

Иновације у настави философије и социологије

СЛАВКА ГВОЗДЕНОВИЋ

Филозофски факултет
Никшић

1. Основне специфичности постојеће наставне праксе

Наставу философије и социологије у средњим школама Црне Горе изводи 76 професора философије и(ли) социологије. Настава је, углавном, стручно заступљена. Стручни испит положили су готово сви професори (око 95%) који су у сталном радном односу.

Увид у планирање, организацију и извођење наставе философије и социологије обухвата све средње школе у Црној Гори. Основне специфичности у наставној пракси ових дисциплина у најкраћем можемо изнијети кроз неколико основних етапа које, у суштини, чине јединствен процес. Ријеч је о *планирању и припремању наставног рада, извођењу наставе и вредновању знања ученика.*

а) Планирање наставног рада и припремање за наставу

Основна карактеристика постојећег стања у планирању програмских садржаја философије и социологије јесте *редовности у изради годишњих распореда градива и мјесечних планова рада*, а затим *усаглашености годишњих распореда градива са садржајима наставних програма* – у највећем броју случајева. Истичемо да највећи број ових планова може послужити као примјер за цјеловито, квалитетно и умјешно планирање наставног рада. Исто се може рећи и за нешто мањи број професора који посебну пажњу посвећују *писању припрема за све њихове часова, иако је највише њих који посједују припреме за часове обраде.*

Планови и програми рада стручних актива углавном обухватају праћење редовности планирања и реализације наставних програма и успјех ученика по класификационим периодима иако изостаје анализа оствареног успјеха и одсуствовања ученика са часова, обрада стручних тема, огледни часови, међусобне посјете часова и слично. Ријетки су примјери планирања и организације додатне и допунске наставе и ваннаставних активности ученика.

б) Извођење наставе

Са становишта *извођења наставе* наглашавамо *одговоран однос професора према реализацији планираних наставних садржаја, редовности извођења наставе и задовољавајућу усклађеност планираног са реализованим.* Евиденција рада на часовима у одјелњским књигама најчешће је потпуна. И овдје управо морамо застати. Најприје због тога што је *наставни час основни показатељ квалитета наставног рада* и утолико што у овој фази рада *долази до изражаја суштинска и креативна димензија у односу на формално-административну.* Садржај рада на часу говори о квалитету припремања наставника, о избору и примјени наставних метода и облика рада, начину коришћења уџбеника и изворне литературе, степену активирања ученика и квалитету њиховог знања.

Међу часовима које смо посјетили¹ доминира фронтални облик рада, а од наставних метода усмено излагање и разговор. Ријетки су били часови на којима су примјењиване методе рада на тексту, писаних радова² или скандалон.

На часовима обраде нових наставних садржаја најчешће је обезбијеђена адекватна структура наставног часа, при чему доминира *излагање наставника у главном дијелу часа*, док је *учење ученика у комуникацији присујно у његовој уводној и завршној етапи*. Овај начин рада свакако потврђује примјену устаљених дидактичко-методичких захтјева (традиционалне наставе) и омогућује ефикасну реализацију прилично обимних програмских садржаја ових дисциплина, иако у великој мјери редукује могућност наставника да *током главног дијела часа* обезбиди вербалну комуникацију са ученицима и добије повратну информацију о резултатима њихове мисаоне активности и могућностима усвајања нових наставних садржаја.

Чињеница је да у настави ових дисциплина на часовима обраде има примјера умјешног комбиновања наставних метода (њихових различитих варијанти и методских облика) у зависности од конкретних наставних садржаја, претходног знања ученика и обима њихове опште културе. У том смислу апострофирамо експресивност у излагању наставног градива и његову примјерност психофизичким способностима ученика, динамизам у приступу и корелацију програмских садржаја философије и(ли) социологије са сродним наставним дисциплинама, као и корелацију у оквиру програмских садржаја ових дисциплина. Међутим, ако се има у виду укупна атмосфера у одјељењу евидентно је да је овдје у највећој мјери ријеч о манифестацији активности наставника а знатно мање о интеракцији између наставника и ученика.

На часовима утврђивања, понављања, провјеравања и систематизације наставних садржаја доминира разговор између наставника и ученика (често у форми усменог испитивања појединих ученика)³. Изостаје, дакле, интеракција између самих ученика коју, свакако, не може надомјестити њихово пажљиво праћење рада на часу, послушност, страх од недовољне оцјене ако се да погрешан одговор или изостане са часа. Интеракцију између самих ученика најефикасније омогућава групни облик рада, који је управо више

1 У току стручно-педагошког (односно инспекцијског) надзора у рад професора философије и социологије у посљедњих 6 школских година посјећена су 594 наставна часа од којих је највише било часова обраде нових наставних садржаја (64%), потом слиједу часови утврђивања, понављања и систематизације (15%), провјеравања и оцјењивања (12%) и, на крају, комбиновани часови (9%).

2 Познато је да недовољна опремљеност школских библиотека битно утиче на могућност упознавања ученика са изворном литературом, а самим тим и на примјену текст-методе и методе писаних радова. Међутим, и поред тога, треба имати у виду да је управо изворна литература незамјенљива у настави ових дисциплина и да, поред уџбеника, графофолија и теза на табли, представља основно наставно средство.

3 Уважавајући напоре које професори у стручним школама улажу да би излагање и реализацију наставних садржаја што више приближили могућностима разумјевања ученика, тешко можемо прихватити разлоге за коришћење биљежака са часа као јединог извора знања. Иако се број ових изузетака смањује, сматрамо да ниједан нема оправдања. У прилог овој тврдњи наводимо такође примјер стручних школа у којима је то недопустиво, било да је ријеч о диктирању или о прихватању изјава ученика да не могу набавити уџбенике.

изузетак или могућност него израз реалног стања. Кад је у питању индивидуални облик рада, може се рећи да је овај вид активности често у функцији ефикаснијег провјеравања и оцјењивања ученика на крају појединих класификационих периода.

ц) Вредновање ученичког рада

Вредновање ученичког рада најчешће се остварује усменим провјеравањем *стипендијских усвојености наставних садржаја*, док су различити облици писменог провјеравања знања ученика, примјена низова задатака објективног типа⁴ и тестова знања мање заступљени. Овдје су вриједни пажње и одговори професора философије и социологије приликом анкетања које је извршено септембра прошле школске године. Скоро 60% анкетираних професора усмено испитивање ученика примјењује као једини облик провјере знања, у 32% случајева се овај вид провјере знања примјењује уз допуну са писменим провјеравањем, а у 10% случајева са повременом примјеном тестова знања. Свестрано и објективно вредновање ученичког рада, које је знатно шире и обухватније од испитивања, захтијева додатно ангажовање наставника самим тим што подразумева разноврсне облике провјеравања и оцјењивања, индивидуализован приступ ученицима и цјеловито сагледавање њиховог укупног рада и резултата које остварују.

Од часова утврђивања, понављања, провјеравања и систематизације којима смо присуствовали најмање је било оних на којима су наставници оцијенили ученике. Са оцјењивањем ученика најчешће се касни на крају I класификационог периода, што углавном настаје као посљедица *усиореног старта* на почетку школске године (мисли се у првом реду на матурске екскурзије ученика завршних разреда у септембру и њихову опуштеност и незаинтересованост за школске активности прије и послје саме екскурзије). Поред тога изостаје досљедна примјена основних правила вредновања (континуираност, свестраност, економичност, индивидуализација...) која не сматрамо средствима за дисциплиновање наставника, већ подсећамо да је њихово уважавање и примјена на свим наставним часовима у функцији ефикаснијег вредновања ученичког рада оцјењивањем. Интерне свеске за оцјењивање не могу бити оправдање за кашњење у оцјењивању и нередовно уписивање оцјена у одјељењским књигама.

Највећи број ученика зна своје оцјене, што говори у прилог јавности оцјењивања, иако су опет ријетки примјери да се уз бројчано уписивање оцјене иста образложи и прокоментарише што би резултовало већом објективношћу оцјењивања, већим узајамним уважавањем између наставника и ученика и развијањем самокритичности и способности самооцјењивања код ученика.

4 Резултати добијени провјером знања ученика примјеном задатака објективног типа (условно тестова) која је повремено вршена у претходних 6 година (којом је обухваћено око 1200 ученика) омогућују поузданије извођење основних специфичности које се односе на успех ученика (који смо посматрали кроз висину средње оцјене и проценат прелазности који су ученици остварили у одјељењским књигама и на тесту, а посебно сагледавањем успјешности – остварене на тесту). Поред основне диференције у квалитету знања између ученика гимназија и стручних школа, подаци показују да је најбољи успјех остварен маја 1997. године, када је вршена провјера знања из *логице* у гимназијским одјељењима.

Оцјењивање је истовремено и најтежи и дневни задатак сваког наставника који је потенцијално остварљив на свим наставним часовима, било да је ријеч о часовима усвајања нових знања или о часовима утврђивања усвојених знања.

2. Традиционална и активна школа

а) Једно и преиспитивање

Можемо ли са аспекта постојеће наставне праксе и резултата укупног наставног рада (било да је ријеч о ефикасности у реализацији садржаја наставних програма, о улози наставника и ученика, или о реалним условима рада) основано изнијети дилему о потреби унапређивања постојећих облика и метода наставног рада? Колико је потребно да се бавимо (или колико се заиста бавимо) питањем иновација и критичког преиспитивања властитог учинка на том плану? Колико су до сада нашу мисао испровоцирале информације о *обнови идеја и практичној имплементацији концепције активне школе у нашем образовном систему*?⁵ Колико нас саме размишљање о примјени ових облика рада асоцира на нешто старо и непознато, а колико кроз основну идентификацију садржаја овог начина рада препознајемо и сопствене захтјеве, настојања или активности?

Какве су, дакле, могућности за примјену метода активне наставе/учења у постојећој наставној пракси са аспекта нашег властитог искуства? Да ли је ријеч само о захтјевима који су у функцији побољшања квалитета укупног наставног рада или о реалној могућности? Колико је истовремено ријеч о реалном стању, ако се има у виду микро-план или експериментални и огледни наставни час? Какве су могућности да се основано размишља о овом начину рада и на макро-плану, односно о реализацији већине програмских садржаја? Да ли у контексту унапређивања постојећих наставних метода и облика рада инсистирати на њиховој методичкој одређености уз преферирање критеријума класификације и строго поштовање устаљених правила и принципа или се уз један флексибилнији избор и њихову примјену одредити за организацију часа која ће омогућити и подстаћи активност ученика у процесу сазнања (учења)? Да ли је сврсиходније испоштовати све захтјеве устаљеног дидактичког формализма и концепцију једнообразности наставног часа (по унапријед утврђеном шаблону) или обезбиједити интеракцију наставника и ученика, на једној, и између самих ученика – на другој страни?

б) Традиционална и активна школа – основне карактеристике

Познато је да је наш школски систем образовања у највећој мјери усмјерен на реализацију програмских садржаја појединих наставних предмета уз преферирање образовне димензије наставног рада. Доминира концепција *традиционалне школе* чије су основне карактеристике: унапријед дефинисан

5 Већ другу школску годину у Србији и Црној Гори је у току стварање мреже од 20 школа које служе као регионални центри за развијање и промоцију идеја и праксе активне школе/учења. У тим школама (експерименталним центрима) наставници који су прошли едукативне семинаре примјењују активне методе у реализацији редовног наставног програма. Ријеч је, дакле, о Пројекту *Активно учење* (под руководством проф. Ивана Ивића са Института за психологију у Београду) чији је циљ да се утиче на промјену постојећих облика учења у правцу њиховог оплемењивања одређеним поступцима, процедурама и начинима рада који ће подстицати интелектуално активирање ученика и преферирати улогу ученика као активног субјекта наставног процеса (на свим наставним часовима).

наставни план, централно утврђени програми (и мала могућност одступања од њих), циљ наставе је усвајање програма (одн. стицање знања из појединих школских предмета), разредно-часовни систем, доминира улога наставника као предавача и *оцјењивача*, основна наставна метода је предавање, доминира фронтални облик рада, улога ученика се своди на слушање и запамћивање обавезног градива, оцјењивање се састоји у провјеравању степена усвојености програма, мотивација за учење је више спољашња и сл.

Апострофирањем образовне димензије запостављају се васпитна димензија наставног рада и слободне активности које су од посебног значаја за развој личности ученика и њихову социјалну интеграцију. Не посвећује се довољно пажње питању *сврхног усавршавања наставних кадрова у погледу коришћења модернијих облика наставног рада. Изостаје евалуација система, школе и наставног рада, маргинализује се анализа ситуација и врсте активности ученика у школи учења, тј. њихова партиципација у различитим облицима рада.*⁶

Активна школа (настава/учење) је у првом реду усмјерена на ученика који се посматра као цјеловита личност и као активан субјект наставног процеса. Основне карактеристике *активне школе* су следеће: наставни планови и програми нијесу централно утврђени, већ флексибилни и оријентациони (уз могућност прилагођавања интересима ученика и повезивања садржаја различитих предмета), стицање знања се повезује са искуством самих ученика, мотивација за учење је унутрашња, доминантне су активне методе – *основна метода наставе јесте проширивање могућности за стицање личног искуства, циљ активне школе је развијање личности и индивидуалности сваког ученика*, а не само усвајање знања неког унапријед фиксираних наставног програма. Наставник је организатор наставе са наглашеном мотивационом улогом, улогом партнера у афективној интеракцији и регулатора социјалних односа у разреду као групи. Оцјењује се напредак у развоју ученика у поређењу са (његовим) почетним стањем, мотивисаност и заинтересованост за рад и активности.⁷

Чињеница да традиционална и активна школа реално не постоје у овако *чијом виду* – како су презентоване кроз њихове основне карактеристике – не умањује потребу да се и на овај начин подстицајно утиче на преиспитивање стања духа постојеће школе и наставне праксе. Конструктивно је управо то што нас *промишљање на овај начин прије упућује на преиспитавање пројимања постојеће наставне праксе са оном која је пожељна са аспекта захтјева активне наставе.*

Мисаоно активирање ученика и креативна комуникација на часу сасвим извјесно могу постојати (или постоје) независно од тога да ли се наставник примарно бави захтјевима и основним премисама *активне школе*. Подстицање разумијевања у процесу усвајања знања, а не само репродукције наставних садржаја и познавања чињеница од стране ученика, често је пра-

6 Проблеми отежане социјализације ученика у условима друштвене кризе испољавају се у социјалној патологији младих (употреба алкохола и дроге), устаљен је проблем одсуствовања са часова, слабог школског успјеха и недовољне мотивације за рад.

7 Наведено према: Иван Ивић и сарадници: *Активно учење*, Институт за психологију, Београд, 1997, стр. 11.

вило и за један број наставника који нијесу присуствовали едукативним семинарима за овај *нови вид наставних активности*. Индивидуализован приступ појединим ученицима и њихово оспособљавање за интелектуално осамостаљивање и корелацију наставних садржаја сродних дисциплина може бити веома успјешно и у *постојећој наставној пракси*.

Ако се има у виду природа програмских садржаја философије и социологије није тешко констатовати да јединство образовне и васпитне димензије у настави ових дисциплина има нарочит значај јер је *долажење до сазнања које се налази у основи философије и социологије повезано са животином и духовним искуством ученика и истовремено је у функцији развоја њихове личности*.

Полазећи од ових констатација које сматрамо релевантним за указивање на реалну могућност и значај примјене идеја активне наставе у философији и социологији нијесмо имали намјеру да минимизујемо нужност додатног ангажовања наставника које је неопходно у реализацији програмских садржаја, већ да подсетимо на оне активности чије присуство олакшава *прихваћање иновација*. Овај ход ка новом биће сврсисходнији уколико његове елементе препознамо у постојећој наставној пракси, а потом уз одређене инструкције и сугестије у процесу *едукације* оплеменимо и иновирамо досадашњи начин рада. У том смислу обогаћивању постојеће наставне праксе *са аспекта иновација* мора претходити информисање и упознавање са одређеним дидактичко-методичким захтјевима који су у функцији *практичне примјене принципа активног учења*, додатно ангажовање наставника у припремању за наставу, размјена искустава у школи и између различитих школа о *ефектима примјене нових облика и метода рада*, праћење и *евалуација процеса имплементације и њених укућних резултата*.

ц) Учење у функцији развоја

Вредност школског васпитања зависи од тога у којој мери ствара жељу за непрестаним развојем и пружа средства за његово остварење.

Ц. Дјуи: *Васпитање и демократија*

Познавање одређених поступака, процедура, облика и метода наставног рада омогућује наставнику да флексибилнијим приступом у организацији часа подстиче интелектуалну радозналост ученика, њихову мисаону активност у процесу стицања знања и развој индивидуалности. И поред тога (или управо због тога) што је теоријски оквир који се односи на *улоге и активности наставника и ученика у наставном процесу* неисцрпан често се губи диференција између пожељног и стварног, између онога *што треба да буде и начина како се то може остварити*.

Ријеч је, дакле, о томе да ученици не уче готова знања, већ како се долази до сазнања. Умјесто улоге пасивних слушалаца и прималаца информација које треба упамтити *ученици на овај начин уче мисли*. А *учење је*, сјетимо се Виготског, *само онда добро када претходи развоју*. Знање које је стечено напором властите мисли и које је повезано са искуством и раније усвојеним садржајима постаје саставни дио интелектуалног бића ученика. Оно је квалитетније и трајније. Трајност стечених знања и умијећа у великој мјери зависи од начина њиховог стицања. Оно што се учило активно, с разумијевањем и са пуном заинтересованошћу дуже ће се задржати од онога што је учено

пасивно, без довољно разумијевања и без довољно мотивације. Шопенхауер је писао да се "поређивањем и дискутирањем о ономе што су други казали неће никада проширити ни наше знање ни наше спознаје, јер је то увијек само слично томе као кад се вода из једне посуде прелијева у другу. Спознаја и знање може се обогатити само властитим разматрањем самих ствари, јер је само оно увијек приправни живи извор који је увијек при руци"⁸. Спенсер, на примјер, наглашава да су "живи и потпуни утисци од највеће важности. Од труле се грађе не може подићи никаква чврста зграда па ни умна."⁹

Информисаност ученика о наставним садржајима само је претпоставка за самостално расуђивање и обликовање вриједносних ставова. И утолико је задатак наставника да *осјособи ученике за самостално учење*, за што ефикасније коришћење уџбеника и изворне литературе, да их упућује на самосталну обраду изворних текстова (њихово разумијевање, тумачење, откривање проблемског у току читања). Учење путем рјешавања проблема једно је од посебних средстава у васпитању стваралачког мишљења ученика. Ријеч је, између осталог, о довођењу у питање не само онога што откривамо или дефинишемо, већ и онога што сматрамо откривеним или општеприхваћеним одговором. Увођењем у размишљање о проблему ученик се уводи у саму суштину, умјесто да се задржава на чињеницама, историјским и биографским подацима и сл. Треба имати у виду унутрашњу кохерентност проблема (извођење чињеница логичким поступком) као и његову историјску димензију. Ријеч је, дакле, о јединству проблемског и историјског приступа и њиховом преферирању у зависности од конкретних садржаја.

У синтези разматрања улоге *мишљења у васпитању* Дјуи пише: "Наставни процеси се обједињују у оној мјери у којој се усредсређују на то да створе добре навике мишљења. Док, не грешећи, можемо да говоримо о методу мишљења, важно је рећи да је мишљење метод васпитног искуства (другим ријечима метод разумног учења, односно метод разумног стицања искуства, прим С. Г.). Суштина метода је према томе истоветна са суштином мишљења. То је, као прво, да ученик има истинску ситуацију искуства – да постоји непрекидна делатност која га занима ради ње саме; друго, да се унутар ове ситуације развија стварни проблем као подстицај мишљењу; треће, да ученик поседује одређено чињеничко знање и врши потребна опажања како би решио проблем; четврто, да постане свестан сугерисаних решења до којих ће он одговорно и поступно доћи на прави начин; пето, да има могућности и прилике да своје идеје провери примењујући их, да расветли њихово значење и самостално открије њихову вредност."¹⁰

Све наведене активности претпостављају продукцију наставне праксе¹¹ као јединственог процеса учења и поучавања, а самим тим и остваривање

8 А. Шопенхауер: *О философији и њеној методи*, објављено у философској хрестоматији Новија философија Запада (уредник Владимир Филиповић), Накладни завод Матице хрватске, Загреб, 1979, стр. 165. и 166.

9 Х. Спенсер: *О васпитању (умном, моралном, телесном)*, С. Б. Цвијановић, Београд, 1921, стр. 68.

10 Џ. Дјуи: *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње, без године издања (New York 1966) И издање 1916, стр. 116.

11 Дјуи је такође писао да се "једини непосредан пут трајном побољшању наставних метода и учења састоји у усредсређивању на услове који захтевају, унапређују и проверавају мишљење. Мишљење *јесће* метод разумног учења, учења које се служи духом и награђује га". Џ. Дјуи: *Васпитање и демократија* (цит. изд.), стр. 109.

духа активне школе гдје се *уложе и активносћи наставника и ученика њимају*. Обликовање активности ученика у наставном процесу заснива се, у првом реду, на интеракцији наставе и учења. Интерактивни облици учења ефикасно се могу реализовати *радионичарским обликом рада* који омогућује *нејосредну размјену међу ученицима*. Овај облик рада *омогућује јединство индивидуализације наставног рада и социјализације ученика*. Подразумијева се могућност слободног изношења властитих ставова, развој индивидуалности и креативност, непосредна сарадња међу ученицима, обогаћивање и проширивање процеса сазнавања. На овај начин се јача мотивација за рад, подстиче такмичарски дух међу ученицима, њихово интелектуално осамостаљивање и интересовање за укупне наставне активности.

д) *Могућносћи активирања ученика у настави*

Примјена метода активног учења у настави управо омогућује да претходно изнесене теоријске ставове препознамо у духу наставног рада, односно у *креативној комуникацији* између наставника и ученика. Навешћемо неке поступке¹² који се у редовној настави користе (или се могу користити) код: (а) *утврђивања предзнања*, (б) *излагања новог градива* и (в) *утврђивања градива и његовог проверавања ученичких знања*.

(а) *Утврђивањем ученичких предзнања (прећходних знања)* неопходно је утврдити знања која ученици имају да би ново градиво било логичан наставак постојећих (знања). Ријеч је, дакле, о утврђивању нивоа чињеница којим ученици располажу, потом о утврђивању усвојености појмова и владања одређеном терминологијом. Од ученика треба *извући* што већи број различитости које могу да освијетле разне аспекте посматраног феномена и олакшају процес усвајања новог градива. *Постојећа знања и искуства треба повезивати у смислену цјелину са новим знањима*, познате податке и појмове стављати у нове односе и сл.

(б) *Излагање новог градива* може бити ефикасно уколико се наставна јединица проблематизује идентификовањем једног или више проблемских питања. У зависности од обима информација, претходног знања и искуства ученика наставник може на различите начине ангажовати ученике у рјешавању проблема. Уколико су наставни садржаји потпуно нови¹³ и ученици немају потребно знање за самостално рјешавање проблема активност наставника је наглашена у свим фазама часа. Он сам демонстрира проблемску ситуацију, формулише проблем, износи ученицима своја размишљања, поставља

12 Редослијед *јосћујака активирања ученика у настави* који слиједи преузет је из истога наслова који се налази у већ поменутом приручнику. И. Ивић и сарадници: *Активно учење* (цит. изд.) стр. 47-52. Треба имати у виду да овај преглед није ни *исцрпан ни коначан*, самим тим што ни једна процедура не гарантује добар резултат, већ све њих заједно (или у појединостима) треба схватити као подстицајно средство за наставника у дизајнирању (конципирању) наставног часа и организацији наставног рада.

13 Уколико су ученици претходно усвојили одређене наставне садржаје њихова активност и самосталност у рјешавању проблема може бити флексибилна у зависности од тога да ли је ријеч о *проблемском дијалогу* (када наставник формулише проблем, а до рјешења се долази кроз дијалог наставник-ученик и ученик-ученик) или о *самосталном рјешавању проблема* од стране ученика које је подстакнуто наставниковим стварањем проблемске ситуације.

могуће хипотезе, верификује и процјењује адекватност могућих рјешења. Поред уважавања искуства и претходних знања ученика наставник такође мора имати у виду опрез да гдје год је могуће не даје готова и коначна рјешења, већ да у покушајима да се ријешу неки проблем укаже на његову комплексност, основне специфичности, историјску димензију, отвореност, могуће дилеме, сумње, интерпретације, претпоставке и евентуална исходишта различитих приступа. *Повезивање градива (корелација) омогућује холистички (цјеловити) приступу наставним садржајима, било да је ријеч о хоризонталној¹⁴ или вертикалној корелацији¹⁵ или о повезивању градива различитих наставних предмета.*

Да би се омогућило поступно изграђивање појмова, правила и принципа ученике треба мисаоно активирати, објашњавати им непознате ријечи и оне за које се претпоставља да су познате а у суштини могу бити извор неразумијевања градива и само вербалног усвајања знања.

(в) *Утврђивање градива и провјеравање ученичких знања* може се организовати на различите начине. Пожељно је коришћење различитих форми испитивања. Поред понављања лекције властитим ријечима, ученике треба упутити да самостално формулишу питања, као и начин провјере усвојености градива. У том правцу постоји више могућности и начина активирања ученика од којих за наставу философије и социологије издвајамо следеће:

- дизајнирање прегледа градива од стране ученика
- анализа погрешних одговора
- детаљно познавање резултата учења (фидбек)
- играње улога (децентрација)
- слободно бирање активности, излагање нових идеја и изношење предлога
- учествовање у процјени резултата властите активности и активности других ученика, развијање способности самооцјењивања и сл.

Треба имати у виду да у свим овим активностима долази до изражаја координирајућа и усмјеравајућа улога наставника. Упућивање ученика на *слободно изражавање власних мисли и уважавање другачијег мишљења подразумева захтев за пажњом и слушањем другог*. Брижљиво праћење и уважавање онога ко управо говори омогућава да се ученици међусобно добро разумију. Истовремено, *слушање другог подстиче остале ученике да и сами изнесу своје зајажњење и виђење неког проблема*. Овдје је у суштини ријеч о преферирању интерактивног облика учења и, по могућности, активног учешћа сваког ученика. Наставник подстиче разумијевање, међусобно уважавање и ширење сарадње међу ученицима. Упућује их на вјежбе слушања, писање резимеа, прегледа, као и на изворе знања ван *школских предавања и уџбеника*.

Од посебног значаја су *заједничке активности наставника и ученика* било да је ријеч о утврђивању, провјеравању или систематизацији наставних садржаја. Обједињавање заједничких закључака који су настали као резултат креативне комуникације између самих ученика и између ученика и наставника, преферирање битног, анализа погрешних одговора и развијање способности

14 *Хоризонтална корелација* се састоји у повезивању градива у оквиру програмских садржаја истог предмета.

15 *О вертикалној корелацији* је ријеч кад се повезује градиво са садржајима из истог предмета, али из различитих разреда.

самооцјењивања код ученика уједно је и најефикасније и најекономичније провјеравање степена и квалитета усвојеног знања. Анализа изведеног рјешења, на примјер, омогућује наставнику да стекне увид у којој су мјери ученици разумјели раније научено и успјели да га повежу или доведу у однос са новим садржајима, колико су успјели у покушају да садржаје изворне литературе (и других писаних извора информација) и битне проблеме учине за себе присутним.

Успјех у примјени свих наведених поступака зависи како од навикнутости ученика на овај начин рада и примјерености организације наставе њиховом интересовању, тако и од дизајнирања наставног часа које је у домену надлежности самог наставника било да је ријеч о избору врсте и садржаја активности или о његовој *сврхеној и методичкој осјобљености*¹⁶ и *самоиницијативној потреби за усавршавањем и прихватањем иновација* – што подразумијева њихову *практичну примјену и евалуацију резултата укућних активности*. На крају, истичемо и значај *услова рада* у којима се *активно учење/настава*¹⁷ остварује јер ”примјена одређеног типа задатка, метода или садржаја, сама по себи не гарантује активног ученика, већ се морају врло прецизно одредити услови под којима тај одређени тип задатка, метод или садржај могу бити активирајући”.¹⁸

е) Методе наставе/учења

У основи излагања основних метода наставе/учења налази се њихов преглед како је изнесен у већ поменутом приручнику *Активно учење*. Умјесто теоријске проблематизације диференције између *облика и метода наставног рада*, овдје се апострофира питање *активности ученика у процесу учења*, односно *како организирати рад школе да ученик у њој буде у највећој мјери активан*. Појам активности ученика разрађује се у свијетлу *ијажеовског појма активне конструкције знања и вигојскијанског појма заједничке активности*, *тј. конструкције знања ученика и одраслог у оквиру асиметричне интеракције у школи*.

Ново дефинисање активности ученика у процесу учења заснива се на следећим комјонентима:

- основне активности су унутрашње (менталне),
- ове активности су разноврсне (од смисленог рецептивног учења до учења рјешавањем проблема и дивергентног учења) и
- активности учења су специфичне за одређену област знања (зависно од природе и врсте знања ученик развија специфичне облике активности).

16 Програм (тродневних) семинара за усавршавање наставника у оквиру пројекта *Активно учење* обухвата: *дискусију о традиционалној и активној школи, о улогама наставника, о сврху и природи активности дјетића/ученика у процесу учења, упознавање са активним методама наставе/учења, расправу о образовним циљевима, учешће у едукативним радионицама, израду пројекта за практичну примјену идеја активног учења*. Семинари су, такође, практичан модел овакве наставе и управо се заснивају на идејама активног и кооперативног учења.

17 Израз *настава/учење* исказује интерактивну природу процеса школског учења гдје препознајемо специфичност улога и активности *наставника* (кроз израз *настава*) и *ученика* (кроз израз *учење*).

18 И. Ивић и сарадници: *Активно учење* (цит. изд.), стр. 60.

*Класификација облика наставе/учења*¹⁹ овдје је изведена иако ипак су дефинисане неке основне одлике по којима се настава/учење може разликовати:

- (а) Смислено наспрам механичког учења;
- (б) Практично наспрам вербалног учења;
- (в) Учење путем открића и рјешавањем проблема наспрам рецептивног;
- (г) Дивергентно наспрам конвергентног;
- (д) Интерактивно наспрам трансмисивног учења (рад у малим групама наспрам фронталног облика рада);
- (ђ) Облици учења с обзиром на степен и врсту помагала која се користе (облици учења који се ослањају на различита помагала наспрам облика учења без помагала).

Наведена класификација (на основу пет различитих димензија) не значи да у школској пракси постоје чисте варијанте облика наставе/учења, пошто је најчешће ријеч о њиховим прелазним облицима.

(а) *Смислено наспрам механичког (дословног)* учења је суштинска димензија за разликовање разних облика учења/наставе.

Смислено рецептивно вербално учење је најчешћи и најнеопходнији облик учења у редовним школама. Уколико су задовољене одређене претпоставке у организацији наставе (утврђивање претходних знања ученика, употреба мотивационих средстава, интеракција наставника и ученика, коришћење адекватних наставних средстава, оцјењивање иницијативности и самосталности ученика које ће подстаћи разумијевање) овај облик учења је истовремено облик активне наставе јер доводи до интелектуалног активирања ученика. У суштини је ријеч о учењу на смислен начин, односно учењу с разумијевањем.

Основна карактеристика *механичког учења (учења најамеј)* јесте дословно учење без успостављања смислених веза у самом градиву и између тог градива и претходних знања и искустава ученика.²⁰ Ова активност захтијева пуно времена од ученика и осим памћења не мора ангажовати ниједну другу психичку функцију.

(б) *Практично наспрам вербалног учења* је димензија непосредно повезана са претходном, при чему је у овом случају акценат на разликовању практичних (спољашњих) активности²¹ и вербалних – које су најчешће унутрашње.

¹⁹ Истио, стр. 12-29.

²⁰ Варијанте *механичког учења (учења најамеј)* су:

- учење *градива најамеј* које се не може осмислити (учење таблице множења, телефонских бројева итд.);
- учење *најамеј градива* које се *разумије* (памћење стихова, изрека, пословица, текстова за позоришну представу итд.) и
- учење *најамеј без разумијевања (бубање)* иако је градиво смислено само по себи.

²¹ Варијанте *практичног учења* су:

- *практично механичко учење* (учење практичних моторичких вјештина које се морају строго научити: руковање разним техничким уређајима и инструментима, коришћење микроскопа, графоскопа, куцање на писаћој машини, употреба рачунара итд.);
- *практично смисаоно учење* – учење практичних радњи и вјештина уз разумијевање њиховог смисла: учење техника цртања и сликања, свирања на музичким инструментима, учење метода којима се зна смисао, стандардизоване методе истраживања (анкета, интервју...);

Ученици у процесу практичног механичког учења, практичног смисленог учења и учења цјеловитих активности разумијевају смисао одређене дјелатности и практично је изводе (стичу умијећа тј. како се нешто ради, а не само знање које треба репродуковати). Треба имати у виду да се овдје учи *по за-дајом обрасцу* што треба разликовати од *стваралачких облика учења*.

(в) *Учење поштем открића и рјешавањем проблема насјрам рецептивност.* За разлику од рецептивног учења под којим се подразумева механичко (дословно) учење или учење с разумијевањем, *учење поштем открића и рјешавањем проблема* карактерише *самостјално долажење до нових сазнања*. Ученици (након стварања проблемске ситуације) самостјално траже рјешења што је у функцији подстицања иницијативности, интелектуалног осамостјаливања и развоја ученичке индивидуалности.²²

(г) *Дивергентно насјрам конвергентно учења. Дивергентно (латерално, стваралачко, креативно) мишљење* одликује стварање што већег броја оригиналних идеја, откривање алтернативних путева у рјешавању (једног) проблема, флексибилност мишљења; док се *конвергентно (логичко) мишљење* заснива на логичком слиједу интелектуалних радњи који води до исправног рјешења. У дивергентном облику учења долази до изражаја иницијативност и самостјалност ученика; *стваралачке могућности личности*, способност за проналажење властитих и оригиналних рјешења; толеранција за различита гледишта итд. Као један од могућих начина при рјешавању неког проблема користи се техника *brainstorminga* (умножавање могућих рјешења), тј. *можданих олуја* или *мозгалица*. *Мозгалица* је само почетна фаза формулисања предлога за неко рјешење, техника слободног, нецензурисаног изношења нових и необичних идеја. Након изношења свих могућих рјешења, врши се њихова логичка анализа и селекција, тражи се и прихвата најбоље рјешење.

Овдје указујемо на суптилност оцјењивања²³ које се у првом реду заснива на процјени стваралачких особина личности и степена оригиналности у изношењу идеја које су у функцији рјешавања неког проблема.

(д) *Инијерактивно насјрам трансмисивно учења.* Док је код *инијерактивних облика учења* ријеч о раду у малим групама и кооперативном учењу, код *трансмисивног учења* (једносмјерно преношење знања од наставника ученицима) доминира фронтални облик рада. Бројна ограничења трансми-

- *учење цјеловитих активности* (најсложенији облик практичног смисленог учења: учење у физичком, ликовном и музичком васпитању; усвајање техника писменог изражавања, методе анализе књижевног дјела и изворне литературе уопште).

22 Док су облици рецептивног учења присутнији у школском учењу (нарочито у основној школи) *учење поштем открића и учење рјешавањем проблема* (истраживачка настава) је примјереније вишим нивоима образовања и оно је у првом реду у функцији остваривања аутономије ученика у интелектуалном раду и формирања способности самостјалног рјешавања проблема.

23 Сличну ситуацију са *аспектима оцјењивања* имамо и код *дивергентног учења* и код *учења поштем открића и учења рјешавањем проблема* пошто се у оба случаја не полази од процјене *репродукције наученог* већ се преферира *иницијативност и самостјалност у раду ученика*. Поред бројних сличности и прожимања интелектуалних активности код ових облика учења наводимо и једну *специфичну разлику*: док се код *учења поштем открића и рјешавањем проблема* апострофира *иницијативност и самостјалност интелектуалних активности* код *дивергентног учења* је, поред ових, присутна и *димензија стваралачтва*.

сивне наставе (не активирају се претходна знања ученика која имају значаја за разумијевање новог градива, излагање наставника је најчешће монолошког карактера, ученици су пасивни слушаоци и примаоци информација и *гошћових знања* која треба упамтити и репродуковати, изостаје интеракција наставник – ученик) уједно су и предности интерактивног учења.

Постоји више варијанти интерактивног облика учења: *кооперативно учење наставник – ученик, кооперативно учење у групама ученика, тимска настава и учење по моделу*. Заједничка одлика свих кооперативних тј. интерактивних облика учења је што се укупном организацијом школског рада обезбјеђује *активна улога и наставника и ученика*.

(ђ) *С обзиром на сљедеће облици наставе/учења могу се подијелити на облике учења без помагала и облике учења који се ослањају на различита помагала.*²⁴ У зависности од практичне важности ових помагала (иако су у школској пракси присутне њихове комбинације) издвајају се сљедећи облици наставе: *лабораторijsка и кабинетска настава; учење уз ослањање на школску библиотеку (издрешку и медијашеку); облици наставе који користе локалне образовне ресурсе и учење уз помоћ рачунара*.

Треба имати у виду да ниједна од наведених метода (облика) учења сама за себе не гарантује активност ученика у наставном процесу. Њихова идентификација у појединостима дата је из перспективе ученика чиме се уједно потврђује да је централно питање активне школе: *активност ученика у процесу учења*.

Са аспекта степена активирања ученика сваки од наведених облика учења може се оријентационо везивати за *традиционалну или активну школу*. За *традиционалну школу* су углавном карактеристични *репродуктивни облици учења*, док су у *активној школи* доминантни облици учења у којима је наглашена *самосталност и активност ученика*, као и већа разноврсност и комбиновање различитих облика учења.²⁵

24 У приручнику *Активно учење* (стр. 27) на основу коришћења наставних помагала изложен је сљедећи растући низ:

- вербална предавања без икаквих помагала;
- коришћење само табле и креде;
- коришћење уџбеника и других писаних извора информација;
- коришћење аудиовизуелних илустрација;
- коришћење аудиовизуелних средстава (дијафилм, наставни филм, видео, видеодиск, компјутерска књига);
- учење уз помоћ рачунара, као средства за стварање текстова (и штампање књига), за коришћење образовног програма (софтвера), за програмирање, за стварање образовног софтвера итд.

25 Овај начин рада ефикасно се може реализовати у оквиру *едукативних радионица*. *Едукативне радионице* се заснивају на групном раду који омогућује интеракцију и сарадњу међу ученицима. Основни ефекти радионичарског начина рада су сљедећи:

- подстицање сазнајног развоја ученика (од усвајања чињеничког знања до развијања виших интелектуалних процеса – суђења, закључивања и самосталног рјешавања проблема);
- ученици имају могућност да искажу своје потребе и осјећања, што их подстиче да се активније укључују у проналажење рјешења проблемских ситуација;
- боље разумијевање међу ученицима (осјећање потребе да се њихов индивидуални рад уважи, помаже им да и они сами уваже рад других), афирмација себе и других (уважавање идентитета других личности);

3. Умјесто закључка

”Обликовајти значи да учитељи притекну у помоћ могућем духу који чека у детињству да се оствари.”

J. F. Lyotard: *Шта је постмодерна*

Да могућност примјене метода активног учења у настави философије и социологије није само захтјев већ и реално стање показује *наставни рад једног броја професора који изводе наставу ових дисциплина*. Ријеч је о примјени активних метода (облика) рада у оквиру реализације пројекта *Васпитање за толеранцију, мир и хумани развој*.²⁶

У складу са планираним избором наставних садржаја из постојећих наставних програма философије и социологије у досадашњем раду реализован је значајан број наставних јединица примјеном метода активног учења. У првој анализи рада на реализацији потпројекта за *средње образовање* наставници су изложили властита искуства у погледу интересовања ученика, о ефектима досадашњег рада са аспекта прожимања образовних и васпитних циљева, као и извјесне тешкоће кад је у питању недовољна опремљеност школских библиотека потребном литературом, фотокопирање материјала, набавка и коришћење видео-материјала, снимање огледних часова и сл.

Наставници су у изношењу властитих утисака и запажања о активностима ученика нагласили да *са јојачаним интересовањем очекују ове часове, сами изражавају лијепост, оштрије су, осјећају радост сазнања, у расправе се укључују и ученици са слабијим успјехом, слободније се понашају* и сл. У једном случају је била присутна примједба да су ученици ненавикнути на овај облик рада. Доминирају, свакако, оцјене да се *ученици радују овим часовима, одушевљени су, до изражаја долази креативност ученика, часови су необични у позитивном смислу, ученици се другачије понашају* (опет у позитивном смислу), *нема изостајања са часова*.

Наставници су говорили и о томе како се осјећају и прихватају овај облик рада. *Ја сам јако задовољна* – нагласила је једна професорица. Могле су се

- међусобно уважавање и ширење сарадње између наставника и ученика, као и између самих ученика;
- развијање *децентрације* (стављање у туђу улогу – у позицију друге особе), *емпатије* (разумијевања и уважавања емотивног стања друге особе), *асертивности* (самопоузданог реаговања) итд;
- подстицање способности комуникације и развијање такмичарског духа ученика (унутар групе и између група);
- подстицање јединства индивидуализације наставног рада и социјализације ученика.

Треба имати у виду да се на овај начин не могу реализовати сви наставни садржаји, јер би то било и неекономично и неефикасно, једном ријечју – немогуће. Ипак, прелиминарно изношење ове констатације нема за циљ да умањи значај овог начина рада, већ да, прије свега, укаже на општепознату чињеницу да је за успјешан наставни рад неопходна примјена разноврсних облика рада и наставних метода.

²⁶ Пројекат *Васпитање за толеранцију, мир и хумани развој* је у функцији унапређивања наставног рада, а нарочито његове васпитне димензије. Његова реализација се заснива на примјени разноврсних облика и метода наставног рада, укључујући и методе активне наставе. У реализацију овог пројекта укључени су сви нивои образовног система (од предшколског до високог образовања), а од средњих школа Гимназија С. Шкерковић у Подгорици, Гимназија Т. Пејковић у Пљевљима и Средња школа Брајство-јединство у Улцињу.

запазити изјаве да је неопходно и додатно ангажовање самих наставника, како у припреми, тако и у организовању овог начина рада. У том смислу каже се да су ученици *толико заинтересовани и радознали да се мора смишљати увијек нешто ново.*

Евидентно је да позитивне реакције ученика имају повратно дејство на наставнике који прихватају додатно ангажовање, а тиме и изазов иновација овог типа. Све то подразумева наглашену активност наставника прије почетка самог часа, почев од идејне замисли, преко стварања сценарија за час²⁷ и припремање материјала за његово извођење.

На крају, сам час и анализа изведене наставе омогућују властито преиспитивање наставника, унутрашњи мир или немир, потребу за евалуацијом властитог учинка и евалуацијом ефеката ученичке активности. То је, истовремено, најефикаснији начин рада који подстиче индивидуално и професионално самосазнање, пут креативне комуникације и оплемењивања интерперсоналних односа који омогућује унутрашњу демократизацију и модернизацију образовања.

Литература:

1. Баковљев М.: *Мисаона активизација ученика у настави*, Просвета, Београд, 1982.
2. Дјуј Ц.: *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње, без год. изд., (New York 1966), I изд. 1916.
3. Ђорђевић Ј.: *Савремена настава – организација и облици*, Научна књига, Београд, 1981.
4. Франковић Д.: *Марксистичко образовање у школи*, Просветни преглед, Београд, 1984.
5. Ивић И. и сарадници: *Активно учење*, Институт за психологију, Београд, 1997.
6. Калин Б.: *Логика и обликовање критичког мишљења*, Школска књига, Загреб, 1982.
7. Квашчев Р.: *Развијање креативног понашања личности*, Свјетлост, Сарајево, 1976.
8. Либерт А.: *Философија наставе*, Геца Кон, Београд, 1935.
9. Луотар F. L.: *Школа је постмодерна*, KIZ ART PRESS, Београд, 1995.
10. Маринковић Ј.: *Методика наставе философије*, Школска књига, Загреб, 1983.
11. Маринковић Ј.: *Ушемељеност одгоја у филозофији*, Школска књига, Загреб, 1991.
12. Маринковић Ј.: *Прилози методици наставе философије*, Завод за изд. уџбеника, Сарајево, 1968.
13. Спенсер Х.: *О васпитању*, СБ Цвијановић, Београд, 1921.
14. Шарановић-Божановић Н.: *Теоријске основе сазнавања у настави*, Просвета, Београд, 1981.
15. Шопенхауер А.: *О философији и њеној методи*, објављено у хрестоматији Новија философија Запада (уредник Владимир Филиповић), Накладни завод Матице хрватске, Загреб, 1979.
16. Виготски Л.: *Мишљење и говор*, Нолит, Београд, 1977.

27 Сценарије за ове наставне часове не треба схватити као шаблон којег се треба строго придржавати, већ као подстицај за ново и самостално осмишљавање садржаја рада на часу. Брижљиво испланиран сценарио треба да садржи прецизне задатке за ученике и да омогући везу циља, градива и интересовања ученика, било да је ријеч о уводним, главним или завршним активностима.