни говори, предавања и други настапи можат да се слушаат многу подолго во однос на други. Траењето зависи од предметот, поставувањето, начинот на кој се говори и од пораката на говорникот. Но, не е важно дали говорникот е разбирлив и вешт, или колку е интересна содржината, сепак насоченото внимание може да заврши. Ако нема друга причина човечкото тело бара одмор или посветување внимание на други потреби. Мозокот може да го овозможи нашето внимание толку долго колку што телото може да седи. Селективноста, моќта и издржливоста го детерминираат вниманието. Примањето и внимавањето се првите два елементи од процесот на слушање. Третиот чекор во овој процес е разбирањето.

### *Одговорање*

Процесот на слушање може да заврши со разбирање, бидејќи ефективната комуникација и ефективното слушање можат да бидат дефинирани како прецизно разбирање на значењето. Одговорот може но и не мора да биде потребен. Постојат неколку видови одговори.

1. Директен вербален одговор. Одговорот може да биде кажан или напишан. Да продолжиме со е-маил-аналогијата. Откако пратената порака е примена и разбрана, може вербално да се одговори. Доколку со пораката се поставува прашање може компјутерски да се напише и прати одговор. Исто и ако од другиот се бара мислење на некоја тема или пак треба да се даде совет и сл.
2. Одговор што бара објаснување. Ситуации при непосреден, телефонски или електронски разговор кога од соговорникот директно се бара објаснување или дополнителни информации.
3. Одговор што парафразира. Може да каже нешто како „со други зборови“, „тоа што кажуваш е...“. Парафразата му дава можност на праќачот на пораката да се согласи, или да обезбеди информација со која ќе ја разјасни пораката.
4. Невербален одговор. Многу пати невербалниот одговор е с# што е потребно. Тоа може да биде префериран тип на одговор. Со климањето со глава или со насмевка се искажува разбирање. „Дигнати палци“ исто така се комуникација со која се кажува дека пораката е разбрана.

Разбирањето е форма на повратна информација што комуникацијата ја прави целосна. Со разбирањето на соговорникот му се дава до знаење дека пораката е примена.

### *Запомнување*

Помнењето на факти не е клуч за добро слушање. Сепак помнењето често е неопходен и интегрален дел од процесот на слушање.

Кај краткотрајното помнење, информацијата се користи веднаш на пример во рок од неколку секунди. Како со телефонски број кој што го гледаме. Краткотрајното помнење има голема стапка на заоравање и е многу подложно за

прекинување. Бројот на информации кои можат да бидат опфатени е многу ограничен, иако е променлив зависно од содржината. На пример, повеќето од нас можат да запомнат само неколку последователни броеви. Но, доколку постои план за помнење, задачата е многу полесна. Долгорочното помнење ни дозволува да се сетиме на информациите, настаните, многу часови, денови, недели дури и години подоцна. Се сеќавате, на настани кои се случиле во детството, на учени песни, луѓе кои што ги знаете. Може дури и да не бидете свесни за ваквите сеќавања долг временски период, сè до моментот кога определена, точна стимулација ќе предизвика потсетување на нив.

### *Ефективно слушање*

Учениците поминуваат 20% од училишното време во слушање. Ако се интегрира телевизиското гледање и половина од процесот на комуникација, тогаш може да се каже дека учениците минуваат речиси 50% од активното (будното) време само во слушање. (<http://www.ccsf.edu/Services/LAC/lern10/listening.html>: online)

Слушањето е следење и разбирање на звуците, слушање со цел. Слушањето рационално ги абсорбира значењата на зборовите и речениците, води кон разбирање на факти и идеи. Доброто слушање е изградено од три основни вештини: став, внимание и прилагодување. Тоа бара концентрација, фокусирање на мислите на определен проблем. Личноста која што вклучува слушање со концентрација, се вели дека активно, ефективно слуша. За активното слушање може да се каже дека е метод на реагирање на другиот кој ја поттикнува комуникацијата.

Слушањето е многу важна вештина, посебно за наставниците, кои покажуваат поголема наклонетост за зборување за време на часовите, што од своја страна ја поразува една од целите на подучувањето, да им се овозможи на учениците да учат преку дискусија, да учат активно. Наместо часот да се претвори во предавање, наставниците мора активно да слушаат и да ги поттикнуваат своите ученици да станат активни субјекти. Давањето целосно внимание на ученикот воопшто не е лесна работа, бидејќи истекува планираното време или отпочнува фокусирањето на следното прашање; меѓутоа поминатото време активно слушајќи ги учениците ќе резултира со квалитетно подучување.

За наставниците е многу важно да ги охрабруваат учениците да ги развиваат и користат добрите слушателски вештини. Еден начин да се оствари оваа задача е преку основната техника да се учи да се слуша. Активното слушање е вештина која многу бара, и која треба да се практикува и да се издржи; меѓутоа, активното слушање исто и многу наградува.

Целта на ефективното слушање е да помогне прецизно да се сфати пораката на говорникот, како и да му овозможи да знае дека е разбран. Во процесот на ефективното слушање се регистрираат содржини и емоции на говорникот кој што ја праќа пораката. Доборото активно слушање опфаќа неколку компоненти.

1. Сондажа на разбраното. Во улога на слушател треба да се разбере што зборува говорникот и какво значење има кажаното. Ова претпоставува поставувања на прашања со можност за подлабоко разбирање.
2. Рефлектирање. Еден од најдобрите начини кој дава сигурност дека соговорникот е правилно разбран е да се рефлектира со зборови тоа што е слушнато.
3. Сè во свое време. Кога слушате, слушајте. Во процесот на слушање треба да се игнорираат работите кои вознемируваат. Со самото слушање има многу што да се направи.
4. Пауза. Не треба веднаш да се даде одговор на коментарите од говорникот. Кога самите си дозволуваме моментален молк, се ослободува умот да го формира одговорот во времето на тој молк.
5. Набљудување на невербалното однесување. Повеќето од тоа што е кажано всушност „не е кажано“. За да се разбере пораката во целина треба да се обрне внимание на говорот на телото, гестовите, изразите на лицето, промените на гласот итн.
6. Резимирање. За да се биде сигурен дека пораката на говорникот е разбрана, треба да се резимира содржината.
7. Благодарност. Заблагодарувањето не значи согласување со содржината на пораката. Едноставно значи потврда на говорникот дека неговата порка била ислушана и заблагодарување на говорникот за дадената порака.

## Заклучок

Учењето на слушањето кај децата е активен процес. Децата мора да ја слушаат употребата на говорот и да имаат можност самите да ја користат, со цел говорно да созреваат. Училницата мора да биде место каде што тие ќе зборуваат, слушаат, читаат и пишуваат; место каде што говорот е богато моделиран за нив, и каде што им е дадена можност да го започнат развивањето на ефективното слушање.

Особено поради тоа што слушањето и мислењето се тесно поврзани и условени. Поконкретно, мислењето може да започне кај децата додека јазикот е позајмен од возрасните. Со време нивното мислење ќе биде вербализирано гласно пред да биде внатрешно употребувано како внатрешен говор.

Слушањето е јазична вештина, и единствена само кај луѓето. Слушањето е степен од говорот кој што го користиме прв, и најмногу. Она што често се смета за способност за слушање, всушност е говорна способност: разбирање на зборовите, речениците, текстовите. Аспектот на слушање веројатно најмногу има потреба да се оддели од вниманието како фаза, понекогаш третирано како ефективно слушање.

Слушањето аспектирано како вештина и активен процес е комплексен процес со посебна сложеност. Во она што се мисли при слушањето, што се чувствува при слушањето и што се прави при слушањето се препознава основата за подобрување на слушателските способности. Разбирањето на комплексноста на слушањето; подготвеноста да се слуша; прилагодувањето на ситуацијата; фокусирањето на клучните идеи и ставови; надминувањето на предрасудите; прифаќањето на одговорноста да се разбере пораката од говорникот се само некои од насоките кои водат кон ефективното слушање.

## Литература

- Алексоски, С., (1998), Психологија на комуникацијата во педагошката пракса, Штип: Педагошки факултет "Тоце Делчев".
- Лекиќ, Г. (1991), Методика разредне наставе, Београд: Нова просвета.
- Масон, Ј., Ау, К. (1986), Реадинг Инструкцион Фор Тодас, Лондон: Сцотг, Форесман анд Цомпанс.
- Темпле, Ц., Гиллет, Ј. (1984), Лангуаге Артс. Леарнинг Процесес Анд Теацхинг Практицес, Бостон-Торонто Цанада: Литгле, Броњн анд Цомпанс.

Ньод, Д., 1988, *Хоњ Цхиддрен Тхинк Анд Леарн*, Оцфорд (УК) & Цамбридге (УСА): Блацкњелл Публисхерс.  
access:<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/kline-listen/b10toc.htm>, дата на пристап 10/04/2006.  
access:<http://www.kangan.edu.au/services/lc/tips-listening.htm>, дата на пристап 12/04/2006.  
access: <http://www.utexas.edu/student/utlc>, дата на пристап 15/04/2006.  
access: <http://www.studygs.net/listening.htm>, дата на пристап 20/04/2006.  
access:<http://www.ccsf.edu/Services/LAC/lern10/listening.html>, 20/04/2006.





**Ryszard W. Wroński**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

POLSKA

## KONSTRUKTYWIZM ZNACZĄCYM TRENDDEM EDUKACJI

*Wszelka edukacja wynika z pewnego obrazu przyszłości  
i jednocześnie ów obraz kształtuje.*

*Alvin Toffler*

### *Refleksje wstępne*

Współczesna dydaktyka jest nauką o praktyce dla praktyki, która wraz z pedagogiczną praktyką dzieli współodpowiedzialność za dorastającą generację. Internalizacja kluczowych wątków opracowania jest okazją do zerwania z zalewającym polską szkołę zjawiskiem nudy i lęku oraz unikania przez nauczycieli i ich wychowanków odpowiedzialności za jakość i wyniki kształcenia.

Celem podjętych rozważań jest próba wprowadzenia Czytelnika w problematykę zastosowań konstruktywizmu w kształceniu nauczycieli w uczelniach pedagogicznych, by przy wsparciu naszych absolwentów, wzbogacić edukację powszechną o produktywne kształcenie. Promuję zatem, poprzez praktyczne rekomendacje, istotną zmianę stylu ekspresji nauczycieli w kreowaniu alternatywnej, atrakcyjnej pedagogicznie oferty dla kształconych.

Fundamentalne pytanie otwarcia brzmi: Czy i na ile, uczelnie pedagogiczne wykazują wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształcają swoje działania w odpowiedzi na te zmiany?

Powyższa kwestia, trafia w sedno tego, co jest najważniejsze w szkole wyższej, bowiem pozwala na pogłębienie świadomości: czy i jaką kondycję progresywną ma współczesna edukacja. Wnikliwa, rzeczowa wiewsekcja oraz odpowiedź na pytanie-problem, są podstawą myślenia o niej. Ale, w co trudno uwierzyć, w wielu uczelniach, wydziałach, katedrach, rzadko próbuje się zadawać owe pytania, a jeszcze rzadziej na nie odpowiadać. Aby uzyskać odpowiedzi na te kluczowe pytania, trzeba być mocno osadzonym w rzeczywistości edukacyjnej na wszystkich jej etapach.

Większość proponowanych opracowań literaturowych nauczycieli akademickich, dotyczy problematyki treści, czyli masy informacyjnej. Stąd w satysfakcjonującym stopniu poszerzamy wiedzę typu: „wiemy że”, „wiemy co”, niekiedy „wiemy dlaczego?”.

W praktyce kształcenia masowego, zdecydowanie mniej doceniany jest najważniejszy, acz stagnacyjny wątek dydaktyczno-praktyczny: „w jakim celu?”, „wiem jak?”, „co zrobić aby?” oraz „jak udoskonalić?”, który dotyczy edukacyjnego know-how. Termin ostatni, określa szczegółową unikalną wiedzę i umiejętności, które pozwalają na wykonanie misji w najbardziej profesjonalny i skuteczny sposób (wiedza, która zmienia). Treści kształcenia, które łatwo zmienić, ewoluują zdecydowanie częściej niż metodyka nauczania przedmiotów, gdzie są odpowiednio i trwale wykalibrowane poglądy nauczycieli od wielu dziesięcioleci. Sumując syntetycznie treść ostatnich akapitów można podsumować: różne treści, podobna, powtarzalna, tradycyjna nudna metodyka, nie przystająca do XXI wieku.

### *Założenia awangardy zmian w edukacji*

Od kilkunastu lat, istnieje prekursorski ruch odnowy w edukacji<sup>1</sup> i jednocześnie przemilczanego oporu edukacyjnego przez znaczny odsetek nauczycieli. Występuje też wyraźny niedosyt dydaktyków-promotorów, którzy posiadają unikalne doświadczenie w kreowaniu niestandardowej dydaktyki.

Istotę twórczości metodycznej nauczyciela stanowi doskonalenie znanych mu koncepcji metodycznych, a szczególnie kreowanie nowych koncepcji edukacyjno-samoedukacyjnych, które umożliwiają studentom osiągnięcie w jakimś zakresie wyników lepszych od uzyskiwanych dotychczas w identycznym czasie, np. w ciągu dnia, miesiąca, roku akademickiego itp. Twórczość metodyczna wymaga od nauczyciela, systematycznej

reorganizacji jego dotychczasowych doświadczeń i kreowanie na podstawie jego elementów nowych, oryginalnych i pożytecznych koncepcji metodycznych, zwłaszcza edukacyjno-samoedukacyjnych (Kozłowska 2003, s. 16-18). Zarysowane wymogi generują potrzebę edukacji interaktywnej, która nie powinna być teatrem jednego aktora.

Jak zatem powinniśmy pracować w uczelniach kształcących nauczycieli? W efekcie powinien się liczyć nakład pracy studenta, a nie liczba godzin dydaktycznych w planie studiów – tak dzieje się w najlepszych uczelniach Europy. Nieodzowne są więc u nauczycieli akademickich kompletne kompetencje, potencjał rozwojowy, pasja inspiracji oraz autorytet wyzwalający, który pozwala zmaksymalizować poziom zaangażowania kształconych. Pożądana specjalizacja ról dla nauczyciela przyszłości, to: autor-ekspert w konstruowaniu aktywizującego scenariusza zajęć (projektant-metodyk), reżyser przed oraz motywator i trener pracy grupowej w trakcie trwania jednostki metodycznej, dydaktyk techniczny bądź medialny (Kozłowska 2004, s. 107-111).

Powyższa supozycja dotyczy - w (nie) równych proporcjach - nauczycieli uczelni pedagogicznych i konsekwentnie nauczycieli oświaty, wykształconych przecież przez akademie i uniwersytety. Jak dotąd przedstawiciele uczelni narzekają na ciągle słaby poziom kandydatów na studia, natomiast nauczyciele oświaty na uczelni, że promują zbyt wielu nie dokończonych praktycznie absolwentów. Koło się zamyka, a nie jest to w świecie jakości totalnej koło „Cyklu Deminga” (Bonstigl 1999, s. 17 i 64). Jednak korporacja nauczycieli akademickich w innowacyjnej dydaktyce, ustępuje pola nauczycielom oświaty, z których istotny odsetek, permanentnie doskonalili się metodycznie w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia, bądź aktywnie uczestnicząc w bogatej ofercie kursów w publicznych i niepublicznych w ośrodkach doskonalenia.

### *Filtrowanie informacji*

W imię odpowiedzialności społecznej, zasadne byłoby zastanowienie się, jak uzyskać lepszy efekt synergiczny poprzez symbiotyczny związek uczelni z pracodawcą naszych absolwentów, czyli szkołami oświaty. Póki co, są uczelnie wyższe, w tym wydziały pedagogiczne, w których znakomita większość nie ma dobrej renomy w otoczeniu. Opinię tę wyrażają opiniotwórcze media. Powiększa się od kilkunastu lat pula szkół

słabszych, uprawiająca pasywną, monometodyczną dydaktykę, zaostrza się nieuczciwa konkurencja. Świadczą o tym nasilające się od kilku lat krytyczne opinie o rażącym obniżeniu jakości kształcenia, wyliczające grzechy główne wg nauczycieli i wg studentów. Wystarczy przejrzeć fora internetowe, na których wypowiadają się krytycznie młodzi ludzie. Wiele znamiennych, zawstydzających przykładów opisano w publicystyce w ostatnich latach w Tygodniku „Polityka”. W podobnej tonacji wypowiada się Dziennik „Gazeta Wyborcza”. Przy olbrzymiej wymianie informacji, z którą mamy do czynienia w edukacji, dziwi fakt częstego niedostrzegania tych, które mają krytyczne znaczenie dla szkół wyższych. Można krytyki nie dostrzegać, na co nie powinno być miejsca w kulturze akademickiej, w tym w etosie nauczyciela i jego zaangażowaniu, które powinny być większe niż w innych zawodach.

### *Badania efektywności wykładu*

Wykład jako forma przekazu wiedzy, wywodzi się z tradycji elitarnych średniowiecznych uniwersytetów, w którym uczestniczyło kilka bądź kilkanaście osób spragnionych wiedzy u biegłego w jakiejś dziedzinie mistrza. W procesie kształcenia współczesnej szkoły wyższej, w erze wszechobecnego Internetu, wykład nadal pełni rolę główną, a niekiedy pomocniczą w przypadku ćwiczeń, konwersatoriów i seminariów. Audytorium zaś, to liczba od kilkudziesięciu do kilkuset osób w zależności od uczelni, kierunku, specjalizacji. W planie studiów konsumuje ok. 30-35% czasu dydaktycznego, bądź więcej, licząc długie monologi nauczycieli w czasie ćwiczeń. Przyjrzyjmy się jego efektywności na podstawie trzech doniesień badawczych.

Niżej przytaczam za T. Wrześniewski z Univerity of British Columbia, szacunkowe wartości skuteczności (retencji wiedzy) dla różnorodnych strategii nauczania<sup>2</sup>. Wynika z nich, że skuteczność konwencjonalnych wykładów jest niepokojąco niska, bowiem ma zaledwie 5-10% skuteczności. Natomiast grupy dyskusyjne – 50%, a uczenie innych, to aż 90% skuteczności. Stąd nasuwa się oczywisty, aczkolwiek śmiały wniosek, że studenci powinni być merytorycznie przygotowani do wykładu w taki sposób, by mogli prezentować przynajmniej jego komponenty lub czynnie uczestniczyć w dyskusji panelowej, po 15-25 minutowym wprowadzeniu nauczyciela. Tak bywa przecież w najlepszych uczelniach europejskich<sup>3</sup>.

Zajmującą kwestią są badania przeprowadzone przez Zakład Dydaktyki Fizyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w latach 2007-2009. Zespół nauczycieli pod kierunkiem prof. W. Błasiaka skonstruował - wzorem Amerykanów i Kanadyjczyków – system do bezprzewodowego komunikowania się ze słuchaczami w trakcie wykładu. Urządzenie pod nazwą PRS (Personal Response System) składa się z odbiornika na podczerwień, podłączonego do komputera oraz zestawu bezprzewodowych klikersów (nadajników), które mieli w trakcie wykładu badani słuchacze. Za pomocą tychże nadajników, każdy uczestnik zajęć mógł anonimowo transferować wykładowcy informacje o tym, w jakim stopniu rozumie wykład, bądź odpowiadać na pytania merytoryczne czy problemowe nauczyciela. Słuchacz swój poziom zainteresowania wykładem mógł także przekazać w skali 0 do 10 do odbiornika. Wysłane sygnały były w czasie rzeczywistym agregowane i dekodowane przez komputer oraz wyświetlane na ekranie monitora wykładowcy, by mógł stosownie i natychmiast reagować. W ten sposób przebadano oraz przeprowadzono szczegółową analizę uzyskanych wyników od łącznie 2000 uczniów szkół gimnazjalnych, licealnych i studentów fizyki UP, uczestniczących w wykładach.

Konkluzje końcowe potwierdzają wcześniej przedstawione wyniki badań amerykańskich. W opracowaniu – do którego lektury zachęcam - zawarto nawet zapis z formułą: „Skuteczność wykładów jest niepokojąco niska. Tradycyjna forma wykładu wydaje się być skamieliną akademickiej tradycji”<sup>4</sup>. Silnie przekonujące są doniesienia, w których przedstawiono poglądy autorów, w tym wyniki badań nad korelacją między deklarowanym rozumieniem wykładów przez uczniów oraz studentów, a wynikami i ocenami egzaminów. Zaprezentowano też zastąpienie tradycyjnych wykładów, wykładami aktywizującymi słuchaczy, bazującymi na wykorzystaniu systemów PRS.

Równie interesujące – lecz nie zaskakujące wynikami - badania eksperymentalne, dotyczące recepcji wykładu wśród 370 osób, przeprowadził prof. R. Stępień w 1983 roku w akademii wojskowej i czterech wyższych szkołach oficerskich. W trakcie semestru wykłady w grupach eksperymentalnych trwały 2 x 30 minut, natomiast w grupach kontrolnych, tradycyjnie 2 x 45 minut. Główne konkluzje wg autora są następujące (Stępień 1983, s. 50-51):

- 1) „...można - bez żadnej szkody dla efektów kształcenia - przy precyzyjnej budowie logicznej omawianych treści, przekazać taki sam zakres wiadomości w krótszym czasie”;
- 2) Punktem wyjścia w efektywności wykładu jest poziom aktywności słuchaczy<sup>6</sup>.

Trzeba też zauważyć, iż wielu nauczycieli - zdaniem studentów ok. 35%, (badanie autorskie z 2007 roku, Wroński 2008)<sup>7</sup>, przygotowuje starannie nowoczesną narrację w formacie PowerPoint, lecz i ta czynność, jak każde systematycznie powtarzalne działanie, podlega w odbiorze zjawisku habituacji (obniżenie wrażliwości na bodźce).

Wykład tradycyjny, w którym dominuje prosty transfer przekazowy, redukuje dyskusję, jest kontrproduktywny, ale może też mieć wiele odmian konstrukcyjnych, które ożywiają edukację przekazową, a z których bardzo rzadko korzystają nauczyciele akademicy (Wroński 2007b, s. 89-90)<sup>8</sup>. Warto zatem tę część rozważań zakończyć przytoczeniem sentencji autorstwa Davida Perry, który zostawił nam wymowne przesłanie: „Wy, którzy umiecie uczyć, uczcie. Wy, którzy nie umiecie, wykładajcie” (Dryden i Vos 2000, s. 502)<sup>9</sup>.

### *Konfrontacja z rzeczywistością edukacyjną*

Jaka jest praktyka edukacyjna toku studiów, kiedy powszechnie dąży się do optymalizacji działań ludzkich. Twórczość wymaga inspiracji. Znaczny odsetek akademików jej nie posiada, bowiem jest depozytariuszem tradycyjnej XX wiecznej dydaktyki, w której jest wiele schematyzmu i rutyny. Dominuje zatem powszechnie prawda objawiona, z którą tylko sporadycznie się dyskutuje. Uważam, iż potrzebna jest pilna modernizacja (nie modyfikacja) toku nauczycielskich studiów. Wydaje się, że interakcja między wiedzą akademicką i praktyczną, w tym poprawa styl metodyki kształcenia nauczycieli, stanowi klucz do reformowania programów profesjonalnego edukowania nowych kadr.

Wymownym przykładem efektów współczesnego kształcenia nauczycieli do egzegezy pedagogicznej, ilustrującej wiarę dorosłych wychowawców w moc ich poczynań, niech będzie przytoczenie wyznania/zażalenia wypowiedzianego przez młodego maturzystę w sposób następujący (Pellegrino 1993, s. 148)<sup>10</sup>:

*„Pragnąłem mleka matki, a dostałem butelkę ze smoczkiem.  
Pragnąłem rodziców, a dano mi zabawkę.  
Pragnąłem rozmowy, a dostałem książkę.  
Pragnąłem się uczyć, a wystawiono mi świadectwo.  
Pragnąłem myśleć, a otrzymałem wiadomości.  
Pragnąłem mieć szersze spojrzenie, a otrzymałem krótkie informacje.  
Pragnąłem szczęścia, a dano mi pieniądze.  
Pragnąłem sensu, a umożliwiono mi karierę.  
Pragnąłem nadziei, a dostałem niepewność.  
Pragnąłem się zmienić – obdarzono mnie współczuciem.  
Pragnąłem żyć ....”.*

Krótki treściowo komponent pragnę zakończyć refleksyjnym cytatem dr Marii Montessori, znakomitej lekarki-pedagoga: „Edukacja nigdy więcej nie powinna być głównie przekazywaniem wiedzy, ale musi przyjąć nową formę, szukając uwolnienia dla ludzkich możliwości”. Inaczej mówiąc – słaby nauczyciel podaje prawdę, dobry uczy ją odnajdywać.

Warto zauważyć, że do kształcenia nauczycieli szkół niższych szczebli są powołane uczelnie, koncentrujące działania w tym kierunku pod względem merytorycznym i metodycznym oraz praktycznym. Natomiast nauczyciele akademicy są tylko przyuczeni do zawodu w toku pracy naukowej, zatem w tym przypadku znaczenia nabiera proaktywne samokształcenie zawodowe, autokreacja i samokształtowanie (Pałka 2005, s. 219)<sup>11</sup>.

### *Dydaktyka z przyszłością – przesunięcie paradygmatu*

Nowy nurt w kształceniu, którego autor jest admiratorem, promuje idee aktywnej edukacji i nastawiony jest na to, w jaki sposób pomóc studentowi/uczniowi uczyć się. To jest edukacja, która włącza studentów/uczniów w proces ich własnego uczenia się. Pomaga stać się zaradnym edukacyjnie oraz poczuć z tego faktu satysfakcję<sup>5</sup>. Powinnością nauczycieli jest budować studentom/uczniom jak najszerszą przestrzeń ich samodzielnego działania, ku pożytkowi własnemu i innych.

W punkcie wyjścia - siedem kwestii porządkujących myślenie, w które pragnę zaangażować Czytelnika: 1) W opinii autora – uczelnia, to organizacja, której misją jest umożliwienie dostępu do edukacji na najwyższym poziomie swoim interesariuszom; 2)

Należy mieć świadomość, że każdy nauczyciel wpływa na losy swoich studentów/uczniów, więc w pewnym sensie (może nawet w pełnym sensie), losy nauczanych zależą od naszej wyobraźni; 3) Uważam, iż nauczyciele powinni być kształceni w sposób specyficzny, czyli istotne jest nie tylko to, czego się na studiach uczy, ale – co najmniej w takim samym stopniu istotne jest - jak się to robi, jakimi metodami wyzwala się potencjał twórczy kształconych. Wymaga to kompletnych kompetencji od korporacji zmotywowanych nauczycieli akademickich.; 4) Warto podkreślić, iż praca studenta polega głównie na samodzielnym studiowaniu i wdrażaniu się do prac twórczych, do płodnej dydaktyki dialogu. Każda niepotrzebna pomoc jest przeszkodą w rozwoju; 5) Wiedza osobista powstaje głównie w wyniku konwersacji, w ścieraniu się różnych punktów widzenia; 6) Dyskusja ujęta w karby skutecznej metody dobranej do problemu, to jądro efektywnego pozyskiwania wiedzy; 7) Nauczyciel, aby zostać „zauważonym” musi zadziwiać dydaktycznym nowatorstwem.

W świetle wartości powyższej specyfikacji, należy wskazać, iż „skrzynia dydaktycznych skarbów” znajduje się w kilku dobrych poradnikach dydaktycznych<sup>6</sup>, których autorami nie są nauczyciele akademicy.

### *Prezentacja propozycji metodycznej*

Każdy człowiek – jak słusznie twierdzi autorka - czerpie wiedzę ze: „świadomości praktycznej” (wiedzy nie wyartykułowanej) i ze „świadomości dyskursu” (wiedzy artykułowanej). Drugi rodzaj wiedzy opiera się na pierwszym”. W postawach uwidacznia się wpływ obydwu typów świadomości (Pierunek 2004, s. 40)<sup>14</sup>.

Dydaktyka skuteczna, to głównie symultaniczna, ożywiana przez nauczyciela współpraca w doraźnie tworzonych zespołach 4-6 osobowych, gdzie uczelniana grupa ćwiczeniowa 20-30 osobowa, dzielona jest na czas wykonania złożonego problemowego zadania na 5-6 kooperatywnych zespołów. Istotna jest aranżacja sali dydaktycznej, by komunikacja odbywała się „twarzą w twarz”, możliwie w kręgu.

Członkowie doraźnych zespołów dyskutują, negocjują, odwołując się do wcześniej pozyskanej wiedzy i doświadczeń. Dydaktyczna współpraca zespołów wyzwala synergię, która pozwala wykonać, rozwiązać problemy nieosiągalne w pojedynkę. Dyskusja i działanie uaktywniają posiadaną wiedzę, kreują też kapitał społeczny (więzi). Wskazane jest, by efekt



pracy poszczególnych zespołów, jako kapitał intelektualny, był notowany flamastrem w postaci krótkich równoważników zdań na papierze (plakat) o dużym formacie. Po zakończeniu pracy zespołowej, przedstawiciele każdego teamu, po ustalonym czasie pracy, proszeni są o zreferowanie wyników twórczej pracy na forum całej grupy. Uczestnicy pro-aktywnych zajęć, mają możliwość porównywania sposobów działania i rezultatów osiągniętych przez inne zespoły. Syntetyczne sprawozdania można dopełniać komentarzem, pytaniami i odpowiedziami uczestników zajęć.

W ramach refleksji – uczący się, dokonują krótkiej samooceny, określają, czego i jak się nauczyli, czemu służyły przyjęte metody/techniki pracy, jak dalej pracować i wykorzystać zdobyte doświadczenia. Uczący się i nauczyciel odpowiadają też na pytania: Co zrobiliśmy? Dokąd doszliśmy? Dokąd mogliśmy dojść? Jakie były reguły rządzące naszym uczeniem się. Z reguły efekty nakładu pracy są satysfakcjonujące, a często zaskakująco znakomite. Należy też ciągle rotować składy zespołów, by każdy z każdym uczył się produktywnie pracować.

Z długoletnich eksperymentów autora w stosowaniu mikroinnowacji dydaktycznych wynika, że dobrze zorganizowana praca w małych zespołach, uniemożliwia próżniactwo. Ucząc w konwencji poszukująco-dialogowej, uwalniamy kreatywność, rozwijamy potencjał i osobistą efektywność każdego kandydata na nauczyciela. Kształtujemy wtedy rzeczywiste kompetencje osobowościowe, merytoryczne i metodyczne zarazem. . Promowanie pracy zespołowej na zajęciach istotnie zwiększa poziom aktywnej partycypacji, którą należy traktować autotelicznie, bowiem aktywni studenci uczą się lepiej (Wroński 2007a)<sup>15</sup>.

Prowadzenie inspirowanego, interaktywnego nauczania w zespołach jest trudniejsze niż wykład, ponieważ trzeba odejść od utartych schematów, a nade wszystko zdawać sobie sprawę, że niezależność zespołów jest właśnie atutem zajęć edukacyjnych i jest ważniejsza niż zaspokojenie ambicji bycia klasycznym nauczycielem oraz zadowolonym z siebie ekspertem

### *Nieco teorii o praktyce*

Paradygmat współczesnej dydaktyki, wyznaczający kierunek przemian w edukacji, wskazuje na konstruktywizm poznawczy, jako nową wizję uczenia się i nauczania. Obserwuje się jego rosnące znaczenie ze względu na naturalną potrzebę kształconych

i wymagania rynku pracy, czyli racjonalną pragmatyczność. Kardynalna zasada teorii konstruktywistycznej stanowi uznanie osoby uczącej się, za aktywnego uczestnika zdolnego do samooceny i wglądu we własne procesy uczenia się oraz rozumienia swoich działań. Uczenie się nie jest działaniem, które można podjąć za czy dla studentów/uczniów – jest działaniem podejmowanym przez nich samych. Staje się czynnością mocno upodmiotowioną.

Nowa filozofia kształcenia, to zawsze raczej aktywne działanie niż bierne przyswajanie wiedzy; raczej rozwiązywanie problemów niż uczenie jak je rozwiązywać; raczej wypracowywanie własnych sposobów działania, niż przejmowanie gotowych recept od innych. Dzieje się tak, bowiem wiedza jest indywidualnym, subiektywnym konstruktem kreowanym w procesie interakcji z innymi ludźmi. Interaktywność zmienia linearny przekaz w wielotorową komunikację. Uczenie się zatem, to proces konstruowania wiedzy w umyśle, w daleko mniejszym stopniu jej przyjmowanie z przekazu.

Praktyka konstruktywizmu wymaga zatem od nauczyciela umiejętności osadzenia czynności uczenia się studenta/ucznia w kontekście jego indywidualnej wiedzy. Podkreśla się w niej wagę twórczego rozwiązywanie problemów. Dydaktyczne implikacje takiego podejścia wyrażają się w tworzeniu przez nauczyciela warunków do wielorakiej aktywności, w tym dialogizacji procesu dydaktycznego, a zatem konstruowania wiedzy przez samego adepta, który staje się aktywnym badaczem, odkrywcą, autorem pytań, negocjatorem, dzieli się wiedzą, staje się liderem przewodzącym kooperatywnej grupie w pracy zadaniowo-problemowej. Konstruktywizm w procesie edukacyjnym, dąży - dzięki rozumowaniu - do odkrywczej eksternalizacji myślenia, a w konsekwencji do autonomii poznawczej (wiedza osobista). Nabycie wiedzy w twórczy (a nie odtwórczy) sposób, cechuje plastyczność i operatywność (implementacja wiedzy) oraz progresywne działanie.

Warto się zapytać: Co wnosi współczesna koncepcja konstruktywizmu wsparta kognitywistyką do uczenia się i nauczania? Spektrum korzyści jest znaczne. Wprowadza ona wiele zmian w porównaniu do koncepcji behawiorystycznej polegającej na: 1) zmianie roli nauczyciela na zajęciach edukacyjnych z roli solisty na akompaniatora; 2) nauczaniu umiejętności „wyższego rzędu”; rozwiązywanie problemów, przygotowanie projektów, analiza przypadków, rozumowanie, pogłębiona refleksja; 3)

umiejętność w współdziałania i współpracy w trakcie uczenia się; 4) umożliwienie uczącym się, jak należy się uczyć; 5) bardziej otwartej i określonej ewaluacji wyników uczenia się<sup>7</sup>.

Kluczowym parametrem jakości kształcenia wydaje się być strategia edukacyjna, polegająca na alternatywnym, efektywnym zagospodarowaniu przestrzeni dydaktycznej za pomocą ultra nowoczesnych metod i technik nauczania-uczenia się. Warto zatem dokonać poważnej refleksji humanistycznej, by odpowiedzieć roztropnie na pytanie: Jaką mamy alternatywę metodyczną, jeśli zależy nam na efekcie niosącym za sobą znaczącą i trwałą zmianę prorozwojową w tym obszarze. Stąd kolejna próba promocji konstruktywnego kształcenia, jako dydaktyki przyszłości w edukacji.

### *Akademickie warsztaty dydaktyczne w kontekście jakości kształcenia*

Dla nauczycieli ważna jest nie tylko teoria naukowa, ale nade wszystko teoria praktyczna czyniąca nauczyciela bardziej lub mniej atrakcyjnym dla kształconych w zależności od jego wyobraźni, kreatywności, empatii. Optymalnym byłoby, gdyby aspirujący nauczyciele do profesjonalizmu dydaktycznego, zostali przeszkoleni na wielogodzinnym kursie prowadzonym przez edukatorów-trenerów, którzy posiadają doświadczenie szkoleniowo-warsztatowe. Rutyna w pracy „twórczej” potrafi zgubić każdego.

Istotnym aspektem akademickich warsztatów dydaktycznych (AWD) jest wyzwolenie chęci i spowodowanie potrzeby nieustannego doskonalenia zawodowego w dziedzinie usprawniającej i aktualizującej metodyczny warsztat pracy nauczyciela. Silną motywacją do poszerzenia wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki i psychologii kształcenia jest systematyczna autoewaluacja (Wroński 2003)<sup>17</sup> oraz introspekcja nauczycieli, w tym szczególnie autoskopia (Wroński 1998)<sup>18</sup>. Do wykorzystania jest właściwie zdyskontowane przez władze uczelni, w tym dziekanów wyników ewaluacji nauczycieli ocenianych przez studentów (wykonywanej dla potrzeb opracowania uczelnianego raportu) w ramach budowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelniach. Ewaluacja zatem, to dobra, profesjonalna diagnoza przed każdą zmianą, wskazująca personalnie i korporacyjnie: „jakiej korekty muszę dokonać w swoim praktycznym postępowaniu nauczyciele” (Król 2007, s. 409)<sup>19</sup>.

Praktyka edukatorsko-trenerska autora wskazuje, że interaktywne warsztaty – na których nauczyciele występują w roli uczących się - są najskuteczniejszym sposobem na istotne poszerzenie repertuaru atrakcyjnych pedagogicznie, skutecznych i udokumentowanych sposobów kształcenia, w tym nabywania kompetencji wdrożeniowych do moderowania pracy w grupach, zespołach. Każdy, nawet obdarzony talentem, rozwija się wraz z treningiem, nie ćwiczony talent zamiera.

Zajęcia warsztatowe można zorganizować w każdej uczelni (niekoniecznie tylko dla asystentów), wyłaniając prowadzących z własnego grona lub lepiej zapraszając sprawdzonych trenerów grupowych z certyfikatem z publicznego bądź niepublicznego ośrodka doskonalenia nauczycieli. Należy je traktować jako inkubatory wspierające indywidualne przedsięwzięcia modernizacyjne nauczycieli oraz jako transfer innowacji dydaktycznych. Potrzebna jest dla upowszechnienia się pomysłu kultura wsparcia w uczelniach. Wyrażam głębokie przekonanie, że nie będzie to czas stracony.

Warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli akademickich poza ćwiczeniem w roli uczącego się, nieznanymi kreatywnymi metodami dydaktycznymi, wywołują integrację środowiska na wymianę doświadczeń metodycznych. Dzięki produktywnym zajęciom dokonuje się wzmocnienie zaangażowania grupy oraz stwarza sytuacje do prezentowania własnych sukcesów oraz pozyskiwania wiedzy-twórczych informacji zwrotnych o własnym zachowaniu. Praca metodą warsztatową uświadamia nam dowodnie, jak bardzo skutecznie przebiega proces uczenia się w grupie. Wskazuje na takie istotne elementy, jak: zachowania wspierające i utrudniające realizację zadania i niepowtarzalne relacje uczestników szczególnie przy pracy w kręgu. Efektem finalnym pracy warsztatowej ma być też poznanie swoich mocnych i słabych stron w komunikacji, wdrażanie korekt, a nade wszystko dyfuzja innowacji, czyli istotne poszerzenie repertuaru skutecznych oddziaływań dydaktycznych. Wynikają z tego implikacje nie tylko dydaktyczne ale także reputacyjne.

### *Refleksje końcowe*

Prezentowany tekst, nie jest gotowym, uniwersalnym planem działania. Zarysowany paradygmat może natomiast stanowić podstawę do myślenia, dyskusji na temat wygenerowania nowatorskiego rozwiązywania kreatywnej edukacji, wypróbowania strategii i innowacyjnych metod aktywizujących,

które profesjonalnie stosowane są akceleratorem potencjału rozwojowego kształconych i nauczycieli. Jako doświadczony praktyk z 34 letnim stażem - w szkolnictwie wojskowym, cywilnym w tym w uczelni niepublicznej oraz kilkuletnim w liceum i studium pomaturalnym - uważam, iż tajemnica dydaktycznego sukcesu tkwi w starannym przygotowaniu zajęć, w tym również funkcjonalnej aranżacji sali dydaktycznej. Kompetencje zawodowe zaś należy traktować jako potencjał transgresyjny.

Reasumując treść opracowania, pragnę wyeksponować trzy następujące kwestie konstruktywizmu edukacyjnego: 1) Fundamentalna kwestia, to nastawienie innowacyjne nauczyciela, dążność do zmian; 2) Czynne inspirowane uczestnictwo uczącego się; 3) Zadanie nauczyciela – zmaksymalizować poziom zaangażowania uczącego się.

Pora zatem przejść we współczesnym pedagogium od fazy deklaracji do skutecznego działania, dokonania introspekcji i przemiany intrapersonalnej. Przekonanie jest siłą sprawczą, motorem wszelkich wysiłków i działań, by odejść od tradycjonalizmu i pójść w kierunku progresywizmu dydaktycznego. Być może należy zresetować dotychczasową praktykę, bądź tylko – podejście konsensualne - eklektycznie stosować stare i nowe metody, tzw. elastyczne miksty dydaktyczne. Jednakże wzbogacenie własnego repertuaru o co najmniej 10-15 nowych metod/technik dydaktycznych - by nie powtarzać się w semestrze - sprawi, że uczący się studenci/uczniowie, wykażą większą zdolność przyswojenia treści. Ważne jest, by nauczyciele akademicy, posiadając dużą przestrzeń do reaktancji, zechcieli pozyskać autonomiczną wewnątrz-sterowność jako mechanizmu do auto-korekcji.

W rozważaniach sumujących, warto zacytować dwie refleksyjne maksymy: Briana Tracy: „Jeśli nie chcesz być świetny w swojej pracy, to znaczy, że masz niewłaściwą pracę” oraz Bernarda Show: „To, że ktoś nas uczy, nie znaczy, że się nauczymy”.

Przyszłość to przestrzeń, gdzie nasi absolwenci spędzą swoje życie. Pytanie otwarte: Jak ich do tego nauczycielu przygotowujesz ....? Czas na zmiany. Zapraszamy każdego nauczyciela do metarefleksji i „rozmowy z samym sobą”.

## Literatura

- Bonstingl J. J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, CDON, Warszawa 1999.
- Christensen R., Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę; wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, pod red. J. Stewarta, PWN, Warszawa 2002.
- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak. Wydaw. Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Klaus-Stańska D., *Inspiracja w odmiennej praktyce szkolnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 6, 2005.
- Klaus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydaw. UW-M, Olsztyn 2002.
- Knowles E. F., Holton R. A., Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- Kozłowska A., Świadomość pedagogiczna nauczycieli a jakość kształcenia, *Częstochowski Biuletyn Oświatowy*, nr 3 (50), 2003, s.16-18.
- Kozłowska A., *Motywacja studentów jako filar jakości kształcenia akademickiego*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce 2004, s. 104-112.
- Król R., *W poszukiwaniu wyznaczników kształcenia nauczyciela akademickiego*, [w:] *Edukacja Jutra*, XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, tom 2, Kraków 2007.
- Maciół S., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA – recenzje* [w:] *Dwumiesięcznik SGH*, Warszawa, e-mentor, nr 3, 2009.
- Mietzel G. (red), *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2003.
- Palka S., *Wzrastanie w zawodzie nauczyciela akademickiego*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków, 2005.
- Pellegrino P., *365 okruchów. Myśli na każdy poranek*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Pierunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. WN UAM, Poznań 2004.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna. Współczesne polskie dyskursy*. Wydaw. WAM, Kraków 2008.
- Sławińska M., *Konstruktywizm w edukacji*, „Edukacja i Dialog”, nr 6, 2005.
- Stępień R., *Niektóre problemy metodyki ćwiczeń audytoryjnych i seminariów w wyższej szkole wojskowej*, WAP, Warszawa 1983.
- Tiller T., *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczyciela*, Wydaw. ITE, Radom 1999.
- Wróński R., *Jak badać skuteczność warsztatów dydaktycznych? „Przysposobienie Obronne w Szkole”*, WSiP, nr 1, Warszawa 1997.

- Wroński R., *Technika wideo w mierzeniu jakości pracy nauczyciela*, [w:] II Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Media a Edukacja”, Poznań 1998, s. 517-523.
- Wroński R., *Autoewaluacja nauczyciela akademickiego źródłem progresji jakości kształcenia*, [w:] Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia, pod red. K. Jankowskiego, B. Sitarskiej, C. Tkaczuka, Siedlce 2003, s. 113-122.
- Wroński R., *Refleksje z warsztatów innowacyjnej dydaktyki*, [w:] Doskonalenie kompetencji edukacyjnych, pod red. B. Sitarskiej, Wydaw. AP, Siedlce 2004, s. 67-75.
- Wroński R., *Modernizacja zajęć w uczelni, by student miał poczucie własnej skuteczności*, [w:] Państwo i Społeczeństwo, Wydaw. KSW, nr 3, Kraków 2006.
- Wroński R., *Przekaz wiedzy a jej poszukiwanie*, [w:] Dylematy współczesnego wychowania i edukacji, pod red. A. Kozłowskiej, Wydaw. KSW, Kraków 2007, s. 199-208. (a)
- Wroński R., *Jakość kształcenia a problem rekonstrukcji kompetencji nauczyciela*, [w:] Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach – stan obecny i perspektywy, pod red. Z. Kwasowskiego, WN AP, Kraków 2007, s. 89-90. (b)
- Wroński R., *Kształtowanie twórczych postaw w rozwoju w opinii studentów*, [w:] Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej, pod red. B. Sitarskiej, R. Droby, K. Jankowskiego, Wydaw. AP, Siedlce 2008, s. 137-150.

### Netografia

www.e-mentor.edu.pl  
 www.charaktery.com.pl  
 www.ine.com.pl

### Notes

<sup>1</sup> D. Klaus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UW-M, Olsztyn 2002; Ślawińska M., *Konstrukttywizm w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6; J. Kujawiński, *Szkola dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*, UAM, Poznań 2006, s. 42-115; B. Śliwerski, *Aktywizujące metody zespołowego kształcenia studentów kierunków pedagogicznych*, [w:] Miejsce i zadania pedagogiki w systemie kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, pod red. R. Kuchy i M. Ochmańskiego, Wydaw. UMCS, Lublin 1990, s. 177-191; www.ine.com.pl Instytut Nowoczesnej Edukacji; www.e-mentor.edu.pl Dwumiesięcznik wydawany przez SGH w Warszawie. S. Dylak, *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/Konstrukcja> [dostęp 17.11.2007];

<sup>2</sup> Podaje za W. Błasiak, R. Rosiek, M. Godlewska, *O efektywności wykładu*, [w:] Komputer w edukacji, pod red. J. Morbitzera, WN Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2009, s. 12.

<sup>3</sup> S. Macioł, *System studiów i wybrane programy kształcenia w najlepszych uczelniach europejskich*, [w:] [www.e-mentor.edu.pl](http://www.e-mentor.edu.pl) - Dwumiesięcznik SGH, Warszawa 2009, nr 2, s. 8-16; Tenże: *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA – recenzje* [w:] [www.e-mentor.edu.pl](http://www.e-mentor.edu.pl) -, Warszawa 2009, nr 3.

<sup>4</sup> W. Błasiak, dz. cyt. s. 12.

<sup>5</sup> R. Wroński, *Modernizacja zajęć dydaktycznych w uczelni, by student miał poczucie własnej skuteczności*, [w:] „Prawo i Społeczeństwo”, KSW, Kraków 2006, nr 3, s. 49-58; Tenże, *Ja i mój student pracujemy aktywnie*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej – priorytetem współczesności*, pod red. K. Jankowskiego i innych, Wydaw. Akademia Podlaska, Siedlce 2002, s. 175-185.

<sup>6</sup> E. Brudnik, A. Moszczyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000, s. 2- 283.

<sup>7</sup> R. Wroński, *Edukacja behawioralna i konstruktywna w aspekcie manipulacji* (materiał w druku w Krakowskiej Akademii – luty 2010)



**Зорница Ганева**

University of Basque Country  
SPAIN

## **РАЗВИТИЕ НА ЕТНИЧЕСКАТА ИДЕНТИЧНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ БЪЛГАРСКИ И РОМСКИ ПРОИЗХОД**

### *Увод*

Всеки човек освен личната си идентичност притежава редица социални идентичности, които произтичат от принадлежността му едновременно към различна група – национална, полова, възрастова, религиозна, професионална, етническа, политическа и др. Те се интернализират и представляват значима част от Аз-образа на личността. Да бъде човек част от дадена етническа група и да принадлежи към нея, означава да споделя ценностите ѝ, обичаите, традициите, ритуалите, езика и територията ѝ, да ги предава от поколение на поколение и сякаш по този начин да се докосва до вечността. Каква е структурата на етническата идентичност на представителите на различните етноси? Кои са по-важните елементи, които я формират според тях? Съществуват ли различия по пол и по възраст в тяхната гледна точка за етническата идентичност? Именно на отговорите на тези въпроси е посветена настоящата студия.

### *Дефиниране и съдържателна характеристика на понятието етническа идентичност*

В социалните науки според редица автори етническата идентичност е основна при изграждане на Аз-образа на

личността и функционирането му като член на дадена група [33; 18]. Неоспорим факт е, че в научните среди не съществува широко съгласие при дефиниране на понятието, което води след себе си до терминологично объркване. По-голямата част от статиите по темата не дават експлицитно определение на етническата идентичност.

Изследването на етническата идентичност е значим въпрос, който не би могъл да бъде цялостно обхванат от една научна дисциплина. При неговото анализиране в дълбочина е необходимо *интердисциплинно* сътрудничество на педагози, социални психолози, културни антрополози, социолози, етнологии и лингвисти.

По правило членовете на всяка етническа група са обединени от общи биологични, лингвистични, културни и/или религиозни характеристики. Етническата група представлява културно-историческа група с общо биологично и/или лингвистично наследство, с което се идентифицират нейните членове [31]. Членството в дадена етническа група може да бъде 1) *приписано* и 2) *придобито* (в термините на Харе [22] принадлежност към „човешки категории“ или влизане в „роли“). Приписваните идентичности на личността са предварително зададени, например пол, цвят на кожата и др. В този смисъл етническата идентичност е предварително зададена, защото човек не избира етноса, в който да се роди и към който да принадлежи. Същевременно етническата идентичност е и придобита категория, защото е индивидуално решение какво значение ще ѝ бъде отдадено в сравнение с другите идентичности по време на жизнения път на човека [31].

Поради изучаването на етническата идентичност от множество различни дисциплини е необходимо да се направи разграничение от термина „*културна идентичност*“, въпреки че в някои случаи изследователите ги използват като взаимозаменяеми. В лоното на социологията и антропологията културната идентичност обхваща културната принадлежност, споделените ценности, които произтичат от членството в дадена етническа група, общата история, традиции и език. По правило социолозите и антрополозите насочват своето внимание към поведението на членовете на дадена група, символите, ценностите или вярванията им. За разлика от културната идентичност етническата идентичност е „*форма на етническо съзнание*“ [55].

В една част от статиите етническата идентичност е дефинирана като етническият компонент от социалната идентичност: „... тази част от Аз-образа на личността, която произтича от знанието му, че е член в дадена социална група (групи) заедно с ценността и емоционалното значение, което приписва на това членство“ [48, с. 255]. Като цяло изследователите са единодушни по отношение на общото разбиране на понятието етническа идентичност, но те се различават в разглеждане на неговите специфични аспекти, на които акцентират. Според някои автори основният аспект на етническата идентичност е етническото самоопределение, други акцентират върху чувството за принадлежност към етническа група и обвързаността с нея [45; 46; 50] или споделените ценности и нагласи на групата [54]. В противовес на тези определения други автори обръщат по-голямо внимание на аспектите, свързани с културата като част от етническата идентичност, например език, поведение, ценности и знания за историята на дадена етническа група [42]. Според друга група автори от първостепенно значение е активната роля на личността при формиране на етническата идентичност, която е динамична и в непрекъснато развитие, а не е зададена по рождение [11; 23; 44]. Повечето изследователи са единодушни, че етническата идентичност е *комплексно, многоизмерно и динамично понятие*. За Абоуд [6] тя означава да осъзнаваш, че принадлежиш, и да се самоопределяш чрез основните характеристики на етническата група, към която принадлежиш. За нея етническата идентичност е част от идентичността като цяло, която включва лични (например собственото име), социални (например фамилията) и културни показатели.

Интерес представлява фактът, че според изследователите етническата идентичност е общо понятие, което се отнася до групите. Различните резултати обаче в опитите за дефинирането на етническата идентичност, нейните *компоненти и структура*, предизвикват задаването на следния съществен теоретичен въпрос: възможно ли е да се изследват общите аспекти на етническата идентичност или, тъй като всяка група е сама по себе си уникална, трябва да се изучават най-важните нейни компоненти, които я отличават от другите групи? За да се отговори на зададения въпрос, е необходимо да се признае, че са налице елементи, които са общи за всички групи и са налице характерни черти на

етническата идентичност на всяка една група. От проведени изследвания става ясно, че *етническото самоопределение, чувството за принадлежност* към конкретна етническа група и *гордостта от нея* са основни аспекти на етническата идентичност без значение коя етническа група се изследва конкретно. Изучаването на основните компоненти на етническата идентичност би позволило на изследователите да направят съпоставителни анализи между различните етноси [41]. Типичните *културни обичаи, традициите, нагласите и опитът*, който натрупват техните представители в общуването с хора от различни етноси, са характерните компоненти, индивидуалните характеристики, чрез които етносите се различават един от друг [28].

### *Компоненти на етническа идентичност*

Множество изследователи насочват своето внимание към анализираната нар.компонентина етническата идентичност: *самоопределение* като член на конкретна етническа група, *чувството за принадлежност* към нея, *етническите нагласи* към нея и към другите етноси и *етническото включване*, разбирано като участие в социалния живот и обичаите на етноса.

*Етническото самоопределение* представлява етническият „етикет“, който човек използва за/спрямо/отнася към себе си. Проведено изследване на деца в тази насока анализира дали избраната от тях етническа група съответства на етническата група на принадлежност на техните родители [6]. Друго изследване разглежда „неправилното“ етническо самоопределение, което води до по-бедна и опростена представа за Аз-образа на личността [12]. Основният компонент на етническото самоопределение е самоописанието чрез етнически характеристики, типични за дадена група. Вторият му аспект е признаването, че именно те го различават от членовете на други етноси. Третата черта на етническото самоопределение е неговата устойчивост на промени от социалната среда и продължителност във времето [6]. Разгледаните критерии са валидни при изследване и на половата идентичност.

*Етническото включване* също е един от най-често измерваните *показатели* за етническа идентичност. То представлява включеността в културните практики на дадена етническа група. По правило негови *критерии* са:

използването на *езика* на съответния етнос в ежедневно общуване, наличие на *приятелски взаимоотношения* с негови членове, *участие в социалната организация и религиозните културни традиции и обреди* на етническата група, в нейното *политическо управление*. Участието в религиозни практики като част от етническата идентичност на личността се измерва чрез честотата на посещение на религиозни обреди, получаването на религиозна култура и възпитание, чрез религиозните предпочитания и активното членство в конкретна църква.

Връзката между *етническата идентичност и езика* [30] е обусловена от следните условия: 1) езикът е от толкова голямо значение за хората, тъй като той е инструмент за назоваване на хората и света около тях, 2) първичната социализация във всяка култура е въпрос на лингвистично взаимодействие, 3) социалните репрезентации като когнитивни елементи се изразяват именно чрез езика, 4) езикът е средата за създаване, развитие и съхранение на митовете на всеки етнос, 5) от всички компоненти на етническата идентичност езикът е най-значим, тъй като чрез него различните етнически групи се отличават по между си, 6) езикът служи за изразяване на емоции и вътрешни състояния в общуването между членове на етнически групи.

В научната литература при изследване на етническата идентичност изследователите често насочват своето внимание и към следните *форми на проява на етническа идентичност*: участие в етнически клубове, общества или организации, интерес към етническа характерна музика, танци и носии (облекло с етнически мотиви), към вестници, периодична литература и книги за съответна етническа група, традиционна кухня, традиционни дейности за забавление през свободното време, традиционни обичаи, традиционни семейни роли, ценности и имена, знания за историята и културата за собствения етнос.

С цел измерване на специфичните *ценности и вярвания* на конкретна етническа група са разработени редица инструментариуми. Въпреки че те са показатели за близостта със собствената група, за чувството на принадлежност и привързаност към нея, те са различни за различните етноси, което не позволява на тяхната основа да се прави съпоставителен анализ между групите. Допълнително затруднение при съставянето на инструмент за тяхното измерване е липсата на единомислие между членовете на

една и съща група по отношение на груповите ценности и вярванията.

*Взаимовръзката между компонентите на етническата идентичност* е също предмет на интерес от страна на изследователите. В този смисъл въпросът е каква е връзката между етническата самоидентификация (самоопределение) (това, което твърдя, че съм) и етническото включване (това, което правя) и етническата гордост (как се чувствам по отношение на етноса ми на принадлежност). При изследване на тийнейджъри от ирландски произход в Англия [52] е налице тясна връзка между етническото самоопределение и индекса за поведение в унисон с етническата група. Гордостта от техния ирландски произход се свързва правопрпорционално със самоопределението им като ирландци. Тези от тях, които се самоидентифицират като „англичани“, са по-склонни да прикрият своя етнически произход [51].

При проведени изследвания на етническата идентичност на представители на различни етнически групи в САЩ [38; 40] се установява, че различни нейни компоненти излизат на преден план в зависимост от разглежданата раса или етнос. За европейците (белите) използването на езика и участието в множество културни дейности са основни при съхраняване на етническата им идентичност. Те отдават по-малко значение на нагласите към другите групи. За евреите етническото самоопределение е по-значим компонент на етническата им идентичност в сравнение с използването на иврит в ежедневието. При латиноамериканците например езикът е основен компонент от етническата им идентичност. За цветнокожи това са положителните нагласи към собствената етническа група и негативните нагласи към останалите групи и участието в политическия живот на етноса. При цветнокожите изцяло отсъстват компоненти като език, приятелски отношения с представители на своята група и участие в социалния ѝ живот.

В етническите групи, в които е налице ясна диференциация между половите роли в семейството, в които традиционно е прието мъжът да работи извън къщи, а жената е домакиня и отглежда децата, *полът* е променлива от съществено значение при формирането на етническата идентичност. В тези култури по правило има различни очаквания към представителите на двата пола, като жената се възприема като носителка на традициите в етноса. Малкото

проведени изследвания в тази насока показват по-голямо включване и интерес към етнически черти от страна на жените в сравнение с мъжете. Изследване с тийнейджъри от китайски произход, които живеят в САЩ, показва, че момчетата са ориентирани повече към историческото минало на етноса в сравнение с момчетата [46]. Друго изследване показва по-висока етническа идентификация при цветнокожи момчета от САЩ в сравнение с момчетата [38]. Във вече цитираното изследване на тийнейджъри от ирландски произход, които живеят в Англия, момчетата в значително по-висока степен от момчетата признават своя етнически произход [51]. Момчетата в Япония също показват по-високи стойности от момчетата по отношение на японската им етническа идентичност [20; 21].

Обратна е обаче тенденцията, която се наблюдава при евреите в Канада. Там момчетата от еврейски произход имат по-ясно изразени предпочитания и интерес от момчетата към нормите и историческото минало на своя етнос [15]. Авторът обяснява този факт с патриархалните традиции в еврейската култура. Момчетата от индийски произход, които живеят в Англия, са по-склонни да общуват с хора от тяхната етническа група, но същевременно с това те са и най-склонни да канят представители на други култури въкщи [23].

В литературата, която разглежда етническата идентичност, е установено [Helms, 1985b], че цветнокожи момчета усвояват етническите нагласи на по-ранна възраст в сравнение с цветнокожи момчета. Същата тенденция в развитието е установена също така и от Фини [37]. Дотук цитираните резултати от емпирични изследвания не позволяват да се направи еднозначно заключение по отношение на половите различия при изследване на етническата идентичност.

### *Теории за развитието на етническата идентичност в детска възраст*

В научната литература се прилагат две основни теории при обяснение на резултати, получени от емпирични изследвания на етническата идентичност. Това са Теорията за социалната идентичност на Хенри Ташфел и Джон Търнър и психоаналитичната Теория за его-идентичност на Ерик Ериксън. Брекуел [10] смята, че разделението на индивидуална

и социална идентичност е условно и целесъобразно за научното разглеждане на понятията. За него това е временен артефакт, тъй като социалната идентичност се превръща в индивидуална чрез личния живот на човека. Според него преминаването от лична, его-идентичност в социална води до деперсонализация и обезличаване. Резултатите от проведени изследвания показват, че хората различават лична от социална идентичност и доминирането на една от тях в даден момент обуславя поведението им. Истинският въпрос е дали социалната и индивидуалната идентичност е възможно да бъдат изследвани по отделно, или личната идентичност е продукт на социалната идентичност? Според Брекуел [пак там] двете идентичности са различни гледни точки на процеса на развитие. Възприемането на социалния натиск и адаптацията към него е изборителен процес, чрез който се формира индивидуалната идентичност. Очевиден факт е, че вътрешната природа на човека е свързана със социалното и културното обкръжение, в което се е социализирал или в което живее в момента. Съдържанието на цялостната личност на човека е резултат от сложно и активно взаимодействие между самия него и обществото, което го заобикаля [31]. С цел да бъде анализирано това взаимодействие, ще бъдат представени двете основни теории, които го разглеждат, и връзката им с етническата идентичност.

### *Етническа идентичност и теорията за социалната идентичност*

Едно от най-ранните твърдения за значението на социалната идентичност е направено от Левин [32], според когото хората се нуждаят от затвърдено чувство за принадлежност към дадена група, за да се радват на психологическо благополучие. Тази идея е заложена и получава своето по-нататъшно развитие в Теорията за социалната идентичност [49]. Етническите групи обаче осигуряват особен вид групова идентичност [47]. Ако членовете на дадена етническа група в обществото имат ниска самооценка, то те ще развият отрицателна етническа идентичност [23; 51]. Множество изследователи експлицитно използват понятието „самонараняване“ при разглеждане на етнически групи, които заемат ниско стъпало в социалната йерархия. Основно това се отнася за цветнокожото население



на САЩ [17]. Те измерват в каква степен членството или идентификацията с етническа група с нисък социален статус е свързано с изграждане на отрицателна представа за Аз-образа на личността [18; 24; 54].

Според Ташфел [47] членовете на групи с нисък социален статус търсят начини да го заменят, избегнат или „подобрят“, като стават членове на групата на мнозинството. Това решение обаче може да провокира отрицателни психологически последици върху тях. То не е приложимо например при хора с различен цвят на кожата, които са категоризирани от групата на мнозинството като членове на етническо малцинство. Друга възможна алтернатива е да се развие етническа гордост от принадлежността към собствения етнос [12], да се „преразгледат“ и преформулират „неудобните“, „нисшите“ характеристики на групата и те да бъдат възприети от личността в позитивна светлина [9] или да се акцентира на различията с останалите групи [25].

Теорията за социалната идентичност обръща внимание на едновременното членство в две култури и неудобствата, които това провокира. Както Левин [32], така и Ташвел [47] разглеждат трудностите при формирането на етническата идентичност в този случай, например при конфликт на нагласите, ценностите и поведението между двете групи [13; 43]. Въпросът е дали човек трябва да прави своя избор между двете етнически групи в конфликт и идентичностите, които произтичат от тях, или може да развие бикултурна етническа идентичност, чрез която успешно би се адаптирал в социалния живот.

Теорията за социалната идентичност признава, че етническата идентичност е динамично понятие, което подлежи на промяна във времето и в социалната среда. В този смисъл според част от цитираните определения етническата идентичност се изгражда чрез активен процес на вземане на решения и самооценка [11; 23; 44]. В глава от книга, посветена на теоретично изясняване на понятието, авторът [53] твърди, че етническата идентичност не е цялост, а набор от процеси, чрез които хората я изграждат.

## Етническа идентичност и теорията за Его-идентичност

Теорията, която разглежда стadiите в развитието на етническата идентичност, се основава на стadiите в развитието на его-идентичностите [14; 34]. Изследователите насочват своето внимание към два аспекта от процеса на изграждане на етническа идентичност: 1) търсене на значението в принадлежността към собствения етнос и 2) вземане на решение за мястото му в живота на човека и обвързване с него.

Според Ериксън [пак там] придобитата идентичност е резултат от период на изследване и експериментиране, което обикновено се наблюдава през пубертета и което води до вземане на решение или обвързване в различни области като избор на професия, религия или политическа партия. Моделът на его-идентичност е операционализиран от Джеймс Марсия [34; 35]. Той се състои от 4 статуса, които се основават на това дали хората са изследвали различни варианти на идентичности и дали вече са взели решение. Човек, който нито е включен в изследване, нито е обвързан с взето решение, формира *дифузна* идентичност. Взетото решение, без да се е изследвала социалната среда, обикновено въз основа на ценностите на родителите, води до *предварителна идентичност*. Човек в процес на изследване, без да се е обвързал все още с взето решение, е в *мораториум*. Сигурното обвързване след период на изследване води до *постигнатата идентичност* (виж Таблица 1). Изграждането на етническа идентичност може да се разглежда като сходен процес с този на изграждане на его-идентичност. Той има времеви измерения и се основава на това дали хората вземат решения за ролята в живота им на етническата група, към която принадлежат.

Таблица 1. Операционализация на статусите на развитие на Его-идентичност според Дж. Марсия [35, с. 161]

Идентичност	Изследване	Обвързване
1) Дифузна	НЕ	НЕ
2) Предварителна	НЕ	ДА
3) Мораториум (изследване)	ДА	НЕ
4) Постигнатата	ДА	ДА

Въпреки че са налице малко емпирични резултати, според модела на развитие на етническата идентичност с увеличаване на възрастта тя се консолидира. В проведено интервю [41] с бели и цветнокожи ученици става ясно, че в 8-ми клас 1/3 от тях са в стадия на търсене на етническа информация, а в 10-и клас - 1/2. Резултатите показват, че с увеличаване на възрастта търсенето на информация за етноса на принадлежност намалява и децата се ориентират към утвърждаване на собствената етническа идентичност.

В статия, превърнала се в класическа, Фини [37] съпоставя общите характеристики на различните модели на развитие на Аз-образ на личността (виж Таблица 2) и предлага 3 стадия на развитие на етническа идентичност. Тя преминава от неизследвана етническа идентичност през период на проучване и достига до *придобита етническа идентичност*. Според модел подрастващи и дори възрастни, които не са се занимавали с етнически въпроси, са в **първия стадий** на *неизследвана етническа идентичност*. Според Крос [12] и други [7; 29] този стадий при хора от малцинствата се характеризира с предпочитание на културата на мнозинството. Това предпочитание обаче не е основна характеристика на разглеждания стадий. Друг вариант е младите хора от малцинствените групи просто да не проявяват интерес към етническите характеристики и да им обръщат малко внимание. В този случай тяхната етническа *идентичност* е *дифузна* или „размита“. Друга алтернативна е те да възприемат позитивните етнически нагласи от своите родители или други възрастни. В този случай те не биха демонстрирали своите предпочитания към групата на мнозинството, въпреки че не са се замисляли и не са анализирали етническите черти на своя етнос. Това е *предварителна идентичност* [37].

**Вторият стадий** се характеризира с изследване на собствената етническа група и той съответства на статуса мораториум, описан от Марсия [35]. Той може да е резултат от значим личен опит с членове на собствената или друга етническа група и така се подкрепя осъзнаването на принадлежността към даден етнос („откриване“ според Крос [12] и „пробуждане“ според Ким [29]). Той често включва интензивен процес на „потопяне“ в собствената етническа култура чрез дейности като четене на литература с етническа тематика, разговори с нейни представители,

посещения на музеи, с експозиции, посветени на историята и бита на различни етнически групи, и активно участие в културни мероприятия. За някои хора от малцинствените групи това може да е свързано с отхвърляне на ценностите на културата на мнозинството. Според стадиалния модел като резултат от този процес хората достигат до по-дълбоко разбиране, осъзнаване и оценяване на принадлежността си към собствената етническа група и в това именно се изразява *придобитата или интернализираната етническа идентичност*.

Придобитата етническа идентичност (**трети стадии**) не изисква/предполага задължително висока степен на обвързаност със собствената етническа група. Възможно е човек да бъде наясно с принадлежността си към даден етнос, без да говори, например, характерния език за етническата група или без да съблюдава нейните традиции и обичаи. В научната литература се среща и мнението, че процесът на формиране на етническа идентичност не приключва непременно с нейното придобиване, но са възможни своеобразни „цикли“, които включват по-нататъшно изследване и обмисляне на ролята и значението на собствената етническа група в живота на човека [36]. Същата идея е отнесена и към формирането на его-идентичността [19]. (Таблица 2.).

От направения теоретичен обзор на изследванията на етническата идентичност може да се направи изводът, че е необходима *надеждна* методика за по-нататъшното ѝ задълбочено изучаване. В световен мащаб съществуват 3 утвърдени методологии за измерване на етническата идентичност. Това са английската методика на М. Барет [под печат], американската на Дж. Фини [38] и руската на О. Романова [2; 3; 5]. За България успешно е приложена американската методика [16; 39]. В настоящата студия са представени емпиричните резултати от цитираната руска методика.

*Целта* на настоящата студия е да изследва структурата на етническата идентичност, конструкт-валидността и различията по етноси в нейното формиране при подрастващи от български и ромски произход, като се използва въпросникът на О. Романова [3; 4].

Таблица 2. Стадии в развитието на идентичността според различни автори [37, с. 42]

Автор	Стадии в развитието на идентичността				
Марсия (1966, 1980)	Дифузия на идентичността	Предварителна идентичност	Криза	Мораториум	Постигната идентичност
Аткинсън и колеги (1983)		Конформност: предпочитания към ценностите на културата на мнозинството	Дисонанс: подлагане на съмнение и оспорване на стари традиционни нагласи	Устойчивост и задълбочаване в собствената култура: отхвърляне на културата на мнозинството	Съвместни действия с представители на мнозинството и осъзнатост на етническата принадлежност
Фини (1989)	Неизследвана етническа идентичност  Липса на изследване на етническата група на принадлежност		Търсене на етническа идентичност (мораториум)  Активно търсене на смисъла на принадлежността към собствената етническа група		Постигната етническа идентичност. Ясно чувство и осъзнатост на принадлежността към собствената етническа група
	Дифузия: Липса на интерес към етническата група на принадлежност	Предварителна идентичност: Принадлежността към собствената етническа група се възприема чрез мненията на другите хора			

## Емпирично изследване

### Изследвани лица

В изследването участваха 100 подрастващи от български и ромски произход на възраст между 15 и 20 години. Момчетата са на възраст 17,22, а момчетата на 16,82. Броят на изследваните лица в двете етнически групи е приблизително еднакъв: съответно 61 от български произход (33 момичета и 28 момчета) и 39 от ромски произход (22 момичета и 17 момчета).

Изследването беше проведено в три различни района на България, а именно в градовете Разград, Търговище и София. Данните бяха събрани през 2008 г.

### *Методика*

Всички изследвани лица попълват въпросник за изследване на етническата идентичност на деца и подрастващи, разработен и апробиран от Олга Л. Романова от Русия [2; 3; 4]. Той се състои от 21 въпроса, които са разделени в следните 4 подскали: 1) пет въпроса за измерване *чувството на принадлежност към собствената етническа група* (въпроси 1, 6, 10, 14 и 21), 2) седем въпроса за измерване на *важността, която изследваните лица отдават на категорията „етнос“* (въпроси 2, 4, 5, 7, 9, 12 и 13), 3) седем въпроса за оценката на *отношенията между собствената и другите етнически групи, нагласите между мнозинството и малцинствата* (въпроси 8, 11, 16, 17, 18, 19 и 20) и 4) два въпроса за използването на *майчиния език в ежедневиия живот* (въпроси 3 и 15). Всички изследвани лица отговарят посредством 5-степенна ликерт-формат скала от -2 напълно несъгласен до +2 напълно съгласен с 0 неутрално мнение.

### *Резултати*

#### *Факторен анализ*

С цел да се установи дали събраните данни могат да се анализират с предлаганата методика, беше използван Факторен анализ. Бяха зададени 4 фактора, колкото е броят на подскалите в методиката. От Таблица 3 се вижда, че всеки от четирите фактора може да се асоциира с една от подскалите, което позволява прилаганата методика коректно да се приложи към анализираната извадка.

Мярката за адекватност на цялата извадка (The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) е 0,756. За групата на българите тя е 0,736, а за ромите 0,622, което надвишава препоръчаната стойност от 0,60 [26; 27]. Тестът на Бартлет за сферичност [8] е статистически значим за всички изследвани лица ( $p < 0.001$ ).

*Таблица 3. Резултати от факторния анализ на 21 въпроса от скалата за етническа идентичност (Дадени са факторните тегла, собственото им значение и процентът на обяснена вариация).*

Въпрос		Факторно тегло			
		1	2	3	4
1	Интересувам се от историята и културата на моя етнос.	<b>0,722</b>	0,122	0,011	-0,001
6	Много се обиждам, когато чуя нещо оскърбително за моя етнос.	<b>0,684</b>	0,234	0,173	-0,099
10	Изпитвам дълбоко чувство на лична гордост, когато чуя да се говори за постиженията на моя етнос.	<b>0,652</b>	0,109	0,105	0,111
21	Ако имам възможност да си избира етническата група, то бих предпочел(а) тази, към която принадлежа в момента.	<b>0,650</b>	0,231	0,224	0,201
14	Ако чуя обвинения за моя етнос, то по правило не ги приемам лично.	<b>0,643</b>	0,372	-0,337	0,293
7	Националната принадлежност е нещо, което винаги ще разединява хората.	0,284	<b>0,661</b>	-0,341	0,198
13	Поддържам смесените бракове, защото чрез тях се свързват хора от различни етноси.	-0,174	<b>0,657</b>	0,113	0,109
5	Считам, че при общуване с хората трябва да се ориентираме по личностните им качества, а не по етническата им принадлежност.	0,286	<b>0,607</b>	0,121	0,201
4	Мисля, че етническата гордост е чувство, което трябва да се възпитава още от детството.	0,349	<b>0,511</b>	0,201	0,207
2	Представители от една и съща етническа група трябва да общуват по между си на своя роден език.	0,116	<b>0,472</b>	-0,139	0,115
9	Приятелските отношения и още повече бракът трябва да са ориентирани според етническата принадлежност на партньора.	0,123	<b>0,454</b>	-0,102	0,009
12	Мисля, че може да се развива и съхранява само културата на собствената етническа група.	0,214	<b>0,331</b>	0,191	0,106
18	Считам, че представителите на мнозинството трябва да решат дали имат право да живеят в тяхната страна хора от други етноси.	0,311	0,039	<b>0,660</b>	0,057
17	Представителите на мнозинството не трябва да имат никакви предимства пред представителите на другите етноси, които обитават същата територия.	0,294	0,115	<b>0,583</b>	0,204
11	Смятам, че хората имат право да живеят на територията на цялата Земя без значение каква е тяхната етническа принадлежност.	0,348	-0,121	<b>0,554</b>	0,108
8	Считам, че представителите на всяка етническа група трябва да живеят на територията на своите предци.	0,301	0,191	<b>0,502</b>	0,121
16	Считам, че политическата власт в мултиетническите държави трябва да бъде в ръцете на представители на мнозинството.	0,288	0,225	<b>0,393</b>	0,222
19	Мисля, че в правителствата на мултиетническите държави трябва да има представители на всички етноси, които съжителстват на една и съща територия.	0,191	0,127	<b>0,381</b>	0,107
20	Мисля, че представителите на мнозинството трябва да имат определено преимущество, тъй като те живеят на своята собствена територия.	0,105	0,211	<b>0,344</b>	0,194
15	Смятам, че правораздаването и преподаването в училище в многонационални държави трябва да бъде на езика на мнозинството.	0,125	0,012	0,102	<b>0,743</b>
3	Представители на една и съща етническа група трябва да общуват по между си на своя роден език.	0,211	0,037	0,123	0,437
Собствено значение		4,02	2,32	1,75	1,68
% на обяснена вариация		21,16	12,19	9,19	8,01

**Забележки:** Данните са анализирани чрез факторен анализ по метода на главните компоненти; ротация по метода Варимакс (Varimax) с нормализация на Кайзер (Kaiser). Фактор 1 представлява чувството за принадлежност към собствената етническа група, Фактор 2 представлява отдаваната важност на категорията „етнос“, Фактор 3 представлява отношенията между групите и Фактор 4 представлява употребата на майчин език. Факторните тегла са подредени в низходящ ред за всеки фактор, като по-големите от 0,34 са отбелязани в по-тъмен цвят.

Фактор 1 обяснява 21,16%, Фактор 2 обяснява 12,19%, Фактор 3 обяснява 9,19% от общата вариация, а Фактор 4 – 8,01%. Фактор 1, който представлява *чувството за принадлежност към собствената етническа група* (въпроси 1, 6, 10, 14 и 21) е с най-високо факторно тегло (над 0,64). Той е разположен в първата колона от таблицата. Фактор 2, който представлява *отдаваната важност на категорията „етнос“* (въпроси 2, 4, 5, 7, 9, 12 и 13), е разположен във втората колона от таблицата, като въпросите в него са с факторно тегло над 0,33. Фактор 3, който представлява *отношенията между групите* (въпроси 8, 11, 16, 17, 18, 19 и 20), е разположен във третата колона от таблицата като въпросите в него са с факторно тегло над 0,34. Фактор 4, който представлява *употребата на майчиния език* (въпроси 3 и 15) от представителите на етническата група в ежедневиия живот, е разположен във четвъртата колона от таблицата, като въпросите в него са с факторно тегло над 0,43. Стойностите на собственото значение за четирите фактора, които са представени в Таблица 3, покриват изискването да бъдат по-големи от 1.

Таблица 4. Корелационен анализ между подskalите 1) чувство за принадлежност към собствената етническа група, 2) отдавана важност на категорията „етнос“, 3) отношения между групите и 4) език за цялата извадка

	Собствена етническа група	Важност на категорията „етнос“	Отношения между групите	Език
Собствена етническа група	–	0,605**	0,638**	0,405**
Важност на категорията „етнос“	0,605**	–	0,683**	0,423**
Отношения между групите	0,638**	0,683**	–	0,559**
Език	0,405**	0,423**	0,559**	–

\*\* Корелацията е със значимост над 0,01.

### Надеждност на скалата

С цел да се изследва дали 21 въпроса от четири подскали: 1) *чувство за принадлежност към собствената етническа група*, 2) *отдаваната важност на категорията „етнос“*, 3) *отношенията между групите* и 4) *използвания майчин език* образуват надеждна скала, беше измерена Алфа на Кронбах за всяка една от етническите групи. Надеждността на цялата скала за етническа идентичност [3; 5], която се състои от 21 въпроса, е 0,83 за цялата извадка. За групата на българите и групата на ромите надеждността е съответно 0,78 и 0,86.



## Корелационен анализ

Коефициентът на Пирсън между подскалите 1) *чувство за принадлежност към собствената етническа група*, 2) *отдаваната важност на категорията „етнос“* и 3) *отношенията между групите* за всички изследвани лица е представен в Таблица 4.

Корелациите между четирите подскали: 1) *чувство за принадлежност към собствената етническа група*, 2) *отдавана важност на категорията „етнос“*, 3) *отношения между групите* и 4) *език*, не са високи, което означава, че те измерват различни компоненти на етническата идентичност и могат да се разглеждат като подскали за изследваните лица.

## Връзка между етническата идентичност и етническата принадлежност

С цел да се измерят различията в етническата идентичност на двете изследвани групи, българи и роми, и четирите подскали, които я изграждат, беше направен вариационен анализ на данните.

Таблица 5. Средни стойности на етническата идентичност, разпределени по етническа група на принадлежност

Дименсия	Етническа група	Средна стойност
Етническа идентичност	Българи	0,61 <sup>a</sup>
	Роми	1,02 <sup>b</sup>
		*
Подскала <b>Собствена етническа група</b>	Българи	0,88 <sup>a</sup>
	Роми	1,20 <sup>b</sup>
		*
Подскала <b>Важност на категорията „етнос“</b>	Българи	0,52 <sup>a</sup>
	Роми	1,11 <sup>b</sup>
		*
Подскала <b>Отношения между групите</b>	Българи	0,37 <sup>a</sup>
	Роми	0,79 <sup>b</sup>
Подскала <b>Език</b>	Българи	1,14
	Роми	1,01

*Забележки:* По-високите стойности на числата отразяват по-голямо отдавано значение (за цялата скала -2 – минимална стойност, +2 – максимална стойност, 0

– средна стойност); където е налице статистически значим ефект на етническата група върху измерваните дименсии, в съответната колона от две числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; данните са обработени с *t*-статистика.

Представените резултати в Таблица 4 показват статистически значимите различия за групата на българите и ромите за всички подскали с изключение на подскалата „език“. Логично малцинството като цяло отдава по-голямо значение на етническата идентичност и на нейните компоненти в сравнение с мнозинството. Най-значима за изследваните ученици от четирите подскали е подскалата „език“, следват подскалите „собствена етническа група“, „важността на категорията етнос“ и най-малко значение се отдава на отношенията между групата на мнозинството и малцинството.

### ***Връзка между етническата идентичност, пола и възрастта***

Резултатите от различията в етническата идентичност по пол и по възраст на двете изследвани групи, са представени в Таблица 6.

От представените данни в Таблица 6 статистически значими са единствено резултатите по възраст за измерване на етническата идентичност като цяло и нейните подскали „собствена етническа група“, „важност на категорията „етнос“ и „език“. Тъй като по пол не се наблюдават статистически значими различия, те ще бъдат изключени от по-нататъшния анализ.

Интерес представлява тенденцията, която се наблюдава при двата етноса българи и роми, както при цялата скала за измерване на етническата идентичност, така и в три от нейните подскали – с увеличаване на възрастта при децата от групата на мнозинството се засилва значението, което те отдават на етническата си идентичност, на чувството за принадлежност към собствената група, на значението, което приписват на категорията „етнос“ и на майчиния език, който използват в ежедневието си живот. За групата на малцинството с увеличаване на възрастта тази важност намалява.

*Таблица 6. Средни стойности на етническата идентичност, разпределени по пол (А – момчета, В – момичета) и по възраст (А – до 18 години, В – на 18 или повече години)*

Дименсия	Група	Българи		Роми	
		пол	възраст	пол	възраст
Етническа идентичност	A	0,65	0,51 <sup>a</sup>	1,06	1,16 <sup>b</sup>
	B	0,58	0,76 <sup>b</sup>	0,98	0,90 <sup>a</sup>
		–	*	–	*
Подскала Собствена етническа група	A	0,95	0,71 <sup>a</sup>	1,32	1,37 <sup>b</sup>
	B	0,82	1,14 <sup>b</sup>	1,11	1,05 <sup>a</sup>
		–	*	–	*
Подскала Важност на категорията „етнос“	A	0,59	0,40 <sup>a</sup>	1,14	1,24 <sup>b</sup>
	B	0,45	0,67 <sup>b</sup>	1,09	1,01 <sup>a</sup>
		–	*	–	*
Подскала Отношения между групите	A	0,34	0,33	0,82	0,89
	B	0,39	0,43	0,77	0,71
		–	–	–	–
Подскала Език	A	1,20	1,01 <sup>a</sup>	1,01	1,28 <sup>b</sup>
	B	1,09	1,34 <sup>b</sup>	1,03	0,79 <sup>a</sup>
		–	*	–	*

*Забележки:* По-високите стойности на числата отразяват по-голямо отдавано значение (за цялата скала -2 – минимална стойност, +2 – максимална стойност); където е налице статистически значим ефект на пола и/или възрастта върху измерваните подскали, в съответната колона от две числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответния пол и/или възраст е посочено с малка буква; данните са обработени с *t*-статистика.

## Обсъждане на резултатите и перспективи за бъдещи изследвания

Получените резултати добавят следната допълнителна информация към вече съществуващата научна литература за *етническа идентичност* за изследваните етноси в България: 1) етническата идентичност е част от его-идентичността, която е възможно да бъде изследвана чрез надежден инструментариум, 2) тя е изградена от структура, която е налице още през пубертетното развитие, 3) тя е различна за различните етнически групи на принадлежност, 4) като цяло тя е от по-голямо значение за групата на децата от малцинството в сравнение с децата от мнозинството и 5) с увеличаване на възрастта се увеличава нейното значение, което ѝ отдават българите и същевременно намалява значението,

което ѝ отдават ромите. Последната тенденция би могла да бъде обяснена с дискриминацията и стигматизацията на ромския етнос в българското общество.

Представените два теоретични подхода намират своето отражение в четирите фактора, които съставят направения факторен анализ. Фактор 1 представлява чувството за принадлежност към собствената етническа група, Фактор 2 представлява отдаваната важност на категорията „етнос“, Фактор 3 представлява отношенията между групите и Фактор 4 представлява употребата на майчин език от представителите на етническите малцинства в ежедневиия им живот. Тази структура на етническата идентичност е в светлината на Теорията за социалната идентичност [49], според която социалната идентичност е общо понятие, което обхваща чувството за привързаност и принадлежност към дадена група и е придружено от нагласите към собствената и другите групи.

Налице е също така висока корелация между четирите разглеждани скали, което показва, че въпреки че са статистически различни, те са свързани по между си в изграждането на цялостно понятие за етническа идентичност. Високата корелационна зависимост показва, че използваната скала от 21 въпроса може да се приложи при измерване на етническа идентичност.

Безспорен факт е, че всеки човек възприема и преживява по различен начин своята етническа идентичност. Въпреки това представеното изследване е опит да се изследва колективният отговор на етнически групи, в случая българи и роми. При подрастващите от малцинствени групи процесът на изграждане на етническа идентичност е по-сложен в сравнение с мнозинството и в него участват многобройни фактори като мястото, което заема групата в социалната йерархия, социалния статус, цвета на кожата или контакта с хора от другите групи. Резултатите от проведеното изследване потвърждават, че българите и ромите се различават съществено във важността, която приписват на етническата идентичност, като за вторите тя е от по-голямо значение. Най-значима за всички изследвани ученици е скалата за измерване важността на собствената етническа група, следва скалата за важността, която се отдава на категорията „етнос“, скалата за отношенията между групите и на последно място по важност е скалата за майчин език. С увеличаване на

възрастта ромите като представители на най-сегрегираната и изолирана група в българското общество се срамуват да признаят своята етническа принадлежност. За заемащата най-ниското стъпало в социалната йерархия етническа група измерената етническа идентичност е по-слабо изразена в сравнение с тази на групата на мнозинството.

Фактът, че при групата на малцинството етническата идентичност е от по-голямо значение в сравнение с групата на мнозинството, се потвърждава от множество проведени изследвания по темата [41; 37; 38]. Необходими са обаче по-нататъшни задълбочени изследвания в термините на Теорията за социалната идентичност на причините, които го пораждат, и установяване дали това се дължи на силните културни връзки с членовете на собствения етнос, или на негативния опит и дискриминацията от страна на мнозинството.

Като ограничение на проведеното изследване може да се посочи възрастовата граница на участващите подрастващи. Тя би могла да се разшири с цел да се потърси обяснение и да се проследят промените в развитието на етническата идентичност с увеличаване на възрастта.

Етническата идентичност е комплексно, сложно и многопосочно понятие, което е свързано с опита в общуването с представители на други етнически групи особено при подрастващите. В този смисъл би било интересно да се проследи връзката между процеса на формиране на етническата идентичност и етническата социализация [1], условията, в които детето живее, нагласите на общността към другите етноси и психологическите променливи като психологическо благополучие, самооценката, нивото на оптимизъм и песимизъм, самотата, податливостта към емоционални, когнитивни и поведенчески проблеми. Необходимо е да се проведат допълнителни изследвания за значението на факторите на възпитание като семейство, общността и социалната структура в нея и тяхното влияние при формирането на етническата идентичност през детството.

Основна необходимост при изследване на етническата идентичност е да се разработи валидна и надеждна методика за нейното изследване. Необходимо е тя да прави ясно разграничение към основните аспекти на етническата идентичност, които са общи за етносите, и специфичните характеристики, които са типични за всяка група. Задачата

на методиката е да даде задоволителен отговор на зададени теоретични въпроси от изследователите.

В заключение, на основата на това, че науката представлява непрекъснато търсене на по-логични обяснения, и на това, че не съществува напълно завършена теория, смятам, че представеният модел на етническа идентичност с течение на времето ще бъде заменен от по-добър и по-цялостен.

## Литература

1. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. Воронеж, 2000.
2. Романова О. Л. Развитие этнической идентичности в этически смешанной среде. – В: Процессы психического развития. В поисках новых подходов. Москва, 1995.
3. Романова О. Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков. Москва, 1994.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. 4-е изд. Москва, 2009.
5. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: Практикум., Москва, 2006.
6. Aboud, E. The development of ethnic self-identification and attitudes. – In: J. Phinney & M. Rotheram (Eds.). Children and ethnic socialization: Pluralism and development (pp. 32–55). Newbury Park, CA: Sage, 1987.
7. Atkinson, D., G. Morten, D. Sue. Counseling American minorities. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1983.
8. Bartlett, M. S. A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16 (Series B), 296–298, 1954.
9. Bourhis, R, H. Giles, H. Tajfel. Language as a determinant of Welsh identity. – *European Journal of Social Psychology*, 3, 447-460, 1973.
10. Breakwell, G. Coping with Threatened Identities, Methuen, London, 1986.
11. Caltabiano, N. Perceived differences in ethnic behavior: A pilot study of Italo-Australian Canberra residents. – *Psychological Reports*, 55, 867-873, 1984.
12. Cross, W. The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: A literature review. *Journal of Black Psychology*, 4, 13-31, 1978.
13. Der-Karabetian, A. Relation of two cultural identities of Armenian-Americans. – *Psychological Reports*, 47, 123-128, 1980.
14. Erikson, E. Identity, youth and crisis. New York: Norton, 1968.
15. Fathi, A. Some aspects of changing ethnic identity of Canadian Jewish youth. – *Jewish Social Studies*, 34, 23-30, 1972.

16. Ganeva, Z., J. Phinney. Ethnic identity among adolescents of Turkish, Romany and Bulgarian origin. – *Psychological investigations*, Institute of Psychology, Bulgarian Academy of Sciences, 2009, (под печат).
17. Gordon, V. The self-concept of Black Americans. Lanham: University Press America, 1980.
18. Grossman, B., Wirt, R., Davids, A. Self-esteem, ethnic identity, and behavioral adjustment among Anglo and Chicano adolescents in West Texas. – *Journal of Adolescence*, 8, 57-68, 1985.
19. Grotevant, H. Toward a process model of identity formation. – *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222, 1987.
20. Gurin, P., Epps, E. Black consciousness, identity and achievement. New York: Wiley, 1975.
21. Gurin, P. New research on the benefits of diversity in college and beyond: an empirical analysis. *Diversity Digest*, Spring, 5, 1999.
22. Harre, R. *Personal Being*, Basil Blackwell, Oxford, 1983.
23. Hogg, M., D. Abrams, Y. Patel. Ethnic identity, self-esteem, and occupational aspirations of Indian and Anglo-Saxon British adolescents. – *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 113, 487-508, 1987.
24. Houston, L. Black consciousness and self-esteem. – *Journal of Black Psychology*, 11, 1-7, 1984.
25. Hutnik, N. Aspects of identity in a multi-ethnic society. *New Community*, 12, 298-309, 1985.
26. Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy, *Psychometrika*, 35, 401-415.
27. Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
28. Keefe, S., Padilla, A. *Chicano ethnicity*, Albuquerque: University of New Mexico Press, 1987.
29. Kim, J. The process of Asian-American identity development: A study of Japanese American women's perceptions of their struggle to achieve Positive identities. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1981.
30. Lange, A., Westin, C. The Generative Mode of Explanation in Social Psychological Theories of Race and Ethnic Relations, Research Group of Ethnic Relations, Social-Cognition and Cross-Cultural Psychology, Dept. of Educ. And Center for Research in International Migration and Ethnicity, Report N6, University of Stockholm, 1985.
31. Liebkiend, K. *Minority Identity and Identification Processes: A Social Psychological Study*, Commentationes Scientiarum Socialium N22, the Finnish Society of Sciences and Letters, Helsinki, 1984.
32. Lewin, K. *Resolving social conflicts*. New York: Harper, 1948.

33. Maldonado, D, Jr. Ethnic self-identity and self-understanding. – *Social Casework*, 56, 618-622, 1975.
34. Marcia, J. Development and validation of ego-identity status. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558, 1966.
35. Marcia, J. Identity in adolescence. – In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley, 1980.
36. Parham, T. Cycles of psychological nigrescence. *The Counseling Psychologist*, 17, 187-226, 1989.
37. Phinney, J. Stages of ethnic identity in minority group adolescents. – *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49, 1989.
38. Phinney, J., L. Alipuria. Ethnic identity in older adolescents from four ethnic groups. – *Journal of Adolescence*, 13, 1990.
39. Phinney, J. Ganeva, Z. The structure of ethnic identity of young adolescents of Bulgarian and Romany origin, 2009, (под печат).
40. Phinney, J., Lochner, B, & Murphy, R. Ethnic identity development and psychological adjustment in adolescence. – In: A. Stiffman, L. Davis (Eds.), *Ethnic issues in adolescent mentalhealth*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.
41. Phinney, J., S. Tarver. Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth graders. – *Journal of Early Adolescence*, 8, 265-277, 1988.
42. Rogler, L, Cooney, R, Ortiz, V. Intergenerational change in ethnic identity in the Puerto Rican family. – *International Migration Review*, 14, 193-214, 1980.
43. Rosenthal, D., Cichello, A. The meeting of two cultures: Ethnic identity and psychosocial adjustment of Italian-Australian adolescents. – *International Journal of Psychology*, 21, 487-501, 1986.
44. Simic, A. Ethnicity as a career for the elderly: The Serbian-American case. – *Journal of Applied Gerontology*, 6, I 13-126, 1987.
45. Singh, V. Some theoretical and methodological problems in the study of ethnic identity: A cross-cultural perspective. New York Academy of Sciences: *Annals*, 285, 32-42, 1977.
46. Ting-Toomey, S. Ethnic identity and close friendship in Chinese-American college students. – *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 383-406, 1981.
47. Tajfel, H. *The social psychology of minorities*. New York: Minority Rights Group, 1978.
48. Tajfel, H. *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981.
49. Tajfel, H., J. Turner. An integrative theory of intergroup conflict. – In: W. Austin, S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979.



50. Tzuriel, D., Klein, M. M. Ego identity: Effects of ethnocentrism, ethnic identification, and cognitive complexity in Israeli, Oriental, and Western ethnic groups. – *Psychological Reports*, 40, 1099-1110, 1977.
51. Ullah, E. Second generation Irish youth: Identity and ethnicity. – *New Community*, 12, 310-320, 1985.
52. Ullah, P. Self-definition and psychological group formation in an ethnic minority. – *British Journal of Social Psychology*, 26, 17-23, 1987.
53. Weinreich, P. The operationalization of ethnic identity. – In: J. Berry and R. Annis (Eds.), *Ethnic psychology. Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners* (pp. 149-168). Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1988.
54. White, C., Burke, P. Ethnic role identity among Black and White college students: An interactionist approach. – *Sociological Perspectives*. 30, 310-331, 1987.
55. Wilpert, C. Ethnic and cultural identity: ethnicity and the second generation in the context of European migration. – In: K. Liebkind (Ed.) *New Identities in Europe. Immigrant and Ancestry and the Ethnic Identity of Youth*, Gower, Aldershot, 1989.



**Невена Б. Станисављевић**

Висока школа струковних студија за васпитаче  
Крушевац  
СРБИЈА

## **СТРАТЕГИЈЕ ЧИТАЊА У ПРИПОВЕЦИ ПРИЧА О СРЕЋИ И НЕСРЕЋИ МИОДРАГА БУЛАТОВИЋА**

### *1. Увод*

Појава феноменологије, филозофског правца који је утемељио немачки филозоф Едмунд Хусерл, била је предуслов за развој модерних теорија читања. Феноменологија преиспитује начине на које сазнајемо предмет, а савремене теорије интерпретација сматрају да је уметнички текст превасходно интенционални предмет. То значи да књижевно-уметничко дело не постоји по себи – оно се конституише тек приликом читања, када конкретан читалац усмери ка њему свест. Сваки појединачни читалац, зависно од индивидуалних особина, склоности, знања и способности, на особен начин конституише у свести текст. Тиме се, теоретски, отвара бесконачан низ могућности тумачења сваког текста (ЕКО 2001: 23).

Булатовићева Прича о срећи и несрећи инспиративна је за савремене теорије читања због својих прелаза са једног начина приповедања на други, због двојничких умножавања и укрштања нормалних и искошених визура, као и због промене приповедног тона и преплитања различитих просторних и временских димензија. Приповетка се развија кроз низ слика, кроз сукцесивни след кинематографских кадрова међусобно повезаних релативно самосталним приповедним токовима, често без нараторових коментарских упадица.

## 2. Апелативна структура текста, реторика и усмеравање

Након неких нових сазнања у науци о књижевности, а нарочито након објављивања Естетике рецепције Ханса Роберта Јауса (1978), многи писци су почели да знатно више пажње посвећују троуглу аутор – дело – читалац. Читалац тако престаје да буде константа, већ је у светлости ове теорије постао променљива. Сходно томе, променљива вредност постајало је и књижевно дело у његовој рецепцији.

У Причи о срећи и несрећи, као и у већем делу свог стваралаштва (роману Црвени петао лети према небу), најчешће нема директних обраћања читаоцу. Он читаоцу нити појашњава неразјашњене ствари у тексту, нити му помаже да разуме „шта је писац хтео да каже“, већ му препушта да самостално ствара слику о ономе што дело говори. Читаоцу се оставља могућност да поруку, коју дело носи разуме на свој јединствен начин. Тако приповетку Прича о срећи и несрећи свако од нас може схватити на свој начин. Свако у том делу може видети нешто другачије. А такође, и сви ми, читајући ову приповетку изнова, откривамо нешто што првом приликом нисмо успевали да уочимо. Свако ново читање даје нам све више новина, тражи нам да поставимо све више питања и да онда опет закорачимо дубље у пишчеве мисли да бисмо разумели оно што је он осећао и оно што је он желео да нам представи у тренуцима писања.

Уписивање примаоца у текст, што чини фигуру наратера, може бити непосредно, тако што ће га приповедач именовати или апострофирати, или на мање упадљив начин, када се његово присуство очитује у различитим типовима приповедачевих коментара. Индикатор фигуре наратера је најпре коментар: тамо где се очитују знаци приповедачевог присуства и где он експлицитно или имплицитно указује на сопствену улогу, појавиће се и слушалац (МИЛОСАВЉЕВИЋ МИЛИЋ 2007: 23). Имплицитни читалац који се јавља садржан је у самом тексту.

Прича о срећи и несрећи започиње следећим реченицама:

„Помислих: нисам луд да и даље седим за истим столом са овим типовима. Сви они нису ни за мој нокат. Ено, какав је онај у углу: натмурен, носат, ружан. Па онај код врата, па онај до њега... Бити с њима – значи бити оно што су они. А ја хоћу да их надвисим“ (БУЛАТОВИЋ 1983: 15).

Као што се може видети, наратер се не обраћа директно читаоцу. Ипак, с обзиром на то да су на самом почетку приповетке присутна размишљања наратера, указано нам је на то да он ипак неке прича своју причу, а тај неко су управо читаоци. Можда је један од разлога овакве нарације и жеља писца да се читаоци поставе у позицију наратера, јер људи су склони томе да са висине посматрају друге људе, да себе сматрају за узвишеније и вредније од других. Првим реченицама овога дела, Булатовић наводи читаоце да се поистовете са наратером и да тако наставе читање „у његовој кожи“. Треба напоменути да се наратер на почетку приповетке налази у неназначеном простору, са разним непрофилисаним типовима који представљају ћутљиве наратере (МИЛОСАВЉЕВИЋ МИЛИЋ 2007: 28), и према којима осећа гађење.

Коментар о неименованим типовима са почетка приповетке је коментар о причи, захваљујући коме наратер износи свој став о људима са којима се нашао у истој просторији. Функције овог коментара су мотивацијска, документарна и карактеролошка. Коментар је изречен у првом лицу јединине, што је још један доказ да је овде реч о унутрашњем наратеру који је истовремено и саосећајни приповедач.

Већ на самом почетку приповетке, наратер се обраћа читаоцима реченицом: „Људи моји, мислио сам да сам срећан“ (БУЛАТОВИЋ 1983: 15), па се долази до закључка да је овде присутан и апелативни коментар. Овим коментаром Булатовић жели да активира читаочеву пажњу и да га усмери на збивање у приповеци.

Булатовић у овој приповеци вешто влада реториком. То има за функцију да читаоци, листајући странице његовог дела осете лепоту која ипак није доминантна у његовим радовима.<sup>1</sup> Мрак, тама и својеврсна мистерија, стрепња, јесу оно што ставља печат на дела овог писца. Све то, могло би се рећи, јесте потпис овог писца на свакој страници његових дела. Прича о срећи и несрећи није изузетак. Кроз целу приповетку протеже се одређена доза страха, која се буди у читаоцу због стрепње око онога што ће се догодити и што би се могло догодити. Радња се одвија лагано и без тензија, али током читања, читалац осећа стрепњу и велику неизвесност.

У делу се појављује само један унутрашњи наратер. То је лик човека који се налази у болници. Наратер је мистичан и

скривен од очију читалаца али је ту, присутан током целог дела. Он је уједно и наратер и главни лик дела. Он прича своју причу читаоцу. Прича је исприповедана до детаља, до најситнијих и најскривенијих ситница. Наратер приповеда причу о једном наизглед обичном догађају, који у себи крије много дубљу поуку.

### *3. Интенције аутора, текста, читаоца (имплицитни читалац)*

Волфганг Изер (ИЗЕР 1986: 285) издваја да је читалац нераздвојиви елемент структуре самог текста и да се једино у сусрету текст – читалац, конструише значење текста. Ови термини су настали са циљем да докажу важност читаоца као текстуалне функције. Под термином имплицитни читалац, Волфганг Изер подразумева читаоца „утраћеног“ у текст (неку врсту текстуалне стратегије), чијим се посредовањем стварни читалац у процесу читања повезује са текстом, и „оживљава“ догађаје развијене у тексту. Међутим, у поређењу са Изером, Стенли Фиш (1989) сматра да је умногоне битна и интелектуална и сазнајна компетенција читаоца.

Настављајући разматрање типова читалаца у контексту теорија читања, издвојићемо Умберта Ека који разликује два читаоца: наивног, који банализује текст и критичког, који проналази стратегије за откривање места неодређености, апелативних коментара и сл. Такав читалац чита причу безброј пута и покушава да открије модел читања који му је аутор сугерисао. Еко га назива семиотичким (критичким узорним читаоцем) који неретко настоји да се приближи идеалном читаоцу. За разлику од њега, семантички читалац (ЕКО 2001: 29–31) открива основно значење текста, а то се може назвати и површинским читањем, где се усвајају битни сегменти како би се дошло до сазнања развоја догађаја. Критички читалац, с друге стране, текст доводи у интертекстуалне релације. Приступајући тексту на другачији начин, он открива суштинско значење текста и прониче у његову срж збивања и значења. Читалац уједно изграђује своје мишљење и став према делу.

Из позиције критичког читаоца, Причу о срећи и несрећи можемо тумачити кроз призму историје међуљудских односа на Балкану, која је великим делом историја неспоразума, мржње, конфликта, ратова – према томе, то је прича о

несрећи, а садашњост је у знатној мери у власти стереотипа и не пружа наду да прерасте у причу о срећи.

Идеалан читалац Булатовићеве Приче о срећи и несрећи био би онај који размишља о самој суштини ове приповетке, њеном значењу, њеној сугестивности.

У приповеци су информације упућене стварном читаоцу дате путем дијалога између главног актера и неименованог лудака, и путем приповедачевих честих монолошких деоница.

На почетку приче већ постоји нараторово дистанцирање од других и настојање да се буде другачији, посебан, свој: „Нисам луд да седим за истим столом са овим типовима. Сви они нису ни за мој нокат” (БУЛАТОВИЋ 1983: 15). Фаворизовање сопственог, а ниподаштавање других нужно води у изолационизам. Наратор – јунак сам и признаје: „Зато се отуђих од свих”. Иза оваквог става јунака крије се јасно реалистичко виђење живота и људи у свету у којем су они отуђени од себе и од друштва. Имплицитни аутор, односно имплицитни читалац, као један од путева читања ове приповетке, усмерава нас на то да распламсамо своје асоцијација на време у којем живимо. Лудница, болница, улица јесу места догађања у овој причи, а њени јунаци промашени људи, умно и душевно поремећени. У првом тренутку можемо устукнути пред сличношћу тренутака које описује Булатовић и наше данашњице.

Есенцијалност Булатовићеве приповетке лежи у проницању саодноса међу људима различите природе. Разбијеност постојања обликује се поступком двоструке дезоријентације промашеног и трагичног лика чије се постојање изједначава са страдањем. Синхронија унутрашњих стања главног актера приче иде до највећег степена патње, а иронична и пародијска слика лудака до суноврата етике. Последња реченица „Заплаках.” указује нам на емоционално растројство главног актера приче, док лудак непосредно пре тога извршава самоубиство, тражећи у том чину једини излаз из патње и бола.

Булатовићева гротеска у овој приповеци не успоставља морбидност да би јој подредила својства ликова, већ да би, опажањем морбидног, узроковала помисао на изгубљену хармонију постојања. Он пише о злу да би га разбио. Аутор је изнад поретка чији је творац, изнад мутних гласова и катарзичних самоодређења. Коначни облик пораженог

човека, у монструозности онога што је изобличено у лудилу, успоставља прозну структуру у којој је аутор и експлицитно отац свих слика на земљи и њихов бранилац. У гротескној игри с апсурдом, уместо именовања зла, аутор ослобађа страшно у животима јунака и симболизацијом емпиријске грађе успева да, у дијапазону људских страсти, поетски обликује зло, несрећу и патњу у животу главног јунака. Унутрашњим експресијама и необичним испољавањем ликова писац је демистификовао поузданост постојања и с откривеним слојевима људске природе развио тему човековог пораза и недовољности. Узвишене тежње и бизарни поступци гротескно дестабилизују страстима означено постојање.

Прича о срећи и несрећи својом садржином носи са собом бројне поруке, остављајући значајан утисак на публику, израђујући узорног читаоца који кристализује сагледавање и проницање у суштину текста. Булатовићева намера и јесте да развија мисао читаоца и да јој отвара различите смерове кретања, уместо да фиксира једну идеју којом би коначно дефинисао свет и свој став о њему. Тиме је Булатовић свој приповедачки поступак несебично приближио Камијевом одређењу апсурдног стварања. Проблем апсурда учава се на готово свим нивоима збирке прича Ђаволи долазе. Техником грађења ликова и ситуација, језиком, композицијом, луцидном мишљу која укида сваку коначност идеје, али и одабиром одговарајућих приповедних поступака, Булатовић се својим делом приближио најапсурднијем од свих Камијевих ликова – апсурдном ствараоцу (КАМУС 1999:139). Немогуће је не запитати се на крају није ли овакву позицију, слично ауторима са којима је у раду најчешће упоређиван, заслужио и сопственим животом, потврђујући још једном амбивалентност човекове природе, ограниченост људске моћи сазнања и делања, али и трагику која произилази из вечитих неспоразума појединца са световима око себе и у себи.

#### *4. Урањања: места конкретизације и видови конкретизације (тематска, идејна, стилска)*

За когнитивне наратологе, феномен урањања тј. насељавање света приче представља основни предуслов који омогућава тумачење наратива. Највећи допринос поетици урањања дела је Мари-Лор Рајан. Снага урањања



истражена је кроз четири степена апсорпције света приче у процесу читања: концентрација, имагинарно учешће, занос и зависност (МИЛОСАВЉЕВИЋ МИЛИЋ 2014: 33).

Модусом просторног пребацивања, свет читаоца се преноси у неки други свет, реорганизује се универзум око једне виртуелне реалности. Овај пренос доводи свест читаоца у један други свет. Сам доживљај тог уметничког света је и основни предуслов за концепцију читања као урањања. У овом контексту на значају добија ментална симулација (МИЛОСАВЉЕВИЋ МИЛИЋ 2014: 34) јер се уз њену помоћ креира богато чулно поље, осећај за време, место, пејзаж. Као термин који значајно доприноси теоријама читања, ментална симулација се може применити на посебне врсте имагинације: за ситуирање у конкретне имагинарне ситуације, за постепени доживљај њиховог мењања, за покушаје предвиђања могућих развоја и доживљај ишчезавања могућности који настаје са протоком времена, а да при том стално остајемо фокусирани на скице будућих збивања (РАЈАН 2001: 113).

Рајанова у типологији урањања издваја три врсте, које су у процесу читања међусобно испреплетане: просторно, временско и емоционално пребацивање (МИЛОСАВЉЕВИЋ МИЛИЋ 2014: 33). Временско пребацивање за читаоца је од пресудног значаја, јер га уводи у свет приче. У Булатовићевој приповеци Прича о срећи и несрећи, место дешавања радње је назначено: „Ипак сам ја добар унук и син кад оволико волим машину – чак сам је, ево, и у болницу донео, где се не смеју поседовати овакве ствари” (БУЛАТОВИЋ 1983: 16). Самим тим, читалац је одмах просторно пребачен у срж збивања. Његову имагинацију у контексту света књижевног дела активира сама бит збивања.

У Булатовићевој приповеци доминира блиско прошло време, аорист, Али постоје и тренуци садашњости онда када главни актер приповетке долази у непријатну ситуацију – када један болесник тражи од њега да му поклони машину, јер ће се у супротном убити: „Убићу се ако ми је не даш, заплака, убићу се...још данас...” (БУЛАТОВИЋ 1983: 18). Наратор користи презент и када описује тренутак када болесници проналазе судију обешеног: „Замотан у чаршав, лежи судија. Крај њега стоји жена. Плаче и девојчица. А ја се питам: зашто плачу кад је онако ружан? Плачем и ја, али не за судијом, већ за машином, која вири из болничаревог џепа” (БУЛАТОВИЋ 1983: 21).

Окидач за емоционално урањање у приповетку јесте градацијски приказана судбина приповедачеве машини: од тренутка када је приповедач наслеђује од оца, до врхунца на крају приповетке – нестанка поменуте машини. Сама истина о нестанку машини код читаоца изазива и емоционално растројство, саосећање са приповедачевим болом и његовим психичким растројством. Све се то може оправдати теоријом урањања која омогућава да се о наративном свету говори као о једном типу виртуелне стварности.

Улога наратива је једна од пресудних учинака на урањање и активност читаоца. У Булатовићевој приповеци је то случај са дијалогом између приповедача и неименованог пацијента, који води читаоце до суштине и спознања књижевног дела. Теорија урањања омогућава да се о наративном свету говори као о једном типу виртуелне стварности. Виртуелност приче је суштински повезана са неким приповедним потенцијалом. Прича тече градацијски по сегментима, да би се на крају дошло до несрећног расплета и његовог врхунца.

У приповеци Миодрага Булатовића Прича о срећи и несрећи емоционална компонента урањања је веома доминантна, јер се током целе приповетке читалац саосећа са наратером. Читаоца емотивно потреса сама чињеница да се наратер налази у болници окружен неурачунљивим типовима, од којих га један даноноћно прогања због машини. Наратер се нашао у веома незавидној и безизлазној ситуацији, са којима се у реалном свету сусретао и сам читалац. Овде просторна и временска урањања изостају јер нису од пресудног значаја за развој приче. Акцент је стављен на емоционално урањање, чиме се слика психичко растројство ликова и њихова бол која их избацује из колосека, уједно доприноси њиховом бољем сагледавању и проницању у њихов унутрашњи свет.

## *5. Процени и импликације*

Како се књижевни текст се не може у потпуности поистоветити са реалним предметима животне стварности, ни са сопственим искуствима, помањкање подударности условљава стварање извесних „места неодређености“ (ИНГАРДЕН 1971:11), која после читалац у процесу читања нормализује. Наше препознавање и везивање за сличности описаног и садашњег тренутка говоре о томе да смо „неодређеност“ у извесним ситуацијама сведи на реални свет

и поједине моменте из текста сведи на реалност. То значи да је датост огледало описаног, премда такво нормализовање неодређености води умањењу књижевног квалитета текста. Међутим, наше нормализовање неодређености је у вези са индивидуалним искуством и препознавање одређених значења у тексту произилази из већ поменуте властите повесне ситуације.

Места неодређености се могу формулисати као недоречености у тексту, било да се оне тичу неког лика, простора или времена. Паралелно са Јаусом (ЈАУС 1978:18) под чијим се хоризонтом очекивања налази не само оно што дело на кодиран начин очекује од читалаца, већ и систем оних очекивања са којима читалац из своје животне праксе приступа делу, Волфганг Изер приступа одређењу имплицитног читаоца<sup>2</sup> који не само што схвата и разуме све ауторове намере, него појми везе и значења којих аутор сам није био свестан док је писао своја дела.

Неодређеност је услов за развијање текста, те је отуда и један од важних чинилаца и за аспект деловања уметничког дела.

Под термином процепа Х. Портер Абот (АБОТ 2009: 364) подразумева неизбежне празнине мањег или већег обима у било ком наративу, које читалац треба да испуни користећи се сопственим искуством или имагинацијом. У интенционалној интерпретацији или фикцијском наративу овај процес је ограничен на оно што је конзистентно са текстом и његовим траговима.

У Булатовићевој Причи о срећи и несрећи постоје многа места неодређености, која у процесу читања треба отклањати. На почетку приповетке главни јунак описује како изгледају „типови“ у његовом окружењу, чиме је остављен простор за екоовског узорног читаоца. Ако се осврнемо само на први пасус приповетке, можемо доћи до закључка да се наратер нашао у лошем друштву које се оличава у натмуреним, носатим и ружним типовима, као и да је он њихова сушта супротност, дакле господин.

Прича садржи одређену количину празних места, која стварају могућност за различито прилагођавање текста: „Па онај код врата, па онај до њега...“ или „Ручак дадох кржљавом пекару из ...“ и сл. Због непрецизирања порекла, за кржљавог пекара се може помислити да долази из неког другог

града, или државе, о чему ће више бити речи у поглављу о виртуелној библиотеци.

Овакво ускраћивање информација увећава сугестивно дејство самих детаља, који онда подстичу замишљање могућих решења. Због извесних пауза које су му прописане, читалац је принуђен да замишља више него што је то по правилу случај код читања прича која немају празна места. Међутим, посебност Булатовићевог писања огледа се у приповедању у првом лицу, што значи да прича која се прича садржи и ауторова објашњења, која можемо схватити као прикривени коментар. То значи да упркос празним местима опада читаочево суделовање у реализацији намере која је садржана у причи. „Људи моји, мислио сам, што сам срећан“. Дакле, читаоцу се не оставља могућност да замисли, већ постоји директно приповедање проткано нараторовим коментаром. Ипак, значење које се успоставља у процесу читања, иако условљено текстом, допушта да га сам читалац произведе. Булатовић већ самим увођењем „обрта“ и променом перспективе гледања утиче да јунаке, за које би могао бити припремљен став равнодушности и сажаљења, гледа одоздо, из подређеног положаја, јер они стоје на пиједесталу једне истине која је за читаоца, признавао он то или не, по много чему значајна. Јунаци су горе, изнад читаоца и Булатовић (1983: 21) то експлицитно наводи: „На којој смо висини?, рече кржљави пекар из...“

За главног актера само сазнајемо да поседује дугачку машину од црвене свиле с белим кружићима, наслеђену од деде и оца, и да је та машина главни разлог његове среће, односно несреће. Опис главног актера изостаје, за разлику од описа „типова“ који су седели у кафани на самом почетку приповетке: „Сви они нису ни за мој нокат. Ено какав је онај у углу: натмурен, носат, ружан“. Из наведеног се може закључити да је и њихов опис дат само у назнакама, без детаљисања.

И сам крај приповетке је неодређен и пружа читаоцима могућност да сами доврше приповетку. Као читаоци не сазнајемо да ли је машина, као предуслов за срећу, на крају пронађена или не.

Простор у овом делу нема значајније функције за разумевање самог текста. Сазнајемо само да се главна радња дешава у болници о којој немамо детаљнијих података. Садејство времена и простора је овде занемарено и није од

пресудног значаја за ово дело. Међутим, оно што је неминовно јесте да је однос међу ликовима доминантнији. Управо ова празна места у тексту која се јављају, доводе читаоца до бољег сагледавања саодноса међу ликовима, и употпуњавају слике које читалац ствара приликом читања.

## *6. Отворена места и алегоризиција текста*

У свом најопштијем облику, алгорија се односи на продужену метафору. Алегорија је била нашироко коришћена током историје у свим облицима уметности, с обзиром на то да она представља неке комплексне идеје које су приказане кроз форме које су разумљиве читаоцима, гледаоцима и слушаоцима. Алегоризација се користи како би се примаоцима уметности предочила скривена значења, кроз симболичне фигуре, догађаје, акције и слично. Све ово заједно, врло вешто спојено у једно уметничко дело, чини оно у шта аутор дела жели да убеди људе, а тиче се неког моралног, духовног или политичког значења.

Код Булатовића, читава дела представљају једну вешто коришћену алегорију. Он својим читаоцима доноси неке, наизглед свакодневне приче и догађаје, док се дубоко у свему томе скривају много дубље поруке и поуке. У делу Прича о срећи и несрећи, исто као и у другим његовим делима, читаоцима се пружа могућност да сами разумеју дело на свој начин, да сами створе причу, онакву какву они желе да чују. Радња Приче о срећи и несрећи одвија се у болници, а централно место у приповеци заузима, ни мање ни више, него машина. Машина, која у овом делу може да се схвати и као симбол среће, односно несреће, као што и сам назив дела сугерише, изазива главне ликове на борбу. Срећа (као и машина у овом делу) измиче нам сваки пут када покушамо да појуримо за њом. Ту је, близу, али недостижна. Што јој се више приближимо, она је све даље. Људи су склони томе да непрестано желе више. Тако им и срећа никада није довољна онаква каква јесте. Они се безнадежно „хватају“ за неку ситницу (машну), мислећи да им она може донети много више од онога што она заправо јесте. На крају, остају без ичега, и наратер и судија, без машине, без среће. Судија окончава свој живот, а наратер, чије нам име, нити професија, нису експлицитно приказани у делу, остаје несрећан и беспомоћан. Људи данас, јурећи за небитним стварима, остају без оних највреднијих у животу.

## 7. Фигуре читања

За разумевање самог текста од великог значаја је и функција фигура. У Булатовићевој приповеци Прича о срећи и несрећи као доминантну фигуру уочавамо симбол. Символизацију среће и несреће има машна „дугачка, од црвене свиле с белим кружићима“, која је уједно и главни узрок за настанак заплета приповетке.

Ако направимо паралелу између почетка и завршетка приповетке, доћи ћемо до закључка да је Булатовић вешто употребио фигуру контраста у приказивању душевног стања наратера. Он је на почетку представљен као срећан човек: „Људи моји, мислио сам, што сам срећан. Што имам машну“ (БУЛАТОВИЋ 1983: 15), да би се на крају, у једној речи, приказао у врло негативном расположењу: „Заплаках“ (БУЛАТОВИЋ 1983: 22).

У овој приповеци градација као стилска фигура простире се у целини кроз читаво дело. Огледа се у томе што градацијски расте интензитет осећања и достиже свој врхунац трагичним исходом. Као пример, може се издвојити душевно растројство судије који упорно жели да добије машну: када је први пут угледао, он моли наратера да му је поклони, затим прети самоубиством, као и убиством самог наратера („Као јарца ћу те одрати!“), да би се на крају због ње заиста и убио.

Градацијски се долази до саме истине и врхунца бола коју наратер на крају спознаје као вечиту казну, као вечиту бол која ће га пратити, а све то због губитка машне.

Приповетка Прича о срећи и несрећи обилује бројним епитетима који углавном имају негативну конотацију. Тако су „ типови “ са почетка приповетке представљени као носати, натмурени, ружни; пекар је окарактерисан као кржљав, пацијенти као безобразни, болничар као уштогљен; чак је и месец описан као нем и ћелав. Насупрот описима људи, машна је једина за коју су везани само позитивни епитети. Она је дугачка, од црвене свиле с белим кружићима; вреди два вола; предмет који се ретко виђа; боља је од сваке из иностранства, лепа, права драгоценост, успомена.

## 8. Контекст, текстови у сенци (виртуелна библиотека)

Упоредивши га са железничким саобраћајцем који треба да се усредсреди на односе између возова, на њихове

везе и раскршћа, а не на садржај било које возне композиције, Пјер Бајар (БАЈАР 2008: 24) је у својој књизи Како да говоримо о књигама које нисмо прочитали? дефинисао културног и образованог човека као оног који треба да трага за спознајом књижевних веза и спојева, а не за спознајом ове или оне појединачне књиге. Један од Бајарових (2008: 119) „простора“ у којима разговарамо о књигама и култури одређен је као виртуелна библиотека, односно као простор где се стварне књиге замењују измаштаним, у којем доминирају представе о нама самима, али који, опет, поштује извесна правила.

Читаоци Булатовићеве приповетке Прича о срећи и несрећи остају свесни контекста приче и чињенице да је у питању, пре свега, прича која је део шире прозне структуре. Та шири структура је, наравно, сама збирка Ђаволи долазе у оквиру које се налази поменута приповетка, али постоји још шири – ова збирка кореспондира са комплетним корпусом текстова Миодрага Булатовића.

Причу о срећи и несрећи можемо тумачити из више углова. Пре свега, можемо је посматрати у једном имаголошком кључу. Имагологија је дисциплина која се бави изучавањем стереотипа, умрежених мишљења и предрасуда, које гајимо према другоме (народу). Сада кроз текст треба пратити како главни јунак види себе и како ствара позитивну слику за „своје“ : „Нисам луд да седим за истим столом са овим типовима. Сви они нису ни за мој нокат, итд“. Главног јунака можемо схватити као, рецимо, представника нашег народа, а ови други су из неке друге неименоване земље: „пекар из...“ Међутим, иако није прецизирано одакле су ти други, они ипак нису описани у позитивном светлу, јер се у уводу приказује један од њих као „натмурен, носат, ружан“ итд.

Јунак инсистира на неговању култа традиције и предака – помиње се „ Све продај, само њу немој, јер ако је се лишиш, сине, бићеш несрећан. Све ће ићи наопако. Пропаћеш. Истребиће нам се лоза“ (БУЛАТОВИЋ 1983:16). Црвена машна у национално-политичком контексту и у духу модрених актуелизација може бити метафора за Косово. У причи се помиње како се за ту машну отимају – данашње стање ствари је такво да се за то Косово заиста отимамо. На крају приче се помињу пахуљице – пахуљица као фуснота у документу о Косову – из данашње перспективе. Део где се помиње лоза може се повезати са косовским митом и култом, а реченица

„на којој смо висини“ говори о опредељењу народа за царство небеско – паралела са песмама косовског циклуса.

Прича се може тумачити и у психолошком кључу – дакле, као прича о људској патњи. С обзиром на то да се описују људи са маргине, може се направити паралела и са Станковићевим Божјим људима. А с обзиром на то да се описује патња – може се направити и паралела са Божанственом комедијом. Можда су ови јунаци у предворју пакла.

Причу о срећи и несрећи, ако је сагледамо као причу о бесмислу или отуђењу, можемо поредити са филозофијом апсурда и, рецимо, са Камијевим Странцем.

У неком стилистичко-семантичком кључу пажња се може усмерити и на значење неких речи, па на основу значења тражити и пружити неко шире тумачење. Нпр. главни јунак каже: „Помислих, побегох, заволах“. Честа употреба аориста наводи нас на закључак да се описују догађаји из блиске прошлости. Машна је црвена – асоцијација на комунизам, па је ово можда прича о вечитом расколу између партизана и четника – опет у духу модерних дневно-политичких актуелизација.

## 9. Закључна разматрања

Збирка приповедака Ђаволи долазе доноси богињаво лице града, оно које крије болеснике, луталице, пијанице, проститутке, неостварене личности – људе које је живот победио на разне начине. Њихово битисање протиче у задимљеним кафанама и заптивеним собама, улице града опране кишом најлепше су дворане за које знају, полицајци, који их надзиру, најбољи су пријатељи што их имају. Живот им је узео много, а није им дао готово ништа. Отуда не умеју да се надају, или су им наде бесмислене. Понекад више не могу ни да пате. Отуда код њих потреба за побуном, тј. за афирмацијом у друштву које их презире, а које они зато мрзе. Пошто не познају довољно себе, чини им се да одлично познају друге. Стога, кад се буне, устају против себи сличних. И промашују, у бескрај продужују свој јадни живот.

То је визија не ђавола који долазе него ђавола који су већ одавно стигли и разбашкарили се у свету и граду. Њихов живот, наравно, није мање интензиван нити мање интересантан за литературу од анђелског. Напротив. Друштво само ствара своје подземље, људи сами себе дижу и спуштају.



У приповеци Прича о срећи и несрећи, уочава се Булатовићева чита, неприкривена, програмска наклоност ка морбидном, ка уживању у изгубљеном, очајном, ниском, која се расцветала у један „цвет зла“. Тај његов очајни, прљави, гадни, мали свет са лудачке клинике, манијачки свет, параноичан, свет фикс-идеја, свет злобе и на смрт тужан, Булатовићу је послужио за представљање једне нездраве и мутне прозе. Наш аутор није гледао неизбежни и незагледани камен живота, већ свакојаке људе и њихове приче и судбине. Ако у Причи о срећи и несрећи нема љубави и нема самилости, у њој има много туге, много јада, много промашености. Свако ту хоће да постане своје усамљеничко острво, а сви су ледено сурови једно према другом и самилосни једино према себи. Сви су у ствари тужна, замагљена, изгубљена острва.

### *Цитирана литература*

- АБОТ 2009: Абот, Х. Портер. Увод у теорију прозе. Београд: Службени гласник, 2009.
- БАЈАР 2008: Бајар, Пјер. Како да говоримо о књигама које нисмо прочитали. Београд: Службени гласник, 2008.
- БУЛАТОВИЋ 1983: Булатовић, Миодраг. Ђаволи долазе. Београд: Просвета-Глобус, 1983.
- ЕКО 2001: Еко, Умберто. Границе тумачења. Београд; Паидеиа, 2001.
- ИЗЕР 1986: Изер, Волфганг. „Читатељева улога у Филдинговом Јозефу Ендрусу“ (ориг. „Čitateljeva uloga u Fieldingovu Jozepihu Andrewsu“). Савремене књижевне теорије. прир. Мирослав Бекер. Загреб: СНА, 1986.
- ИНГАРДЕН 1971: Ингарден, Роман. О сазнавању књижевног уметничког дела. Београд: СКЗ, 1971.
- ЈАУС 1978: Јаус, Х. Роберт. „Књижевна историја као изазов науци о књижевности“. Теорија рецепције у науци о књижевности. прир. Душанка Марицки. Београд: Нолит: Институт за књижевност и уметност, 1978.
- КАМУС 1999: Камус, Алберт. Миг о Сизифу ( Le mythe de Sisyphe). прев. Весна Ињац. Београд: Mono Topos & Manana, Press, 1999.
- МИЛОСАВЉЕВИЋ МИЛИЋ 2014: Милосављевић Милић, Снежана. „Виртуелна претприповест и феномен урањања“. Д. Вукићевић, С. М. Милић, Огледавања. Ниш: Филозофски факултет, 2014.

- МИЛОСАВЉЕВИЋ МИЛИЋ 2007: Милосављевић Милић, Снежана. „Типови наратера у српском реалистичком роману“. Српска реалистичка прича (зборник радова). Крагујевац (2007): стр. 21–34.
- РЕЧНИК 2011: Прегледни речник компаратистичке терминологије у књижевности и култури. Нови Сад: Академска књига, 2011.
- РАЈАН 2001: Ryan, Marie-Laure. *Narative as Virtual Reality, Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore, London: The John Hopkins University press, 2001.

### *Primedbe*

<sup>1</sup> Још од педесетих година, када се Булатовић појавио са књигом приповедака Ђаволи долазе, критичко вредновање његовог дела кретало се од потпуне негације, до признања самосвојности и превратничке улоге Булатовићеве прозе у развоју српске књижевности. Као једну од многобројних, издвојићемо оптужбу Велибора Глигорића (Туђе, Савременик, књ. 3, св. 4, 1956, 474-475) по коме се Булатовић „не усуђује...да ухвати неки живи пламен из процеса раста једног новог друштва“.

<sup>2</sup> У Прегледном речнику компаратистичке терминологије у књижевности и култури, имплицитни читалац се дефинише на следећи начин: то није неки идеалан читалац нити апстракција реалног читаоца, већ трансцедентални модел који објашњава како текст делује и стиче смисао (РЕЧНИК 2011: 375).

**Ireneusz Zawłocki**  
**Krzysztof Niewiadomski**  
Politechnika Częstochowska  
POLSKA

## **TECHNOLOGIA INFORMACYJNA WE WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMACH EDUKACYJNYCH**

### *1. Wprowadzenie*

Reforma polskiego systemu kształcenia stwarza możliwości optymalnego zastosowania technologii informacyjnej w edukacji. Ożywiona dyskusja nad kształtem szkoły jutra z jednej strony, a gwałtowny rozwój technologii informacyjnej z drugiej wymuszają określenie możliwości i obszarów wykorzystania technologii informacyjnej w systemach edukacyjnych. Prowadzone rozważania teoretyczne, jak i realizowane badania empiryczne mają charakter wieloaspektowy. Według Siemienieckiego „dla systemu edukacji problemem numer jeden niewątpliwie będzie zhumanizowanie systemu kształcenia zdominowanego nowoczesną techniką komputerową (Siemieniecki 1997). Powszechność dostępu do nowych znaczeń informacji oraz możliwość nadawania innego sensu uznawanym powszechnie wartościom, wymaga od systemu edukacji określonego działania umacniającego humanistyczne ideały. Musi to znaleźć swoje odbicie w programach kształcenia, przygotowaniu nauczycieli, programach naukowych badających zjawiska patologiczne oraz prawidłowości zmierzające do kształcenia ludzi otwartych, twórczych i tolerancyjnych”. Obawy o dehumanizację życia w wyniku stosowania komputerów w nauczaniu nie są zagadnieniem nowym. Pojawiały się zawsze wtedy, kiedy nowe środki techniczne wkraczały do edukacji (Kozłowska 2005). I

dopiero po pewnym czasie, gdy powstała teoria oraz opracowana została metodyka ich wykorzystania w naturalny sposób stawały się elementem systemu kształcenia. W tym miejscu należy podkreślić, że komputer wraz z określonym oprogramowaniem przewyższa w znacznym stopniu dotychczasowe środki audiowizualne stosowane w edukacji i pozwala na wielostronne jego zastosowanie. Poza tym rozwój technologii informacyjnych jest tak gwałtowny, że zarówno tworzenie podstaw teoretycznych jak i opracowywanie metodyki jej wykorzystania w edukacji muszą stać się procesem dynamicznym. Jeszcze nie tak dawno Lem twierdził, że „ najdalej za pięć lat będziemy już mieli zupełnie nową technologię budowy komputerów, która będzie oznaczała tak ogromną rewolucję industrialną, jaką było przejście od lampy katodowej do tranzystorów w latach pięćdziesiątych” (Lem 2000, str. 231).

Dużym ułatwieniem w rozwiązywaniu nakreślonych problemów powinno być zastosowanie podejścia systemowego (Siemieniecki 2000; Zawłocki 1994; Zawłocki i Swierczyński 1999). Pozwoli to na bardziej optymalne zastosowanie technologii informacyjnej w edukacji.

## *2. Obszary edukacyjnego wykorzystania technologii informacyjnej*

Szybki rozwój technologii informacyjnej prowadzi do coraz szerszego jej zastosowania w wielu obszarach edukacji. Cox wyróżnia cztery podstawowe obszary edukacyjnego wykorzystania technologii informacyjnej (Cox 1998):

- uczenie się o technologii informacyjnej,
- uczenie się wspomaganie technologią informacyjną,
- uczenie się z pomocą technologii informacyjnej,
- technologia informacyjna w zarządzaniu szkołą.

Siemieniecki natomiast, analizując możliwości wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji wyróżnia następujące obszary jej zastosowania: wspieranie procesu kształcenia, wykorzystanie technologii informacyjnej w diagnostyce i terapii pedagogicznej, w organizacji i zarządzaniu szkołą oraz w badaniach edukacyjnych (Siemieniecki 1997). Z kolei Tanaś twierdzi, że „użycie komputerów w szkole w związku z istniejącymi systemami oprogramowania sprowadzić by się mogło do kilku płaszczyzn zastosowań edukacyjnych. Są to: proces

kształcenia, działalność naukowo-badawcza, prace edytorskie, informacja biblioteczna, zarządzanie szkoła, komunikacja osobowa i instytucjonalna (placówek oświatowych)” (Tanaś 1997). Najpełniej technologia informacyjna zadomowiła się w polskich szkołach jako odrębna dziedzina edukacji (odrębny przedmiot). W reformującym się polskim systemie edukacji zajęcia z zakresu technologii informacyjnej realizowane są obecnie na wszystkich poziomach kształcenia. Na etapie kształcenia w szkole podstawowej i gimnazjum zajęcia z informatyki realizowane są w wymiarze dwóch godzin tygodniowo na każdym poziomie edukacji.

Dla pełnego osiągnięcia podstawowego celu stawianego edukacji informatycznej – przygotowania młodych obywateli do aktywnego i odpowiedzialnego życia w społeczeństwie informacyjnym - jest przyjęcie takiego podejścia, w którym technologia informacyjna nauczana jest zarówno na odrębnym przedmiocie, jak i szeroko wykorzystywana w nauczaniu innych treści (w innych przedmiotach, blokach czy modułach). Bowiem jak wykazuje praktyka, wielu umiejętności informatycznych można uczyć, często z lepszy skutkiem na lekcjach innych przedmiotów, niż na zajęciach z informatyki.

### *3. Komputerowe wspomaganie procesu kształcenia*

Drugi obszar zastosowania technologii informacyjnej w edukacji to szeroko rozumiane wspomaganie procesu kształcenia. Przemyślane wykorzystanie komputera (wraz z trafnie dobranym lub wykonanym programem) w procesie nauczania stwarza nauczycielowi, znającemu metodykę jego wykorzystania, realną szansę wprowadzenia jakościowych zmian w realizacji celów i zadań kształcenia. Szybki rozwój sprzętu komputerowego i jego oprogramowania z jednej strony, a coraz większa ilość różnorodnych komputerowych programów edukacyjnych z drugiej decyduje o tym, że komputer zajmuje szczególne miejsce w całej gamie środków audiowizualnych (Kozłowska 2000).

Stały postęp w zakresie zewnętrznych nośników informacji obrazowo-dźwiękowej pozwala na podnoszenie jakości edukacyjnych programów komputerowych. Prowadzone w ostatnich latach prace nad płytą wizyjną, np. DVD, nowego formatu dysku do nagrań wysokiej jakości programów z wielokanałowym dźwiękiem pozwoliły uzyskać nośnik informacji obrazowo-dźwiękowej o znakomitej jakości. Podstawową

zaletą edukacyjną poza dużą pojemnością (dwuwarstwowa dwustronna płyta ma pojemność 17 GB – kilka godzin programu, np. znaczna liczba programów dydaktycznych, do 8 języków w wersji z dubbingiem i do 32 w wersji z napisami) systemu DVD jest bezpośredni i natychmiastowy dostęp do każdego wybranego fragmentu programu (Zawłocki i Niewiadomski 2000). Jeszcze większe możliwości zapisu i odczytu informacji obrazowo-dźwiękowej stwarza wykorzystanie wielowarstwowych pamięci fluorescencyjnych FMD (dyski) i FMC (karty) o docelowej pojemności do jednego terabajta, tj. 1000 GB przy szybkości odczytu ponad 1 GB/s (Kossobudzki 2000). Również szybki rozwój oprogramowania przeznaczonego do samodzielnego tworzenia przez nauczycieli prezentacji multimedialnych, pozwalających na optymalizację realizowanego przez nich procesu kształcenia znacznie rozszerza możliwości wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji. Studenci zdobywający kwalifikacje nauczycielskie w Politechnice Częstochowskiej oraz nauczyciele na studiach podyplomowych poznają zasady projektowania oraz metodykę wykorzystania na lekcjach autorskich programów multimedialnych.

Zarówno wymienione powyżej, jak i inne cechy decydują, że komputer wykorzystany do wspomagania procesu dydaktycznego: jako środek polisensoryczny (oddziałuje na wiele zmysłów), jako wszechstronny środek audiowizualny (łączy w sobie cechy wielu tradycyjnych urządzeń) oraz jako środek interakcyjny zajmuje szczególne miejsce wśród edukacyjnych urządzeń multimedialnych.

Dla pełnego i efektywnego wykorzystania technologii informacyjnej do wspomagania procesu kształcenia niezbędne jest odpowiednie przygotowanie (merytoryczne i metodyczne) wszystkich nauczycieli pracujących w zreformowanej szkole (Kozłowska 2001). Jest to zadanie o wiele trudniejsze niż przygotowanie nauczycieli do nauczania informatyki. „Przekonanie nauczycieli o korzyściach płynących z posługiwania się technologią informacyjną w procesie nauczania jest możliwe wtedy, gdy zdobędą oni własne doświadczenia w tej dziedzinie, a doświadczenia te będą wspierane konkretnymi przykładami i materiałami do zastosowania w szkole” (Kończyk 2000). Dlatego też ogromną rolę należy przywiązywać do metodycznego przygotowania nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjnej do wspomagania realizowanego przez nich procesu kształcenia, prowadząc różne formy informatycznego

dokształcania nauczycieli (Kozłowska 2008). Jeżeli programy informatycznego dokształcania i doskonalenia nauczycieli będą obejmowały tylko techniczne aspekty posługiwania się komputerem, to po ich ukończeniu nauczyciele nadal nie będą potrafili wykorzystać technologii informacyjnej na swoich lekcjach. Również w programach kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych powinno się uwzględnić - w szerszym zakresie niż dotychczas - kształtowanie kompetencji nauczycielskich dotyczących stosowania technologii informacyjnej w edukacji (Kozłowska 2003). Tylko dobrze przygotowany nauczyciel będzie mógł w pełni wykorzystać możliwości jakie stwarza technologia informacyjna w zakresie wspomagania procesu kształcenia.

## Literatura

- Cox M. J.: *Zawodowe doskonalenie nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej w szkołach*. Materiały XIV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Informatyka w Szkole”. Lublin 1998.
- Kończyk E.: *Przedmiot informatyka w zreformowanej szkole*. Materiały Konferencji Naukowej „Pedagogika i informatyka”, Cieszyn 2000.
- Kossobudzki L.: *FMD następcą DVD?* Radiotechnik, nr 7, 2000.
- Kozłowska A.: *Multimedia w kształceniu studentów pedagogiki i doskonaleniu nauczycieli*, [w:] Brodziński T. (Red.), *Technologia informatyczna w edukacji i przygotowaniu zawodowym*, Szczecin 2000, s. 271-277
- Kozłowska A.: *Computer Mediated Communication in Academic Education*, Ljubljana 2005.
- Kozłowska A.: *Kształcenie nauczycieli w świetle trendów edukacji technicznej*, [w:] *Trendy technického vzdelavani*, Olomouc 2001, s. 180-183.
- Kozłowska A.: *Szanse i zagrożenia technologii informacyjno-komunikacyjnych w relacjach nauczyciel akademicki – student*, [w:] K. Jankowska, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce 2003, s. 143-150.
- Kozłowska A.: *Miejsce technologii informacyjno – komunikacyjnych w rozwijaniu kompetencji pedagogicznych*, [w:] Państwo i Społeczeństwo, nr 1, rok VIII, Kraków 2008.
- Lem S.: *U progu kwantotechnologii*. „Rzeczpospolita”, nr 76, 2000.
- Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne. (projekt – materiały do dyskusji)*. Warszawa, MEN 2000.
- Rogoż M.: *Komputer w bibliotece szkolnej jako narzędzie informacji i edukacji multimedialnej*. EBIB,
- Siemieniecki B.: *Technologia informacyjna we współczesnej edukacji*. Materiały Konferencji Naukowej „Pedagogika i informatyka”, Cieszyn 2000.

- Siemieniecki B.: *Komputer w edukacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Tanaś M.: *Edukacyjne zastosowania komputerów*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Zawłocki I., Świerczyński C., Niewiadomski K.: *Założenia programowe i realizacja edukacji informatycznej w liceach technicznych*. Materiały XIV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „*Informatyka w Szkole*”. Lublin 1998.
- Zawłocki I.: *O podejście systemowe w kształceniu zawodowym w dobie reformy polskiego szkolnictwa*. „*Szkoła Zawodowa*”, nr 3, 1994.
- Zawłocki I., Świerczyński C.: *Edukacja informatyczna w przyszłym szkolnictwie zawodowym*. Materiały XV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „*Informatyka w Szkole*”. Katowice 1999.
- Zawłocki I.: *Nauczanie zintegrowane a edukacja informatyczna*. Materiały Konferencji Naukowej „*Pedagogika i informatyka*”, Cieszyn 2000.
- Zawłocki I., Niewiadomski K.: *Obszary wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji*. Międzynarodna vedecko-odborna konferencja *DIDMATTECH 2000*, Prešov 2000.

### *Streszczenie*

Powszechność zastosowania technologii informacyjnej w edukacji stała się faktem. Gwałtowny jej rozwój pozwala na coraz szersze wykorzystanie w wielu obszarach edukacji. Niesie to za sobą ożywione dyskusje nad kształtem szkoły jutra i miejscem w niej informatyki. W opracowaniu scharakteryzowano podstawowe obszary edukacyjnego wykorzystania technologii informacyjnej, uwzględniając jej wpływ na jakość procesu kształcenia i pracy szkoły.



**Muhamed Škrgić, Ihana Škrgić**

Univerzitet Bihać

BOSNA I HERCEGOVINA

## **NOVE TENDENCIJE EDUKACIJE U TRANZICIJSKIM DRUŠTVIMA I SUVREMENA OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA**

### *Tranzicijska društva*

Kao stalno promjenjiva domena čovjekovog rada i života, obrazovanje u svom korpusu sadrži, logično, konstantan pogon ka usvajanju/ prenošenju znanja. Od samih početaka pa sve do današnjih dana, edukacija ima isti cilj, no taj cilj se ostvaruje sredstvima koja se mijenjaju, i trebaju mijenjati, u skladu s vremenom i razvojem civilizacije.

Pitanja s kojima su obrazovanje i ustanove u kojima se ono izvršava danas suočeni su veoma kompleksna. Brz i radikalni razvoj nauke i tehnologije dešava se u ambijentu stalne borbe za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, svekolike globalizacije na ekonomskom, kulturnom, posebno energetskom i ekološkom planu, stvaranju svjetskih pravnih standarda, gdje, kada je u pitanju edukacija, u prvi plan izbija demokratizacija i univerzalizacija obrazovanja, kojem svi građani moraju imati pristup s jednakim šansama.

Permanente ekonomske i društvene promjene utječu na strukturu i prirodu rada, a imaju i reperkusije na život ljudi i očekivanja koja oni imaju od škole. U takvim okolnostima traži se od obrazovnog sistema da redovito redefiniira uvjete, metode, sredstva, kompetentnost nastavnika i sl., kako bi vještine, znanja i sposobnosti mladih ljudi udovoljile kriterijima integracije u suvremenom društvu (Grupa autora 2007, str. 121).

Da bismo realnije sagledali nove tendencije u edukaciji uopće, neophodno je napraviti vremenski pomak kojeg treba da obuhvati analiza vitalnih fenomena u društvu čija refleksija na školstvo i obrazovanje određuje intenzitet i smjer svake definisane tendencije.

Promjene u drugoj polovini 20. stoljeća u zemljama na prostoru centralne, istočne i jugoistočne Europe iznijela su na vidjelo procese koji mijenjaju: način upravljanja, sistema vlasništva, podjelu vlasti, političke paradigme i ideje, shvaćanja i mentalitete, društvene odnose i institucije, način svakodnevnog života i sl. Snaga promjena je obilježila određene univerzalne, ali i zajedničke karakteristike zemalja na spomenutom prostoru i time označila novu geopolitičku realnost: "zemlje u tranziciji".

Radi se zapravo o jednoj povijesnoj etapi čije tendencije zasad nije moguće odrediti, koja će voditi do suštinskih transformacija u svim domenama (Birsea 2001, str. 13):

- političkom životu,
- privredi,
- kulturi,
- obrazovanju,
- društvenim strukturama,
- međunarodnim odnosima itd.

Tendencije (50-tih i 60-tih godina) prošlog stoljeća snažno artikulirane kroz odricanje od staljinizma i klasne borbe označavaju post-staljinističku fazu u zemljama marksističko-lenjinističke ideologije. Drugu post-totalitarnu fazu (70-tih i 80-tih godina) karakteriziraju tendencije zaštite komunističkog sistema "iznutra" pomoću ograničenih reformi. Trendovi promjena nisu išli u željenom pravcu kojeg je trasirala vladajuća ekipa, nego su te reforme zapravo pomogle ubrzan raspad komunizma.

Analiza ekonomskih reformi, kao npr. "gulaš" komunizam u Mađarskoj, "socijalizam s ljudskim licem" u Čehoslovačkoj, "samoograničavajuće reforme" u Poljskoj, "perestrojka" u Sovjetskom savezu, pokazuje odsustvo političkih reformi. U centralnoj i istočnoj Europi 1989. godine i nakon 1991. u bivšem Sovjetskom savezu evidentira se snažna tendencija eliminacije monopola jedne partije i dirigitane privrede što se praktično manifestira kroz reforme u svim domenama društvenog života – post-komunistička faza. Godina 1989. se smatra prvom

godinom izbijanja revolucije u istočnoj Europi tj. početkom snažne i sveobuhvatne tranzicije. Na putu iz totalitarnog društva u otvoreno društvo zemlje u tranziciji prihvataju nekomunističke ideologije:

- liberalizam
- nacionalizam
- kršćanska demokratija.

Na temelju istih utvrđuju principe i prioritete u svojoj obrazovnoj politici. U dvije posljednje decenije zemlje u tranziciji su u većini slučajeva potpuno riješile obrazovno zakonodavstvo, dovršene su i korektivne mjere koje su imale za cilj riješiti se ostataka komunističke ideologije u svim njenim oblicima, a trenutno se može evidentirati snažna tendencija poduzimanja mjera za modernizaciju obrazovanja u cjelini, iako je implementacija tih mjera u pogledu usvajanja novih tehnologija zasad manje uspješna.

Ako analiziramo desetak zemalja u tranziciji s aspekta stupnja modernizacije obrazovanja, uočiti ćemo tendenciju približavanja posljednjoj trećini utvrđenih mjera u modernizaciji i poboljšanju edukacije. Možemo konstatirati da su gotovo sve zemlje u tranziciji puno napravile na:

- osuvremenjivanju i pročišćavanju nastavnih planova i programa
- posvećivanju više pažnje izbornim predmetima
- reviziji nastavnih planova u smjeru davanja naglaska na osnovnim vještinama u osnovnom obrazovanju, razvijanju općeg znanja i stavljanjem težišta na povezanost među predmetima, te zajedničke osnove predmeta za sve dijelove i vrste srednjeg obrazovanja.
- uvođenje novih sadržaja u pogledu kvaliteta života: ekologija, obrazovanje za porodični život, ljudska prava i sl.
- postavljanje minimalnih standarda znanja koje trebaju steći sva djeca,
- uvođenje religioznog obrazovanja u škole.

Među zadacima trajnog karaktera evidentna je angažiranost obrazovnih institucija za postizanje djelotvornijeg učenja stavljanjem akcenta na:

- aktivne metode,
- individualnu nastavu,

- poticanje primjene novih kompjuterskih tehnologija,
- školske tv i
- multumedijskih sistema.

Primjećene su tendencije visokog uvažavanja, ali nedovoljnog implementiranja zadataka kao što su:

- posebna briga za izuzetno nadarenu i talentiranu djecu
- primjena principa inkluzije
- intenzivnije učenje stranih jezika
- usklađivanje programa za obrazovanje nastavnika sa novom obrazovnom politikom
- napuštanje upotrebe samo jednog udžbenika
- poticanje naučnog istraživanja u visokom obrazovanju i usklađivanje razdvajanja između istraživanja i nastave
- ponovno aktiviranje istraživanja u obrazovanju i njegovo uključivanje u provođenje reforme obrazovanja.

### *Mjere prestrukturiranja*

Ove mjere su utemeljene na novim, prozapadno orijentiranim ideološkim temeljima i imaju za cilj promijeniti organizaciju i funkcioniranje obrazovnog sistema u skladu s novom obrazovnom politikom. Spomenute promjene se odnose na:

- upravljanje, administraciju i planiranje u obrazovnom sektoru
- financiranje i vrednovanje
- organizaciju obrazovnog sistema (u pogledu njegovog trajanja i povezanosti između ciklusa, te u pogledu odsjeka, ogranaka i tipova obrazovnih institucija)
- zakonodavni okvir
- obrazovanje nastavnika
- uvjeti za zapošljavanje prosvjetnih radnika
- status obrazovanja u odnosu na druge društvene sektore.

Temeljna svrha mjera restrukturiranja je ukidanje državnog monopola na obrazovni sistem i razvijanje alternativnih škola, te razvoj privatnog obrazovanja.

## *Problemi u edukaciji edukatora*

Trenutne i aktualne tendencije, inicirane reformama u obrazovanju a u vezi stvaranja šireg spektra uloge nastavnika u (Griffin 2007, str. 226):

- razvoju nastavnog plana i programa,
- procjeni učeničke izvedbe
- obučavanju i mentorstvu drugih nastavnika
- prisnijem radu s familijama i ustanovama zajednice.

Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Europi navodi tri prijelomna faktora, i to:

- utjecaj internacionalizacije i globalizacije svih vidova života,
- nastanak informacijskog društva i
- nezaustavljivo napredovanje znanosti i tehnologije.

Te promjene su vrlo brze i utječu na većinu područja, često i u negativnom smjeru. Problemi (socijalni, kulturni, ekonomski) postaju sve zapleteniji. Na ulogu nastavnika utječu posebno društvene promjene: sve veća mobilnost, multikulturalnost, promijenjena struktura rada, nezaposlenost, socijalno raslojavanje i pojava "novog siromaštva" promijenjen sastav familije i slabljenje njene odgojne uloge i slično (Kozłowska, 2001, str. 55). S tim su povezane promjene u ciljevima odgoja i obrazovanja, posebno promjena vrednota, npr. pomjeranje od solidarnosti k individualizmu (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson 2001, str. 39-42).

## *Profesionalizacija nastavnika i poučavanje*

Ako poučavanje posmatramo kao puko prenošenje informacija učenicima moglo bi se tvrditi da nastavnici trebaju nešto malo više od osnovnog poznavanja nastavnog predmeta da bi pripremili razumljiva predavanja. Ali ako nastavnici trebaju biti u stanju da osiguraju uspješno učenje za učenika koji sa sobom donose različite nivoe predznanja i koji uče na različite načine, onda su nastavnici ti koji trebaju biti dijagnostičari i planeri koji znaju veoma mnogo o procesu učenja i imaju veliki repertoar nastavnih metoda na svom raspolaganju.

Novi društveni zahtjevi su usmjereni prema ovakvom načinu poučavanja (Griffin 2007, str. 226). Aktualne tendencije na području obrazovanja usmjerene su na učenje i poučavanje, s tim

da je akcent na učenju, a kod poučavanja je akcent na poučavanje polaznika nastave kako da sam uči – samoobrazovanje.

Šezdesetih godina prošlog stoljeća pojavio se pokret za profesionalizaciju nastavnikova obrazovanja (Grupa autora 2007, str. 9). Nastavnici bi se prema zahtjevima ovog pokreta trebali obrazovati kao i pripadnici drugih profesija (ljekari, arhitekti...).

Jedan od modela profesionalizacije prema kojem se određuje profesionalnost nastavnikova obrazovanja izgleda:

- visok nivo znanja, kao i spretnost i kompetencija
- sloboda autonomije kod donošenja odluka
- rješavanje zahtjevnih problemskih situacija
- profesionalna etika – odgovornost prema polazniku – kandidatu
- društveni ugled, plaća
- osiguran nivo sposobnosti i ulaska u poziv (licenca)
- jasan profesionalni identitet
- sigurnost profesionalnih interesa (udruženja, zbornice...)
- stalno stručno usavršavanje.

### *Učenje učenja i nove tehnologije*

Praksa nas uči da svakome novom znanju treba izvjesno vrijeme da prijeđe u tehnologiju i primjenu. Nova tehnologija će nas prisiliti na pomak u smjeru da nastavnik mora prije svega identificirati način na koji svaki pojedini učenik uči i shodno tome učiniti sve da se ishod učenja učini maksimalno dobrim. Peter Drucker još 1992. godine upozorava da učenje i poučavanje nisu isto, navodeći da ono što se može poučavati, valja poučavati i ne može se drugačije naučiti, a ono što se može naučiti da se nauči.

Temeljem ovakvog stava Drucker zaključuje da će se sve više pažnja pridavati upravo učenju. "Ono što se može poučavati, valja poučavati, i ne može se drugačije naučiti. Ali ono što se može naučiti valja naučiti. To će novo poimanje naglasak sve više prebacivati na učenje" (Drucker 1992, str. 220).

Kao što je tiskana knjiga postala nova visoka tehnologija obrazovanja u 15. stoljeću, tako su kompjuter, TV i drugi elektronski podržani mediji postali visoka tehnologija u drugoj polovini 20. i prvoj deceniji 21. stoljeća. Nakon što su ljudi do 15. stoljeća mukotrpno prepisivali rukopise ili slušali predavanja i recitacije, iznenada im se pružila mogućnost učenja čitanjem.

Uz novu tehnologiju 21. stoljeća nastavnik sve više postaje: redatelj, mentor, organizator, instruktor, savjetnik, konzultant i sl., a sve se manje bavi klasičnim poučavanjem.

Generalna tendencija s kraja 20. i početka 21. stoljeća je prelazak s poučavanja na učenje – “učenje učenja”. U tom smislu spomenut ćemo tzv. CLT-teoriju (Cognitive Load Theory; u slobodnom prevodu “teorija kognitivnog gomilanja”) koja se bavi upravo ovim aspektom usvajanja znanja. Ova teorija se oslanja na kognitivnu strukturu koja podrazumijeva ograničene kapacitete radne memorije te auditivne i vizuelne stimulanse i informacije preko kojih se ostvaruje veza sa dugoročnom memorijom.

Zadaci se tako postavljaju da sadrže instrukcije za učenje i olakšice za pamćenje ili traganje za relevantnim informacijama. Primjena CLT-teorije u raznim oblastima je pokazala vrlo visoke efekte, počev od Swellerovih istraživanja 90-tih godina prošlog stoljeća, a ti efekti pokazuju da je učenje učenja vrlo potrebno kako bi mladi ljudi razvili svoje kognitivne kapacitete.

Primjenjivanje CLT-teorije je posebice dobilo na važnosti u suvremenom globalizacijskom društvu, jer je 21. stoljeće zapravo doba u kome živimo u učećoj civilizaciji, u kome je važno brzo i lako učiti zato jer je nemoguće sve znati i imati u vlastitoj memoriji (Suzić 2005, str. 497-498).

Prethodna konstatacija naročito vrijedi danas, jer širinu znanja kojeg je moguće osvojiti u suvremenom svijetu je doslovno nemoguće procijeniti usljed obilja informacija koje dolaze sa svih krajeva svijeta samo jednim pritiskom na dugme ili jednim klikom. Stoga je od naročite važnosti utvrditi:

### *Kako internet mijenja obrazovanje*

Promjene koje se dešavaju u edukaciji su sve evidentnije i brže usljed same akceleracije razvoja ljudskog društva. Nešto što je prije trebalo čekati stotinama godina da se promijeni, sada potrebuje samo nekoliko mjeseci prije nego uđe u svakodnevnu upotrebu u životu.

Dopisne škole su tako već neko vrijeme “uobičajen” oblik učenja na daljinu, a “izum” Williama Gibsona ne samo da je utjecao na razvoj globalnih komunikacijskih mreža, već i na razvoj obrazovanja i svijeta uopće – internet više nije “novi medij”, internet je postao sinestezija svih ostalih medija koje nudi na jednom mjestu, simultano, i time utvrdio svoje mjesto na tronu prenošenja informacija. Informacija kao ključ edukacije

ovim je itekako dobila na brzini prenošenja i efikasnosti usvajanja. Od e-mailova koje profesori i studenti razmjenjuju u cilju brze komunikacije, do interaktivnih CD-a koje učenici sad dobijaju s udžbenicima na kojima su ponuđene sve lekcije u cilju što bolje usvajanja/ ponavljanja kod kuće, nova sredstva komunikacije idu u korak s novim tehnološkim izumima.

Ova tendencija je uvjetovana samim obiljem informacija i dostupnosti kompjuterske tehnologije predškolskom i školskom uzrastu, kojem više nije strano surfati po internetu i igrati kompjuterske igrice, dok se starije generacije, koje se često danas nalaze s druge strane školskih klupa - na katedri, prisjećaju nekih sasvim drukčijih vremena. Međutim, vremena se naravno mijenjaju, i obrazovanje mora nužno ići u skladu s njima.

Mobiteli, kompjuteri, broadband i wireless konekcije, virtualni životi pod različitim alter-ego nickovima, a posebno društveni profili koji su posljednjih godina apsolutno zavladaali online zajednicom, su samo neki od proizvoda koji su postali nužni u svakodnevnoj ljudskoj komunikaciji.

Obraćamo posebnu pažnju na društvenu mrežu Twitter, koja je u posljednje tri godine postala svojevrsnim internetskim/ medijskim telegramom, i na kojoj se u zadnje vrijeme simultano održavaju online konferencije ("twitterferencije") od velike društvene važnosti. Koje su sve edukacijske mogućnosti mikroblogginga ovim 'internetskim brzojavom' još se ne mogu u potpunosti spoznati, no prenosimo neke primjere njegove primjene u obrazovanju.

Dopisni koledž Univerziteta Shanghai Jiao Tong u Kini je koristio Twitter s domaćim kineskim studentima kao oruđe za vježbanje komunikativnih i kulturnih sposobnosti. Studenti su imali zadatak da stave određeni broj tweetova (poruka-informacija na Twitteru) na engleskom jeziku i reagiraju na tweetove njihovih kolega studenata. Twitter je viđen kao dodatak praksi u autentičnom okružju različitih aspekata ciljanog jezika kako je učeno na nastavi (<http://www.carstennullrich.net/pubs/ICWL78.pdf>). Pronađeno dana 08-11-2009).

Univerzitet u Beču, Austrija, koristio je Twitter kao platformu za ocjenjivanje rejtinga studenata. Svaki student je morao poslati tweet nakon svake nastavne jedinice s feedbackom za profesora. Twitter se pokazao kao koristan alat za formativno ocjenjivanje nastave. Usljed jednostavnosti korištenja Twittera i elektroničke obrade podataka, administrativni troškovi ostaju mali (<http://>



www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19839733. Pronađeno dana 08-11-2009).

Na Univerzitetu Texas u Dallasu, Twitter je ukorporiran u stvarno okružje učionice na nastavnom predmetu Povijest s velikom grupom studenata. Ovaj inovativni pristup daje priliku većem broju studenata da izraze svoja mišljenja u razrednim diskusijama. Druga prednost ovog pristupa je taj što limit karaktera (slova i simbola) tjera studente da prijeđu na bit teme (<http://twitterforteachers.wetpaint.com/page/Twitter+in+the+Classroom>. Pronađeno dana 08-11-2009).

Prema Daily Telegraphu, Twitter je stavljen u novi kurikulum za osnovnu školu. Djeca bi trebala moći „organizirati i prilagoditi“ vještine govora i pisanja zavisno od tehnologije koja se koristi, uključujući korištenje „emailova, slanja poruka, wikija i twitera“. Tokom prvih godina, djeca bi također trebala biti učena govorenju, pisanju i objavljivanju koristeći „blogove, podcastove, websiteove, emailove [i] video“ (<http://www.telegraph.co.uk/technology/twitter/5050261/Twitter-is-put-on-new-primary-school-curriculum.html>. Pronađeno dana 08-11-2009).

Čak i puko pretraživanje Twitera nudi more informacija o predstojećim simpozijumima, linkovima na kojima se nalaze akademski radovi, pa čak i citate znanstvenika o edukaciji. Sve što korisnici stave na svoj twitter, s određenom ključnom riječi se može naći u nekoliko sekundi. Primjenu u obrazovanju je lansirala i popularna društvena mreža Facebook, na kojoj se odnedavno mogu pronaći sve informacije kako najbolje iskoristiti Facebook u nastavi. Tako npr. Univerzitet Purdue u SAD-u koristi Facebook kao komunikacijski kanal u nastavi (<http://www.facebook.com/education>).

### *Zaključak*

Kao što je Kanadanin Marshall McLuhan istakao prije četrdeset godina, nije renesansa izmijenila srednjevjekovno sveučilište. Izmijenila ga je tiskana knjiga (Drucker 1992, str. 221). Medij je u svakom smislu poruka, i ova McLuhanova izreka ima svoj smisao i u obrazovanju, naročito u današnje vrijeme. Novi mediji poput interneta imaju tu moć da premoste geografsku udaljenost između ljudi i omoguće komunikaciju bez obzira na mjesto, što omogućava i učenje na daljinu.

Edukacija benefitira od interneta na dosad neviđene načine, a sam dijapazon mogućnosti u tom smjeru se ne može ni pojmiti, jer se internet razvija na skoro dnevnoj bazi. Obrazovne regulative je

stoga potrebno mijenjati i prilagođavati u skladu s razvojem novih tehnologija, jer savremena edukacijska praksa to potrebuje kako bi obrazovni proces harmonizirao s ostalim vidovima života i olakšao upotrebom novih edukacijskih sredstava poput socijalnih profila i sl.

Specifičnost tranzicijskih društava zahtijeva naročito usmjeravanje pažnje na obrazovanje. Prelazak iz jednog političkog sistema u drugi imao je velikog utjecaja na formu i sadržaj edukacije u njima, a dodatnu poteškoću stvara pritisak ubrzanog razvoja novih tehnologija i potreba da se iste ukorporiraju u proces nastave. Tranzicijske zemlje stoga moraju obrazovanje staviti na vrh prioriteta u ovom vremenu transformacije, kako ne bi "kaskale" za zapadnjačkim, politički stabilnim društvima koja vode na polju reformi u obrazovanju. Jedan od najbitnijih potencijala nove tehnologije je upravo u primjeni svjetskog pristupa obrazovanju, a zemlje u tranziciji ovise o tome da li će moći uspostaviti suradnju sa razvijenim centrima ili će (p)ostati marginalna područja. One bi morale imati aktivan odnos prema novoj informacijskoj i komunikacijskoj tehnologiji i ne bi smjele ponoviti greške, npr. evropske ljevice, koja je 50-tih i 60-tih godina 20. stoljeća uporno imala odbojan stav prema televiziji, i komunicirala na način Lenjinove "Iskre", što je stvorilo ideološku zbrku i političku napetost, a time prouzrokovalo i značajne razvojne zastoje. Cijena takvog stava mogla bi se ponoviti, ali sada u mnogo žešćem i kobnijem obliku (Grupa autora 2003, str. 14-15).

Za zemlje u tranziciji, ali i za društvo u globalu, slijediti novu (obrazovnu) tehnologiju prestaje biti samo izazov i postaje imperativ u pravom smislu riječi.

### *Literatura*

- Birzea, C.: *Obrazovne politike zemalja u tranziciji*; Pedagoški zavod Bihać, Bihać, 2001.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J.: *Zelena knjiga o izobrašavanju učiteljev v Evropi: Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*; Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana, 2001.
- Drucker, P.: *Nova zbilja*; Novi liber, Zagreb, 1992.
- Griffin, Greg A. (priređio): *Obrazovanje nastavnika*; Pedagoški zavod Bihać, Bihać, 2007.
- Grupa autora: *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*; Centar za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 2007.

Grupa autora: Novi mediji, teorija i praksa implikacije u svijetu koji se mijenja; zbornik radova sa simpozija održanog u Sarajevu, u junu 2003. godine, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, 2003.

Grupa autora: Strategije obrazovnih reformi od koncepta do realizacije; Prag, Češka, 1999. god., simpozijum; prijevod – Pedagoški zavod Bihać, Bihać, 2007.

Kozłowska, A.: Multiculturalism - chances, threats, educational platforms; u: Multicultural Education in the Unifying Europe. WSP Czestochowa 2001. str. 53-58.

Suzić, N.: Pedagogija za XXI vijek; TT-Centar, Banja Luka, 2005.

### *Internetski izvori:*

Twitter website i ključna riječ: edukacija: <http://twitter.com/#search?q=education> Pronađeno dana 08-11-2009.

Facebook stranica o edukaciji: <http://www.facebook.com/education> Pronađeno dana 08-11-2009.

Borau, K; Ullrich, C; Feng, JJ, et al.. "Microblogging for Language Learning: Using Twitter to Train Communicative and Cultural Competence" (in English). 8th International Conference on Web Based Learning (ICWL 2009). <http://www.carstenullrich.net/pubs/ICWL78.pdf>. Pronađeno dana 08-11-2009.

Stefan Stieger; Christoph Burger. "Let's go formative: Continuous student ratings with Web 2.0 application Twitter". Mary Ann Liebert Inc - Cyberpsychology and Behavior. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19839733>. Pronađeno dana 08-11-2009.

"Twitter in the Classroom". <http://twitterforteachers.wetpaint.com/page/>

Twitter+in+the+Classroom. Pronađeno dana 08-11-2009.

Graeme Paton (26 March 2009). "Twitter is put on new primary school curriculum". <http://www.telegraph.co.uk/technology/twitter/5050261/Twitter-is-put-on-new-primary-school-curriculum.html>. Pronađeno dana 08-11-2009.



**Josef Malach**

Univerzita Ostrava

ČESKA REPUBLIKA

## **ROZVÍJENÍ KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI A INICIATIVNOSTI V TERCIÁRNÍM STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ - ŠANCE PRO VŠECHNY**

### *1 Podnikavost a iniciativnost jako klíčová kompetence*

Současná terminologie v oblasti výchovy k podnikavosti (resp. k podnikání) je neustálená a bude se vyvíjet. Používá se řada pojmů jako podnikavost, podnikatelské kompetence, podnikatelské smýšlení, podnikatelský duch, smysl pro podnikavost, podnikatelské schopnosti, podnikatelské návyky, vzdělávání k podnikatelským postojům a dovednostem, podnikatelské vzdělávání i mnohé další. Kromě rozdílů v chápání a používání pojmů plynoucích z odlišných přístupů a pohledů na problematiku mohou být terminologické obtíže připsány na vrub také rozdílům v překladech dokumentů Evropské unie do češtiny a v rámci nich používaných termínů, např. „entrepreneurial spirit“, „entrepreneurial education“, „entrepreneurship“ aj.

V dokumentu Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení<sup>1</sup> nacházíme kompetenci pojmenovanou „*smysl pro iniciativu a podnikavost*“. Smyslem pro iniciativu a podnikavost se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato schopnost je přínosná

pro všechny v každodenním životě doma a ve společnosti, zaměstnancům pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí. Je základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují podnikatelé zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi.

Mezi nezbytné **znalosti** (spíše by se hodil pojem vědomosti) patří rozpoznávání příležitostí k osobním, profesním a/nebo obchodním činnostem, včetně znalosti obecnějších aspektů, jež vytvářejí kontext, ve kterém lidé žijí a pracují, např. obecného porozumění ekonomickým mechanismům a možnostem a problémům, jimž čelí zaměstnavatel nebo organizace. Jedinci by si rovněž měli být vědomi etického postavení podniků a jak tyto podniky mohou být dobrým příkladem, např. poctivým obchodováním nebo tím, že budou fungovat jako sociální podnik.

**Dovednosti** souvisejí s aktivním řízením projektů (které vyžaduje takové dovednosti, jakými jsou plánování, organizace, řízení, vedení a pověřování, analýza, komunikace, projednávání a hodnocení a podávání zpráv) a schopností pracovat jak samostatně, tak i v týmech. Důležitá je schopnost rozeznat něčí silné a slabé stránky a zhodnotit rizika a případně, je-li to vhodné, tato rizika nést.

Zhlediska postojů je pro smysl pro podnikání charakteristická iniciativa, aktivita, nezávislost a inovace v osobním a společenském životě i v práci. Rovněž je nutná motivace a odhodlání plnit cíle, a to jak osobní cíle, tak i cíle sdílené s ostatními a/nebo pracovní cíle.

## *2 Vybrané dokumenty podporující výchovu k podnikavosti a iniciativnosti nebo k podnikání*

V této kapitole nejsou přísně odlišovány pojmy výchova k podnikavosti a iniciativnosti a příprava na podnikání, jelikož mnohé z následně uvedených dokumentů nemají hranice mezi těmito pojmy jasně vymezeny. Zdůrazníme však dvě důležité teze. První konstatuje, že klíčovými kompetencemi by měli být vybaveni všichni mladí lidé (absolventi současných škol v Evropské unii). Za druhé se má obecně zato, obdobně jako v jiných výchovných složkách, že kvalita přípravy k podnikání jako profesi bude mít větší efekty a současně bude účinnější, pokud bude dobře fungovat výchova k podnikavosti jako klíčové kompetenci. Z řady dokumentů lze pouze výběrově zmínit zejména materiály Evropských společenství.

Memorandum o celoživotním učení Evropské komise<sup>2</sup> zřetelně dokazuje, že učení a vzdělávání a jejich výsledky rozhodují a stále více budou rozhodovat o inovacích, ekonomickém růstu a prosperitě, konkurenceschopnosti a kvalitě života. Hlavním záměrem memoranda je: „Všem lidem v Evropě dát možnost přizpůsobit se požadavkům sociálních a ekonomických změn – celoživotním učení, podporovat aktivní občanství a zaměstnatelnost, dát všem vysoce kvalitní základní vzdělání a zvýšit poptávku lidí po učení i jeho nabídku“.

Dokument Evropské komise **Vzdělávání a odborná příprava 2010**<sup>3</sup> formuluje program a cíle vzdělávacích systémů do r. 2010. Zahrnuje tři strategické záměry. Třetí z nich se nazývá Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu vzhledem k základní potřebě podporovat vazby na svět práce a na společnost a čelit výzvám vyplývajícím z globalizace. Jeden z pěti dílčích cílů 3.2 je přímo zaměřen na rozvíjení podnikatelského myšlení. Je skutečností, že i přes významné změny, kterými v posledních letech prošly evropské vzdělávací systémy, zůstávají v mnohých ohledech zahleděny do sebe, soustřeďují se více na osnovy než na studenty a cení si spíše abstraktní akademické kvality než jeho funkčnosti. Proto je třeba posilovat spolupráci se širokým okruhem partnerů ze světa podnikání a výzkumu, se sociálními partnery a celou ostatní společností. Samotné vzdělávací instituce se musí přeměnit na učící se organizace, které jsou přístupné změnám, podnětům, námětům zvnějšku tak, aby vyhovovaly skutečným potřebám jedincům, kterým slouží. Otevřenější a vstřícnější instituce budou zároveň lépe podněcovat podnikatelský duch a iniciativu, které vyžadují na svých studentech a absolventech. Rozvíjení podnikatelského myšlení začíná pochopením termínu podnikavost v jeho nejširším smyslu, tj. hledat řešení problémů, odhodlání věnovat čas a úsilí tomu, aby člověk něco dokázal, ochota angažovat se a nést rozumné riziko.

V dokumentu Plnění lisabonského programu Společenství: **Podpora podnikatelského smýšlení prostřednictvím vzdělávání a školství**<sup>4</sup> jsou shrnuty dosavadní aktivity EU ve sledované směru. Připomíná se návrh Komise z února 2005 na obnovení lisabonské strategie se zaměřením úsilí Evropské unie na dva hlavní úkoly – zajistit vyšší a trvalý růst a větší počet lepších pracovních míst. Nové *partnerství pro růst a zaměstnanost* zdůrazňuje význam podpory podnikatelské kultury a prostředí, jež je příznivé pro malé a střední podniky.

Schopnost hospodářství úspěšně konkurovat a růst závisí na udržování rovnováhy podnikového fondu prostřednictvím podpory zakládání většího množství podniků a řízení jejich převodu. Přestože HDP ovlivňuje i mnoho dalších faktorů, z výzkumu vyplývá, že mezi *podnikáním a hospodářským růstem* je pozitivní korelace, a to zejména v zemích s vysokými příjmy. K udržitelnému růstu založenému na inovaci a vynikající kvalitě je zapotřebí rostoucího počtu nových podniků, u kterých je pravděpodobné, že nabídnou větší počet lepších pracovních míst. Země vykazující větší nárůst podnikání často následně vykazují podstatnější snížení míry nezaměstnanosti. Sociální systémy jsou navíc z důvodu ubývající pracovní síly pod zvyšujícím se tlakem.

Jestliže si Evropa chce zdárně uchovat svůj sociální model, potřebuje vyšší hospodářský růst, *více nových podniků, více podnikatelů, kteří budou ochotní pustit se do inovativního podnikání, a více rychle rostoucích malých a středních podniků.*

Podnikání může rovněž povzbudit sociální soudržnost méně rozvinutých regionů a získání práce pro lidi, kteří jsou nezaměstnaní nebo znevýhodnění. Kromě toho může přispět k uvolnění *ženského podnikatelského potenciálu*, který je třeba teprve plně využít. Je nutné vytvořit *příznivější společenské klima* pro podnikání založené na integrovaném přístupu, jehož cílem by byla nejen změna smýšlení, ale i zlepšení schopností Evropanů a odstranění překážek, jež stojí v cestě zakládání nových podniků, převodům a růstu podniků. Předchozí dokumenty Komise se věnovaly regulačním, daňovým a finančním překážkám. V únoru 2004 Komise přijala *akční plán pro podnikání*, který navrhoval horizontální opatření k vytvoření podpůrného rámce podnikatelské politiky. Přestože podnikání ovlivňují nejrůznější faktory, je třeba vzít v potaz i kulturní aspekty. Evropané se zdráhají chopit se příležitosti a pustit se do samostatně výdělečné činnosti či podnikání. Z výzkumu vyplývá, že *podpora kultury* (např. prostřednictvím vzdělávacích programů, propagačních kampaní atd.) vykazuje pozitivní souvislost s mírou podnikatelské činnosti v EU.<sup>5</sup>

Podpora podnikání mezi mladými lidmi je klíčovým prvkem **Evropského paktu mládeže**<sup>6</sup>, který Evropská rada přijala v březnu 2005 jako jeden z nástrojů přispívající k dosažení lisabonských cílů růstu a zaměstnanosti. Pakt se soustřeďuje na tři oblasti: zaměstnanost, integraci a sociální rozvoj; vzdělávání, odbornou přípravu a mobilitu; zajišťování souladu mezi pracovním a rodinným životem. Následně vydaný dlouhodobý záměr EU



formulovaný v podobě programu **Mládež v akci na období 2007 až 2013**<sup>7</sup> v obecném cíli „podporovat aktivní občanství mladých lidí obecně a jejich evropské občanství zvláště“ stanovuje v realizační akci I „Mládež pro Evropu“: konkrétní opatření 1.2, které podporuje projekty, v nichž se mladí lidé aktivně a přímo účastní činností, jež sami navrhl a v nichž hrají hlavní roli, aby se tak *rozvíjela jejich iniciativa, podnikavost a tvořivost*“. Za této situace pak nepřekvapí, že Komise formulovala **Návrh rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady o Evropském roku tvořivosti a inovace**<sup>8</sup>. Komise vycházela z konstatování, že „vzdělávání a odborná příprava jsou nezbytnými předpoklady dobře fungujícího *znalostního trojúhelníku (vzdělávání – výzkum – inovace)* a hrají klíčovou úlohu při zvyšování růstu a zaměstnanosti.

Obecným cílem Evropského roku tvořivosti a inovace je „posílit snahy členských států při podpoře tvořivosti prostřednictvím celoživotního vzdělávání jako hnací síly inovace a jakožto klíčového faktoru pro rozvoj osobních, pracovních, *podnikatelských a sociálních schopností* a blahobytu všech jedincův společnosti.“ Je konkrétně uvedeno, že je zapotřebí zvyšovat *povědomí o významu tvořivosti, inovace a podnikavosti* pro osobní rozvoj, jakož i pro hospodářský růst a zaměstnanost a *podporovat podnikatelský přístup zejména mezi mládeží*.

**Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení** přináší aktualizaci v lisabonské strategii v roce 2000 formulovaných „nových základních dovedností pro všechny“, do podoby klíčových kompetencí. Pozadí a cíle doporučení vycházejí ze skutečnosti, že globalizace staví Evropskou unii před stále nové výzvy. Bude třeba, aby každý občan ovládal širokou škálu klíčových schopností, a mohl se tak pružně přizpůsobit rychle se měnícímu a úzce propojenému světu. Vzdělání a jeho dvojitá úloha, sociální i hospodářská, musí hrát klíčovou roli při zajišťování toho, aby evropští občané získali klíčové schopnosti, jež jim umožní se takovým změnám přizpůsobit. Referenční rámec zahrnuje osm klíčových schopností: komunikaci v mateřském jazyce, komunikaci v cizích jazycích, matematickou schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologie, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, *smysl pro iniciativu a podnikavost* a potřebné kulturní povědomí.

Klíčové schopnosti jsou pokládány za stejně důležité, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti

založené na znalostech. Řada schopností se překrývá a je vzájemně propojena: základní aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti jiné oblasti. Referenční rámec se zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů<sup>10</sup>

Cílem **Agendy z Osla týkající se podnikatelského vzdělávání v Evropě**<sup>11</sup> je „systematicky a účinně urychlit vývoj podpory podnikatelského smýšlení ve společnosti“. Agenda je výsledkem konference Podnikatelské vzdělávání v Evropě: Podpora podnikatelského smýšlení prostřednictvím vzdělávání a školství, kterou organizovala Evropská komise společně s norskou vládou v listopadu 2006 v Oslo. Cílem konference byla výměna zkušeností a osvědčených návrhů na další kroky v této oblasti. Agenda obsahuje množství návrhů, z nichž si zainteresované subjekty mohou zvolit činnosti na odpovídající úrovni a přizpůsobit je místní situaci. Těmito subjekty jsou EU, členské státy, vzdělávací orgány, místní a oblastní orgány, školy a univerzity, zprostředkující subjekty a podniky a podnikatelé. Obsah Agendy je rozdělen na několik částí, a to na část A Rámec pro rozvoj politiky (podnikatelského vzdělávání), část B Podpora vzdělávacím zařízením, část C Podpora učitelů pedagogů a část D Podnikatelské aktivity na školách a vyšším stupni vzdělávání.

Podnětnou aktivitou podporující vazby mezi univerzitní sférou a světem podnikání jsou tzv. Evropská University-Business Fóra. Již druhé setkání reprezentantů podnikatelských kruhů, vysokoškolských institucí a politiků se konalo v únoru 2009 v Bruselu. Bylo příležitostí k budování nezbytných kontaktů, partnerství a diskutovalo nové možnosti a formy spolupráce mezi vysokoškolskými institucemi a podnikatelskou sférou. Společným cílem je dosáhnout mnohem intenzivnějších forem spolupráce a více strukturovaných vazeb mezi oběma stranami k lepšímu využití globalizačních výzev. Při otevíracím projevu evropský komisař pro výchovu, vzdělávání, kulturu a mládež Ján Figel' kontatoval: „In difficult times, it is vital that we work together, that we exchange our ideas, discuss and debate together problems and possible solutions. This is all the more important in the area of university-business collaboration, which has traditionally not been one of Europe's strong points. Working in partnership is more important than ever, especially for academia, research and businesses.“<sup>12</sup>

### 3 *Výchova k podnikavosti a iniciativnosti*

Analýza dokumentů a orientace ve vzdělávacích potřebách současné společnosti vedou nutně z položení otázky, zda existuje ucelená edukační teorie vymezené oblasti rozvoje jedince, konkrétně rozvoje podnikavosti a iniciativnosti. Jeví se, že tato schopnost nebo klíčová kompetence je nejméně tak významná jako jiné složky osobnostního rozvoje, např. výchova rozumová, pracovní, estetická. Použití pojmosloví tzv. „klasických složek výchovy“ naznačuje, že její pedagogické cíle a jejich naplňování budou spíše nadpředmětové, časově dlouhodobé, možná celoživotní, a nepochybně dosažitelné jak formálními, tak neformálními a informálními účelovými učebními činnostmi. Požadavky zahájit činnosti vedoucí ke konstituování teorie výchovy k podnikání, která by zajistila naplnění mnohá očekávání řídicích orgánů na všech „evropských úrovních“ tím, že by kvalifikovaně popsala a zobecnila dřívější a současné zkušenosti z uskutečňování výchovy k podnikavosti ve všech úrovních a formách učení a současně formulovala vědecky podložená doporučení k její efektivní realizaci, již byly v zásadě vysloveny.

13 14 15

#### 3. 1 *Faktory rozvoje vědy o výchově k podnikavosti a iniciativnosti*

Vznikající pedagogickou disciplínu o výchově k podnikavosti a iniciativnosti by bylo obvyklé nazvat Didaktikou výchovy k podnikavosti a iniciativnosti. Předmětem jejího zkoumání by byl komplexní proces výchovy k podnikavosti. Pro rozvoj této specializované vědy existuje řada důvodů, které lze seskupit do menšího počtu obecněji pojímaných faktorů. Tyto faktory vyjadřují široce chápaný zájem na dosažení vyššího stupně podnikavosti obyvatelstva a také určité cesty k jeho naplnění.

##### *Společenskoekonomické faktory*

V současném vyspělém světě se stává výchova k podnikavosti nezbytnou součástí ekonomického růstu a kvality života, což konstatuje i řada strategických dokumentů Evropská komise.

Důvody rozvoje podnikavosti a podnikání výstižně konkretizuje (Jünger)<sup>16</sup>:

- § podnikání začíná být chápáno jako nový ekonomický zdroj
- § podnikání může být nástrojem široce pojaté sociální integrace
- § podnikání přináší efekt v podobě vyšší zaměstnatelnosti

§ podnikání je vhodným nástrojem seberealizace sociálních vrstev

§ podnikání je prostředkem sociálně ekonomického rozvoje

I zcela nové dokumenty EU konstatují, že „přestože všeobecné podmínky jsou pro mladé lidi v Evropě dnes příznivé – svoboda a bezpečnost, prosperita, vyšší předpokládaná délka života – rostou obavy, že mnohým z nich se nedaří dobře. Vysoká míra dětské chudoby, špatný zdravotní stav, předčasné ukončování školní docházky a nezaměstnanost příliš mnoha mladých lidí poukazuje na potřebu přehodnotit investice, které Evropa do své mládeže vkládá.<sup>17</sup> Nezaměstnanost mládeže ve věku 15-24 let je pro Evropu zásadní problém: Dnes dosahuje 17,4% a představuje plýtvání lidským kapitálem. Nezaměstnanost mladých lidí přechází v dlouhodobou nezaměstnanost nebo neaktivitu. I když mezi hlavní důvody tohoto stavu patří nedostatek dovedností nebo vzdělání, v některých zemích kvůli makroekonomickým faktorům nebo institucím na trhu práce, které nejsou nakloněny nováčkům, a kvůli nesouladu mezi kvalifikacemi a požadavky trhu práce, dokonce i vysoce vzdělaní mladí lidé mají obtíže najít práci. Jedním z navrhovaných řešení zlepšujících přechod mladých lidí na trh práce je zavedení obecné zásady flexikurity, označující současně jistotu a flexibilitu<sup>18</sup>.

Dalším opatřením akcentovaným v uvedeném sdělení je „Podpora podnikání“. Apelativně znějící úvodní věta: „Evropa potřebuje více podnikatelů.“ nenechává nikoho na pochybách, že „Rozvoj a osvojení podnikatelského smýšlení pomocí vzdělávání a odborné přípravy jsou zásadní a mají proto velký význam“. Pouze 15 % pracujících v EU jsou zaměstnavatelé nebo osoby samostatně výdělečně činné a toto číslo u mladých lidí klesá až na 4,2%. Komise proto vyzývá členské státy k *podpoře podnikatelského vzdělávání*, coby zásadní schopnosti, a ke zlepšení podmínek pro mladé podnikatele, např. cestou snazšího přístupu k financování malých a středních podniků.

### *Personální faktory*

Výchova k podnikavosti, resp. podnikání v našich podmínkách dosud nemá dlouhou tradici a její provádění je mnohdy roztříštěné a nekoordinované. Významným atributem každé vědy je existence specifické vědní komunity, která se předmětem zkoumání zabývá. Závažnou okolností je skutečnost, že dosud nejsou cíleně na realizaci této edukační složky připravováni učitelé. Její realizace v praxi se často pohybuje ve

dvou extrémních polohách: úspěšní podnikatelé většinou nemají časové, pedagogické a komunikační předpoklady pro úspěšnou výchovu k podnikání. Na druhé straně pedagogicky způsobilí učitelé obvykle nemají žádné nebo jen malé podnikatelské zkušenosti. Složka odborná a pedagogická tak nejsou vyvážené.

Problémy učitelských profesí jsou natolik významné, i při konstatování, že „zásadní podmínkou pro úspěch školy je vklad jejich zaměstnanců a učitelů“, je velkým problémem, nejen u nás, udržet ve škole zkušené učitele<sup>19</sup>. V zemích, pro které jsou k dispozici údaje, odchází většina učitelů ze své profese při první příležitosti. Bude tak poměrně obtížné zajistit, mobilitu učitelů mezi školou a podnikatelskou praxí nebo posilování škol učiteli s určitou podnikatelskou praxí.

### *Pedagogické faktory*

Mezi rozhodující pedagogické důvody pěstování vědní disciplíny - didaktiky výchovy k podnikavosti patří zejména to, že v posledních letech vznikla poměrně zřetelně vymezená oblast lidského konání, která vyžaduje výchovnou kultivaci. To vyústilo v řadě případů do více méně spontánního postupného zavádění vyučovacích předmětů na středních, vyšších odborných i vysokých školách. Nastal čas stanovit širší odbornou komunitou cílovou představu výchovy k podnikavosti, a současně zkoumat a vyhodnocovat z tohoto pohledu kurikulární dokumenty všech relevantních součástí školského systému doma i v zahraničí (evaluace kurikula). Je rovněž žádoucí ve větším měřítku zobecňovat v praxi uskutečňované procesy spadající obsahově do rámce výchovy k podnikavosti, event. k podnikání (evaluace procesu), zhodnotit také současný stav rozvoje podnikavosti a podnikatelských kompetencí jedinců ve společnosti (tj. provést evaluaci výsledků výchovy, resp. i nezáměrných vlivů na jedince v této oblasti). Na základě výše uvedených evaluačních procedur je možné rozpracovat další kategorie výchovy k podnikání v podobě jejich principů, výchovných a vzdělávacích metod, organizačních forem a materiálních didaktických prostředků a stanovit výstupní standardy nebo kritéria pro hodnocení efektů (i efektivity) výchovy k podnikání. V tomto směru již byly učiněny počáteční pokusy o zpracování základů této edukační složky a její didaktiky.<sup>2021</sup>

### 3.2 Některé předpoklady úspěšnosti procesu výchovy k podnikavosti a iniciativnosti

Již nyní se ukazuje, že při konstruování systému výchovy k podnikavosti bude zapotřebí reflektovat určitá zjištění z dosavadní realizace této edukační komponenty<sup>22</sup>.

#### *Budování sítí*

Rozvoj a využívání sítí je pro podnikatelský proces ústřední. Studenti musí dostat příležitost pochopit, které zdroje mohou být uvnitř jejich vlastní osobní sítě. A je také důležité, že se studenti naučí a pochopí důležitost spolupráce s vnější společností za účelem získání informací, vytvoření kompetencí a nakládání s výzvami, kterým čelí ve školním prostředí.

#### *Řešení problému*

Řešení problému je důležitou metodou ve vzdělávání k podnikavosti. Procvičuje tvořivost a soběstačnost studentů. Čelit problémům nebo výzvám aktivním a kreativním způsobem také přispívá k více holistickému pohledu na svět a mohlo by to rozvinout schopnost studentů vidět důležité vztahy a souvislosti.

#### *Projektově organizovaná práce*

Prostřednictvím projektově organizované práce se studenti aktivně zúčastní společných prací. Získají tím dovednosti používat metody k řešení problémů svou vlastní prací, pomocí spolupráce s ostatními studenty. Získají také sociální kompetence, rozvinou své učební schopnosti a naučí se, jak své vlastní vědomosti rozšiřovat a také zažijí, jak důležitá je síť k řešení problémů a výzev. Práce na těchto projektech také rozvíjí kreativitu a schopnost studentů řešit problémy a čelit novým situacím a výzvám pozitivním přístupem.

#### *Učení orientované na studenta*

Studenti by měli být více zodpovědní za své vlastní vzdělání. Měli by dostat více příležitostí řídit své vlastní vzdělání. Měli by být motivováni k větší odpovědnosti za své vlastní učení. Tím, že budou více zahrnuti do učebních procesů, měli by pociťovat větší odpovědnosti za školní práci. Spolupráce uvnitř třídy a vně školy bude přirozenou cestou shromažďování důležitých informací a utváření si kompetencí. Koncepce pedagogického rozvoje podnikavosti chápe studenty jako aktivní součást vzdělávání.

### 3.3 Změna rolí účastníků vzdělávání

Účinná výchova k podnikavosti a iniciativnosti předpokládá pozměnění rolí subjektů a dalších aktérů edukace.

#### *Učitel – facilitátor, motivační činitel a kouč*

Ve škole, která je zaměřena na studenty, a ve škole, která se zaměřuje na rozvoj podnikavosti u studentů, je učitelova role rozdílná od role, kterou nazýváme rolí tradiční. Učitelova role se mění ze vzdělavatele stojícího před třídou na člověka, který spíše své studenty vede jako jeden z nich. Nejdůležitější součástí této role je radit a dávat kladnou zpětnou vazbu studentům při jejich aktivitách. Učitelé, kteří tímto způsobem pracují, nebudou poskytovat správné odpovědi, ale místo toho pomohou svým studentům najít správné otázky a pak jim pomohou objevit vědomosti a povedou je k posílení jejich dovedností a ke kladnému přístupu k učení. Na roli učitele jako organizátora, motivačního činitele a usnadňujícího činitele se bude zaměřovat pozornost ve škole rozvíjející podnikavost. Učitel by se zde měl soustředit na organizování a usnadňování učebních aktivit, motivování studentů k tomu, aby se aktivně zúčastnili vzdělávání a poté převzít roli poradce usměřujícího studenty v různých činnostech. Tímto způsobem se rozvinou schopnosti jednání a chování studentů.

Výchova a vzdělávání rozvíjející podnikavost vyžaduje jiné vzdělávání učitelů a jejich akceptaci své nové role ve vzdělávání. Příslušnými otázkami se zabýval tým řešitelů projektu OP RLZ CZ. 04.1.03/3.2.15.2: Nová role učitele- budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji v letech 2006 – 2008<sup>23</sup>, v jehož vedení autor působil.

#### *Role studenta*

Studenti by se měli stát více a více aktivními součástmi procesu vzdělávání. Neměli by primárně přijímat vědomosti posloucháním učitele, ale měli by rozvíjet své schopnosti prostřednictvím aktivní účasti na učebních činnostech organizovaných učitelem. Učení se děláním (*learning by doing*) kombinované s reflexí by mělo být hlavním způsobem, jak zvyšovat jejich kompetence. Mnoho z učebních aktivit by také mělo zahrnovat lokální sociální prostředí. Projektově organizovaná práce, učení založené na řešení problémů, při němž se studenti účastní na plánování výuky, je bude aktivovat ke zvyšování jejich znalosti, dovedností a postojů. Tímto způsobem se žáci budou připravovat život, ne na školu.

### *Role zřizovatelů a ředitelů škol*

Je velice důležité, aby vzdělávací instituce měly oprávnění a motivaci pracovat v podnikatelské sféře. Představitelé škol musí být schopni podpořit a motivovat učitele, aby byl dobrými vzory a šířiteli podnikatelských znalostí. Představitelé škol by taky na sebe měli vzít iniciativu spolupracovat se soukromým sektorem a jinými organizacemi ve společnosti a tím podporovat učitele k rozvoji partnerských dohod s podniky. Učitelé by si měli být jisti, že je představitelé školy budou podporovat ve spolupráci a partnerstvích s organizacemi vně školy. Postoje představitelů školy jsou nesmírně důležité k vytvoření podnikatelské kultury v jejich školách. Sami si také musí osvojit kompetence a proniknout do podnikání a dát také učitelům možnosti udělat to samé. Reprezentanti škol se také musí více zajímat o otázky spojené s podnikavostí nebo podnikáním v plánech a řídicích dokumentech.

### *3.4 Didaktika výchovy k podnikavosti a iniciativnosti*

Předchozí argumentace a analýzy měly za cíl připravit příznivou situaci pro předložení návrhu na zavedení kategoriálního systému didaktiky výchovy k podnikavosti.

**V základním pojetí disciplíny** lze konstatovat, že didaktika výchovy k podnikavosti může formulovat specifické cíl disciplíny naplňované pomocí různého kurikula, navrhovat využívání vhodných didaktických metod, organizačních forem a materiálních didaktických prostředků. Může mít specifické výsledky a hlavní subjektivní činitele. Kategoriální systém bude zpřesňován a současně s utvářením pojmového aparátu disciplíny. Nejedná se o konkrétní předmětovou didaktiku na určitém stupni a typu školy. Ty by mohly být později rozpracovány podle potřeb jednotlivých škol a vzdělávacích institucí. Jedná se o širší pohled, zobecnění zásad, metod, forem a prostředků, směřujících k prosazení nezbytných změn ve vzdělávání v oblasti rozvoje podnikavosti, tvořivosti a inovativnosti.

**K formulaci cíle výchovy k podnikavosti a iniciativnosti** lze dospět analýzou národních i zahraničních dokumentů i výsledků.

- Cílem výchovy k podnikání je zajistit, aby (se, si) žáci a studenti
- § rozvinuli vlastní tvořivost,
  - § osvojili schopnosti vyhledávat a využívat příležitosti a nést s tím spojená rizika,
  - § osvojili inovativní přístup k řešení životních úkolů a využívali přitom znalostí projektového řízení,



- § naučili pracovat v týmu a pro tým,
- § zvýšili odpovědnost za vlastní život i pracovní kariéru,
- § osvojili specifické znalosti o podnikání (již výběrově).

Rozvoj obecných schopností a dovedností, jež tvoří základ kompetence „smysl pro iniciativu podnikavost, je podle úrovně vzdělávání doplňován osvojováním specifičtějších znalostí o podnikání. Větší důraz na koncept „odpovědného podnikání“ přispěje k tomu, že se nabídka kariéry v podnikání stane lákavější. Přestože se všichni mladí lidé, kteří si osvojí „podnikatelské schopnosti“ (kompetence) nestanou podnikateli, existují důkazy o tom, že přibližně 20 % účastníků studentských mini-podniků resp. fiktivních firem na středních školách si po dokončení svého vzdělání založí vlastní firmu.<sup>24</sup>

**Obsahem výchovy k podnikavosti a iniciativnosti** bude učivo, podmiňující dosažení podnikavosti jako je umění využít příležitosti, zdravě riskovat, houževnatě postupovat, osvojení základních poznatků o podnikání, ekonomice a řízení, získání schopnosti založit podnik. Rozdíly budou v obecném a profesním zaměření. Konstrukce obsahu bude respektovat komponenty uvedené na obr. 1.

**Metody výchovy k podnikavosti a iniciativnosti** budou specifické především proto, že osvojování dovedností, postojů a schopností bude dosahováno v kooperaci s firmami a institucemi. Musí převažovat aktivizační metody, zejména problémové, případové, inscenační a projektové a ekonomické hry. Produktivní je zakládání a vedení fiktivních nebo studentských firem. Je zapotřebí mnoho vykonat pro stanovení vhodných metod hodnocení pokroku žáků a studentů při formování jejich kompetence k inovaci a podnikavosti, což je víceméně problémem týkajícím se všech ostatních klíčových kompetencí. Zdá se, že současný systém klasifikace obdobný na všech stupních škol, včetně vysokých, neumožní s dostatečnou validitou a reliabilitou stav rozvoje této kompetence průběžně ani finálně zhodnotit.

**Formy výchovy k podnikavosti a iniciativnosti** budou charakterizovány individuálním přístupem, výukovým prostředím v reálných výrobních, sociálních podmínkách, polytematičností a značným uplatněním všech druhů praxí.

V procesu výchovy k podnikání je vhodná aplikace **materiálních didaktických prostředků**, které umožní získávání informací o světě a osobnostech podnikání, jako jsou všechna média, včetně internetu a jeho databází nebo videozáznamy.

### 3.5 *Výchova k podnikavosti a iniciativnosti v terciárním stupni vzdělávání*

Z hlediska rozvoje výzkumu, vývoje a inovací je klíčové změnit v systému terciárního vzdělávání zákonné úpravy i běžnou praxi v následujících oblastech: a) navázání institucionálního financování na výsledky ve výzkumu a vývoji (včetně změn v oblasti doktorského studia) při zachování (a dalším rozšíření) možnosti účelového financování, aby nebyl konzervován současný stav a uzavřena cesta k financování nových výzkumných týmů a institucí; b) změna kvalifikačních rámců v terciárním vzdělávání, aby byla podpořena akademická mobilita, včasná mezigenerační obměna a účast odborníků z praxe (včetně praxe ve výzkumných institucích mimo sektor vysokých škol a praxe v zahraničí); c) zvýšení mezisektorové mobility a *podpora akademické podnikavosti*.

Na základě analýzy dokumentů a koncepcí se ukazuje, že problém angažovanosti vysokých škol v oblasti výchovy k podnikavosti lze kategorizovat do několika subsystémů, a sice na“

- a) subsystém výchovy k podnikavosti všech studentů vysokých škol,
- b) subsystém výchovy k podnikavosti jako součásti přípravy budoucích podnikatelů na příslušně specializovaných vysokých školách nebo fakultách,
- c) subsystém vědy o podnikavosti a podnikání,
- d) subsystém přípravy učitelů a lektorů na realizaci výchovy k podnikavosti nižších stupních škol a ve vzdělávacích zařízeních pro dospělé,
- e) na subsystém vědy o výchově k podnikavosti v její složce teoretické (teorie podnikatelské výchovy) i praktické (metodika podnikatelské výchovy) s možnou a účelnou integrací do podoby nově zaváděné didaktiky výchovy k podnikání,
- f) subsystém přípravy akademických pracovníků na zavedení praxe „podnikavých vysokých škol“.

Vyčleněné subsystémy budou stručně popsány z hlediska jejich možných funkcí a jejich praktického naplňování. Všechny uvedené subsystémy jsou ve vzájemně se ovlivňujícím vztahu a jejich relativní oddělování pouze umožňuje hlouběji je zkoumat a ovlivňovat.

*a) Výchova k podnikavosti a iniciativnosti všech studentů vysokých škol*

Uvedený subsystém byl v rámci cílech a představen využitím Agendy z Osla týkající se podnikatelského vzdělávání. V evropských dokumentech je vnímán problém nedostatečné přípravy mladých lidí na nové prostředí trhu práce. V této situaci je pak vhodné sledovat nejen uplatnění absolventů na trhu práce, ale také realizovat reflexivní studie zaměřené na hodnocení svého vysokoškolského studia samotnými absolventy. Svoji roli jistě brzy sehrají také již výše uvedená Evropská University–Business fóra.

*b) Výchova k podnikavosti jako součásti přípravy budoucích podnikatelů*

Výchova podnikavosti rámci přípravy budoucích podnikatelů je realizována na specializovaných katedrách nebo fakultách vysokých škol (např. na Fakultě podnikatelské Vysokého učení technického v Brně, na Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné Slezské univerzity v Opavě, na Ekonomicko –správní fakultě Masarykovy univerzity v Brně a dalších vysokých školách nebo na specializovaných vysokých školách, např. na Vysoké škole podnikání, a.s. Ostrava nebo na Brno International Business School, a.s.. Výchova k podnikavosti je klíčovou součástí profilu absolventa a je realizována v mnoha kurzech, na praxích i v rámci přípravy závěrečných prací všech stupňů studia.

*c) Rozvoj věd o podnikavosti a podnikání*

Současně s realizací studijních programů realizují vysoké školy vědeckou výzkumnou činnost zaměřenou na zkoumání otázek podnikavosti a podnikání. Příkladem mohou být publikace podporující rozvoj podnikání (např. Malach, A. a kol. Jak podnikat po vstupu do EU<sup>25</sup>) nebo pořádané konference o podnikavosti rozvoji a podpoře podnikání (např. Jünger, J. (ed).<sup>26</sup> <sup>27</sup>Podnikavost a její rozvoj a Podnikavost – přirozená součást vzdělávacího procesu, Konkurenceschopnost podniků<sup>28</sup>, Evropské fórum podnikání<sup>29</sup> .

*d) Příprava učitelů a lektorů na realizaci výchovy k podnikavosti nižších stupňů škol a ve vzdělávacích zařízeních pro dospělé*

**V Agendě z Osla týkající se podnikatelského vzdělávání v Evropě** jsou výstižně shrnuty požadavky na přípravu učitelů pro realizaci výchovy k podnikání a podmínky pro jejich aktivity v tomto směru. V části **C Podpora učitelů a pedagogů je doporučováno:**

- § **Poskytnutí specifického školení učitelům** v podnikání je otázkou celkové politiky a **mělo by souviset s reformami celostátních osnov**. Orgány zodpovědné za vzdělávání by měly s učiteli hovořit jejich vlastním jazykem a vysvětlit jim, proč je podnikání klíčová schopnost pro všechny a jak mohou patřičné metody a aktivity přinést více dynamiky a inovace do různých kurzů.
- § **Přijetí inovačních metod při školení učitelů** v podnikání. Metody mohou obsahovat případové studie a další interaktivní metody, například zapojení učitelů do konkrétní činnosti na skutečných podnikových projektech, případně vlastní provoz malé firmy. Díky praktickým zkušenostem budou učitelé tyto metody účinněji využívat při práci se studenty.
- § **Zahájení pobídek na úrovni škol, aby učitelé mohli vyučovat podnikání**, například založením fondů pro rozvoj zaměstnanců, dále uznáním a odměňováním zapojení učitelů do činností vyžadujících použití nových pedagogických metod a nezřídka i výjimečného úsilí.
- § **Zahájení inovační činnosti evropského rozměru v oblasti školení učitelů v podnikání** podporované v rámci programu Společenství pro celoživotní učení.
- § **Podpora mobility pedagogů v rámci Evropy**, zvláště na vyšších stupních vzdělávání v rámci programu Společenství pro celoživotní učení a/nebo dalších nástrojů vytvořených přímo za tímto účelem. Evropa potřebuje větší mobilitu a výměnu zkušeností, nejen v rámci univerzit, ale také mezi akademickou obcí a světem obchodu. Je třeba vyvinout programy, které pedagogům umožní trávit čas v dalších institucích a/nebo v soukromém sektoru a pomohou jim skutečně se angažovat, učit a rozvíjet. Evropa se potřebuje více dělit o znalosti a osvědčené postupy napříč odvětvími a jednotlivými státy.

### *Teach&ESPRIT. Rozvoj podnikavosti v přípravě učitelů odborného vzdělávání v evropských zemích*

Vyznanou aktivitou v uvedené oblasti podporovanou evropskými zdroji bylo řešení projektu Comenius 2.1. Teach@ESPRIT Developing Entrepreneurial Spirit In European Teachers Training for Vocational Education v letech 2004-2007

Centrem dalšího vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Ve spolupráci s kolegy z Německa, Norska a Kypru byl v rámci projektu připraven návrh modulového kurzu přípravy učitelů odborných škol na realizaci výchovy k podnikání<sup>30</sup>

Délka vyvinutého kurzu je zhruba 90 hodin, a to znamená okolo 3 ECTS. Jeden modul se obvykle skládá z 5 – 15 ECTS ve studijním programu, takže 3 ECTS nemohou být považovány za nic více, než za část nebo prvek modulu.

Každá ze evropských zemí má samozřejmě možnost využít výsledků práce řešitelského týmu. Může se rozhodnout, zda chce implementovat kurz jako část některých nebo více studijních programů.

Český tým byl pověřen přípravou modulu Úvod do podnikání, který byl ověřován v pilotních kurzech v rámci vzdělávání učitelů odborných předmětů na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Ohlas studentů – učitelů z praxe byl pozitivní a modul byl zařazen do programu studia na další období.

### *Schéma kurzu pro přípravu učitelů středních škol k podnikavosti*

Vlajky ukazují na příslušnost zpracovatelů jednotlivých modulů k zemím jejich původu)



### *Podnikatelská výchova v přípravě učitelů středních odborných škol*

V jisté návaznosti a částečně souběžně s projektem Comenius byl Ostravskou univerzitou v Ostravě s partnerstvím Vysoké školy podnikání v Ostravě řešen v letech 2007 až 2008 projekt OP RLŽ uvedeného názvu.

Cílem projektu byly analýza a úprava studia Učitelství odborných předmětů směřující k rozšíření kompetencí posluchačů v oblasti podnikavosti a podnikání po odborné a metodologické stránce. Konkrétně šlo o:

- § vypracování návrhu inovace výuky Učitelství odborných předmětů v oblasti výuky podnikavosti; jeho ověření a zavedení do výuky Ostravské univerzity formou vytvoření modulu výuky podnikavosti a vhodného studijního prostředí v e-learningové podobě
- § zpracování do podoby kurikula nového odborného předmětu, konkrétně zaměřeného na výuku podnikání a obsahující nácvik problematiky jednotlivými studenty založením fiktivních firem
- § vytvoření e-learningového programu, umožňujícího distanční formu studia podnikavosti souběžně s prezenční výukou
- § ověření navržené změny ve výuce a provedení úprav učebních plánů Ostravské univerzity
- § návržení a vypracování modulu výuky podnikavosti využitelného i v ostatních pedagogických oborech vyučovaných na Ostravské univerzitě.

Studenti po absolvování modulu podnikavosti budou mít rozšířené kompetence v oblasti komunikace, logiky, tvořivosti, schopnosti vést, motivovat, v oblasti týmové práce, práce s informacemi a modul bude přínosem pro jejich činnost na školách všech stupňů

Byl připraven vzdělávací modul oceněný 12 kredity a složený z předmětů Aktuální problémy trhu práce, Management a podnikání, Environmentální aspekty podnikání a Didaktika podnikatelské výchovy. Pro všech předměty byly vypracovány a pilotně ověřeny příslušné studijní opory. V přípravě učitelů odborných předmětů bude studijní modul plně začleněn mezi předměty studijního oboru.

#### *e) Rozvoj vědy o výchově k podnikavosti*

Opět v návaznosti na přípravu učitelů a lektorů je zapotřebí hlouběji a cíleněji rozpracovávat Didaktiku výchovy k podnikání. Autor studie při řešení uvedených projektů naznačil možné přístupy k jejímu rozvoji přípravou pracovních verzí textů Výchova k podnikání a Didaktika podnikatelské výchovy (spolu s L. Durdou) a dalšími studiiemi.<sup>31 32</sup>

#### *f) Příprava akademických pracovníků na zavedení praxe „podnikavých vysokých škol“*

Od akademických pracovníků v řídicích funkcích se v budoucnu očekávají i komerční dovednosti. Mezi akademickými pracovníky ve znalostní společnosti musí být v čím dál větší míře nejen skuteční experti ve svém oboru, ale také manažeři projektů disponující vynikajícími organizačními a komunikačními schopnostmi, které jim následně umožní nejenom rychle a efektivně „prodat“ výsledky své práce, ale také pro svou budoucí výzkumnou činnost nacházet další partnery, a to zejména ze soukromé sféry. V této souvislosti se počítá s intervencemi v Operačním programu Výzkum a vývoj pro inovace včetně potřebného propojení podpořených excelentních pracovišť na vzdělávací činnost. Přímá intervence státu se předpokládá při vzniku a financování několika excelentních center aplikačně orientovaného výzkumu zahrnující základní výzkum, transfer výsledků i přímou účast komerčních partnerů.

Klíčové aktivity v této oblasti vystihla pasáž z Bílé knihy terciárního vzdělávání, které podnikavost samotných vysokých a škol a jejich součástí podněcuje a předpokládá. Nebude možné automaticky předpokládat zvýšení „míry podnikavosti“ vysokých škol bez cílené přípravy akademických pracovníků. K tomu lze využít i OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost v prioritní ose 2 – Terciární vzdělávání, výzkum a vývoj v oblasti podpory 2.3 – Lidské zdroje ve výzkumu a vývoji.

#### *Závěr*

Výchova k podnikavosti a iniciativnosti je předmětem zájmu celého vzdělávacího systému. Významné postavení vysokých škol v něm však vyžaduje přijetí vyšší míry odpovědnosti vysokých škol za její další rozvoj, kromě jiného i cestou konstituování specializované edukační vědy. Pro žádoucí pokrok v posilování „podnikatelského ducha“ mladé generace doporučujeme uskutečnit následující činnosti a kroky:

1. Analyzovat studijní programy všech vysokých škol s ohledem na to, zda obsahují kurzy zaměřené na rozvoj podnikavosti (případně inovací a tvořivosti).
2. Iniciovat na vysokých školách soutěže, přehlídky a další obdobné akce probouzející a oceňující tvůrčí, inovativní a podnikavý přístup k řešení technických, společenských, ekonomických a sociálních problémů.

3. Do všech učitelských vzdělávacích programů začlenit kurzy Výchovy k podnikavosti a iniciativě, které vybaví absolventy nezbytnými kompetencemi pro realizaci výchovy v podnikání na všech stupních škol.
4. Realizovat výzkumy zaměřené na diagnostiku míry podnikavosti žáků a studentů, včetně ověření vhodného diagnostického nástroje, a na posouzení vztahu mladých lidí k podnikání.
5. Rozvinout aktivity v oblasti Didaktiky výchovy k podnikavosti a iniciativnosti a organizovat vhodnými prostředky příslušnou odbornou komunitu.
6. Rozvinout spolupráci s podniky a finančními institucemi k realizaci stáží studentů vysokých škol, společných inovačních projektů a k podpoře studentských firem jako zárodků budoucích podnikatelských aktivit absolventů vysokých škol.
7. Připravit právní rámec a realizační podmínky pro zvýšení podnikavosti vysokých škol.

Naplnění záměrů výchovy k podnikavosti a inovativnosti v terciárním stupni vzdělávání bude v mnohém záviset také na uskutečňování této výchovy na nižších stupních škol a rovněž na budování komunity učitelů a odborníků pro tuto vzdělávací oblast

## Literatura

- Agenda z Osla týkající se podnikatelského vzdělávání v Evropě.* 2006. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/oslo.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/oslo.htm)
- Bílá kniha terciárního vzdělávání*. První verze určená k veřejné diskusi. Praha, květen 2008. Dostupné na: [http://www.msmt.cz/uploads/bila\\_kniha/BK\\_k\\_diskusi\\_tisk.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/BK_k_diskusi_tisk.pdf)
- Blažek, L. *Vývojové tendence podniků*. Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-3213-8
- Blažek, L. (ed.) *Konkurenceschopnost podniků*. Ekonomicko-právní fakulta Masarykovy univerzity, Brno 2008, 1. a 2 díl. ISBN 978-80-210-4521-7.
- Drucker, P. F. *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-021-X
- Education at a Glance*. Paris: OECD. OECD. 2007c.



- Eleftheriou, A., Malach, J. at al. *Teach&ESPRIT. Developing Entrepreneurial Spirit in European Teachers Training for Vocational Education*. Kasel, GW, 2008.
- Evropský pakt pro mládež*: Příloha 1 závěrů předsednictví Evropské rady, 22. a 23. března 2005.
- Higher Education Governance in Europe*. Policies, structures, funding and academic staff Eurydice2008. Dostupné na: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=091EN>
- Jünger, J. *Podnikavost a její rozvoj*. In Sborník z konference Rozvoj podnikavosti. Ostrava: Vysoká škola podnikání, 2004.
- Jünger, J. *Podnikavost a možnosti její výuky..* In Sborník z konference Podnikavost – přirozená součást vzdělávacího procesu. Ostrava : Vysoká škola podnikání,a.s. 2005, s. 11-18. ISBN 80-686764-30-3.
- Kompetence pro trh práce*, 2008. [www.mamenato.cz](http://www.mamenato.cz).
- Malach, A. a kol. *Jak podnikat po vstupu do Evropské unie*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0906-6.
- Malach, A. *Podnikání s podporou Evropské unie – iluze a realita*. Praha: Newton College, 2005. ISBN 80-7226-411-7.
- Malach, A., Malach, J. *Vzdělávání jako faktor rozvoje podnikání* In: Malach, A. a kol. *Jak podnikat po vstupu do Evropské unie*. Praha : Grada Publishing, 2005, s. 283-348. ISBN 80-247-0906-6.
- Malach, J. (red.) *Teach&ESPRIT. Rozvoj podnikavosti v přípravě učitelů odborného vzdělávání v evropských zemích. Příručka a materiály*. Ostrava : PdF OU, 2007, 113 stran. ISBN 978-80-7368-494-5.
- Malach, J., Durda, L. *Didaktika podnikatelské výchovy..* Pedagogická fakulta OU, Ostrava, 2007.
- Malach, J. *Podnikatelská výchova jako oblast podpory Evropským sociálním fondem*. In *Sborník konference Evropské fórum podnikatelů* 2005. Praha 22.9.2005. 9 s. ISBN 80-86883-53-1.
- Malach, J. *Didaktika podnikatelské výchovy jako nová vědní disciplína*. In *Sborník z konference Podnikavost – přirozená součást vzdělávacího procesu*. Ostrava : Vysoká škola podnikání,a.s. 2005. ISBN 80-686764-30-3. s. 34-42.
- Malach, J. *Preparation of Secondary School Teachers for a New Role in the Field of Entrepreneurial Education*. In Sborník referátů z mezinárodní konference Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Uniwersytet Slaski Katowice, Katowice 25.-26.9.2006, str. 28-29. ISBN 978-83-61061-24-3.
- Malach, J. *Preparation of Secondary School Teachers for a New Role in the Field of Entrepreneurial Education*. *The New Educational Review*, 2006, vol. 10, No. 3-4, s. 203-218.
- Malach, J. *Proměny rolí učitele v kontextu sociálně ekonomického vývoje regionu*. In *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Nová role učitele – budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji*. Rožnov, 29.-30.4.2008. Ostravská univerzita v Ostravě, 2008,

- str. 35-47. ISBN 978-80-7368-517-1.
- Malach, J. *Systémy vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003
- Malach, J. *Výchova k podnikavosti*. Pedagogická fakulta OU, Ostrava, 2008. ISBN 978-80-7368-552-2.
- Návrh rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady o Evropském roku tvořivosti a inovace*. Brusel 8.5.2008, 8935/08.
- Nová role učitele- budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji* (2006 – 2008), Projekt opatření 3.3.2 OP RLZ č. CZ. 04.1.03/3.2.15.2, řešitel Ostravská univerzita v Ostravě.
- Plnění lisabonského programu Společenství: Podpora podnikatelského smýšlení prostřednictvím vzdělávání a školství. Brusel 13.2.2006. KOM (2006) 33 v konečném znění.
- Pracovní dokument útvarů Komise „Školy pro 21. století*. Brusel 12.7.2007, 11808/07. SEC(2007)1009.
- Sdělení Komise Podpora plnohodnotné účasti mladých lidí na vzdělávání, zaměstnanosti a ve společnosti*. Brusel, 11.9.2007, 12772/07. KOM (2007)498 v konečném znění.
- Sdělení : větší počet a vyšší kvalita pracovních míst prostřednictvím flexibility a jistoty* (27.6.2007, KOM 2007/359).
- See opportunities and make them work! – strategy for entrepreneurship in education 2004-2008*. (2003). Ministry of Trade and Industry. Ministry of Education and Research. Ministry of Local Government and Regional Development.
- Společný postoj Rady ze dne 24.7.2006 k přijetí rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady, kterým se zavádí program „Mládež v akci na období 2007 až 2013“. Brusel 24.7.2006, 6236/3/06. REV 3.
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015)*. Dostupné na: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/JC\\_SVUR.doc](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/JC_SVUR.doc)
- Svaz průmyslu a dopravy ČR. 2007. *Strategické potřeby českého průmyslu v letech 2008-11*. Pracovní dokument. Eichler, U. 2007.
- Šebková, H. (ed.). *Tertiary Education in the Czech Republic: Country Backround*, 2006.
- Tématické hodnocení terciárního vzdělávání České republiky. Zpráva hodnotitelů*. Praha, listopad 2006. Dostupné na: [http://www.msmt.cz/uploads/bila\\_kniha/OECD\\_Country\\_Note\\_CZ\\_celek.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/OECD_Country_Note_CZ_celek.pdf)
- Vzdělání a odborná příprava v Evropě 2010*. C 142/1: Podrobný pracovní program průběžné kontroly cílů vzdělávacích systémů a systémů odborné přípravy v Evropě. (14.6.2002).
- 2009 *European University-Business Forum*. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/business/forum09\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/business/forum09_en.html)

## Poznamky

<sup>1</sup> Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. (2006/962/ES).

<sup>2</sup> Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise. Praha: MŠMT, 2001.

<sup>3</sup> Vzdělání a odborná příprava v Evropě 2010. C 142/1: Podrobný pracovní program průběžné kontroly cílů vzdělávacích systémů a systémů odborné přípravy v Evropě. (14.6.2002).

<sup>4</sup> Plnění lisabonského programu Společenství: Podpora podnikatelského smýšlení prostřednictvím vzdělávání a školství. Brusel 13.2.2006. KOM (2006) 33 v konečném znění.

<sup>5</sup> tamtéž

<sup>6</sup> Evropský pakt pro mládež: Příloha 1 závěrů předsednictví Evropské rady, 22. a 23. března 2005.

<sup>7</sup> Společný postoj Rady ze dne 24.7.2006 k přijetí rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady, kterým se zavádí program „Mládež v akci na období 2007 až 2013“. Brusel 24.7.2006, 6236/3/06. REV 3.

<sup>8</sup> Návrh rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady o Evropském roku tvořivosti a inovace. Brusel 8.5.2008, 8935/08.

<sup>9</sup> Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. (2006/962/ES).

<sup>10</sup> L 394/14 CS Úřední věstník Evropské unie 30.12.2006)

<sup>11</sup> Agenda z Osla týkající se podnikatelského vzdělávání v Evropě. [http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/oslo.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/oslo.htm)

<sup>12</sup> 2009 *European University-Business Forum*. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/business/forum09\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/business/forum09_en.html)

<sup>13</sup> Jünger, J. *Podnikavost a možnosti její výuky..* In *Sborník z konference Podnikavost – přirozená součást vzdělávacího procesu*. Ostrava : Vysoká škola podnikání, a.s. 2005, ISBN 80-686764-30-3. s. 11-18.

<sup>14</sup> Malach, J. *Didaktika podnikatelské výchovy jako nová vědní disciplína*. In *Sborník z konference Podnikavost – přirozená součást vzdělávacího procesu*. Ostrava : Vysoká škola podnikání, a.s. 2005, ISBN 80-686764-30-3. s. 34-42.

<sup>15</sup> Malach, A., Malach, J. *Vzdělávání jako faktor rozvoje podnikání* In Malach, A. a kol. *Jak podnikat po vstupu do Evropské unie*. Praha : Grada Publishing, 2005, ISBN 80-247-0906-6. s. 283-348, s. 283-34.

<sup>16</sup> Jünger, J. *Podnikavost a její rozvoj*. In *Sborník z konference Rozvoj podnikavosti*. Ostrava: Vysoká škola podnikání, a.s., 2004.

<sup>17</sup> Sdělení Komise Podpora plnohodnotné účasti mladých lidí na vzdělávání, zaměstnanosti a ve společnosti. Brusel, 11.9.2007, 12772/07. KOM (2007)498 v konečném znění.

<sup>18</sup> Sdělení: větší počet a vyšší kvalita pracovních míst prostřednictvím flexibility a jistoty (27.6.2007, KOM 2007/359)

<sup>19</sup> Pracovní dokument útvarů Komise „Školy pro 21. století. Brusel 12.7.2007, 11808/07. SEC(2007)1009.

<sup>20</sup> Malach, J., Durda, L. *Didaktika podnikatelské výchovy..* Pedagogická fakulta OU, Ostrava, 2007.

<sup>21</sup> Malach, J. *Výchova k podnikavosti*. Pedagogická fakulta OU, Ostrava, 2008.

ISBN 978-80-7368-552-2.

<sup>22</sup> Malach, J. (ed.) *Teach&ESPRIT. Rozvoj podnikavosti v přípravě učitelů odborného vzdělávání v evropských zemích. Příručka a materiály*. Ostrava : PdF OU, 2007, 113 stran. ISBN 978-80-7368-494-5.

<sup>23</sup> Projekt opatření 3.3.2 OP RLZ č. CZ. 04.1.03/3.2.15.2: Nová role učitele-budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji (2006 – 2008), ředitel Ostravská univerzita v Ostravě.

<sup>24</sup> Plnění lisabonského programu Společenství: Podpora podnikatelského smýšlení prostřednictvím vzdělávání a školství. Brusel 13.2.2006. KOM (2006) 33 v konečném znění.

<sup>25</sup> Malach, A. a kol. *Jak podnikat po vstupu do Evropské unie*. Praha : Grada Publishing, 2005, s. 283-348. ISBN 80-247-0906-6.

<sup>26</sup> Jünger, J. Podnikavost a její rozvoj. In *Sborník z konference Rozvoj podnikavosti*. Ostrava: Vysoká škola podnikání, a.s., 2004.

<sup>27</sup> Jünger, J. Podnikavost a možnosti její výuky.. In *Sborník z konference Podnikavost – přirozená součást vzdělávacího procesu*. Ostrava : Vysoká škola podnikání, a.s. 2005, ISBN 80-686764-30-3. s. 11-18.

<sup>28</sup> Blažek, L. (ed.) *Konkurenceschopnost podniků*. Ekonomicko-správní fakulta Masarykovy univerzity, Brno 2008, 1. a 2 díl. ISBN 978-80-210-4521-7.

<sup>29</sup> *Sborník konference Evropské fórum podnikatelů 2005*. Praha 22.9.2005. 9 s. ISBN 80-86883-53-1.

<sup>30</sup> Malach, J. (red.) *Teach&ESPRIT. Rozvoj podnikavosti v přípravě učitelů odborného vzdělávání v evropských zemích. Příručka a materiály*. Ostrava : PdF OU, 2007, 113 stran. ISBN 978-80-7368-494-5.

<sup>31</sup> Malach, J. *Preparation of Secondary School Teachers for a New Role in the Field of Entrepreneurial Education*. In *Sborník referátů z mezinárodní konference Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Uniwersytet Slaski Katowice, Katowice 25.-26.9.2006, str. 28-29. ISBN 978-83-61061-24-3.

<sup>32</sup> Malach, J. *Preparation of Secondary School Teachers for a New Role in the Field of Entrepreneurial Education*. *The New Educational Review*, 2006, vol. 10, No. 3-4, s. 203-218.