
УВОДНИ ЧЛАНЦИ

ДР ТАТЈАНА МИХАЈЛОВИЋ

ОШ “Иво Андрић”

Бања Лука

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 37.015.3(091)

BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.9-28

ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД ПЕДАГОШКО – ПСИХОЛОШКИХ ИДЕЈА И КОНЦЕПЦИЈА ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

Резиме: У раду је дат приказ педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење од античке епохе, феудализма, преко хуманизма и ренесансе, па све до просвјетне политике совјетских држава, у којима се могу сагледати, различито схваћени аспекти самосталности који су утицали на оспособљеност ученика за самостално учење. Атинско широко образовање, брига о сиромашним и њихово оспособљавање занатима, феудална епоха, у којој се цјелокупна настава сводила на учење напамет, покрети нове школе и истицање принципа активности, поступности и сликовитости, аспекти су самосталности у историјском прегледу педагошко-психолошких концепција оспособљености за самостално учење. Данас говоримо о аспектима самосталности попут потребе за учењем, формулисањем циљева и стратегија управљања и контроле, повратне информације, дидактички структурисаног материјала за учење, менталној кондицији, интринсичкој и екстринсичкој мотивацији, вишим когнитивним процесима који утичу на подстицање и развијање самосталности ученика у учењу.

Кључне ријечи: историјски преглед, педагошко-психолошке идеје и концепције, оспособљеност, самостално учење.

Уводне напомене

Школа је *живи организам*, са многим специфичностима које јој дају неповљив идентитет, који се остварује радом, стилем, успјешним методама, начином живљења и рада ученика и наставника у њој. Идентитет данашње школе нема обиљежја статичности. То је динамичан процес који захтијева трајно улагање напора свих актера везаних за реализацију васпитно-образовних циљева и задатака.

Познато је да се људско знање у посљедњих неколико година удвостручило, да се скоро сваког минута појављује једно до два техничка рјешења, да се

ствара шест до седам нових дјела. Исто тако, знамо да школа није и не може бити само мјесто учења.

Она је и мјесто развоја и одрастања ученика. Зато се од данашње школе очекују савремене методе учења и поучавања, утемељене на идентитету научностручне спознаје, методе које подстичу креативност, откривање, истраживање, афирмисање иновативности и критичности, развој способности ученика у складу са његовим интересовањима и могућностима, укључивање ученика у реализовање васпитно-образовних циљева. Иако школа настоји оспособити ученике за даље учење и живот (цјеложивотно учење), методе којима то чини често нису у складу са данашњим живљењем. У школама је још увијек све *ипресѿангарди-зовано*, настоји се дати исто свим ученицима и од њих се очекује исто, „редовна настава заснива се на образовном програму једнаком за све ученике одређеног разреда, а не на индикаторима индивидуалних разлика у развојним потенцијалима и образовним потребама“ (Илић, 2009:25). Очекује се памћење чињеница, али не и задржавање стеченог знања, ученици су *иприсиљени* на стицање знања која имају своју вриједност, али не такву да би се морао *иприсиљити* на учење, с обзиром да су сва дјеца различита, да свако од њих има своје личне потенцијале. Тако се ствара незадовољство код свих. Тачније, реализујемо праксу коју Гласер (Glasser, W.) назива *школање*.

Данашња школа не прихвата *школање*, већ подразумејева „окретање и усмјеравање према примарним изворима знања и социјалним облицима стваралачког рада, умјесто секундарним врелима, средствима и помагалима за пасивно учење и поучавање“ (Пивац, 1995: 36). У неограниченом изобиљу информација које се нуде ученицима у школама, има простора за избор – шта и како ефикасно учити, шта изоставити? Остваривање овог важног задатка очекује се од наставника.

1. ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

Константним праћењем и посматрањем реаговања ученика у васпитно-образовном процесу, њиховог односа према задацима у свакодневном раду, наставник тражи одговоре на питања: Како се ученик служи уџбеником и другом литературом? Како ради задатке? Како организује свој рад? Како тражи информације? Да ли самостално налази пут сазнању, врши елаборацију података? Да ли су наставни садржаји дидактички високо структурисани, имају ли познате очекиване циљеве учења који би подстицали самосталност ученика у раду?

Стога и циљ наставе није само усвајање знања/информација већ и подстицање и развијање способности за самостално учење, развијање критичког и стваралачког мишљења, когнитивних и метакогнитивних способности. Потребно је да „ученици уче уз помоћ својих интелигенција: како оних у којима су јаки, тако и оних које још треба изграђивати“ (Dryden & Vos, 2001: 365). Како ученици

уче уз помоћ својих интелигенција, свако од њих има своју потребу за учењем, своје циљеве и стратегије, управља и контролише учење и усваја нове информације, при чему жели добити и повратну информацију за своје учење. Све су ово аспекти, карактеристике самосталног учења које су истицали Андриловић, Хал, Гарднер, Берман и други.

Хал разликује учење према степену самосталности, узимајући у обзир два елемента: циљеве и начине (медије) постизања циљева. Гарднер сматра да је „самостално учење стратегија у којој се ученици охрабрују да развијају вјештине и способности да размишљају и уче за себе саме“ (Lesly & Whitebread, 2006: 12). Берман истиче да је самостално учење процес „у којем индивидуе преузимају иницијативу да, са или без помоћи других, утврде своју потребу за учењем, да формулишу своје циљеве учења, да пронађу људске и материјалне ресурсе учења, изаберу и остваре стратегију учења и оцијене своје резултате учења“ (Behrmann & Schwarz, 2003: 66). За Андриловића (2001), самостално учење се практично у значајном степену јавља сваки пут када ученик, студент или одрастао полазник комуницира са неживим извором информација. Учење различитог степена самосталности догађа се независно од неке васпитно-образовне установе, али и под њеним утицајем, догађа се и ван наставе, у вези је са наставом, али и за вријеме наставе.

У дефиницијама које одређују појам самосталног учења истиче се да индивидуа управља и контролише своје учење без помоћи других, преузима иницијативу да утврди своју потребу за учењем, формулише циљеве учења, проналази људске и материјалне ресурсе учења, бира стратегију учења, оцјењује своје резултате учења, добија повратну информацију, чиме је укључен највећи степен активизације ученика.

Кључне ријечи које одређују самостално учење могле би се свести на овај однос: потреба за учењем + формулисање циљева и стратегије + управљање и контрола + повратна информација = самостално учење (компонента самосталности наглашена је у свим сегментима ових ријечи).

Сама успјешност у самосталном учењу и усвајању нових информација зависи од степена оспособљености ученика за самостално учење.

Оспособљен за самостално учење је „онај тко посједује одређену количину знања, који зна на који начин ће стећи ново знање (вјештине) и који је заинтересован за стицање нових знања (мотивација)“ (Андриловић, 2001: 17). Оспособљеност за самостално учење „подразумијева примјену техника рационалног учења (техника концептирања, израду прегледа, скица, извода, аргументованих тврдњи, техника рада на документацији, прикупљања и сређивања података, техника цитирања и сналажења у библиографским задацима), као и способности уочавања и одвајања (апстраховања) битног, разумијевање одређених идеја и њихову примјену у адекватним ситуацијама, стваралачку прераду садржаја, употребљивање, извођење нових идеја, генерализацију и друго“ (Дунђерски, 1993: 81).

На оспособљеност ученика за самостално учење утиче и погодност извора информација, ментална кондиција, дидактичка обликованост извора информација, али и примјена техника рационалног учења, ниво развијености интринсичке и екстринсичке мотивације, теорије педагошког дјеловања (теорија цијеложивотног учења); затим различити фактори оспособљености за самостално учење (функционална писменост, оспособљеност за пажљиво слушање, оспособљеност за правилну организацију учења), као и теорије педагошког развоја (међу њима најзначајнија, теорија самоактивитета).

Стога, школа није једини фактор оспособљавања за самостално учење. Ту су и породица, вршњачка група, различити извори информација. Што је више образовања, васпитања и вјештина, што су услови учења повољнији (радно мјесто, опрема радног мјеста, услови који олакшавају концентрацију пажње), што је више фактора који учествују у процесу оспособљавања (функционална писменост, посједовање техника учења, оспособљеност за пажљиво учење, логичко мишљење), то је оспособљеност ученика за самостално учење већа и квалитетнија.

Како су многи аутори дефинисали самостално учење, затим аспекте који утичу на оспособљеност ученика за самостално учење, историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција указује да почевши од античке епохе, преко епохе феудализма, хуманизма и ренесансе, па све до просвјетне политике совјетских држава, могу се сагледати различито схваћени и тумачени аспекти самосталности, који су утицали на оспособљеност ученика за самостално учење.

2. Античка епоха и оспособљеност за самостално учење

У античкој епохи, спартанско васпитање је потпуно занемарило развијање умних способности. Учило се заправо читање и писање, а све остало имало је само један циљ: безусловну послушност, издржљивост и навику да се побјеђује. За разлику од спартанског, атинско васпитање истицало је потребу државе да људи поред војничког, имају и широко опште образовање (познавање филозофије, умјетности, науке); постављен је идеал – хармонијски развој личности.

Ако се упореди спартанско и атинско васпитање, треба истаћи да су разлике у условима друштвеног живота одредиле и разлике у васпитању. Васпитне установе у Спарти биле су државне, па је и васпитање и образовање младих тумачено као надлежност државе. У Атини, држава је потпуније одређивала општи смјер васпитања, водила рачуна о школама, градила их, бринула како о богатим, тако и о сиромашним, оспособљавајући их занатима. То су биле елементарне школе и дјелимично палестре (школе борења за дјечаке од 13 година).

Оспособљавање сиромашних занатима може се довести у везу са данашњом потребом за учењем током цијелог живота, као једним од аспеката самосталног учења. Најважнији и нови циљеви образовно-васпитне дјелатности

у савременом образовању у свијету односе се на „1) учење знања, 2) учење за рад, 3) учење за заједнички живот (М.И) и учење за постојање“ (Илић, 2002: 21). Илић сматра да током свог образовања сваки појединац би требало да научи: како знати или сазнавати? како радити? како живјети у различитим заједницама и како поступати?

Питагора је основао Питагорејску школу. Питагорејска школа била је занимљива по своја три разреда: први у којем су тек примљени подвргнути пријемном испиту, сходно својим способностима и условима; затим прелазни, други разред – разред *хушећих*, гдје су ученици морали ћутећи да слушају свога учитеља; они који су са успјехом завршили други, прешли су у трећи разред, у круг тзв. *знајућих*. У том разреду ученик је био упућен у тајне науке питагорејске филозофије. Дјеца су припадала породици, којој се придавао велики значај, а не држави. Школа је била уређена по правилима заједничког начина живота, с васпитањем које је ишло за потпуном хармонијом психичких и физичких способности, а као подлога научном образовању служила је математика. Да би се достигло сазнање и васпитање, према Питагори, неопходно је да се стиче право знање, и то о вјечним предметима и појавама спољашњег свијета.

За разлику од Питагорејске школе, софисти нису његовали науку због тражења истине, већ да би своје ученике оспособили да се сналазе у различитим приликама (да уче омладину како да држи говор, да воде разговор о политичким темама, да држе курсеве из области природних наука), а вјештина вођења дискусија захтијевала је добро познавање дијалектике. Софисти су били веома образовани, са општом културом и јасно формулисаним идејама, увијек актуелним.

Међу софистима посебно се истиче Протагора, који је сматрао да су за учење потребне природне диспозиције и вјежбање – „ни теорија без праксе, ни пракса без теорије немају значаја“ (Илић, 2002: 37). Може се рећи да су софисти развијали критичко- испитивачки дух, без обзира на религиозна вјеровања, моралне традиције или правне прописе.

За разлику од софиста, који су на свијет гледали као на релевантност свега што постоји, Сократ износи учење о апсолутној истини, чиме модификује њихов став да је човјек, као мисаоно биће, мјера свих ствари. Истина је објективна и може се сазнати. Сократ у центар својих филозофских и педагошких разматрања ставља човјека са захтјевом: „Упознај самога себе“ (Илић, 2002: 39). Човјек треба да открије у себи оно што је стално и опште, принципе по којима треба да живи (данас је ова максима везана за метакогницију и метакогнитивне способности, које управо чине способности за самоанализу и познавање себе, својих особина личности, познавање слабих и јачих страна), потребне за развијање виших когнитивних процеса, који подстичу ученике на самостално учење (Стојаковић, 2006).

Платоново схватање суштине васпитања и образовања има коријене његових претходника, прије свега софиста (Протагоре); затим у филозофији Сократа, његовог учитеља. Из његове богате мисаоне ризнице могуће је сагледати суштину његових педагошких погледа, а то су:

1. истицање значаја васпитања у раном периоду,
2. васпитање је најјача и најефикаснија друштвена дјелатност и
3. заговарање хармонијског развоја личности и неопходност широког општег образовања и систематских гимнастичких вјежби (васпитање душе и тијела), ратничко и професионално образовање (ковачи, стражари, правници), а они који не покажу склоност за умни рад, по навршеној 20. години, постају војници; остали који покажу способности за апстрактно мишљење, све до 30. године живота темељно изучавају аритметику, геометрију, астрономију, музику.

Платонова су достигнућа специфична: важност хармоније између физичког, моралног и умног васпитања; покушај дефинисања прве периодизације дјечијег узраста; неопходност да васпитање дјеце мора бити у складу са природом; сматрао је да се путем навика формирају врлине (храброст, умјереност, праведност), односно путем практичне примјене моралних принципа; залагао се за перманентно образовање (почевши од могућности васпитања дјеце до 7. године у некој врсти обданишта, поласка у школу са седам година, гдје дјецу треба учити читању, писању, граматичици, цртању, музици; од 14. до 21. године омладина треба да слуша граматику, реторику, графику, дијалектику и филозофију), што заправо указује на потребу учења током цијелог живота.

Истичући основне аспекте самосталног учења (потреба за учењем, формулисање циљева учења и стратегија, управљање и контрола повратне информације, затим дидактички обликован материјал, примјена технике рационалног учења, способност апстраховања и уочавање битног, ниво развијености интринсичке и екстринсичке мотивације или теорија педагошког дјеловања) – аспекти самосталности могу се назирати и у античкој Грчкој.

Атинско широко образовање, брига о сиромашним и њихово оспособљавање занатима, Питагорејска школа и истицање математике која је основа научном образовању, потреба за развијањем вјештине вођења дискусије (софисти); Протагорино истицање да су за учење потребне природне диспозиције и вјежбање, Сократова потреба за истицањем истине или Платонова жеља да се путем навика формирају вјештине, залагање за перманентним образовањем, само су неки од аспеката самосталности који се могу препознати у данашњим наставним системима, дидактичким теоријама или теоријама педагошког дјеловања које подстичу и утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење (потреба за учењем током цијелог живота, подстицање виших когнитивних процеса, развијање вјештина, значај геометрије за развој аритметичких и графичких способности...).

За васпитање и образовање у доба хеленизма вјеровало се да је битна категорија друштва, да је општа и стална категорија живота. Истичали су хармонијски развој личности (физичка, психичка и естетска страна личности), залагали се за широк спектар развоја (од филозофије и реторике до естетског развоја личности). Уочљив је стални грчки троугао: наставник – ученик – оснивач, који ће до данас остати као минимум услова за формирање било које образовне установе.

Хеленизам је доба које почиње Александром Великим. Умјесто атинског идеала васпитања (складне и хармоничне личности), поставља ученост и знање као врхунски циљ васпитања, а систематском образовању додаје аритметику, геометрију, астрологију, теорију музике.

Поред Цицерона, Сенеке, Плутарха, па све до Квинтилијана и његовог дјела *О васпитању говорника*, у коме је истакнуто много вриједних педагошких идеја, које истичу значај широког образовања, високу културу и неограничено поштење, као и неопходност познавања природе дјетета, његових индивидуалних особина и разлика, те на основу тога адекватног поступања. За Квинтилијана, учитељи морају да имају широко образовање, да елементарну наставу изводе само најбољи.

Квинтилијана одликује нешто посебно, а то су упутства о методици наставе. Сматра се првим теоретичарем античке педагогије, који је детаљно разрадио методику и дао читав низ дидактичких правила. Истицао је важност организације наставе која треба да се организује тако да ученику причињава задовољство и радост (интринсичка мотивација), с похвалама и такмичењима која подстичу на рад (спољашња или екстринсичка мотивација), а не да замара или да користе физичке казне које понижавају дијете. Квинтилијан препоручује три степена наставе: подражавање, теоретску наставу и вјежбање; истицао је важност доброг памћења за говорника (дао низ психолошких упутстава помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет).

У доба хеленизма, такође се могу *назирати* аспекти самосталног учења, као што је ученост и знање као врхунски циљ образовања, затим истицање важности аритметике и геометрије, које развијају графичке и симболичке способности; залажу се за широко образовање које је данас повезано са потребом за учењем током цијелог живота; затим придају важност организацији наставе која ученику причињава задовољство и радост, заправо, наставе која је дидактички добро структурирана, тако да подстиче интринсичку мотивацију код ученика, поткријељену похвалама и такмичењима (екстринсичка мотивација).

Квинтилијан је истицао важност доброг памћења за говорника, заједно са упутствима помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет – данас су то стратегије учења које утичу на ефикасно учење и задржавање информација у дугорочном памћењу. Учење напамет у довољној мјери ипак не подстиче ученике на самостално учење, с обзиром да се учи напамет, без разумијевања, не развијају се виши когнитивни процеси мишљења, који су један од важних аспеката подстицања и развијања самосталности ученика у учењу.

3. РАЗУМИЈЕВАЊЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ У ФЕУДАЛНОЈ ЕПОХИ

Раздобље на прелазу из античке епохе у средњи вијек потпуно је уништило античку културу, која је замијењена хришћанством. Црква и свештеници су добили монопол на васпитање и образовање, које је због тога имало религиозни карактер.

Умјесто хармоничног развоја душе и тијела, као у античкој епохи, акценат се ставља на душу. Према новој хришћанској идеологији, тијело је тамница за душу. Настава је била потпуно подређена доминацији светог писма и учитељу који га је тумачио; било је присутно слијепо потчињавање ауторитету наставника у складу са друштвеним и педагошким утицајем црквене догме и на њој засноване педагошке мисли.

У раном средњем вијеку постојало је више врста школа: манастирске, катедралне и парохijske. У свим овим школама настава се изводила на истим принципима: учење текстова напамет на латинском језику, молитве, учење писма, читање црквених књига, прије свега *Светиої писма* и учење рачуна. Онима који су успјешно савладали елементарну наставу, *уводи* се граматика, реторика и дијалектика, а неке од манастирских школа имају и предмете (геометрију, астрономију, теорију музике).

Настава у византијским школама имала је карактеристике формализма, а сколастика као хришћанска филозофија била је систем наставе и наученог мишљења које је тежило да измири разум и религију користећи античку филозофију, прије свега Аристотела. Најпознатији представници сколастике су Анзелмо Кентберијски, Пјер Абелар и Тома Аквински, који су истицали значај умних способности, упућивали у методичност у настави, која изоштрава мишљење.

Разумијевање оспособљености за самостално учење у феудалној епохи карактерише учење које је у потпуности било подређено слијепом поштовању ауторитета наставника, без подстицања самосталности; једино се даје могућност онима који су успјешно савладали елементарну наставу, даље учење граматике, реторике, дијалектике, затим предмета попут геометрије, астрономије. Све је било подређено механичком учењу и памћењу, без разумијевања, развијали су се само нижи когнитивни процеси (памћење: да наброје, дефинишу, именују, запамте), без разумијевања и примјене наученог, вршења анализе или синтезе репродукованих садржаја. Читање се учило методом срицања, а материјал за читање дјечи је био врло тежак, неразумљив (заправо дидактички није обликован, неприлагођен индивидуалним способностима ученика). Цјелокупна организација наставе у доба феудалне епохе сводила се на учење напамет, па је огроман број дјеце напуштао школу, која је због своје крутости и ригидности, пасивне улоге ученика, само обесхрабривала, умјесто да је прилагодила захтјеве индивидуалним могућностима дјеце и подстицала њихов развој.

4. КОНЦЕПЦИЈА ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ У ДОБА ХУМАНИЗМА И РЕНЕСАНСЕ

У епохи хуманизма и ренесансе (од XIV до XVI вијека) долази до изражаја нов поглед на човјека, науку, умјетност и политику. Међу најзначајније представнике хуманистичке педагогије убрајају се: Виторино да Фелтре, Мафео Веђо, Лудвиг Вивес, Мишел Монтењ.

Виторино да Фелтре је организовао школу под називом *Дом радосћи*, желио је да развија код дјеце умјереност; истицао важност просторија за учење, које треба да су велике, са много свјетлости и ваздуха, зидова украшених дјечијим фигурама, што је представљало привлачну средину, која помаже при учењу, подстиче на рад, развија радне навике за учење. Велику пажњу посветио је индивидуалним карактеристикама ученика, како би се према њима поступало и у васпитању и образовању.

Мишел Монтењ је критиковао схоластичко (сколастичко) васпитање и тадашњу хуманистичку наставу, јер дјеца уче само ријечи, а не и садржај, што представља слабу припрему за живот који их очекује, заправо не оспособљава их за цјеложивотно учење. Циљ васпитања и образовања је расуђивање и развијање активности и ученичких способности, истицао је потребу да ученици више посматрају ствари и појаве, а мање да уче из књига – потцјењује знање и науку, а истиче мишљење. У настави је потребно пробудити жеђ и интересовање за учење (Илић, 2002). По Монтењу, „нужно је учити не простим слушањем, већ сопственим радњама“, да би знање било „унутрашња тековина“ (Монтењ, 1953: 54).

Идеје хуманизма и ренесансе на специфичан начин имале су утицаја и код социјалиста утописта. Томас Мор је био познат по идеји општег обавезног школовања, али и потреби за самообразовањем. Залагао се за очигледну наставу, као и знање које се може употријебити у свакодневном животу и сматрао да свако може да бира рад према својим склоностима.

Рене Декарт, славни француски филозоф, говорио је о основном принципу самосвијести: *Cogito, ergo sum* (Мислим, дакле постојим). Сматрао да је ум најважније средство у процесу сазнања; у настави је потребно што више очигледности. Наставу треба организовати тако да до пуног изражаја дођу ученичке слободе и њихова самоиницијатива (самоактивност), истицао је Декарт. „Циљ образовног процеса је јасно и разговјетно сазнање до кога се долази схватањем, односно учењем са разумијевањем“ (Качапор, 1996: 104). У сазнању треба користити анализу (чиме се развијају и виши когнитивни процеси који утичу на оспособљеност ученика за самостално учење). Декарт је желио да у процес сазнања уведе логички ред и законитости и провјеравање онога што је постигнуто.

Френсис Бекон – истицао је да образовање не смије имати за циљ да скупи што већу количину знања, већ да примјени то знање у пракси. Сматрао је да школа треба да развија активност и самосталност ученика, а осуђивао учење напамет, коме је супротстављао учење путем посматрања и испитивања, од лакшег – ка тежем, од једноставног – ка сложеном, али и обрнуто, како би ученици стално користили своје интелектуалне снаге.

Јан Амос Коменски – указао је да ученици имају способности, али не и вољу за учењем, гдје највећу одговорност сносе учитељи, који су дужни да се упознају са психофизичким способностима дјеце с којима раде и тако прилагодите начин рада, па и успјех неће изостати. У наставном процесу потребно је примјењивати принцип очигледности, поступности и систематичности, који су

у непосредној вези са психофизичким способностима ученика, те је потребно и наставу прилагодити томе (стил рада наставника). Такође, истицао је значај ученичке активности на часу, што повећава његову пажњу и квалитет учења. Ученици „морају сазнати истину властитом главом, при чему је неопходно понављање и увјежбавање садржаја који се уче, чиме се постиже и практична употребљивост знања“ (Коменски, 1954: 54). Сматрао је да *бајине и шамари не моју улити у душу љубав према наукама*. Најважнија улога наставника у наставном процесу је да изазива интересовање за учење својом наклоношћу, пријатељским опхођењем и љубављу према дјетету (што се данас може окарактерисати као унутрашња или интринсичка мотивација).

Дон Лок – био је мишљења да су казне штетно васпитно средство, признаје похвалу и укор као средства васпитања која утичу на осјећање части и стида; истиче значај поштовања неједнаких способности и склоности, при чему је потребно водити рачуна о индивидуалним особинама дјетета; истицао је важност развијања воље за рад и лијепо понашање, а енциклопедијско стицање знања, за њега је неважно.

У епохи хуманизма и ренесансе долази до изражаја нов поглед на човјека, науку и умјетност. Школа коју организује Виторио да Фелтре (*Дом радосији*) жели да развија код дјеце умјереност; при чему је истицана важност просторија за учење (као спољашњих фактора који утичу на учење и подстицање самосталности ученика у учењу).

Монтењ сматра да је потребно пробудити жеђ и интересовање за учење (интринсичка мотивација, која утиче на подстицање самосталности ученика у учењу). Томас Мор је познат по идеји потребе за самообразовањем (заправо потребе за цјеложивотним учењем), за знањима која треба да су практично употребљива (функционална знања). Декарт истиче важност ученичке самоиницијативе (самоактивности), као и провјеравање онога што је постигнуто (потреба за повратном информацијом у наставном процесу, данас важан аспект самосталности ученика у учењу). Ученицима је боље дати „повратне информације у односу на одређене ступњеве знања и способности, него једноставно дати резултате у постоцима, оцјенама“, сматрају Марцано, Пикеринг и Полок (Marzano, Pickering, & Pollock, 2006: 106). У процесу самосталног учења данас, неопходно је понудити што више различитих информација које би појединац требало да разумије, схвати, осмисли, затим преради, повеже са већ усвојеним знањима и на тај начин дође самостално до нове спознаје. У овом процесу учења тражи се већи степен самосталности виших менталних процеса, као што је анализа, синтеза, евалуација, које утичу на оспособљеност ученика за самостално учење.

Бекон по први пут истиче да школа треба развијати активност и самоактивност, а Коменски сматра да наставници морају прилагодити свој начин рада ученицима: у излагању да иду од лакшег – ка тежем, од једноставног – ка сложеном, али и обрнуто, како би ученици користили своје интелектуалне снаге (капацитете), развијали више когнитивне процесе, који утичу на оспособљеност

ученика за самостално учење. Указује и на потребу да сваки наставник прилагоди свој стил рада ученицима, с обзиром да стил рада наставника омогућава сваком ученику да напредује према својим способностима и могућностима, те тако подстиче и развија самосталност ученика.

5. МОДЕРНО ДОБА И РАЗУМИЈЕВАЊЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

У ретроспективи епохе модерног доба истичу се три етапе:

1. француско просветитељство и француски енциклопедизам,
2. њемачко-хербартовска педагогија и
3. разни реформистички покрети, познати као *йокрејџи нове школе*, унутар којих се јавља и тзв. социјалистичка педагогија.

5.1. Француско просвјетитељство и концепција оспособљености ученика за самостално учење

Француски материјалисти сматрали су да су осјећаји који се добијају из спољашњег свијета, извор сазнања. Сазнање је одраз спољашњег свијета у људској глави, те је неопходно развијати способности сваког појединца.

Клод Адријан Хелвецијус је указао да разлике које се јављају у понашању људи у великој мјери зависе од интереса; човјек може научити све, само треба пробудити у њему одговарајуће интересе; зато је неопходно код дјете развијати активност и уважавати њихова искуства; школа је важна социјална средина у којој се пружа могућност такмичења, оспособљава се потребан кадар...захтијева строгост.

Дени Дидро – сматрао је да васпитање и образовање развијају природне диспозиције и имају одлучујућу улогу у формирању личности.

Жан Жак Русо – истицао је неопходност познавања дјететових индивидуалних способности и склоности како би се касније развијале и продубљивале. Истицао је природу и слободу која је неопходна за развој дјетета (Баковљев, 1983). Било му је важно да се код дјетета развија радозналост, активност и само-активност, а мање важно да се науче чињенице и градиво; ученик је препуштен сам себи, треба да истражује, проучава, посматра и да сам стиче онолико знања колико му се чини потребно. Констатује да знање у настави „мора да буде последица властитог опажања и размишљања“ (Русо, 1950: 218). Ученик не може, ако је препуштен сам себи, да усваја знања, није способан, нити у адекватној мјери оспособљен да сам дође до научних истина – наставник је тај који га поучава, усмјерава, циљно води. За Русоа, улога наставника је, међутим, да обрати пажњу на емоционални живот (подстиче љубав и искреност према другима, интринсичка мотивација).

Може се рећи да су француски материјалисти, а међу њима Хелвецијус, придавали значај интринсичкој мотивацији (сматрали су да човјек може научити све, само треба пробудити у њему одговарајуће интересе). Русо је истицао потребу да се код дјеце подстиче радозналост, активност и самоактивност.

5.2. Њемачко-хербартовска педагогија и концепција оспособљености ученика за самостално учење

Представници њемачке хербартовске педагогије су Кант, Фихте, Шелинг и Хегел. Човјекова дужност је да самог себе усавршава, да сам себе образује и развија у себи моралне особине, сматрао је Имануел Кант.

Хегел је истицао активну улогу личности у околини; настава је та која развија ученикове мисаоне способности, истиче важност учења о пажњи, представама и памћењу.

Јохан Хајнрих Песталоци – наглашавао је значај саморазвоја, односно свака човјекова способност тежи ка усавршавању личности; у човјековој природи је тежња да изађе из стања мртвила, неактивности; истицао је значај социјалне средине за развој (посебно наглашавао однос мајке и дјетета); настојао да афирмише три димензије човјекове личности: умно (васпитање), морално (васпитање) и радно (васпитање). Сматрао је да се у наставном процесу имају у виду психофизичке способности дјеце. Придавао велики значај развијању дјечије самосталности, односно подстицању саморазвоја, активности код дјеце, која се постиже кроз наставу тако да наставни садржаји иду од једноставних и лаких и тек када их ученици савладају, постају сложенији; наставно градиво треба да је приступачно, распоређено према развоју дјечијих способности; увјежбавање градива је најважније, јер се тако долази до трајног знања, а крајњи циљ наставе је да развија самосталност.

Јохан Фридрих Хербарт – залагао се за развој свих способности (које се стварају између истраживања воље и стварања вишеструких интересовања). Руковођење (вођење, управљање), за Хербарта није усмјерено на будућност дјетета, већ оно регулише његово владање у садашњости, односно рјешавања задатака, одржавање реда. Средства руковођења су опомена, наређење, надзор, казна, рад, ауторитет. Дјетету треба улити страх, наставу покрећу интересовања која доводе до продубљивања садржаја и разноврсних сазнања; велики значај у развоју интересовања има пажња, гдје постоји намјерна и ненамјерна (пажња).

Хербартово схватање и истицање интелектуализма, занемаривање емоционално-мотивационе вриједности, чини да његовим педагошким системом преовладава хладноћа, а учење о формалним системима одводи нас у крутост и шематизам (Ценић & Петровић, 2005). Хербартов интелектуализам не пружа ученику довољно могућности да се стваралачки развија у самосталну личност (цјелокупни психички живот своди на предавање – осјећања или жеље), само су одређена стања и корак ка представама које чекају на *прају свијести* да се испоље као праве представе (Ценић & Петровић, 2005).

Фридрих Фребел је детаљно развио своје основне педагошке принципе: 1) васпитање треба да буде у складу са природом и 2) принцип активности, односно принцип саморадње, који произлази из дјечије склоности за активношћу. Стваралачки развој дјетета једино је могућ у процесу дјечије саморадње, а не у механичком усвајању онога што пружа наставник.

Фридрих Адолф Дистервег је сматрао да основни циљ васпитања *лежи* у развијању саморадње код дјетета, што представља идеју истине, добра и љепоте. Указао је да школа не треба само да образује већ и да васпитава, а као главна средства предлаже: систематску наставу, добар примјер и дисциплину; залаже се за интелектуалну активност појединца (људско сазнање почиње посматрањем спољашњег свијета, које се прерађује у интелектуалну активност путем чула и представа, односно, то је пут од очигледног до апстрактног). Препоручује се индивидуално планирање за свако дијете сходно његовим индивидуалним способностима (данас можемо говорити о индивидуализованој настави).

Дистервег је истицао: „Лош учитељ изводи истину, а добар учи да је ученик налази“ (према Ценић & Петровић, 2005: 181). Сматрао је да се у наставном процесу треба држати правила: од лакшег ка тежем, од појединачног ка општем, од конкретног ка апстрактном, од познатог ка непознатом; настава треба да развија интересовања, чиме се афирмише начело самоактивности, које се постиже путем објашњавања и разговора. Међу најзначајнијим социјалистима утопистима са педагошким идејама су: Сен Симон, Роберт Овен, Шарл Фурије и Етјен Кабе.

Сен Симон – указивао је да стручно образовање оспособљава човјека за практичне послове који су друштву неопходни (потреба за цијеложивотним учењем).

Педагошки погледи Карла Маркса и Фридриха Енгелса огледали су се у њиховом истицању значаја друштвене средине, говорили о значају свестраног развоја личности и фактора који утичу на тај развој.

Спенсер је указивао на чињеницу да све што нема практичне вриједности, све што у животу не користи, не треба учити у школи. Протествовао је против учења напамет, против формализма и залагао се за активност дјетета, која је неопходна за прилагођавање актуелним животним проблемима. Истицао важност принципа поступности.

Представници њемачко-хербартовске педагогије: Песталоци – наглашава значај саморазвоја, а крајњи циљ наставе је да развија самосталност; затим Хербартов интелектуализам, који ипак у довољној мјери не пружа ученицима могућност да се стваралачки развија у самосталну личност. Фребел истиче саморадњу, јер само тако је могућ стваралачки развој дјетета, а Дистервег говори о наставном процесу који треба да се држи правила, којима ће се афирмисати самоактивност дјетета. Карл Маркс и Фридрих Енгелс истичу значај друштвене средине која стоји у активном односу према средини.

5.3. Покрети Нове школе и концепција способности ученика за самостално учење

Међу руским мислиоцима били су значајни Висарион Григоријевич Бјелински, Константин Димитријевич Ушински, и многи други. Бјелински је при- давао велики значај принципу очигледности и принципу активности ученика.

Константин Димитријевич Ушински и његови погледи на дидактику учења истицали су да је процес сазнавања изузетно сложен и озбиљан посао, који подразумева не само усвајање знања већ и формирање навика (значај мотива за учење на развој дјечијих способности, вјежбања и понављања). Сматрао је да усвојени садржаји треба да буду трајни, потребно је чешће понављати обрађене теме, са додавањем нових садржаја при сваком понављању, те ће знања бити темељитија. Активност дјетета је важан сегмент у процесу сазнавања, гдје принцип активности заузима посебно мјесто. Сматрао је да „нова школа тражи да деца, по могућности, раде самостално“ (Ушински, 1957: 76).

Педагошки правци и покрети XX вијека и схватања оспособљености ученика за самостално учење почевши од педагогије прагматизма Џона Дјуја, који истиче да школа треба да ученике учи да превазиђу ограничења група у којима су рођени и доводи их у контакт са широм друштвеном средином (да школски живот буде спона од породичног ка друштвеном животу). У овако организованој школи дијете постепено учи о значају активности, оспособљава се да изводи и схвати своју улогу у школи. Стога је неопходно да се дјечија активност ослања на претходна искуства, па ће са лакоћом усвајати садржаје из различитих области живота. Умјесто наставног плана, предлаже да се за сваку годину одреди само скуп тема које ће бити полазна тачка за рад. Сматра да се традиционалној настави може супротставити креативност, активност и динамичност, настава која врви од идеја, енергије и међусобне сарадње, гдје се развија атмосфера сарадње и повјерења – основна метода је учење путем активности, која подразумева експериментисање, истраживање, рјешавање проблема и непосредно манипулисање стварима. Поред принципа активности, Дјуи истиче и принципе поступности и сликовитости; указује на нову улогу наставника, који врши селекцију утицаја на ученике, подстиче их на учење, усмјерава; наставник је консултант и савјетник, инсистира на развоју интелигенције, а не на стицању знања; у настави се најчешће руководи интересима ученика. Тежиште наставног процеса помјера се са наставника на ученике; ученик постаје сунце око кога се све окреће.

Педагогија *радне школе* на челу са Кершенштајнером сматрала је да школа треба да оспособи ученике за неки позив, занимање. У посебне варијанте радне школе спадају између осталог: активна школа, школа рада, школа по мјери, Валдорфска школа, Јена – план.

Јена – план захтијевао је да се рад у школи умјесто разреда изводи по групама заједно са учитељима и родитељима, гдје би ученици, наставници и родитељи били повезани у једну животну и радну заједницу. Таква школа би

припремала ученике за живот, развијала њихове индивидуалне способности, васпитавала за друштвени живот (може се довести у везу са цјеложивотним учењем – потребом за учењем током цијелога живота). Јена–план нема прописаног плана и програма, а за рад се узимају теме које интересују дјецу, гдје „наставник по потреби помаже ученицима у остваривању изабраних садржаја“ (Ценић & Петровић, 2005: 263).

Школу у Самерхилу основао је 1921. године (у мјесту Самерхил у Енглеској), Александар О Нил. Цјелокупна организација рада била је заснована на принципима слободног васпитања у којој није било присиле од стране наставника, нити страха од оцјена или казни. Школа је омогућавала да ученик самостално и слободно учествује у раду и да се у пријатној атмосфери припрема за живот и свакодневне обавезе послје школе. Ученици су слободно бирали садржаје и активности којима ће се бавити, а наставници су ту да помогну у избору и подстичу ученике да открију нешто ново.

Пројекат – метод био је систем наставе којим се тежило да се школско учење максимално приближи рјешавању проблема и стицању знања у практичним животним ситуацијама. То значи да ученици у школи не треба да добијају готова знања, већ да их сами стичу и то активним укључивањем у рјешавање актуелних животних проблема. Ученици активно учествују у свим фазама пројекта (од избора проблема до његовог рјешавања), а проблем мора бити адекватан учениковом узрасту.

Активна школа и њен представник Адолф Ферријера истицали су да ученици у школи морају бити активни, с тим што та активност треба да буде природна, спонтана, слободна и индивидуална (спонтана ученичка активност). У функцији развоја духа неопходна су три подручја активности која чине јединствену цјелину, и то: прво, тјелесна и мануелна активност; друго, интелектуална активност и треће, социјална активност. Ферријер сматра да се дијете боље васпитава када у школи долази до изражаја дјечија спонтана активност (ово не бисмо данас могли да прихватимо, с обзиром да активност треба бити плански организована и усмјерена, са јасно постављеним циљем, који подстиче самосталност ученика у учењу).

Школа по мјери, према Клапареду, имала је у виду два битна момента: да је ученик цјеловита личност и да се ученици међусобно веома разликују у темпу учења, запажања или интересовања. Школа је морала уважавати разлике међу ученицима, прилагођавати се ученицима, давати знања према њиховој мјери.

Далион план је био реформски покушај *нове* организације наставе у САД. Према концепцији овог *плана*, рад ученика је потпуно индивидуалан, слободан и самосталан, што је подразумевало да разређи, наставни предмети и наставни програми треба да се сведу на минимум или да се одбаце. Улога наставника била је да за сваког ученика припреми *радне задатке*, који могу бити минимални, средњи и максимални; ученик сам бира област и ниво задатака, као и темпо рада. Концепција *Далион плана* подразумевала је сложену организацију, запос-

тављање групног рада, а пренаглашавање индивидуалног, свођење наставника на пасивну улогу, као и велике разлике у напредовању ученика.

Винейка џлан је истицао да у школи постоје образовни садржаји који треба да обезбиједи да се савладају индивидуално, темпом који одговара сваком ученику, а наставник је ту да припреми материјале за такав индивидуалан рад. Факултативне садржаје ученици бирају (за разлику од образовних), према сопственим интересовањима, при чему до изражаја долази групни облик рада.

Декролијев сисџем настџаве је био заснован тако да се цјелокупни рад организује по тзв. центрима интересовања који су били условљени нагонским тежњама за задовољењем основних биолошких потреба (потребом за храном, за заштитом, за радом у групи и за одмором и разонодом). Садржаји које су ученици усвајали у школи груписали су се према темама за које се ученици интересују. Око тих тема, као *ценџшара*, треба груписати и све остале садржаје; међутим, ови садржаји нису осигуравали развој дјетета и усвајање систематских знања.

Марија Монтесори (италијански лекар и педагог) сматрала је да за психички и физички развој дјетета треба омогућити да што више спонтано испољава своје урођене способности. За Марију Монтесори васпитни циљ је слободан човјек. Улога наставника је да пажљиво посматра и ствара повољне услове за дјечије самоваспитање (дјеца сама бирају занимања и одређују темпо рада); школска дисциплина темељи се на дјечијој слободи, заснованој на спонтаном занимању. Истиче да се самосталност „рађа у личности која се образује и која постаје способна да се сама стара о себи. Сва бића у природи теже том циљу: свако сам извршава своју дужност“ (Монтесори, 2006: 131). За Монтесоријеву дијете осваја самосталност уз непрестану активност и рад.

Реформистички покрети међу којима је и Ушински, залажу се да *нова школа* тражи да дјеца раде самостално. Џон Дјуи истиче принцип активности, поступности и самоактивности, који смјењују улогу наставника и усмјеравају наставни процес. Школа у Самерхилу омогућује ученику да самостално и слободно учествује у раду. Активна школа залаже се за партиципацијску улогу ученика и наставника у васпитно-образовном процесу. Далтон-план истиче потребу индивидуалног рада ученика, који је слободан и самосталан, али је потпуно занемарила улогу наставника који треба да усмјерава рад ученика у процесу стицања знања и развијања самосталности ученика у раду.

6. ПРОСВЈЕТНА ПОЛИТИКА СОВЈЕТСКЕ ДРЖАВЕ ПОД ВОЂСТВОМ БОЉШЕВИЧКЕ ПАРТИЈЕ И ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

Систем васпитања потпуно се потчинио култу личности (Љењин, Стаљин) и интересима *социјалистичкој и комунистичкој грушџива*, који је поставио у први план да се ученици уведу у сазнање политичко-идеолошких доктрина. Та-

ко се Луначарски бавио пропагандом комунистичких идеја васпитања и остварењем бољшевичке реформе школства (свестрано формирање човјека у интересу друштва). Надежда К. Крупска је заговарала активну улогу школе у социјалистичком друштву. За Макаренка, као изванредног практичара, ученик је субјект васпитно-образовног процеса коме треба обезбиједити развој личности и његове индивидуалности.

7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење указује да почевши од античке епохе, преко епохе феудализма, хуманизма и ренесансе, па све до просвјетне политике совјетских држава, могу се сагледати различито схваћени аспекти самосталности, који су утицали на оспособљеност ученика за самостално учење.

Почевши од атинског широког образовања, бриге о сиромашним и њиховог оспособљавања занатима, Питагорејске школе и истицања математике која треба бити основа научном образовању, затим истицања важности доброг памћења за говорника, заједно са упутствима помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет; идеја хуманизма и ренесансе, попут Френсиса Бекона, који је истицао потребу да школа мора развијати активност и самосталност ученика, француских материјалиста (Хелвецијус), који су придавали значај интринсичкој мотивацији (човјек може научити све, само треба пробудити у њему одговарајући интерес); Русоа који сматра да код дјете треба пробудити радозналост, активност и самоактивност; Хегеловог схватања активне улоге личности у околини, значају подстицања саморазвоја дјете; Дистервега, који се залаже за интелектуалну активност, па до реформских покрета нове школе који траже да дјеца раде самостално, истичу принцип активности и самоактивности (Цон Дјуи) – све су то заправо аспекти самосталности који се могу препознати у данашњим наставним системима, дидактичким теоријама или теоријама педагошког дјеловања које подстичу и утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење (потреба за учењем током цијелог живота, подстицање виших когнитивних процеса, развијање вјештина, значај геометрије за развој аритметичких и графичких способности, развоју стратегија за ефикасно учење и задржавање информација у дугорочном памћењу, дидактички обликован материјал за учење).

Како је и сам Песталоци истицао да је крајњи циљ наставе самосталност ученика, неопходно је да наставник у различитим савременим наставним системима (хеуристичка настава, проблемска, егземпларна или респонсибилна), ученике води кроз сазнајно развојне разговоре, даје упутства, учествује у свим активностима (директно или индиректно), развија унутрашњу потребу за учењем (интринсичку мотивацију), даје повратну информацију ученику за његове исходе

учења и рада, те својим активностима ствара велики простор у наставном процесу, да ученици самостално раде на задацима и материјалу за учење, како би крајњи циљ био оспособљеност ученика за самостално учење.

ЛИТЕРАТУРА:

- Andrilović, V. (2001). *Samostalno učenje*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Bakovljević, M. (1983). *Suština i pretpostavke misaone aktivizacije učenika*. Beograd: Prosveta.
- Behrmann, D., Schwarz, B. (2003). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Дунђерски, С. (1992). *Својим оспособљеностима младих за самообразовање после завршене основне школе*. Београд: Настава и васпитање, бр.1-2.
- Илић, М. (1994). *Савремени шокови у педагогији*. Бања Лука: Нови глас.
- Плић, М. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Плић, М. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.
- Качапор, С. (1996). *Историјски преглед наставника и развоја школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Komenski, J.A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava.
- Marzano, R.J., Pickering, J.D., Pollock, E.J. (2006). *Nastavne strategije*. Zagreb: Educa.
- Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Montenij, M. (1953). *Ogledi o vaspitanju*. Beograd: Pedagoško društvo NRS.
- Pivac, J. (1995). *Škola u svijetu promjena*. Zagreb: Željeznička tiskara d.o.o.
- Ruso, Ž.Ž. (1950). *Emili ili o vaspitanju*. Beograd: Znanje.
- Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Biblioteka naučne monografije.
- Ušinski, K.D. (1957). *Čovek kao predmet vaspitanja*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Lesly & Whitebread, D. (2006). Interpretations of Independent Learning in the Early Years. *International Journal of Early Education*, Vol.8.No.3, 243-252.
- Cenić, S., Petrović, J. (2005). *Vaspitanje kroz istorijske epohe*. Vranje: Učiteljski fakultet-Vranje. Eduka-Beograd.

Summary: The paper gives an overview of pedagogical-psychological ideas and concepts about students' capacity for independent learning from the ancient times, feudalism, through humanism and renaissance, to the educational policy of the Soviet state, which show different aspects of individualism that had significant impact on building students capacity of individual learning. Broad education in Athens which took care for the poor and trained them to become skilled craftsmen, then feudal epoch when teaching was reduced to learning by heart, and movements of

the new school that underlined the principles of activity, gradual approach and vividness represent different historical aspects of individual pedagogical-psychological concept of self-study capacity. Today, when speaking of individuality we refer to aspects such as the need for learning, defining goals and strategies, management and control, feedback, didactically structured learning materials, mental condition, intrinsic and extrinsic motivation, higher cognitive processes that encourage and develop self-study and self-learning.

Key words: historical overview, pedagogical-psychological ideas and concepts, training, self-study.