
**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈУ И АНДРАГОГИЈУ**

**ОБЛИЦИ И СВОЈСТВА
ПЕДАГОШКОГ ЗНАЊА**

РАДОВАН АНТОНИЈЕВИЋ

БЕОГРАД, 2019.

ОБЛИЦИ И СВОЈСТВА ПЕДАГОШКОГ ЗНАЊА
Радован Антонијевић

Издавач:

Филозофски факултет Универзитета у Београду
Институт за педагогију и андрагогију
Чика Љубина 18-20, Београд

За издавача:

Проф. др Живка Крњаја

Рецензенти:

Проф. др Наташа Вујисић Живковић
Проф. др Светозар Дунђерски
Проф. др Бранко Јовановић

Лектура и коректура:

Зорица Мајсторовић

Припрема и штампа:

Центар за образовање и професионални развој, Београд
eduscimail@seoprora.rs

Тираж:

100

ISBN: 978-86-80712-33-8

Београд, 2019

Научна монографија представља резултат рада на пројекту "Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији", број 179060 (2011-2019), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.01(0.034.2)
37.013(0.034.2)
37.018(0.034.2)

АНТОНИЈЕВИЋ, Радован, 1964-

Облици и својства педагошког знања [Електронски извор] / Радован Антонијевић.
- Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију,
2019 (Београд: Центар за образовање и професионални развој).
- 1 elektronski optički disk (CD-ROM); 12 cm.

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. -
"... резултат рада на пројекту 'Модели процењивања и стратегије
унапређивања квалитета образовања у Србији', број 179060 (2011-2019)
..." --> колофон. - Тираж 100. - О аутору. - Библиографија. - Summary:
Forms and qualities of pedagogical knowledge.

ISBN 978-86-80712-33-8

а) Општа педагогија б) Васпитање

COBISS.SR-ID 282049036

COPYRIGHT © 2019 Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за
педагогију и андрагогију

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	5
1. ПРИРОДА И РАЗВРСТАВАЊА ПЕДАГОШКОГ ЗНАЊА	7
Шта је "знање"?	7
Природа научног знања	10
Одређење и критеријуми разврставања педагошког знања	15
Облици и својства педагошког знања	16
2. ИСКУСТВО И ИСКУСТВЕНО ЗНАЊЕ У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА	21
Значај искуства у општем смислу	21
Улога и значај професионалног искуства	23
Искуствено знање у области васпитања	25
Разврставање облика искуственог знања у педагогији	34
3. НАУЧНО ОБЈАШЊЕЊЕ У ПЕДАГОГИЈИ	39
Својства објашњења као научног знања	41
Облици објашњења као научног знања у педагогији	45
<i>Каузално објашњење</i>	45
<i>Генетичко објашњење</i>	49
<i>Структурално објашњење</i>	51
<i>Функционално објашњење</i>	53
<i>Системно објашњење</i>	55
<i>Телеолошко објашњење</i>	55
4. ПРИНЦИПИ И ПРАВИЛА У ВАСПИТАЊУ КАО ПЕДАГОШКА ЗНАЊА	59
Основна својства педагошких принципа	60
<i>Улога педагошких принципа у односу на процес васпитања</i>	63
Правила и правилности у процесу васпитања, као део педагошких принципа	65
Начини разврставања педагошких принципа	67
5. ПЕДАГОШКИ ЗАКОНИ И ЗАКОНИТОСТИ	79
Појмовно одређење научног закона и законитости	80
Могућност установљења научних закона и законитости у области васпитања	84
Општи научни закони у педагогији	88
<i>Свеопшта условљеност и узајамна повезаност</i>	88
<i>Структурално-системне везе и односи</i>	92
<i>Каузалне (узрочнопоследичне) везе и односи</i>	96
<i>Корелационе везе и односи</i>	97
<i>Процесне везе и односи</i>	98

6. ЗНАЊЕ ВЕШТИНА У ПЕДАГОГИЈИ: ПЕДАГОШКЕ ВЕШТИНЕ	101
Шта је "вештина"? Појмовно одређење и основна функционална својства	102
<i>Области разврставања вештина</i>	104
Улога и значај професионалних вештина	105
Професионалне вештине у области васпитања и образовања: педагошке вештине	111
КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА	123
SUMMARY: FORMS AND QUALITIES OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE	131
О АУТОРУ	135

ПРЕДГОВОР

Развој педагошке науке изискује проучавања различитих теоријских проблема и питања, која су и у неким претходним временима већ била предмет разматрања и проучавања. Књига која је пред нама представља научну монографију чији је предмет проучавања у области опште педагогије. Ова научна монографија имала је као разлог и основни циљ свог настајања проучавање различитих питања која се тичу природе и основних карактеристика педагошког знања, дакле оне врсте знања која припада педагогији као науци, као и различитим педагошким дисциплинама у оквиру педагогије. Шта је педагошко знање? Шта све обухвата педагошко знање? По чему се педагошко знање разликује од научног и других врста знања која се јављају у оквиру сродних друштвених и хуманистичких наука? На које начине се могу разврстати различита педагошка знања? Ово су нека од појединих општих питања на које смо настојали да изнађемо адекватне одговоре у овој монографији.

У првом поглављу ове монографије, под насловом Природа и разврставања педагошког знања, тема разматрања јесу различите класификације научног знања, с једне стране, као и класификације које се по питању различитих облика знања примењују у области педагошке науке. Указује се и на одређене дилеме које се јављају, кад су у питању критеријуми разврставања различитих облика педагошког знања, могућности њиховог прецизнијег разграничења и слично.

У другом поглављу, под насловом Искуство и искуствено знање у процесу васпитања, разматра се улога искуства и искуственог знања, као облика педагошког знања, за изградњу педагогије као науке. Такође, искуствено знање у педагогији и значај овог облика педагошког знања разматра се и са становишта његовог значаја за успешно обављање професионалног позива и професионални развој запослених у области васпитања и образовања.

У трећем поглављу, под насловом Научно објашњење у педагогији, разматрају се природа и кључне карактеристике научног објашњења које се јавља као облик знања у области педагогије, као и суштинска улога ове врсте знања за даљи развој педагогије као науке.

У четвртном поглављу, под насловом Принципи и правила у васпитању као педагошка знања, разматрају се педагошка знања која изражавају различити принципи и правила у васпитању, која се означавају као

педагошки принципи, принципи васпитања, дидактички принципи, принципи наставе, принципи учења, дидактичка правила и друго.

У петом поглављу, под насловом Педагошки закони и законитости, полазиште у разматрању суштинских својстава педагошких закона и педагошких законитости чини настојање да се појмовно одреде ови облици педагошког знања, као и да се направи појмовна разлика између једног и другог облика знања. Такође, разматрање је усмерено и на испитивање могућности установљивања закона и законитости у васпитању, на начине на које се до ових облика научног знања долази, и слично.

У шестом поглављу, под насловом Знање вештина у педагогији: педагошке вештине, које представља и најобимније поглавље, разматра се суштинска улога педагошких вештина, неопходних да њима овладају професионаци у области васпитања и образовања, у циљу унапређења ефикасног и продуктивног обављања својих професионалних дужности. Такође, предмет разматрања је и сама природа ове врсте несумњиво значајних педагошких знања.

Књига која је пред нама намењена је педагозима који се баве теоријским питањима у области опште педагогије. Такође, одговарајуће употребљиве садржаје у њој могу пронаћи и студенти педагогије, поготову студенти докторских академских студија педагогије, садржаје који би требало да им помогну у настојању да разјасне различите дилеме у вези са природом и основним својствима педагошког знања.

Монографија представља резултат рада на пројекту "Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији", број 179060 (2011-2019), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Посебну захвалност за успешан завршетак теоријског проучавања представљеног у овој монографији желим да изразим уваженим рецензентима, проф. др Наташи Вујисић Живковић, проф. др Светозару Дунђерском и проф. др Бранку Јовановићу, на сарадњи, подршци и корисним сугестијама, што је омогућило унапређење квалитета ове књиге.

Радован Антонијевић

1. ПРИРОДА И РАЗВРСТАВАЊА ПЕДАГОШКОГ ЗНАЊА

Свака научна област, односно научна дисциплина, карактерише се између осталог и системом научних појмова и научног знања које поседује. Та знања представљају саставни део фонда знања одређене научне области, односно поједине научне дисциплине. Сва научна знања која представљају део тог фонда знања представљају онај сегмент знања који се јавља кроз објављене научне радове различитих врста, универзитетске уџбенике, и кроз друге облике дисеминације резултата научних истраживања. При том, од значаја је и историјска димензија развоја одређене научне дисциплине, полазећи од чињенице присуства развојних токова у свим сегментима било које научне дисциплине (теорија, методологија истраживања, потенцијал примене нових знања и другим).

У циљу дубљег и обухватнијег разматрања проблема проучавања различитих облика знања који се јављају у оквиру педагогије као научне области, као полазиште послужиће разматрање основних дефиниција знања у општем смислу, као сложеног феномена. Овакав приступ требало би да омогући почетну и солидно утемељену основу за обављање наредног сложеног корака, компаративног по својој оријентацији, а тај корак би се односио на аналитичке активности које би требало да омогуће постизање појмовног разграничења онога што се означава као "знање" у општем смислу, од оне врсте знања која се обично одређује и разматра као појам "научно знање".

Шта је "знање"?

Може се учити да се у различитим језицима јавља више изведених и сложених речи са специфичним значењима, а у чијој основи се налазе речи "знање", "сазнање", "знати", "сазнавати", и друге. На основу тога, може се

уочити да термин и појам "знање" бива укључен у низ различитих термина, који служе као ознаке појмова са специфичним значењима.

У појмовном и термиолошком смислу, с друге стране, у различитим језицима јавља се и присутно је више различитих термина који као нека врста синонима означавају оно што припада знању као општем појму. Пример за то је енглески језик, у којем се одређене речи јављају као синоними за реч "знање". У енглеском језику наилази се на речи као што су *knowledge*, *attainment*, *proficiency*, *acquirement* и друге. Ове речи употребљене у различитим контекстима реченица имају значење "знања" (у тој функцији се употребљавају), али се користе и у неким другим значењима, као што је "постигнуће". И у немачком језику јавља се ситуација да се за појам "знање", или за неко од специфичних значења овог општег појма (појма "знање употребљеног у општем смислу), користе више различитих речи као ознака. Тако се за означавање нечега што представља или се односи на "знање" јављају у употреби речи као што су *wissen*, *kenntnis* и *können*. С друге стране, за глагол "знати" у немачком језику употребљавају се речи као што су *wissen*, *kenntnis* и *können*, за глаголску именицу "сазнање" *erkenntnis* и *einsicht*, док се за значење "сазнати" користе речи *erfahren* и *in erfahrung bringen*. Ова врста разноликости која се јавља по питању употребе различитих речи које се односе на целину појма "знање", или на нека специфична значења овог појма, сусреће се и у другим језицима. Разлог за то је и сложеност самог појма "знање", на шта ће посебно бити указано уз наредном делу разматрања овог феномена.

Са различитим значењима (денотацијом и конотацијом) и у домаћој литератури користе се речи "знање", "сазнање", "сазнавање", "знати", "сазнати", "сазнавати" и друге, а јављају се и различити изведени термини и сложенице из ових основних термина. Речи "знање" и "сазнање" користе се синонимно и односе се на одређено стање, на одређени достигнути ступањ развијености нечега што представља предмет процеса откривања, стицања, усвајања и развијања, односно присвајања знања о одређеном предмету сазнавања (Антонијевић, 2006а: 19). Поред тога, карактеристично је да у случају речи "сазнавање" аспект денотације односи се на процес настајања тог стања, који може да значи и изражава одређени ниво усвојеног знања о нечему што је претходно било предмет стицања знања.

О знању као људском феномену може се расправљати са различитих теоријских становишта, у настојањима да се дубље и обухватније сагледају све основне карактеристике знања. Сам феномен знања проучава се и са становишта више различитих научних области и научних дисциплина (Цветковић, 1982). Овим феноменом баве се филозофија, логика,

епистемологија, гносеологија, психологија и друге филозофске и научне дисциплине. С друге стране, и у оквиру сваке научне дисциплине разматрају се проблеми у вези са правилним утемељењем научног знања, његовим повезивањем у чврст и конзистентан систем знања, што се односи на фонд знања у оквиру посебних научних области и научних дисциплина (Chisholm, 1989). То представља једну од кључних научних оријентација у оквиру сваке научне области и научне дисциплине.

Посебан значај разматрању феномена знања и његовог стицања посвећује се и у оквиру психолошких, педагошких и дидактичко-методичких проучавања и разматрања, односно разматрања која по природи свог предмета припадају научној области педагогије. На основу тога, јављају се и различита општа одређења знања и основних карактеристика знања, у области психологије и педагогије. Та одређења односе се и на облике знања који се јављају код индивидуе у њеном сазнајном склопу, дакле знања које је усвојено од стране индивидуе.

У циљу дубљег и обухватнијег сагледавања основних карактеристика знања као филозофске, логичке, епистемолошке, гносеолошке, психолошке, а с друге стране и као дидактичко-методичке категорије, неопходно је да полазиште представља покушај изналагања одговора на питање шта је знање, што се односи на покушај разумевања овог феномена и кроз испостављање и правилно разумевање различитих дефиниција појма "знање". Различитим питањима у вези са основним суштинским карактеристикама знања бави се гносеологија, која се као филозофска дисциплина одређује као општа теорија сазнања (Хемлин, 2001; Копнин, 1974; Нејгел, 1984; Pollock, 1986; Торрасо, 1997). С друге стране, епистемологија као филозофска дисциплина бави се различитим питањима и проблемима које се тичу настојања да се на један обухватан и филозофски утемељен начин сагледају основне карактеристике научног знања уопште, као и научног знања које припада посебним областима науке.

Уочљиво је да се кроз филозофске и логичке расправе испостављају различита одређења појма "знање". У тим расправама једна од оријентација јесте и настојање да се утврде неки од основних и неопходних услова да би се нешто могло сматрати знањем по својим основних карактеристикама испољавања. На пример, код Лазовића (1995: 56) присутно је разматрање основних недоумица, у погледу прихватања одговарајуће дефиниције знања, а посебно по питању прихватања одредница у оквиру традиционалне дефиницију знања: *знање је истинито оправдано веровање* (Гетије, 1980). И поред чињенице да је ова дефиниција знања у извесном смислу превазиђена у

савременој логици и гносеологији, на основу формулисања различитих аргументованих логичких приговора појмовном одређењу знања у овој дефиницији, и ова дефиниција указује на то шта представља основу успостављања кључних карактеристика знања као људског феномена. Гетије (према Павковић, 1980: 138) посебно указује на чињеницу да су настојања у вези са проблемом одређивања дефиниције знања непосредно предузимана кроз покушаје одређивања нужних и довољних услова, на основу којих би се нечији исказ о ономе што представља предметну основу знања могао сматрати знањем о том предмету. Филозофска и друга учења о знању, концептуализација знања, кроз разматрање основних карактеристика знања, имало је свој развојни ток, који је као последицу имао појаву да се садржај дефиниције знања мењао упоредо са кључним настојањима одређивања неопходних и нужних услова да би се нешто могло сматрати знањем.

Природа научног знања

За основна настојања да се прецизније одреди значење општег појма "знање", као и за дубље и обухватније сагледавање могућности успостављања система знања у педагогији, неопходно је да полазиште представља и одређење општег појма "научно знање". Сам општи појам "научно знање" има посебну врсту функционалности, у смислу да би кроз тај општи појам било омогућено, у мери у којој је то могуће на нивоу мање или више сложене дефиниције, да се разјасни суштина научног знања уопште.

Кроз литературу може се наићи на различите описе, формулације и дефиниције научног знања. Те врсте разлика јављају се као последица везаности аутора за одређену научно-теоријску и епистемолошку оријентацију, а оне су посебно изражене у области друштвено-хуманистичких наука (Cunningham, 2008; Ејер, 1963; Попер, 2002б). Овде ћемо, пре свега, обратити пажњу на то како ствари стоје са одређењем научног знања у педагошкој литератури, узимајући у обзир да се одређења научног знања у оквиру педагошке науке не односе само на педагошко научно знање, већ и на научно знање у општем смислу.

У једном од педагошких речника научно знање дефинише се на следећи начин: "Научно сазнање је откривање закона у свету. Научно сазнање се састоји у прикупљању чињеница, постављању хипотеза, утврђивању закона и стварању теорија и система. Оно настоји да у случајном утврди нужно, у појединачном опште, у пролазном стално, у појавном суштину. (...) Научно сазнање настаје и развија се под непосредним утицајем јединствених, узајамно

повезаних, реципрочних и супротних мисаоних радњи, као што су анализа и синтеза, диференцијација и интеграција, апстракција и генерализација, упоређивање и класификовање података. Једном створени ставови проверавају се и даље са становишта кохерентности у односу на претходне, а нарочито у односу на нове податке, док сами доказни ставови постају база за научно предвиђање" (*Педагошки речник 1*, 1967: 640). У овом покушају одређења суштине научног знања нагласак се ставља на *структуру организације научног знања*, почев од прикупљених разноврсних чињеница које се налазе у основи те структуре, па све до успостављања одговарајуће научне теорије и научног система, као и на неопходност коришћења међусобно повезаних мисаоних операција које омогућавају процес откривања научног знања. Посебно је истакнуто да једно од кључних својстава научног знања представља *својство проверљивости*.

У једној од педагошких енциклопедија за научно знање наведено је следеће: "Уопштено, то је систематизовано знање о појавама или аспектима стварности стечено на основу доследно методички спроведеног истраживања, уз потврду емпиријских и логичких доказа. Под науком се, такође, подразумева процес чији је резултат такав један систем знања" (*Педагошка енциклопедија 2*, 1989: 528). У оквиру овог извора, у настојању да се одреди суштина научног знања, нагласак се ставља на систематизованости као својству таквог знања, а такође се посебно истиче и потреба да се успостави нека врста система знања у науци уопште, што би посредно требало да се односи и на могућност и потребу успостављања система знања и у оквиру посебних научних области и научних дисциплина.

Епистемологија се јавља као област филозофије која се бави проблематиком научног знања, те предмет проучавања епистемологије јесу управо природа и основне карактеристике научног знања (Schlick, 1974: 10). Стога, проучавања која су епистемолошка по својој природи имају незаменљив значај у конституисању и разрађивању одређених критеријума, који би могли сврсисходно да послуже у настојањима да се допре до кључних, суштинских карактеристика које неизоставно треба да буду присутне у неком знању, да би се оно могло одредити и сматрати научним знањем. У настојању да конституише епистемолошке основе научног знања које је део неке теоријске науке, Милић (1965: 183-207) формулише епистемолошка начела научног знања теоријске науке, која су универзално применљива и на емпиријске науке. Према овом аутору, то су начела *објективности, прецизности и систематичности научног знања*.

Код Ристића (1995: 17) нагласак се ставља на становишту да кључно својство научних знања јесте да она поседују највећи могући *ниво истинитости* и *оправдања*, посматрано са становишта логике и гносеологије. Ово виђење тога шта представља кључно својство научног знања своје исходиште има у чињеници да се до научног знања долази применом поуздане методологије научног истраживања, која укључује неопходност постојања претходно одређеног и теоријски разрађеног проблема истраживања, јасно и прецизно дефинисаних циљева и задатака, хипотеза, метода и поступака научног истраживања. Аутор сматра да већој поузданости научног знања доприноси и примена поступака понављања научног истраживања, што би требало да послужи и допринесе потврђивању истинитости и оправданости неког научног знања. Сходно томе, прихвата се и становиште о неопходности да научна знања буду што чвршће, дубље и обухватније заснована на нужним логичким аргументима из којих произлазе (исто, 18), што представља кључно везивно ткиво за уређивање и успостављање система знања у некој научној области. Исти аутор наглашава и да део природе научног знања можемо видети у томе, да је за научно знање карактеристично да се научне истине које садржи никада не смеју апсолутизовати и идеализовати, односно прихватати као потпуне, коначне и апсолутне, што се односи и на њихово прихватање и интерпретацију.

Неспорно је да се у оквиру сваке научне области и научне дисциплине јавља потреба за конституисањем што чвршћег и конзистентнијег система научних знања. Ту долазимо до појма који такође захтева прецизније одређење, а то је појам "систем научних знања", између осталог и кроз разрешење дилеме која се односи на проблем обима и садржаја знања који је обухваћен неким "системом знања". Кроз преглед литературе уочљиво је да се по питању настојања за ближим и прецизнијим одређењем појма "систем научног знања", јављају разлике у приступима. Притом, јавља се и проблем да се оствари разлика овог појма у односу на одређење појма "научна теорија", која би требало да представља неку врсту већ уређеног система знања у одређеној научној области. Ристић (1995: 150) наглашава да методолози под системом знања подразумевају уређен, повезан, ревизибилан скуп научних теорија, научних закона и научних чињеница који се заснива на одређеним принципима, као и да многи сматрају да је научна теорија основна јединица научног знања. Ристић посебно наглашава чињеницу да постоје тумачења теорије, према којима она не треба само и искључиво да буде схваћена као систем знања, већ и као средство стицања нових знања. Теорија може у том смислу послужити за досезање до прихватљивих објашњења, разумевања, као и за предвиђање у појединим сегментима проучавања. Поред осталог, Ристић

(исто, 158) ослања се на прихваћено становиште да "нема ничег практичнијег од добре теорије", при чему се теорија јавља и као средство добре оријентације у настојањима да се путем нових истраживања, кроз установљену методологију, дође до продора у непознато, односно дође до нових знања у некој области науке. Уочљиво је да је код Ристића присутно становиште да се теорија опажа као значајан сегмент у систему научног знања неке научне области.

Епистемолози чине напоре усмерене ка омогућавању да се на адекватан начин означи и опише нека уређена организација научног знања. У том смислу, поред појма "систем знања", за описивање такве уређене организације научног знања користи се и појам "фонд знања". Међутим, чињеница је да се овај појам користи и у различитим другим значењима. На пример, под фондом знања може се подразумевати и скуп свих знања која припадају некој области знања, при чему се у том значењу под фондом знања подразумевају и научна, али и знања која по својој природи нису научна знања, већ се могу класификовати као професионална знања, знање вештина, базе различитих података и слично.

Милић се посебно бавио и карактеристичним разликама које се јављају по питању начина организовања, систематизације и уређивања знања у појединим областима науке. Разматрајући разлике у моделима уређености знања, Милић (1965: 21-22) користи израз "фонд знања", у чији састав улазе различити облици и врсте знања, као што су искуствена уопштавања, хипотезе, закони, теорије и ужи теоријски системи, наглашавајући чињеницу да не постоји у свим наукама јединствен теоријски систем у који се може интегрисати сво теоријско знање којима наука располаже, као и да у многим наукама не постоји потпуно развијен и разрађен теоријски систем који би обједињавао сва њихова чињеничка и теоријска знања. По њему, чест је случај постојања различитих општих теоријских области у којима су интегрисана научна знања у референтној области. Разноврсности фонда знања у одређеној области доприноси присуство чињеничке грађе, искуствених уопштавања, закона и теоријских система, где могу бити присутна и знања која су по својој природи различите научне хипотезе, које тек треба проверити кроз истраживања заснована на предвиђеним методологијама. Такође, и знања која су део методологије одређене науке чине фонд научног знања те области.

Уочљиво је да сваку област науке и научну дисциплину, у којима се конституише одређени систем знања, прати низ филозофских и епистемолошких питања, чије разрешење омогућава шире и дубље филозофско-теоријско утемељење система научног знања. Низ филозофских и

епистемолошких питања јављају се и у функцији развијања неке врсте *критичког односа* према свему ономе што представља суштинске основе и сегменте једне области науке, као што су предмет проучавања и истраживања, систем знања и појмова, природа теоријских знања, методологија истраживања и слично. Поред тога, критичност као једно од општих својстава филозофије науке може да има и неку другу улогу и оријентацију. Једну од тих улога разматра Милић (1965: 39), истичући да се кроз филозофска и епистемолошка разматрања о природи науке често постављају општа филозофска питања, усмерена на промишљање и сагледавање постојања граница научног сазнања, историјски датих или иманентних граница научног сазнања. У тражењу одговора на ову врсту питања често се дешава и оспоравање могућности остварења потпуније *синтезе знања* у одређеној области, а поготову се оспорава могућност остварења једне шире и обухватније синтезе целокупног људског знања и општег погледа на свет. Без сумње, ради се о значајним питањима, а одговори на њих свакако би требало да допринесу чвршћем утемељењу система знања у оквиру одређене области науке. Међутим, критичност ове врсте није усмерена на оспоравање могућности изградње система знања кроз научне области и научне дисциплине.

Епистемолози прихватају општи став да научно знање у било којој области науке нужно треба да буде уређено, организовано и систематизовано, те се ове карактеристике научног знања подразумевају као дефинишући критеријуми научног знања, без којих је ова врста знања незамислива. Стога, установљава се и шире прихвата, такође, и нека врста општег епистемолошког става, а то је да се *научно знање увек јавља у систему* (Акчурин, 1974), да је увек системски организовано и уређено, те да систем у том смислу представља његово кључно и увек присутно својство.

Као значајно и незаменљиво средство развоја система научног знања у оквиру одређене научне области посматра се *научно-теоријско мишљење* развијено у оквиру те научне области, као и одређени облици развијеног научно-теоријског мишљења развијени у сродним научним областима и научним дисциплинама. Такво становиште о улози научно-теоријског мишљења истиче се и код руског психолога и епистемолога Давидова. Разматрајући улогу научно-теоријског мишљења у процесу развоја одређене научне дисциплине и његову улогу у спецификацији предмета истраживања, Давидов (1972: 94) истиче да науке у свом савременом виду немају као свој предмет саме ствари и њихово непосредно испољавање, већ њихово сазнавање захтева успостављање специјалних *теоријских апстракција*, издвајање неке одређене везе ствари и њеног преобраћања у посебан предмет изучавања. Карактеристичан је и став овог аутора да предмет изучавања сваке науке

представља одређена издвојена веза или однос између ствари, те да овај приступ у науци представља карактеристичан и специфично теоријски однос према предмету науке.

Одређење и критеријуми разврставања педагошког знања

Као и у свакој посебној области науке, тако и у области педагошке науке, јављају се одређена питања у вези са природом и основним карактеристикама знања која чине део целине фонда знања у оквиру педагогије као науке. У потпунијем и дубљем сагледавању природе педагошких знања и основних карактеристика, поћи ћемо од одговора на питање шта представља педагошко знање. Уопште, прихватамо да је *педагошко знање свако знање којим се доприноси бољем познавању и разумевању сложеног феномена и процеса васпитања*, као предмета педагогије. Овим општим одређењем педагошког знања могу бити обухваћене различите врсте и облици педагошких знања, а представља и полазиште за разматрање основних карактеристика педагошког знања.

У оквиру педагогије као науке јављају се педагошка знања која се значајно разликују по природи свог садржаја и основним својствима. Одређене поделе педагошких знања могу се остварити применом различитих критеријума, који се односе на присуство разлика у карактеристикама појединих знања. На пример, код Брауна (Brown, 1973: 365) наглашено је да се педагошка знања (*educational knowledge*) могу разврставати на основу критеријума који произилазе из природе тих знања, а слично становиште заступљено је и код Брецинке (Brezinka, 1992). Неки од критеријума су ниво општости знања, ниво примене знања, ниво апстракности знања, начин доласка до знања, ниво поузданости и проверљивости знања, и други. Кроз неке опције разврставања педагошких знања могуће је применити и два различита критеријума разврставања.

У области педагошке науке, све различите врсте знања која се могу одредити као "педагошко знање", могу се разврстати у две опште области знања, и то као *научно педагошко знање* и *стручно* (професионално) *педагошко знање*. Научно педагошко знање јесте свако знање које представља резултат научног истраживања, са примењеном методологијом научног истраживања, које је имало за циљ проучавање неког мање или више издвојеног предмета проучавања у оквиру сложеног феномена и процеса васпитања. С друге стране, различита педагошка знања део су капацитета успешног обављања различитих послова који су у корпусу рада

професионалаца у области васпитања и образовања (педагога, наставника, васпитача, психолога који се баве пословима у области васпитања и образовања, и других професионалаца).

Облици и својства педагошког знања

Разврставања која се у оквиру фонда педагошких знања могу остварити у оквиру процеса систематизације знања, могу се извести применом и других различитих критеријума разврставања, који у својој основи могу имати заступљене логичко-епистемолошке карактеристике које су саставни део природе педагошких знања. Једна од тих карактеристика јесте ниво општости педагошког знања. Користећи критеријум општости педагошких знања, разврставање се може извршити на *општа*, *посебна* и *специфична знања*.

Такође, један од коришћених критеријума за разврставање педагошког знања може бити заснован на нивоу применљивости педагошког знања, као једној од општих карактеристика, те се према овом критеријуму педагошка знања могу разврстати на *фундаментална знања* и *примењена знања*. У општем смислу, фундаментална знања, која се одређују и као "базична знања" (basic knowledge), "чиста знања" (pure knowledge), заснована су на фундаменталним (базичним) истраживањима. Суштинска улога фундаменталних знања огледа се у основној функцији тих знања, која се односи на њихов експланаторни капацитет, капацитет који омогућава разумевање појединих општијих односа у објективној стварности, који су били предмет проучавања на основу осмишљених фундаменталних истраживања. С друге стране, једна од кључних функционалности фундаменталних знања огледа се и у томе што та врста знања представља основу из које се могу изводити друга знања, у настојањима да се одреди област примене одређених знања.

Уколико би као критеријум разврставања користили карактеристику педагошког знања која се тиче нивоа конкретности знања, онда се према овом критеријуму педагошка знања могу разврстати на *апстрактна знања* и *конкретна знања*.

Применом ових различитих критеријума разврставања педагошког знања, заснованих на различитим карактеристикама ове врсте знања, уочљиво је да се могу извести различита функционална разврставања знања, као део процеса организовања, уређења и систематизације педагошког знања. То подразумева да се у оквиру овог процеса може извршити систематизација

педагошког знања, кроз опште, посебне и специфичне области, у складу са логичко-епистемолошком природом појединих педагошких знања.

И поред чињенице да се педагошка знања могу разврставати применом различитих критеријума разврставања, често се јавља ситуација да *није могуће повући јасну границу између две или више врста педагошког знања*. То је посебно уочљиво у случајевима потенцијалног разврставања на категорије фундаменталних и примењених знања, тако да није увек и на једноставан начин могуће извршити ову врсту категоризације неког педагошког знања. Полазиште које иницира проблем ове врсте налази се једноставној чињеници да свако знање има и одређену област примељивости (употребљивости). Разлика се огледа, пре свега, у којој мери је неко знање непосредно применљиво, мада у неким случајевима може се сматрати да је неко знање применљиво и у ситуацијама када се може говорити само о посредној примени тог знања.

Као што је већ наглашено, педагошко знање, које се јавља и има карактеристике *научног педагошког знања, резултат је спровођења педагошких проучавања и истраживања*, која по својој природи представљају *научна проучавања и истраживања*. Несумњиво је да кључни услов да би неко педагошко знање било научно знање, јесте да оно настаје као резултат научног педагошког истраживања, те ово својство научног знања, својство које се односи на начин настајања тог знања, представља кључни елемент разлике између научног, стручног, практичног, искуственог и других врста знања о васпитању као сложенем феномену и процесу. Кундачина и Банђур (2007: 11) истичу да *научне информације чине "уопштено искуство и организовано знање, настало извођењем закључака у истраживачким процесима"* и да *"научне информације настају као резултати истраживачке делатности научних радника, истраживачких тимова и научних институција"*. У нашој монографији појмом "педагошко знање" обухваћено је научно знање, али и друга знања о сложенем процесу и феномену васпитања, која се разврставају на различите начине, као стручна, практична, огледна, искуствена, теоријска, емпиристичка, апстрактна, конкретна, знања вештина, као и на друге начине.

Постоји разлика у стицању теоријских и научних знања, у односу на начине стицања емпиристичких знања. Емпиристичка знања настају у свакодневним ситуацијама, кроз искуство упражњавања различитих практичних активности, које су праћене и аспектом учења и сазнавања. Стога, *емпиристичка знања и појмови управо настају у процесу сазнавања оног што је обично непосредно дато, искуствено, очигледно, самоевидентно и слично*, и ово одређење емпиристичког знања подржавају различити аутори (на пример,

Ејер, 1963: 54; Расл, 1961; Брунер, 1976). Значајно је указати на порекло емпиристичких знања, с обзиром да и начин настајања неког знања детерминише природу тог знања. Емпиристичка знања и појмови настају процесом апстраховања, ком приликом се на основу више посматраних случајева неког предмета, појаве или процеса који су предмет посматрања и сазнавања, издвајају њихове опште и заједничке карактеристике, ком приликом се конституише садржај таквих знања (Антонијевић, 2014). Једно од суштинских својстава емпиристичких знања јесте дескриптивност, те су стога емпиристичка знања претежно *дескриптивна* (описна) *знања* по својој природи, форми и садржају. Различити "описи" које су део садржаја тих знања односе се углавном на спољашња својства одређеног предмета сазнавања (Давыдов, 1972; VonJour, 1985). Постоје различити термини који се упоредо користе за "емпиристичка знања", као што су "емпиријска знања", "искуствена знања", "практична знања" и други, који се не могу у потпуности прихватати као синоними, с обзиром да се могу односити и на неке друге врсте знања. У литератури у којој се разматрају различита питања из области историје науке, истиче се схватање да су емпиристичка знања (емпиријска знања) и њихов систем карактеристични за почетне стадијуме развоја појединих области науке. Такво становиште се јавља и код Попера (1973: 72), који за почетни стадијум развоја науке у некој области користи појам "емпиријска наука".

Несумњиво је да кључну улогу у конституисању система знања у педагогији имају управо научна педагошка знања, због основних карактеристика која научна знања поседују, као и због нивоа систематичности и поузданости изражавања (описивања, објашњавања) одређеног сегмента педагошке стварности, на који се педагошка знања односе. Такође, та знања су таква по природи и својим основним карактеристикама, да на основу могућности њиховог логичко-гносеолошког повезивања у ширу целину творе конзистентан систем научног знања. То се односи и на повезивање различитих научних знања у истој категорији знања (на пример, знања која изражавају научна објашњења), између којих се успостављају сложени односи повезаности, који се јављају на основу кључних карактеристика и начина настанка појединих научних знања у области педагогије. Карактеристично је успостављање једног склопа веза и односа између знања која изражавају научна објашњења у педагогији, који је својствен тој врсти педагошког знања, док се неки други специфичан склоп веза и односа успоставља између знања која изражавају педагошке законитости као облик знања (Антонијевић, 2014).

Поједине врсте педагошког знања нису и не морају нужно бити по својим основним карактеристикама права научна педагошка знања, мада могу под одређеним условима да представљају и баш права научна знања. У ту

категорију педагошких знања, између осталих, спадају *методолошка знања*. Између осталог, то су знања која треба да поседују педагози као професионалци у образовању и која су неопходна за ефикасно и успешно обављање своје професионалне делатности. Реализација различитих активности које су истраживачке по својој природи део су свакодневних стручних (професионалних) активности педагога, те је то саставни део области ангажовања педагога у образовно-васпитној установи. Међутим, јасно је да различита истраживања која педагози спроводе у школи, на пример, није неопходно да према примењеној методологији истраживања представљају права научна истраживања, односно од тих истраживања се то и не очекује. Стога, за истраживачке активности ове врсте може се прихватити да представљају *стручна педагошка истраживања*, која се реализују у оквиру професионалних активности педагога, и која пре свега треба да послуже као основа и средство за успешно обављање других професионалних активности педагога. У циљу успешне реализације ове врсте истраживања потребно је да педагог поседује *стручна методолошка знања*, дакле знања која су неопходна за ефикасну реализацију различитих истраживачких активности које се потенцијално јављају у раду педагога у школи.

Постоје и одређена ограничења у настојањима да се утврде поједини облици педагошког знања, са прецизно дефинисаним својствима, која би била и критеријуми међусобног разграничења између посебних категорија знања. Једно од ограничења видимо у чињеници да се педагошка знања не јављају у чистом виду, као искључиво педагошка знања. То се између осталог односи и на различите педагошке вештине, односно вештине које су својствене за обављање професионалних (стручних) активности педагога и других професионалаца у образовању. За неке од тих вештина не може се сматрати да су искључиво педагошке вештине, с обзиром на чињеницу да их развијају и користе професионалци и у неким другим областима. Пример за то су *вештине комуникације*, које су несумњиво значајне за област педагогије. Непосредно се развијају као педагошке вештине комуникације, односно опште вештине комуникације саображене потребама реализације ефикасне комуникације у процесу васпитања, те самим тим представљају облик педагошког знања. Међутим, карактеристике педагошких вештина комуникације нераздвојно су повезане са карактеристикама општих вештина комуникације, па је самим тим проблем учинити прецизно разликовање ове две области вештина и одредити прецизније појмовно разграничење.

Као што је то случај и у другим наукама у оквиру шире области друштвених и хуманистичких наука, као један од основних критеријума за разврставање педагошких знања у систему педагошких дисциплина јавља се

критеријум припадности одређеним педагошким областима (Вујисић-Живковић, 2008б; 2009). Ово представља важан критеријум разврставања педагошких знања, пошто се између знања успостављају односи повезаности и на основу свог порекла и суштинске припадности одређеном сегменту педагошке стварности који изражавају. То је један од кључних основа конституисања и развоја посебних педагошких дисциплина у целини система знања у оквиру педагогије. Као један од модела на који начин егзистира систем знања у оквиру одређене научне области, јесте модел *система научних дисциплина*, који је као модел система научног знања развијен и у области педагогије. Сам систем научних знања у педагогији, његова природа и основне карактеристике, могу се потпуније разумети и упознавањем карактеристика система педагошких дисциплина, критеријума на основу којих се разврставају педагошке дисциплине, модела повезаности научних знања између појединих научних дисциплина, као и на основу других карактеристика овог система.

Разврставање педагошког знања може се учинити и на основу *критеријума епистемолошких својстава* педагошког знања. У том погледу јављају се значајне разлике између појединих облика знања, када су у питању природа и основне епистемолошке карактеристике појединих знања (Ничковић, 1985). На пример, ако би покушали да обратимо пажњу на основне карактеристике, сличности и разлике између искуственог знања и знања које се јавља као научно објашњење, могао би бити утврђен низ суштинских разлика између ова два облика знања. С друге стране, јављају се и по питању овог критеријума разврставања педагошког знања и неки други специфичнији критеријуму, од чијег избора зависи и на које начине се разврставање по критеријуму епистемолошких својстава знања може конкретно извести.

У наредним поглављима покушаћемо да на један обухватан начин изложимо нека од кључних својстава појединих облика педагошког знања. У том смислу, предмет разматрања су искуствено знање, научно објашњење у педагогији, знање принципа и правила у васпитању, закони и законитости у васпитању и знање педагошких вештина. Ово разврставање облика знања која се јављају у области педагогије као науке не пледира да буде потпуно обухватно и универзално применљиво разврставање, већ само један од могућих различитих начина да се ово разврставање изведе.

2. ИСКУСТВО И ИСКУСТВЕНО ЗНАЊЕ У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА

Искуство, односно искуствено знање, јавља се и у свакодневном животу, као и у оквиру обављања било ког професионалног позива, као неизоставни сегмент реализације различитих активности. Нема сумње да било која активност, коју индивидуа у мањој или већој мери самостално упражњава или заједно са другима (кроз различите видове кооперативне активности), прожета је у одређеној мери неким претходно стеченим искуствима, кроз реализацију неких претходних активности. С друге стране, значајно је обратити пажњу и на чињеницу да се стицање искуства може одвијати кроз различите облике активности, као што је индивидуална активност, заједничка (кооперативна) активност две индивидуе, односно кроз различите облике кооперативних активности у чијој реализацији сараднички учествује више особа (на пример, активности кроз реализацију различитих облика групног и тимског рада). У случајевима кооперативног облика упражњавања неке активности, такође, неизоставно долази и до појаве синергије искуства. Ово је феномен који не значи просто сумирање или умножавање различитих индивидуалних искустава које поседују учесници у некој заједничкој активности, већ се ради о једном сложеном феномену, који омогућава да остварена синергија искустава представља увећани капацитет кооперативног упражњавања одређене заједничке активности (Антонијевић и Митровић, 2013). У случају реализације различитих активности које су когнитивне по својој природи, несумњиво је да се у том случају могу упражњавати и сложеније активности, активности које захтевају виши ниво когнитивног напора.

Значај искуства у општем смислу

Шта је искуствено знање и које су основне карактеристике ове врсте знања? Ако прихватимо становиште да искуство представља врсту знања, онда

је неопходно и појмовно одредити какво је по природи то знање. У циљу што потпунијег разумевања шта чини суштину искуственог знања, неопходно је поћи од тога шта се подразумева под појмом "искуство". Искуство (*experience*) у најширем смислу представља знање или вештину који настају на основу изложености неком догађају или упражњавањем неке активности, индивидуално или кроз кооперативну или групну активност (Tsoukas, 2003; Sanders, 1988). Полазећи од оваквог одређења појма искуства, може се прихватити да се знање које се стиче искуством у овом смислу означава као искуствено знање (*experiential knowledge*). С друге стране, јавља се и дефинише појам "неизрециво знање" (*tacit knowledge*), који се једним делом свог одређења односи и на искуствено знање (Collins, 2001), с обзиром на чињеницу да се ова врста знања одређује између осталог и као "лично" и "искуствено" знање.

Феномен искуства, такође, јавља се у најразличитијим облицима у свакодневном животу људи, и долази до изражаја при упражњавању различитих активности било које индивидуе. Упражњавајући различите активности у којима учествује, као и на основу изложености различитим ситуацијама, свака индивидуа непрестано обогаћује и проширује постојећа искуства, али стиче и развија нека нова искуства. У том смислу, говори се и о феномену који се означава као "кумулирање искуства", "нагомилавање искуства", "јачање искуства" и слично. На основу оваквог виђења феномена искуства, несумњиво је да искуство има значајну развојну улогу у процесу индивидуалног развоја, а ова развојна улога има и целоживотни карактер, на основу чињенице да се различите промене у искуству индивидуе одвијају током целог живота. У најширем смислу, феномен проширивања и продубљивања искуства сваке индивидуе збива се кроз активности које су саставни део свакодневног живота, што се збива у различитим областима упражњавања активности.

Искуство, само по себи, може се у начелу јавити и као "позитивно" и "негативно" искуство ("добро" и "лоше" искуство), чиме се указује и чињеницу постојања различитих активности које се не морају нужно упражњавати само на начине који су ефикасни и продуктивни, већ и они у којима се јављају "препреке" које се не савладавају на начине које би то индивидуа намеравала и могла. То практично значи да је квалитет индивидуалног искуства повезан са начинима и ефикасношћу упражњавања активности које омогућавају индивидуи стицање и унапређивање искуства у некој области активности.

У смислу целоживотног индивидуалног развоја које се одвија у свим периодима живота индивидуе, јавља се и феномен који представља неку врсту

најширег скупа знања и вештина које индивидуа поседује, а за који се употребљава заједнички појам "животно искуство", као и неки други слични појмови. Значај те врсте искуства истиче се и код Дилтаја (1980: 177), који сматра да нешто што би било означено као "индивидуално гледиште" које је ослоњено на опште животно искуство, мења се у складу са природом тог искуства, па је стога животно искуство нешто што представља низ детерминанти система вредности који се формира код индивидуе.

Улога и значај професионалног искуства

Поред опште улоге искуства у животу сваког појединца, односно значаја који се испољава за ову врсту капацитета појединца у вези са свакодневним активностима, такође, јавља се и феномен искуства у обављању било које професије (професионалног позива). Нема сумње да је за успешно обављање неке професије за било коју индивидуу од значаја и искуство (искуствено знање, професионално искуство), које сваки професионалац развија и унапређује, кроз упражњавање активности који су саставни део обављања неке професије. Сматра се за неког да је "искусан радник", "искусан стручњак", уколико поседује скуп различитих знања и вештина која доприносе успешном обављању професије, а која су стечена кроз праксу обављања професионалне делатности, као и кроз непрестано унапређивање те исте праксе, кроз додатне активности стручно-професионалног усавршавања и развоја, и слично. Између професионалаца који не поседују и оних који поседују професионално искуство одређеног нивоа и квалитета прави се разлика и у формалном смислу, те се подразумева да се у оквиру сваке професије вреднује поседовање искуства у обављању различитих професионалних активности. У ситуацији када неки послодавац потражује експерта одређеног профила, скоро да је уобичајено да се код особа који су потенцијални кандидати за добијање посла сагледава у којој мери поседују или не поседују претходно радно искуство, у области која је од значаја за радно место на које треба да буду примљени. С тим у вези, сматра се да треба разликовати искусног професионалца (*experienced professional*), у односу на професионалца који не поседује искуство, који се означава и као "почетник" (*early professional*) (Cavanagh & Garvey, 2012; Butter & Hermans, 2011), односно професионалац без радног искуства у области свог професионалног позива. Искуство у овом смислу чини широк склоп различитих знања и вештина који се развијају и унапређују потенцијално током читавог радног века појединца, кроз обављање професионалних дужности, кроз различите облике стручног усавршавања и професионалног развоја, кроз самоинициране активности

личног развоја, као и на друге начине. Може се означити и као "радно искуство", "професионално искуство", као и на друге начине.

Такође, несумњиво је да искуство има значајну улогу и у упражњавању активности у оквиру различитих интересовања сваке индивидуе, као и обављању разноврсних активности које су саставни део личног хобија. При изградњи посебних интересовања и хобија код индивидуе, у вези са стицањем и унапређивањем појединих области искустава упражњавања различитих активности у оквиру неког интересовања или хобија, од значаја је и модел мотивације за упражњавање таквих активности. У случају било ког скупа активности који припада области неког хобија, несумњиво се ради о ненаметнутом моделу унутрашње мотивације, који од самог зачетка бива заснован на занимљивим активностима које индивидуи која их упражњава причињавају задовољство од самог упражњавања тих активности. Квалитет таквог искуства је несумњиво другачији у односу на искуство упражњавања различитих других активности, које за неку индивидуу нису у пољу "занимљивих активности". Међутим, за било коју индивидуу сигурно су од значаја и једна и друга врста искуства.

Свако знање које индивидуа поседује има и одређени потенцијал примене, који се јавља у различитим свакодневним ситуацијама, али и кроз различите активности у оквиру обављања неког професионалног позива. То се односи и на знање које је по својој природи теоријско знање. Као један од облика знања, теоријско знање у било којој области науке може представљати неку врсту основе за изградњу искуства у примени различитих елемената теоријског знања са којим неко располаже. Упоредо са искуством примене одређених врста знања, развијају се и различите вештине примене знања. Суштина ове повезаности уочава се у чињеници да било која врста теоријског знања поседује и одређени ниво потенцијала примене тог знања, иако се у погледу те врсте потенцијала могу јавити значајне разлике између појединих врста научног знања. Ту онда долазимо до сложеног односа који се јавља између теоријског, примењеног и практичног знања, односа трансформације која се може јавити између ове три врсте знања, као и изградње искуства у овој врсти трансформације знања. То је повезано и са елементима вештине коришћења било које врсте теоријског знања за решавање појединих практичних проблема, између осталог и у оквиру професионалне делатности било ког појединца, што се одвија кроз различите активности, а што води изградњи и унапређивању искуства у овој области.

У оквиру било које професије од значаја је и феномен *размене искуства* (Butter & Hermans, 2011). Полазиште за разматрање значаја размене

искуства представља претпоставка да се искуство појединаца може евентуално у одређеној мери унапредити и кроз стицање знања о искуству других професионалаца. Такође, размена искуства може се посматрати као процес стицања знања (учења, сазнавања), које подразумева учење из искуства других професионалаца у референтној области, али су посредно значајна и искуства професионалаца из других професија. Потенцијално, размена искуства може да представља значајан чинилац у нечијем индивидуалном професионалном сазревању, које свој значајан основ има управо у процесу изградње и непрестаног унапређивања професионалног искуства.

Јављају се и одређене епистемолошке дилеме у погледу *природе и кључних својстава професионалног искуства*, односно искуственог знања које се јавља код индивидуе, а које је део обављања различитих професионалних дужности. Ове дилеме не тичу се само проблема појмовног одређења (дефинисања) шта се све подразумева под професионалним искуством. Те дилеме очитују се и у потреби изналажења адекватних одговора на следећа питања: Шта чини суштинске елементе професионалног искуства појединца, као искуственог знања? Која је природа односа професионалног искуства и других облика знања из оквира професије (на пример, однос према теоријском и стручном знању које индивидуа поседује, према овладаним вештинама, и друго)? У каквом је односу професионално искуство поједица према личном искуству стеченом у свакодневном животу (које се односи на различите области свакодневних активности)? На које начине је повезан процес изградње и унапређивања професионалног искуства појединца са његовим личним интересовањима и сазнајним склоностима? Који су ефикасни начини (облици, модели) унапређења професионалног искуства појединца? На које начине се може извршити уопштавање (генерализација) искуства, тако да оно буде од користи и за друге професионалце у обављању професије? Ово су само нека од значајних питања која се могу поставити у настојањима да се на један темељан и обухватан начин приступи расветљавању и дубљем разумевању природе професионалног искуства.

Искуствено знање у области васпитања

У области педагогије као науке искуствено знање има одређену улогу и значај, као облик знања који настаје упражњавањем различитих активности у оквиру обављања различитих професија. Професионално искуство од непосредног је значаја за остварење успеха у обављању делатности васпитача, наставника, педагога и других професионалаца у области васпитања и образовања. У свакој од ових професија постепено се изграђује и унапређује

искуство, на основу природе и основних карактеристика послова и активности које се реализују у оквиру ових посебних професија.

У почетним фазама развоја васпитања кроз историју искуствено знање о васпитању имало је кључну улогу. Искуство се јављало у различитим областима активности појединца и заједнице којој је припадао, које су имале суштински значај за опстанак човека и људских заједница у том времену, као што су биле активности сакупљања плодова, израде једноставних оруђа и оружја, припитомљавање животиња, изградња станишта, активности лова и многе друге активности. У првобитној заједници делатност васпитања јављала се као неодвојиви део свакодневних радних активности људи. На пример, то се одвијало на тај начин што би деца посматрала како родитељи и други одрасли упражњавају различите активности. Покушаји деце да и сама упражњавају посматране активности, представљали су могућност да науче и усаврше вештину, коју су посматрали како бива упражњавана од стране родитеља и других одраслих. Неку наредну фазу представљао је феномен демонстрације упражњавања одређене активности, када би родитељ или други одрасли "показао" детету како нешто треба урадити. У том периоду формирају се и прва искуства о васпитању, кроз реализацију различитих активности усмерених на овладавање вештинама које су биле од суштинског значаја за свакодневни живот људи у првобитној заједници. Кроз историјски развој друштва и државе улога искуства (искуствених знања), па самим тим и искуства у области васпитања, постепено се мења, у складу са појавом других облика педагошких знања и знања уопште. И поред тога, искуствено знање као педагошко знање и у данашњим условима има своју улогу и значај у систему педагошких знања.

Улога искуства је од посебног значаја у примени различитих вештина које су саставни део реализације процеса васпитања и образовања. Код Бакића (1897: 2-3), педагогија се одређује у најширем смислу, као наука о *вештини васпитања*. Упоредо с тим, истиче се да у педагогији као науци и њеном систему знања постоје две врсте знања: *научно знање*, које је теоријско по својој природи, и *знање вештина*, које је искуствено и практично знање по својој природи. На тај начин, нагласак је стављен на искуству као основи овладавања и упражњавања различитих вештина у процесу реализације васпитања и образовања.

Кроз реализацију процеса васпитања и образовања јављају се као значајни *различити облици искустава*, који настају као продукт реализације различитих активности актера у овом процесу. Између осталог, разлике у том смислу јављају се и у складу са начинима на које искуство стичу професионалци који учествују у реализацији различитих активности у процесу

васпитања и образовања, у односу на искуство које, на пример, стичу истраживачи који се баве проучавањем и истраживањем различитих сегмената тог сложеног процеса, или професионалци којима је дужност управљање у образовању (на пример, директори различитих образовно-васпитних установа).

Постоје и различити извори стицања искуственог знања о васпитању, поред чињенице да се искуство непосредно изграђује упражњавањем различитих активности у процесу васпитања. На пример, млади родитељи, који су у одређеном смислу и "васпитачи" своје деце, одређена знања о томе како "подизати" децу добијају од својих родитеља, од стране других особа које су стекле искуства у овој области, кроз средства масовних комуникација, као и на друге начине. Несумњиво је да у време масовне примене дигиталних технологија у свакодневном животу и у оквиру обављања било које професије постоји широк опсег могућности да се знања ове врсте стекну из више различитих извора. То какву ће врсту искуства у васпитању своје деце формирати, зависи у значајној мери од начина примене стечених знања из различитих извора, што можда у још већој мери детерминише природу и квалитет искуства васпитања, од саме чињенице из којих се све извора стечена полазна знања која треба применити. На тај начин добијена знања у значајној мери могу да одреде карактеристике општег приступа и специфичних поступања младих родитеља са својом децом. Међутим, искуствена знања о васпитању која имају ову врсту порекла могу се разликовати по доминантом утицају одређеног извора сазнавања у процесу свога настајања. Она свој доминантни извор могу имати у начинима поступања сопствених родитеља у добу детињства, када одређена поступања родитеља могу у мањој или већој мери утицати на развијање одређених својстава личности детета, али омогућавају и акумулирање одређених искустава кроз одрастање, као и стицање знања и формирање представа и ставова о томе. С друге стране, искуствена знања о васпитању, посебно она знања која се односе на поступање родитеља према деци најмлађег узраста (пошто та знања не могу бити део непосредног искуства индивидуе), млади родитељи могу добити и непосредно од својих родитеља, у виду директних савета, препорука и слично. У том случају, може се сматрати да се јавља сазнавање (упознавање) искуства других, што је такође начин унапређења, продубљивања и проширења опсега сопственог искуственог знања.

Ако се прихвати становиште да је могуће извршити неку врсту уопштавања искуства реализације различитих активности у процесу васпитања и образовања, онда се само по себи намеће као значајно следеће питање: Каква је по природи и које су основне карактеристике *генерализације*

педагошког искуства (односно, на које начине се одвија та генерализација)? Оно што је од значаја и што представља вредност различитих искуствених знања у области педагогије, јесте потреба да таква знања буду генерисана у писаном виду, односно записана, на различите начине. Искуство претходних генерација једино је на тај начин и могуће ефикасно упознати, дакле на основу извора која нам стоје на располагању (Вујисић Живковић, 2008а). У принципу, искуствена знања могу бити записана (снимљена) у облику текста, видео и аудио снимка, с тим што полазиште за записивање искуственог знања може бити и усмено казивање и излагање, као и показивање и излагање кроз модел демонстрације. Полазиште за било који поступак генерализације искуственог знања јесте управо основа која се обезбеђује кроз евиденцију различитих искустава, без обзира да ли су индивидуална искуства или се ради о различитим облицима искустава кооперативне реализације одређених активности у процесу васпитања и образовања.

Оно што представља значајну карактеристику у научно заснованој генерализацији искуства јесте примена методе *анализе извора*. Примена ове методе подразумева проучавање низа извора у некој специфичној области искуства, као и присуство низа специфичних фаза у примени ове методе, као што су следеће фазе: (1) проучавање основних карактеристика описаног искуства у одређеном низу извора; (2) уочавање сличности и разлика у испостављеним описима искуства; и (3) издвајање основних заједничких особина искуства у анализираним изворима. Ове специфичне фазе представљају неку врсту основне поставке у различитим истраживачким приступима генерализације искуства, које као полазиште генерализације имају примену методе анализе извора. У појединим случајевима, могу се осмислити и применити још неки од специфичних истраживачких поступака и фаза.

У ком облику се јављају искуствена знања и потенцијално на које све начине се ова врста знања може генерализовати? Као носилац искуствених знања јављају се, на пример, *запажања и описи* различитих сегмената праксе реализације процеса васпитања и образовања, на било ком нивоу реализације (Cavanagh & Garvey, 2012). Пример за то су различита *запажања и описи* које наставници евидентирају у својој педагошкој документацији, која за њих имају непосредну вредност, на пример, за ефикасно обављање различитих активности у области вредновања (оцењивања) образовних постигнућа ученика у школи. Ова запажања и описи могу се односити на различите активности наставника, као што су, на пример, понашање ученика и активности наставника у вези тога, ниво остварених постигнућа ученика, карактеристике мотивације и радних навика ученика, односе се на сегменте

сарадње са родитељима, реализацију различитих наставних активности (додатна и допунска настава) и ваннаставних активности (школске секције у различитим областима), на реализацију наставе у природи, излета и екскурзија, и на многе друге сегменте који су непосредно или посредно део реализације процеса образовно-васпитног процеса у школи, или су део ширих контекстуалних услова реализације овог процеса. Када је у питању област формативног и описног оцењивања ученика, у одређеном смислу више елемената онога што представља продукт описног оцењивања постигнућа ученика, јавља се у форми различитих искуствених запажања и описа, што представља специфичну врсту педагошког искуственог знања (Porham, 2005). Запажања и констатације које наставници евидентирају у својој педагошкој документацији могу бити предмет различитих врста генерализација, где би се кроз сличности и разлике које се могу увидети по питању карактеристичних активности које наставници обављају, као и по питању модела евиденције о нивоу и квалитету постигнућа ученика, могли извести одређени закључци о природи активности које обављају, па самим тим и о природи искуства (искуственог знања) које стичу.

Једно од значајних исходишта педагошког знања представља *лично искуство*, као непосредна пракса упражњавања различитих активности у области реализације процеса васпитања (Рајовић и Јовановић, 2010). Сваки наставник и други професионалац у области васпитања и образовања, учествујући непосредно или посредно у процесу реализације садржаја наставе предвиђених наставним планом и програмом, као и школским програмом, стиче лично искуство које је по својим својствима *непосредно искуство*. Та врста искуства односи се на различите сегменте рада у настави и кроз ваннаставне активности, и то на основу склопа различитих активности у којима учествује. То се односи на области рада и сегменте активности, као што су управљање разредом, искуство комуникације и интеракције са ученицима, решавање дисциплинских и других проблема, искуство примене различитих приступа и метода излагања садржаја наставе у наставном процесу, искуство у погледу примене различитих модела и поступака оцењивања, искуство сарадње са родитељима, сарадње са другим наставницима и стручним сарадницима у школи, искуство у реализацији ваннаставних активности, као и искуства у другим различитим сегментима рада у школи.

При упражњавању било које активности у области васпитања и образовања наставник бива у прилици да *учвршћује одређени модел упражњавања активности* (Рајовић и Јовановић, 2010), за који сматра да је најприхватљивији модел, да са таквим моделом у свакој наредној ситуацији упражњавања одређеног склопа активности може одржати и унапредити ниво

ефикасности, као и ниво и квалитет исхода активности који очекује да буде остварен. Све наведено несумњиво да представља *процесно стицање и унапређивање искуства*, које се збива на основу реализације предвиђених активности. Кроз такве активности одвија се и унапређење општег нивоа и квалитета искуства реализације наставе.

Као саставни сегмент тог процеса, потенцијално и стварно могу се одвијати различити облици "процесног експериментисања" (испробавања, истраживања, проверавања, примене модела "покушаја и погрешке", и слично). Процесно експериментисање наставника представља различите модификације појединих активности, у настојању да се унапреди ефикасност и ефективност упражњавања појединих активности. Реализоване модификације одвијају се и у складу са сопственим виђењима на који начин би се неки скуп активности могао најефикасније реализовати и са најбољим могућим исходима. Та "сопствена виђења", као личне перцепције наставника (ставови, погледи, мишљења и слично), несумњиво произилазе и из личног искуства (Broadley, Martin & Curtis, 2019). Истраживачке активности ове врсте вођене су жељом наставника да конституише модел упражњавања активности који он/она унапред перципира као најприхватљивији модел и са којим претпоставља да може остварити најбољи могући успех у упражњавању одређене врсте активности (Cavanagh & Garvey, 2012). Основу таквих настојања чине управо личне перцепције наставника, које се налазе у сложеном односу међузависности са искуством које се стиче и унапређује у процесу реализације наставе.

Постоје бројни примери за ову врсту "процесног експериментисања" коју може применити наставник у пракси реализације наставе, у настојањима да реализација наставе буде на вишем нивоу ефикасности и ефективности. При том, развија се одређено искуство у реализацији различитих појединачних активности. То искуство се у принципу може јавити као *позитивно или негативно искуство*. Позитивно искуство развија се у ситуацијама када наставник "иде у добром правцу", када су у питању исходи сопственог експериментисања са модификацијама одређених активности. У противном, када се дешава неуспех са предвиђеним експериментисањем и када се модификоване активности не реализују на ефикасне начине и са очекиваним исходима, у тим случајевима јавља се феномен негативног искуства код наставника. И позитивно и негативно искуство имају одређени значај и улогу у сложеном процесу стварања, развоја и унапређивања професионалног искуства наставника.

Пример процесног експериментисања наставника јавља се у ситуацијама када наставник жели да дође до најбољег могућег модела примене различитих организационих облика рада за реализацију наставе у одређеном разреду (одељењу) ученика. Наставник ће извести "испробавање" са различитим организационим облицима рада и примењиваће сврсисходну варијацију у заступљености различитих облика рада, са циљем да дође до модела примене различитих облика рада који највише одговара узрасту, квалитету састава ученика, као и неким другим посебним карактеристикама ученика у том разреду (одељењу). Такође, добар пример "испробавања" представља и низ настојања које остварује наставник у процесу реализације наставе, која имају за циљ изградњу ефикасног модела управљања у разреду, које се између осталог тиче и остварења неопходне радне дисциплине на часу (Иванов, 2007). То је посебно важно у ситуацијама реализације наставе у одељењима ученика која су таква по саставу, да у њима постоји већи број ученика који показује склоност ка неадекватном понашању (недисциплини) на часу ("незгодно" одељење). С тим у вези, наставник може да настоји постизање оптималног модела управљања таквим одељењем ученика, који ће омогућити одржавање радне дисциплине на оптималном нивоу. Варијација у примени различитих начина оцењивања у случају појединачних ученика, такође, представља пример наставничког "испробавања", са циљем да се кроз примену одговарајућих приступа у оцењивању постигне најбољи развојни ефекат, у смислу и унапређења мотивације ученика за учење и реализацију активности у настави. Посебно је корисно, у том смислу, испитати ниво ефикасности и ефективности примене различитих активности формативног оцењивања (Porham, 2005). У литератури се често за ове активности користи термин "стратегије" формативног оцењивања. Међутим, с обзиром на природу ових активности и њихову улогу у процесу вредновања постигнућа и ангажовања ученика, за њих је адекватније користити термин "задате активности", које служе за непосредно вредновање рада ученика, као део процесног оцењивања.

Кроз ове наведене примере процесног експериментисања у настави, које се остварује од стране наставника, очљиво је да представљају једно од средстава проширивања и унапређивања искуства наставника у реализацији појединих активности у процесу наставе. Наставник потенцијално може да примењује неке од опција процесног експериментисања, да би евентуално дошао до облика активности који би био најоптималнији за примену у одређеној области реализације активности у настави.

Какво је по природи и које су основне карактеристике облика искуства које се може означити као лично искуство? Ово опште питање односи

се и на лично искуство које поседују и развијају професионалци у образовању. С тим у вези, намеће се и питање да ли педагошко лично искуство може бити баш потпуно лично, без повезаности са неким другим знањима и искуствима. Конкретније, проблем је у којој мери лична искуствена знања могу бити самостална и независна од свих других знања, а не само од других видова искуствених знања (Ozmon & Craver, 2007). Значај овог питања намеће се из разлога што сваки наставник који изграђује неко своје "лично педагошко искуство", изграђује га у контексту неких претходно стечених знања и искустава, а тај контекст може потенцијално у значајној мери да обликује лично искуство које наставник стиче кроз обављање своје професије.

Посебан проблем представља настојање да се утврди у којој мери лично искуство једног професионалца у образовању зависи од нивоа и квалитета знања и информација о искуству других у референтној области. Другим речима, од значаја је како на лично искуству једног професионалца утичу искуства других. То је значајно због чињенице да искуство сваког професионалца у образовању бива, у мањој или већој мери, прожето и сазнањима о искуствима других професионалаца, који обављају исту или сличне делатности у области васпитања и образовања (Ornstein, Levine, Vocke & Gutek, 2010; Arbind, 2009). С друге стране, смислено је очекивати да одређени ниво продуктивне размене искустава, што посебно долази до изражаја учешћем на различитим семинарима стручног усавршавања, представља препоручени облик активности у процесу професионалног развоја запослених у образовању. Стога, поред личног педагошког искуственог знања, насталог као део самосталног искуства у реализацији појединих активности у области васпитања, јавља се и облик који се условно може означити као *индивидуално искуство* (Антонијевић, 2014). Такође, неопходно је јасније уочити који су основни елементи разлике између индивидуалног и личног искуства, тако што ћемо прихватити да садржај индивидуалног искуства чини, поред сегмента личног искуства, и сегмент знања о искуствима других у области васпитања, али и низ других знања и информација које су од значаја за формирање целине индивидуалног искуства наставника. На тај начин, може се прихватити да је индивидуално искуство неопходно сматрати ширим и обухватнијим појмом у односу на лично искуство, па самим тим и као шири контекст искуства који неки професионалац у образовању поседује, као укупност искуства стеченог реализацијом различитих активности у области васпитања и образовања, које укључује и знање о искуству других професионалаца. Такође, као саставни део индивидуалног искуства јавља се и *кооперативно искуство*, односно искуство упражњавања различитих кооперативних активности у процесу васпитања. И овај сегмент искуства

припада контексту индивидуалног искуства, с обзиром на чињеницу да се релативно често у делатности сваког професионалца у образовању јављају и кооперативне активности, које бивају увек упражњаване од стране најмање две особе. Несумњиво је да у ток упражњавања било које кооперативне активности бивају уношени и значајни елементи претходно стеченог личног и индивидуалног искуства од стране актера упражњавања активности.

У процесу реализације наставе јавља се разноврсност активности које наставник осмишљава и реализује заједно са ученицима, у складу са потребом да се ефикасно реализују сви програмом дефинисани садржаји. Коституисање конкретног модела упражњавања активности наставника у некој области рада у настави, што одређује и каква ће бити природа индивидуалног и кооперативног искуства које ће се формирати, зависи од више различитих и међусобно повезаних и условљених чинилаца. При том, несумњиво значајне чиниоце осмишљавања облика кооперативних активности представљају претходна знања и искуства наставника у референтној области, која су део такозване "имплицитне педагогије" коју наставник заступа и у складу са којом делује (Broadley, Martin & Curtis, 2019), расположиве материјално-техничке могућности, мотивација наставника за рад, ниво жеље код наставника да се стручно усавршава и професионално развија, као и други чиниоци. Непосредно упражњавање тих истих активности од стране наставника може у значајној мери бити условљено и усмерено прихваћеним моделима упражњавања активности. У том смислу, дешава се и да наставник буде превише усмерен на одређени облик активности, те тако своје кооперативно искуство развија пре свега у преферираној области активности. Такође, проблем са овом врстом лично изграђеног модела искуства јавља се у ситуацији када наставник није спреман (или није у могућности) да модел упражњавања неке активности који непосредно развија повеже са моделима других, кроз *размену искуства*, односно када не буде у прилици да на било који начин буде упознат са *искуством других* по истом питању.

Само по себи, намеће се и питање о значају *размене професионалног искуства*, која се неизоставно дешава између припадника било које професије, па се о значају те врсте може говорити и у случају размене искуства која се збива између професионалаца у области васпитања и образовања. Размена искуства у том смислу представља неку врсту "интеракције искуства", која има за циљ да један професионалац пренесе другом (или другима) поједине елементе искуства које је стекао, а који се тичу начина реализације одређених професионалних обавеза у општем смислу, као и начина упражњавања одређених активности у оквиру своје професије, у специфичном смислу.

Разврставање облика искуственог знања у педагогији

Јавља се проблем у оквиру различитих настојања да се дође до обухватног модела и прецизних критеријума, према којима се могу разврстати различити елементи искуства професионалаца у образовању, искуства које се изграђује у обављању различитих професионалних позива у овој области. Једно од могућих разврставања претпостављамо да би могло да обухвати следеће аспекте професионалног искуства професионалаца у образовању:

(1) искуство у реализацији различитих активности које се јављају за одређени професионални позив;

(2) искуство у реализацији кооперативних активности у оквиру обављања професионалног позива;

(3) искуство активности стручног усавршавања и професионалног развоја;

(4) лично искуство, које је неким својим аспектом повезано и са обављањем професионалног позива; и

(5) различити модели и приступи сазнавања искуства других у оквиру одређене професије.

Различита педагошка знања могу имати своје исходиште из више различитих извора сазнавања, тако да педагошко знање може имати своје непосредно исходиште и упориште и у искуству, и оваква знања поседују одређену вредност и значај. Општа подела искуственог знања у области васпитања и образовања код неких аутора врши се на категорије личног и професионалног искуства (на пример, код Рајовић и Јовановић, 2010). У начелу, педагошко искуствено знање може да се јави као *лично* (непосредно) *искуство*, *индивидуално искуство* (може да се јави и као знање о искуству других), *професионално искуство* (које настаје као део обављања професионалног позива), *кооперативно искуство* (искуство сарадње са другима), *колективно искуство*, *научноистраживачко искуство*, као и други видови. Различити видови искустава међусобно су и вишеструко повезани и условљени, међусобно се прожимају и чине сложеним склоп искуства било ког професионалца. Такође, и оно што се означава као "колективно искуство" у одређеном смислу представља сложени скуп различитих личних, индивидуалних и кооперативних искустава, дакле не јавља се само као прости збир ових различитих видова искуства.

Пошто смо већ описали однос између личног и индивидуалног искуства, обратићемо адекватну пажњу на облик кооперативног искуства које се изграђује и развија у области васпитања и образовања. Која су основна својства искуства које се може означити као кооперативно искуство? У процесу васпитања одвијају се разноврсне активности, те се између осталог јавља и облик *кооперативне* (сарадничке) *активности*. Стога, као једна од врста педагошког искуства јавља се и *кооперативно искуство*, као посебан облик искуства које се изграђује у реализацији кооперативних активности, које се јавља код свих професионалаца у области васпитања и образовања. Постоје различита исходишта за ову врсту искуства и уопште та исходишта представљају мноштво заједничких активности које су саставни део осмишљавања, организовања и реализације процеса васпитања и образовања. У том процесу, поред индивидуалних активности које у одређеном обиму упражњавају сви актери, постоји и широк спектар различитих облика активности које се обављају у сарадњи (кооперативно), и оне се могу означити као кооперативне активности. Кооперативно искуство јавља се управо на основу упражњавања ових активности у процесу васпитања. Такође, и наставници су свакодневно у прилици да реализују различите кооперативне активности у школи, које се тичу реализације различитих сегмената школског програма. Несумњиво најзначајнији од сегмената ових активности одвија се у непосредном раду са ученицима и то су активности које се јављају при реализацији наставе (редовна, додатна и допунска настава), као и при реализацији различитих ваннаставних активности (школске секције, испуњавање различитих других школских обавеза и слично). У сегменту непосредног рада са ученицима, јављају се разноврсни облици интеракције са ученицима, као што су интеракције "наставник - цео разред", "наставник - група ученика" и "наставник - ученик". Такође, конституишу се и различити стилови и модели комуникације, који се постепено модификују у складу са процесом изградње искуства у овој области. У свакодневном обављању своје професије, поред интеракција са ученицима у настави и ваннаставним активностима, наставник ступа у различите друге видове комуникација и интеракција, који су део области сарадње са другим наставницима, са управом школе и стручним сарадницима, сарадње са родитељима ученика, сарадње са локалном заједницом, као и кроз друге видове комуникације и интеракције. То су све активности које непосредно или посредно доприносе формирању, проширивању и продубљивању кооперативног педагошког искуства (Јаблан, Јолић Марјановић и Грбовић, 2011). За успешно обављање професије наставника, овај вид искуства је од несумњивог значаја, а од значаја је и за друге професионалце у области васпитања и образовања. Такође, то се односи

и на искуство сарадње са васпитаницима (ученицима), али то се у значајној мери односи и на искуство сарадње са другим актерима у процесу васпитања, као што су управа школе, други наставници, стручни сарадници у школи, родитељи, представници локалне самоуправе и други.

Искуствено знање у области васпитања не јавља се само као индивидуално знање о неком сегменту васпитања, односно не постоји искључиво у виду личног и индивидуалног искуства појединца у одређеном сегменту васпитања. Поред тога, као сегмент личног и индивидуалног искуства јављају се и различити облици *професионалног искуственог знања* у општем смислу, односно искуственог знања карактеристичног за одређени професионални позив, који су делови различитих контекста колективног искуства у области васпитања и образовања. Подразумева се да колективно искуствено знање настаје *генерализацијом (уопштавањем) посебних и појединачних искустава*, који су део личног и индивидуалног искуства, што се односи и на област васпитања и образовања. Као део колективног искуственог знања јављају се искуства која су карактеристична за одређене професије. У том смислу, може се говорити о искуству наставника, као професије, па се стога у овом смислу јављају и као искуства других професионалаца у области васпитања – васпитача, педагога, психолога, специјалног педагога у различитим областима, медијатекара и тако даље. Различита колективна искуства формирају се и код других актера у процесу васпитања. Код васпитаника и ученика јавља се, на пример, *искуство учења*, искуство реализације различитих практичних активности, искуство овладавања вештинама у различитим областима наставе, искуство формирања одређених навика и слично.

Поред индивидуалних искустава, као и искустава различитих актера у области васпитања и образовања, јављају се и други облици колективног искуства, као што је искуство установе васпитања и образовања уопште (школе или факултета као установе), искуство појединачне установе у овој области, искуство генерација, историјско искуство, а користе се и друга одређења у области разврставања различитих облика искустава у области васпитања и образовања и одређивања њихове природе и суштинских својстава, као и међусобних односа (сличности, разлика и друго). Стога, и колективно искуство у овим контекстима јавља се као значајан сегмент целине система педагошких знања.

Као врста искуственог педагошког знања јавља се и *научно истраживачко искуство*, које се стиче кроз обављање различитих научноистраживачких и истраживачких активности у области васпитања и

образовања. С обзиром на чињеницу да се педагошка истраживања могу осмишљавати и реализовати као научна истраживања и као истраживања која имају стручни карактер, самим тим се и истраживачко искуство може јавити са исходиштем у ове две врсте истраживачких активности. На пример, значајну улогу има истраживачко искуство школског педагога који, да би одговорио на захтеве ефикасног обављања своје професије, реализује различите истраживачке активности у школи. На тај начин, конституише се искуство осмишљавања и реализације различитих истраживања мањег или већег обима, обраде података, анализе и интерпретације добијених података, извођења закључака и одређених педагошких импликација.

Несумњиво је да искуствено педагошко знање има одређени значај за педагогију као науку и тај значај и улога потврђени су и кроз историју развоја васпитања као друштвеног и индивидуалног феномена, као и кроз историју развоја педагогије као науке. Полазимо од чињенице да педагошко знање има своје значајно исходиште и у искуствима упражњавања различитих активности у процесу васпитања, те се јавља као *искуство о васпитању*, односно као *искуствено знање о васпитању*. Такође, та врста знања може се означити и као *педагошко искуство*.

За дубље и потпуније разумевање улоге и значаја искуственог педагошког знања у целини система педагошког знања, неопходно је успоставити адекватне односе и повезаност између научног педагошког знања и искуственог знања о васпитању. Као што је већ наглашено, у овом раду ће се под појмом педагошког знања подразумевати две области знања, и то област *научног педагошког знања* и област *стручног педагошког знања*. У том контексту је неопходно сагледати место и улогу искуственог педагошког знања. Јављају се при том и одређене тешкоће у позиционирању ове врсте педагошког знања, из разлога што није могуће на једнозначан начин сврстати ову врсту знања само у област стручног педагошког знања. Стога, несумњиво је да, на пример, научноистраживачко искуствено знање припада једним својим значајним делом области научног педагошког знања, а другим делом области стручног педагошког знања, што се односи на искуство педагога истраживача у установи у којој је запослен (школски педагог, педагог у предшколској установи и слично).

У оквиру сваког професионалног позива у области васпитања и образовања упражњавају се различите активности, на одређеном нивоу

ефикасности и ефективности, а то само по себи доводи до изградње и постепеног унапређивања искуства, у свакој специфичној области активности. Искуство, односно искуствено знање професионалаца у области васпитања и образовања од значаја је за унапређење капацитета испуњавања свих различитих обавеза које су саставни део појединих професионалних позива у овој области. Искуство које се формира, које, у принципу, може настати као позитивно или негативно искуство, има значајну улогу у професионалном развоју професионалаца у области васпитања и образовања. Постепено унапређивање искуственог знања непосредно значи и унапређење квалитета реализације свих предвиђених активности у процесу васпитања и образовања. Стицање искуства, проширивање и унапређивање искуства, размена искуства и слично, представљају важне компоненте области педагошког знања које се означава као искуствено знање. Стога, искуствено знање као општи облик педагошког знања заузима одређено место и улогу у систему педагошког знања.

3. НАУЧНО ОБЈАШЊЕЊЕ У ПЕДАГОГИЈИ

Да би смо на адекватан начин досегли до суштине научног објашњења, а онда и до суштине научног објашњења које се јавља у педагогији као науци, неопходно је да обратимо пажњу на функционалност "објашњења" уопште. Шта представља суштину "објашњења"? Шта значи "објаснити" нешто? На чему је уопште заснована потреба да нешто буде "објашњено"? На којим разлозима је заснована потреба да нешто буде "објашњено"? Која је разлика између "објашњења" и "тумачења"? Ово представљају нека од питања кроз чије одговоре се може евентуално доћи до суштине објашњења у општем смислу.

Полазећи од етимологије термина "објаснити", може се уочити да "објаснити" значи учинити напор да се мисаоним путем нешто учини "јасним" ("схватљивим", "разумљивим") (Haslanger, 2016). То што треба "објаснити", као предмет сазнавања, пре него што се учини напор да се објасни, подразумева се да је то за неког субјекта сазнавања било "ново", "непознато", "нејасно", "неразумљиво" и слично. Дакле, потреба за било којом врстом објашњења јавља се у ситуацијама када се субјект сазнавања суочава са новим и непознатим, и када то ново и непознато треба да буде усвојено као ново знање (схваћено, сазнато), за одређени сегмент сазнавања. Овакву улогу и функционалност има и научно објашњење у процесу проучавања и истраживања различитих сегмената објективне стварности, али и објашњење у оквиру неке професионалне делатности, као и "објашњење" које се јавља у било којој свакодневној ситуацији када се јавља потреба да се нешто учини разумљивијим. То представља општу и универзалну карактеристику улоге објашњења као врсте знања које људи користе у различитим контекстима и различитим ситуацијама.

Потребе за испостављањем неке врсте "објашњења" присутне су и у различитим свакодневним активностима индивидуе. У свакој ситуацији када нам нешто није довољно или није уопште "јасно", "разумљиво", "очигледно" и слично, тражимо начин да то нешто учинимо разумљивим, односно да остваримо одређени ниво разумевања тога што нам је предмет интересовања и на основу чега се јавља потреба за објашњењем. Једно од средстава које се користи при покушају да се оствари разумевање нечега јесте управо објашњење, без обзира да ли га добијамо од друге особе, или ћемо сами наћи начин да нешто себи "објаснимо" (себи учинимо "јасним"). Овде ћемо обратити пажњу на чињеницу да се у свакодневним животним ситуацијама индивидуа може суочити и користити више врста објашњења, с тим што ће се овде обратити пажња на две врсте "објашњења" која се међусобно разликују по својој сврси, и то: (1) објашњење за *задовољење потребе радозналости*; и (2) објашњење у функцији *решавања неког проблема*.

Задовољење радозналости. Феномен радозналости јавља се као сложен психолошки феномен. То је индивидуални феномен, пошто се код сваке индивидуе радозналост испољава на различите специфичне начине, својствене личности индивидуе. Често објашњења имају непосредно пре свега функцију задовољења радозналости индивидуе, када се објашњење тражи када нешто није "схватљиво", а радозналост нас нагони да дођемо до ситуације у којој нам то нешто постаје "схваћено", са потпуним разумевањем или на неком нивоу разумевања. Такве различите ситуације су мање или више присутне код сваке индивидуе, што се испољава и кроз упражњавање свакодневних активности. Тако, дешава се да себи објашњење за нешто тражимо и из чисте забаве и радозналости, кроз тражење одговора на једноставна питања: "зашто је то тако", "како то зависи од...", "шта ће се догодити ако...", "у чему је проблем", као и велики број других сличних питања. Задовољење радозналости има свој и когнитивни и мотивациони аспект. Когнитивни аспект задовољења радозналости уз помоћ објашњења као средства представља остварење одређеног нивоа разумевања оног што нам је био предмет радозналости. Мотивациони аспект задовољења радозналости односи се на функционисање феномена радозналости уопште, када одређеним мисаоним активностима, кроз тражење "објашњења" нечега, упражњавамо заправо пријатне и занимљиве мисаоне активности, а оне саме по себи имају мотивациону вредност.

Решавање проблема. С друге стране, није редак случај појаве и друге врста функционалности објашњења, а то су ситуације у којима је објашњење неопходно да би решили неки конкретан проблем са којим се суочавамо. На пример, када се у домаћинству појави ситуација неисправности неког уређаја,

без обзира да ли желимо да сами решимо тај проблем или уз помоћ других (пријатеља, стручних лица), потенцијално желимо и да дођемо до објашњења о томе шта је узрок неисправности уређаја. Ова врста тражења "објашњења" природно заснована је на потреби задовољења радозналости, али није заснована само на феномену радозналости, иако је овај феномен сигурно присутан и у оваквим ситуацијама, већ и на потреби да нешто што нам није довољно разумљиво, то себи "учинимо разумљивим", овог пута и на основу потребе да решимо проблем са којим смо се суочили, односно да нешто и научимо из такве ситуације, у смислу да то научено можемо користити за решавање неког сличног проблема у некој наредној ситуацији.

Својства објашњења као научног знања

Различите појаве и процеси, као и везе и односи које се јављају као део објективне стварности, у било ком издвојеном сегменту стварности који је омеђен као предмет проучавања неке научне области, могу се проучавати до нивоа на којем се јавља *научно објашњење*, као резултат проучавања. Коју улогу има феномен разумевања у структури било ког научног објашњења? Шта представља научно објашњење по својој логичко-епистемолошкој форми и садржају? По чему се научно објашњење, као облик научног знања, специфично издваја и разликује у односу на друге облике научних знања? Које је место научног објашњења као облика научног знања, у систему знања одређене научне дисциплине? Да ли научно објашњење увек мора бити засновано на емпиријским проучавањима или се може јавити и на основу теоријских проучавања? Коју улогу има разумевање различитих релевантних феномена у оквиру неког научног објашњења? Који су кључни елементи разлике између научног објашњења и лаичког објашњења? Ово су нека од кључних питања која су од значаја за одређивање суштине научног објашњења и улоге ове врсте научног знања у систему научног знања, као и за различита проучавања и истраживања.

Једно од кључних питања у вези са одређивањем суштине научног објашњења односи се на улогу разумевања, као средства конституисања неког научног објашњења. Феномен *разумевања* од значаја је за суштину одговора на неку научну потребу која се задовољава и разрешава испостављањем адекватног научног објашњења. Уопште, разумети нешто значи оно што је било "неразумљиво" учинити у одређеној мери или потпуно "разумљивим" (Лазовић, 1997). Такву функционалност феномен разумевања има и у односу на различите ситуације узван науке, у којима се јавља потреба да се нешто објасни (разјасни, учини јасним, разумљивим и слично). Расправљајући о

проблему разумевања и његовој улози у научном објашњењу, Марковић (предговор у von Wright, 1975: 37) истиче следеће: "Разумевање је у суштини тумачење смисла оног што се дешава. За разлику од објашњења које одговара на питање *зашто*, резултати разумевања су одговори на питање *шта је то*". Аутор истиче и да је разумевање основна и нужна претпоставка било ког научног објашњења, како узрочног тако и телеолошког објашњења, где је у првом случају неопходно разумети *какво је нешто*, док је у другом случају разумевање усмерено на *значење* нечега. Тако се, према овом аутору, разумевање јавља као нешто што треба нужно да представља део неког научног објашњења.

Научно објашњење разликује се по неким својим основним карактеристикама и неопходним структурним и функционалним елементима које поседује, у односу на друге врсте објашњења, с обзиром да постоји објашњење као сазнајни феномен и изван научног истраживања. Уопште, научно објашњење има улогу да се научним аргументима учини јасним и разумљивим неки елемент објективне стварности који је предмет сазнавања (Крымский, 1974). У овој дефиницији научног објашњења у први план је стављена научна аргументација, као основа и полазиште да се нешто у научном смислу учини разумљивим, или бар довољно разумљивим. Разлике се јављају и у погледу природе предмета проучавања, односно да ли се ради о предмету, својству, појави, процесу, неком облику развоја или о нечем другом. На пример, када је у питању развојни аспект неке појаве која је предмет проучавања, научно објаснити развојни ток те појаве значи објаснити на који је начин настала (произашла) из неког претходног стања, на које начине се одвија прелаз из једног развојног стања у неко наредно, који су правци промена које се збивају у процесу развоја и друго (Пијаже, 1983). При том, као неки од кључних елемената које научним објашњењем треба обухватити јављају се општи опис појаве коју треба објаснити, откривање једне или више кључних чињеница које изражавају неко претходно стање у развоју појаве, као и откривање суштинских веза и односа између претходног, актуелног и неког наредног стања у развојном процесу проучаване појаве.

Намеће се питање и о могућностима издвајања неких општијих приступа, по питању различитих начина на које се може потенцијално доћи до неког научног објашњења. У основи сазнајног процеса који треба да доведе до научног објашњења могу се појавити различити поступци и сазнајно-логичке операције који су карактеристични за примену методологије научног проучавања и истраживања у некој области науке, односно у некој специфичној научној дисциплини (Haslanger, 2016). Неки од њих су теоријска анализа садржаја, компаративна анализа, апстракција, генерализација,

квалитативна анализа, квантитативна анализа и други. Као део процеса формулисања било које врсте научног објашњења у некој области проучавања и истраживања, могу потенцијално да се јаве две опште оријентације, и то *дедуктивно-нормативна* и *индуктивно-позитивистичка оријентација*.

Дедуктивно-нормативна оријентација у формулисању научног објашњења представља оријентацију на извођење аргумената као средства објашњавања, из одређених претходно прихваћених општијих поставки (становишта, схватања, погледа, интерпертација и слично), дакле са становишта теоријских, филозофских, логичких, епистемолошких, методолошких и других поставки (Крымский, 1974). Ово извођење одвија се применом *дедуктивне методе*, што подразумева да се из одређене опште поставке, која је претходно научно и теоријски верификована и прихваћена као неко опште научно становиште, изводи посебан став, који се јавља као целина или сегмент неког научног објашњења (König i Zedler, 2001: 34). На пример, на основу општих поставки у оквиру методологије друштвених наука о томе коју улогу и значај има метода теоријске анализе у проучавању друштвених појава, структура и процеса, изводе се посебне поставке о улози и значају примене ове методе у проучавањима која се реализују у ужим научним областима у оквиру друштвенно-хуманистичких наука, па самим тим и у проучавањима која се реализују у области педагогије као уже научне области.

За *индуктивно-позитивистичку оријентацију* у конституисању научног објашњења карактеристично је тражење ослонаца научног објашњења у резултатима и налазима добијеним истраживањима која имају емпиријски карактер, која су усмерена на емпиријско проучавање неког сегмента објективне стварности. Таква су, на пример, истраживања у којима се примењује метода експеримента, у којима се кроз остварење одговарајућег нивоа контроле свих варијабли у истраживању може доћи до научно релевантних резултата, који, због предности које пружа примена методе експеримента, могу имати већу вредност у односу на истраживања у којима су примењене неке друге методе истраживања (Коцић, 1981; 1983). Уопште, *индуктивно-позитивистичка оријентација* у конституисању научног објашњења може се ослањати на друга научна истраживања која се реализују по моделу *репрезентативног узорка*, а посебан значај у том смислу имају истраживања заснована на моделу *великог узорка (large-scale study)*. У области проучавања постигнућа у образовању, то су, на пример, међународне евалуације образовних постигнућа (PISA, TIMSS, PIRLS, TEDS и друге), национална тестирања за стандарде постигнућа, тестирања у форми завршног испита за одређену популацију ученика (на пример, мала матура) и друга. Несумњиво је да резултати оваквих емпиријских истраживања могу послужити

као квалитетна основа конституисања различитих научно релевантних анализа, интерпетација, тумачења, али и правих научних објашњења која се односе на одређене проучаване елементе у области васпитања и образовања (Antonijević, 2006b; Antonijević, 2007).

Ове претходно описане опште оријентације у конституисању појединих научних објашњења не морају нужно да се јаве у чистом виду, као примењени приступи, у смислу да свако научно објашњење бива конституисано применом једне или друге оријентације. Ефикаснији и продуктивнији приступ у конституисању научног објашњења за поједине проучаване појаве, процесе или односе може бити нека врста комбинованог приступа, где ће се јавити поједини карактеристични елементи и дедуктивне и индуктивне оријентације. У том случају, може се говорити и о *дедуктивно-индуктивној оријентацији* у конституисању неког научног објашњења. Уобичајено, то је карактеристично за научна истраживања која су по свом карактеру и основним својствима теоријско-емпиријска истраживања (Schmidt, 1968; Мужих, 1979). У случају на овакав начин постављених и реализованих истраживања, једно од кључних исходишта за конституисање научног објашњења везаног за неки предмет проучавања представља теоријски оквир истраживања, који поред те улоге природно има и улогу полазне основе за осмишљавање емпиријског дела истраживања, које би требало да буде у функцији потврђивања полазних теоријских поставки, као и хипотетичких поставки, односно постављених хипотеза у истраживању. С друге стране, емпиријски део истраживања, кроз примену предвиђених метода, поступака и инструмената истраживања, кроз добијене емпиријске податке, налазе и резултате истраживања, требало би да представља основу за примену индуктивне оријентације у конституисању различитих научних објашњења (Матовић, 2013), која треба да прати резултате реализованог истраживања. Конституисање научних образложења, различитог нивоа општости, одвија се обично кроз анализу и интерпретацију резултата истраживања, а то се потврђује и кроз извођење различитих закључака истраживања. Стога, управо интерпретација резултата истраживања бива кључно место за конституисање различитих објашњења и тумачења појединих резултата истраживања, која су по својој природи или целовита научна објашњења, или бар делимична научна објашњења или елементи истих.

Научно објашњење може се разликовати и по нивоу сложености појава, процеса или односа који су предмет проучавања у неком истраживању. Обично је на једноставније начине могуће стићи до неког научног објашњења за неки предмет проучавања који је релативно једноставан (појава, елементи неког процеса, једноставни односи и слично). У случају када је предмет

проучавања нека сложена појава, процес или однос, различита научна објашњења која прате исходе процеса проучавања потенцијално не морају се увек јавити као потпуна објашњења. Такође, јављају се и случајеви када се на основу добијених резултата проучавања може конституисати и *више научних објашњења* која се међусобно разликују по изнетој аргументацији, ако је предмет проучавања тог нивоа сложености да испостављање једног научног објашњења не може бити потпуно обухватно и не омогућава потпуније разумевање проучаване појаве, процеса или односа.

Шта све може да се потенцијално јави као предмет неког научног објашњења? У том погледу, јављају се и одређене разлике између појединих научних области, али и специфичних научних дисциплина, с обзиром на природу предмета науке. Јављају се различити сегменти објективне стварности који могу бити предмет неког научног објашњења. То су предмети, појаве, процеси, везе, односи, својства и други квалитети. Научна објашњења испостављају се за различите предмете проучавања, која се односе на различита стања и њихове процесне промене, а који нужно захтевају одговарајућа научна објашњења. Научна објашњења која се јављају у овој области могу бити *каузална, генетичка, структурална, функционална и телеолошка објашњења*.

Облици објашњења као научног знања у педагогији

Каузално објашњење

Одређену област примене у области педагогије као науке има *каузално објашњење*. Шта чини суштину каузалног објашњења и која су кључна својства ове врсте научног објашњења? Уопште, каузални (узрочно-последични) однос између две појаве или неких стања (фаза) у развоју представља општи и нужни однос. Каузални однос увек је такав по својој природи да подразумева да једна појава, својим својствима, позицијом и деловањем, представља *узрок* постојања неке друге појаве, која се јавља као *последница* деловања појаве која представља узрок њеног појављивања (Попер, 2002а). Дакле, у таквој врсти односа увек се јавља узрок који делује, на основу чега се јавља нека последница тог деловања, те се ово може сматрати општим и нужним односом, из разлога тога што важи без изузетка у било ком случају каузалног односа. Нужност овог односа јавља се због његовог општег својства да он не може да не важи као такав однос, што значи да увек када се појави неки узрок, јавља се и последница деловања тог узрока.

Када су у питању односи који се потенцијално и стварно успостављају између различитих појава у објективној стварности, значајно је обратити пажњу и на чињеницу да није сваки однос који се јавља између тих појава сам по себи каузални однос. Постоје случајеви да једна појава константно и нужно увек претходи другој појави, али се ипак не ради о каузалном односу те две појаве. То је случај, на пример, са различитим временским следовима, као што је смењивање дана и ноћи, смењивање месеци и годишњих доба и слично, а то што после дана долази ноћ, или после пролећа лето, не може се посматрати као да је једно узрок другог.

Једна од кључних метода чија примена евентуално може довести до генерисања неког каузалног објашњења, јесте и *метода анализе*, чија примена би требало да омогући да се установе основна својства каузалног деловања. Међутим, у литератури се указује и на разлику између "узрочне анализе" и "узрочног објашњења" (von Wright, 1975: 108-109). Истиче се да је код узрочне анализе прво дат неки систем, па се онда иде ка откривању односа условљавања који владају у датом систему, док је у случају узрочног објашњења дато појединачно јављање неке појаве (догађаја, процеса, стања), а затим се тражи систем у којем се ова појава настоји повезати са неким узроком.

Каузални односи који се успостављају између појава објективне стварности представљају сплет односа који у значајној мери одређују унутрашњу суштину појава и процеса који се збивају у објективној стварности. На основу тога, оријентација на откривање узрочно-последичних веза и односа у објективној стварности, односно откривање узрока неке појаве (стања), применом различитих врста научних истраживања, омогућава да се предмет проучавања сагледа, проучи и објасни на дубљи и свеобухватан начин, да би то омогућило разумевање кључних механизма који делују у оквиру предмета проучавања, те да би се на тај начин евентуално допрло до саме његове суштине. То само по себи доводи и до поузданијих резултата проучавања, које се јавља и у облику научног објашњења проучаваног сегмента стварности.

Један од модела научног истраживања који је усмерен на откривање узрочно-последичних веза и односа јесте *експериментално истраживање*, засновано на моделу проучавања начина на које се одређено својство мења, у експерименту је то одређени експериментални фактор (зависне варијабле), у односу на чиниоце који га детерминишу (независне варијабле) (Коцић, 1981; 1983). На тај начин, експериментална метода истраживања јавља се као подесна научна метода у различитим областима науке, да би се дошло до поузданијих и научно релевантијих објашњења, односно правих научних објашњења.

Које се могућности за конституисање каузалних објашњења јављају у области педагогије као науке? Које врсте каузалних објашњења је могуће конституисати за узрочно-последичне односе који се јављају у области васпитања и образовања? Шта нужно треба да чини основу научног објашњења које је каузално по својој природи, односно који су нужни услови за конституисање неког каузалног објашњења у педагогији? Ово су нека од значајних питања која се тичу природе и основних својстава научних објашњења, примењених за интерпретацију различитих узрочно-последичних односа који су предмет проучавања педагогије, а који се могу откривати у области васпитања и образовања. Оно што је несумњиво значајно, оријентација на утврђивање узрока појединих појава у процесу васпитања омогућава дубље и потпуније разумевање саме појаве, њене природе, карактеристика, начина испољавања, повезаности са другим појавама у целини процеса васпитања, као и друге елементе разумевања проучаваних појава (Давыдов, 1981). Основа за овакву оријентацију налази се у општем научном ставу да се било која појава објективне стварности потпуније и квалитетније може објаснити ако се омогући *откривање узрока* те појаве, са настојањем да се открије сплет веза и односа који се појављују између појаве и њених узрока.

У појединим случајевима каузално објашњење конституише се да би се боље разумело како се нешто одвија (Lombrozo & Vasilyeva, 2017), те се у тим случајевима каузално објашњење односи на одређени елемент развоја код неке појаве. Кроз овакву функционалност каузалног објашњења може се увидети повезаност ове врсте научног објашњења са генетичким објашњењем, чија улога је управо да у појединим случајевима омогући дубље разумевање неке развојне промене код проучаване појаве.

У области васпитања и образовања постоји мноштво различитих веза и односа које су потенцијално узрочно-последичне по својој природи и основним својствима. Један од кључних проблема који се јавља по питању могућности истраживања различитих веза и односа, за које се хипотетички може претпоставити да су узрочно-последичне по својој природи, јесте одсуство могућности да се издвоји у чистом виду неки јединични однос (један узрок – једна последица), то јест да се у методолошком смислу оствари могућност јасног сагледавања природе и основних својстава тог јединичног односа, без деловања других узрока на ту последицу, са јасним издвајањем те последице која се јавља у неком стању појаве, као последице деловања само тог издвојеног узрока, али не и деловања других узрока. Проблем у методолошком смислу састоји се управо у немогућности издвајања неког односа као таквог,

што би подразумевало да се у потпуности елеминишу деловања других узрока, њихов интензитет и квалитативна својства тог деловања.

Када су у питању различите везе и односи који се јављају у процесу васпитања и образовања, чест је случај да одређена последица, дакле неко стање у процесу развоја неке појаве, бива заправо последица деловања више различитих чинилаца, односно узрока који одређују природу те последице. Стога, у појединим случајевима веза и односа у области васпитања и образовања, може се говорити о постојању *мултикаузалне повезаности*, што подразумева деловање више узрока истовремено на одређено стање које је у процесу мењања и развоја, као и појављивање више различитих последица тог деловања. Због тога, у појединим случајевима проучавања таквих сложених узрочно-последичних односа каузално објашњење не може бити конституисано као потпуно обухватно научно објашњење за проучавану појаву, због саме њене сложености, као и због одсуства могућности да се прецизно утврде сва посебна и специфична узрочно-последична деловања код дате појаве.

Један од карактеристичних примера на којем се могу уочити својства мултикаузалне повезаности у процесу васпитања и образовања, јесте појава недисциплине ученика која се дешава у току реализације наставе. То је у практичном смислу врста проблема који се јавља у настави, а који може у појединим конкретним случајевима да представља препреку остварења свих предвиђених циљева и задатака реализације наставе (Подласый, 2006). Појава недисциплине ученика на часу може потенцијално бити повезана са различитим узроцима, чије откривање и начин деловања на ту појаву може бити предмет дубљих и обухватнијих проучавања. С друге стране, недисциплина ученика на часу, која се испољава кроз различита неадекватна понашања ученика и која представљају кршење правила понашања, пре свега је индивидуални феномен, пошто у случају сваког ученика овај феномен се испољава на њему својствен начин. Као исход проучавања у области феномена недисциплине ученика јављају се објашњења каузалног типа, која треба да омогуће дубље сагледавање проблема недисциплине, као и моделе и приступе превенције оваквог понашања ученика. Међутим, пошто се ради о сложеном феномену, и сама објашњења која се испостављају нужно треба да изражавају и чињеницу да је овај феномен у настави проузрокован низом различитих чинилаца (узрока), чије деловање није могуће прецизно одредити и међусобно разложити на јединична деловања. Слично је и са оријентацијом на откривање узрока низа других различитих појава и стања у процесу васпитања.

Генетичко објашњење

Основу генетичког објашњења, као једног од облика научног објашњења које се као облик научног знања јавља и у области педагогије, налазимо у чињеници да се у објективној стварности јавља велики број различитих предмета, појава, и својстава, које имају неки свој развојни ток (генезу), које имају неко почетно стање, а затим и нека наредна стања у развојном процесу, која значе да се на основу природе промена које се јављају у том процесу може сматрати да постоји *развој као опште својство* тог процеса. Често се оријентацијом на развојни ток у проучавању неке појаве пружа могућност да се применом таквог модела проучавања на најбољи могући начин сагледају и сва сложеност и кључна својства предмета проучавања. У појединим случајевима то је, штавише, нужна истраживачка оријентација, због тога што уколико би била одсутна у проучавању неке појаве, сама појава би остала недовољно и непотпуно проучена и објашњена (DeLong, 1983), односно одређени оптимални ниво разумевања унутрашње суштине која је била предмет проучавања не би био остварен. Опште је позната чињеница да било која појава објективне старности потенцијално и стварно може да се мења, трансформише, прогресивно развија, али потенцијално мења и у регресивном правцу, и кроз друге промене. Код неких појава објективне стварности, у процесу мењања које се одвија, могу се појављивати сукцесивно (али понекад и истовремено) различите врсте промена. Другим речима, у објективној стварности нису све промене које се јављају код различитих појава искључиво развојног карактера, у смислу присуства различитих својстава прогресивног мењања. Могу се појавити и промене које су регресивне по својим основним карактеристикама, као и по правилностима које се јављају у неком току одвијања промена, дакле промене које значе опадање у достигнутим нивоима развијености појединих стања. Постоје и промене које не поседују правилности карактеристичне за прогресивно или регресивно мењање, и које могу имати веома сложене облике узрочно-последичних веза и односа у процесу свог мењања, али је и код њих може бити присутно својство мењања.

Поред других облика одвијања промена, у објективној стварности јавља се и развој, као један од карактеристичних начина функционисања неког низа промена код различитих предмета, појава, својстава и слично. Стога, можемо говорити и о *процесу развоја*, као једној од њихових кључних карактеристика. По чему се процес развоја суштински разликује од неких других процеса који се јављају у објективној стварности? Шта чини суштинске

карактеристике процеса који у себи има развој као кључно својство? У неком низу промена које су развојног карактера (има и промена које су регресивног карактера), може се уочити појављивање различитих "фаза" у развоју, развојних "стања", "стадијума" развоја, развојних "етапа", а постоје и други термини који се користе за описивање развојног тока неке појаве у објективној стварности.

Постоје различита одређења феномена развоја, у погледу тога којој филозофској и епистемолошкој оријентацији припадају. Када је у питању виђење суштине развоја, код Пијажеа се по том питању издваја јасно становиште о томе шта чини суштину феномена развоја. Према Пијажеу, *да би постојао развој, неопходно је да се свако наредно стање у процесу промена јави као ново, сложеније и напредније стање*, у структуралном, функционалном, или било ком другом смислу (Пијаже, 1994: 18). У случају овог виђења суштине феномена развоја кључни критеријум поимања развоја јест критеријум увећања сложености неке структуре, на основу чега се ово становиште прихвата као својствено теоријској и епистемолошкој оријентацији која је заступљена у оквиру структурализма, као једне од теоријских оријентација у филозофији науке.

Поред чињенице да васпитање има и *својство статичности и релативне непроменљивости*, која се односи на целину области васпитања, али и на поједине сегменте у овој области, васпитање има и карактеристике процеса који се одвија према одређеним законитостима, које су у складу са кључним карактеристикама индивидуалног развоја, с једне стране, али у складу са постојањем различитих могућности да се кроз процес васпитања остварује деловање на развој. Процес у васпитању непосредно изражава *динамичку страну васпитања*, тако да се може говорити и о *процесуалности васпитања* као суштинском својству (Антонијевић, 2014). Неоспорно је да се упоредо са процесуалношћу на свим нивоима осмишљавања и реализације васпитања јављају различити појавни облици организованости и систематичности свега онога што се збива у процесу васпитања. Због тога *статичка и динамичка димензија васпитања налазе се у комплементарном односу* и чине део целине области васпитања.

У области васпитања као сложеног процеса постоје различити посебни процеси који се могу означити као процеси развојног карактера. То се односи на различите процесе који су у одређеном смислу основа осмишљавања система утицаја на те исте развојне процесе код индивидуе, који се одвија кроз целину процеса васпитања. Ови процеси међусобно су вишеструко повезани и условљени. Само се у сврху њиховог разматрања и проучавања могу издвајати

из целине процеса васпитања, као и један у односу на други. Тако се, на пример, говори о индивидуалном развоју, интелектуалном развоју, физичком (биолошком) развоју, развоју говора, развоју система знања код ученика, и многим другим сегментима развоја. Све промене које се дешавају код индивидуе не морају нужно да се јаве као промене које су искључиво развојног карактера. Има случајева да одређени низ развојних промена бива праћен неком секвенцом коју карактеришу извесне промене које могу бити регресивног карактера (Crain, 1980). На пример, развој радних навика код ученика, које се тичу учења, сазнавања и испуњавања различитих школских обавеза, може да се одвија као процес развоја у одређеним фазама, али може у неким другим фазама бити праћен и неким променама које су регресивног карактера, када одређена стања у развоју радних навика бивају праћена неким новим стањима која се карактеришу нижим нивоом учвршћености поједине радне навике (Подласый, 2006). Заправо, *у области васпитања није редак случај да одређена фаза развојних прогресивних промена буде праћена неком фазом регресивних промена, на коју се поново може надовезати фаза прогресивних промена, и слично*. Због сложености издвојених процеса у целини процеса васпитања јавља се низ препрека у настојању да се што дубље и обухватније проуче промене у процесима, као и да се утврди какве су оне по свом карактеру и слично. Због тога несумњив значај у области васпитања имају генетичка објашњења, која треба да омогуће дубље разумевање процеса промена које се збивају у неком сегменту процеса васпитања.

Суштину генетичког објашњења у области васпитања чини настојање да се на адекватан начин *објасни и учини разумљивом*, у што је могуће ширем обиму, нека одређена развојна промена која је део целине или неког посебног сегмента процеса васпитања, или је део неких других процеса који су од значаја за васпитање. До правог научног објашњења генетичког типа може се доћи осмишљавањем и реализацијом проучавања и истраживања која подразумевају примену методологије научног истраживања.

Структурално објашњење

Овај облик објашњења повезан је са функционалним објашњењем. Структурално објашњење део је проучавања различитих структура које постоје у објективној стварности, а које се међусобно могу разликовати у погледу бројних својстава које поседују. Структуре се разликују по свом пореклу и начинима на које су настале (природне и вештачке), али и по нивоу стабилности, нивоу сложености, која се креће од једноставних до изузетно сложених структура, разликују се по нивоу развијености, по потенцијалу за

даљи развој, нивоу статичности, односно динамичности, као и по многим другим својствима. Конституисан је и *структурализам*, као филозофско-теоријска оријентација, у којој се нагласак ставља управо на потребу да научно проучавање у било којој области науке треба да буде усмерено на што дубље и обухватније проучавање релевантних структура, дакле оних структура који су део предмета проучавања у некој научној области.

Да би се дошло до суштине структуралног објашњења као облика научног знања, неопходно је одредити шта се све може подразумевати под појмом "структура". Поћи ћемо од могућих одговора на питање шта суштински изражава било која "структура" и како је можемо одредити. У једном од одређења наглашава се чињеница да је структура мање или више комплексна целина састављена од већег броја истоврсних или разноврсних делова, који чине елементе неке структуре (Мајер, 1976). Ако се прихвати овакво виђење, може се закључити да се било која структура састоји од елемената који су међусобно повезани различитим везама које се успостављају између елемената структуре, што се јавља као детерминишуће својство структуре. Између елемената структуре успостављају се различити односи, односно функције, а то такође чини један од услова постојања неке структуре.

У области васпитања јављају се различите структуре и системи који су предмет проучавања педагогије и њених посебних научних дисциплина. Јављају се и различите потребе и разлози за проучавање структура, па самим тим и њихово проучавање у области васпитања, кроз прихваћену методологију проучавања, бива засновано на установљеним потребама. Највећа и најкомплекснија структура која се јавља у области васпитања јесте структура система васпитања и образовања. Та структура обухвата различите нивое васпитања и образовања, установе у систему, структуру наставних планова и програма, структуру професионалног кадра, организацију васпитања и образовања на појединим нивоима и у установама, као и бројне друге облике различитих "структура". Ова комплексна структура сачињена је од низа подструктура које обухвата, које се такође могу посматрати издвојено као целовите структуре. У области васпитања јављају се и специфичне структуре, као што су структура разреда (одељења), структура наставног предмета, структура наставне јединице, структура оцене и друге. Све ове структуре предмет су различитих проучавања у педагогији, дидактици и другим научним дисциплинама у области педагогије, а структурно објашњење јавља се као један од исхода проучавања.

Функционално објашњење

Овај тип објашњења, укључујући и функционално објашњење које се јавља у оквиру научних проучавања, усмерено је на објашњавање веза и односа које постоје између две или више појава, односно веза и односа које постоје између делова неке структуре, која је предмет проучавања. Дакле, да би се на јаснији начин разумела суштина функционалних објашњења у науци, неопходно је поћи од објашњења могућих значења појмова "структура" и "систем".

Појам "функција" односи се на улогу одређеног дела структуре, који су облици односа који се успостављају између делова структуре, на који начин ти односи "функционишу" и друго. Функционалне зависности које се јављају у оквиру одређене структуре одређене су природом, облицима и садржајем односа који постоји између два или више елемената у структури (Мајер, 1976). Основна својства тих односа одређена су врстом условљености (узрочности, каузалности) која се јавља унутар неког успостављеног односа између два или више елемента структуре. Поред тога важно је обратити пажњу и на чињеницу да функције елемената неке структуре могу постојати као унутрашњи односи, или као спољашњи односи, дакле као односи елемената неке структуре са елементима у оквиру неке друге структуре.

Прихватање одређења појмова "структура" и "функција" представља полазиште за потпуније и обухватније одређење појма "систем". Уопште, систем се односи на групу организованих и међусобно повезаних елемената, који постоје као делови неке структуре. На основу тога, можемо прихватити да заједно *нека структура и њени елементи, као и унутрашње и спољашње функције елемената те структуре чине неки систем* (Антонијевић, 2012), односно да се било који систем састоји од структуре елемената и функција које поседује.

Обратићемо пажњу и на то на који начин се одређује појам "систем" и шта се под тим подразумева, у различитим контекстима проучавања. На пример, у *Педагошкој енциклопедији* (2, 1989: 340-341) наведено је да је систем (поредак) са значењем скупа (мноштва) елемената који су међусобно повезани и чине постојану целину, а под системом се подразумева и следеће: (1) скуп делова повезаних заједничком функцијом (на пример, нервни систем, систем комуникација); (2) облик друштвено-политичке организације (на пример, друштвени или политички систем); (3) скуп принципа, чињеница, закона, сазнања и слично, који чине темељ неке науке (хелиоцентрички систем) или

доследан мисаони склоп (филозофски систем); (4) збир поступака или метода (систем рада, књиговодствени систем; и (5) облик устројства и начин организације (изборни систем, систем студија). На основу претходно изложеног може се закључити да систем представља мање или више сложену и у функционалном смислу недељиву целину (структуру) која се састоји од одређеног броја међусобно повезаних делова, са успостављеним функционалним везама и односима између њих, које одређују начине на који ће структура функционисати као систем. Поједини делови тог система, као подсистеми или издвојени делови, представљају неодвојиви део целине референтног система. Они се само условно могу издвајати из целине тог система и посматрати и проучавати независно од њега, пошто њихова суштинска својства извиру непосредно из суштинских својстава целине система и његове структуре.

Организованост и систематичност јављају се као кључне карактеристике процеса васпитања. Због тога, у области васпитања јављају се различите врсте "система", са карактеристичним структурама, као и склопом различитих веза и односа који се јављају између делова тих структура. Уопште, васпитање се може посматрати као *организација, систем и процес* (Антонијевић, 2012). Може се рећи да организација и систем чине *статичну димензију васпитања*, дакле оно што је у васпитању постојано и у одређеном смислу непроменљиво. Сваки сегмент сложене целине процеса васпитања састоји се из статичних и релативно непроменљивих елемената, на основу којих се организованост и систематичност јављају као кључне карактеристике васпитања.

У теоријском и методолошком смислу, о организованости и систематичности васпитања као посебним димензијама може се говорити само условно, јер су део целине области васпитања, а при њиховом проучавању неопходно је имати свест о целини сложеног и недељивог феномена васпитања, а самим тим и свест о закономерној повезаности између статичког и динамичког у области васпитања (Антонијевић, 2013б). Ако се прихвати овакво виђење, васпитање се може посматрати и проучавати као *организација и систем у процесу*. Полазиште за овакво виђење сложеног феномена васпитања налазимо у неоспорној чињеници да се током процеса реализације васпитања, на сваком узрасту васпитаника (ученика), неизоставно појављују организованост и систематичност, у погледу свега оног што чини тај процес (принципи, законитости, методе, средства, садржаји васпитно-образовног рада и друго).

Системно објашњење

Као део различитих проучавања често се појављује и обједињени облик научног објашњења, који се именује као структурално-функционално објашњење (СФ објашњење) које обједињује елементе и структуралног и функционалног објашњења у нову надређену целину. Овај вид научног објашњења може се означити и као *системно објашњење*, пошто је неодвојиво повезано за системним проучавањима (Поткоњак, 1982). Потреба за целивитим системним објашњењем јавља се из разлога, пошто се нека структура може само условно посматрати независно од склопа функционалних веза и односа које се јављају унутар структуре, између њених саставних делова (компоненти, елемената), и од склопа функционалних веза и односа између тих делова, као и оних које нека структура успоставља у односу на друге структуре које је окружују у просторном и временском смислу и са којима је повезана. Овај облик научног објашњења представља исход низа проучавања различитих система, њихових структура и начина функционисања појединих делова и структура као целина, уз остварење различитих научно-методолошких приступа у тим проучавањима.

Постоји низ примера системних проучавања у области васпитања која за предмет имају различите системе. Неки од тих система су систем васпитања и образовања (СВО), школски систем, школа као систем, систем стручног усавршавања и професионалног развоја запослених у образовању, редовно-часовни систем, систем наставе, систем знања у оквиру наставног предмета, систем вредновања рада ученика, као и многи други системи, различити по својој природи, сложености, функционалности, развојним потенцијалима, и тако даље.

Телеолошко објашњење

Суштину овог облика објашњења чини оријентација на проучавање и разумевање сврхе и смисла постојања нечега што је предмет проучавања. Телеолошко објашњење, на основу тога, усмерено је и на разумевање циљева неког деловања, односно скупа активности усмерених ка остварењу неког постављеног циља. Овај облик објашњења треба да омогући дубље и потпуније разумевање шта је сврха нечега, шта је смисао постојања нечега, односно шта је циљ одређених деловања и како да се дође до остварења циља. Оно је посебно применљиво у области друштвених наука, у којима је значајно проучавање

циљева деловања, намере, сврхе, односа између циљева и средстава деловања и слично.

Полазиште за разумевање било ког људског деловања, што се односи и на издвојене активности, јесте да свако деловање и активност имају усмереност ка неком циљу, који представља сврху и смисао предузете активности. За било коју свесну активност индивидуе карактеристично је да се она упражњава са одређеним *смислом*, *разлогом* и *сврхом*, односно усмерена је ка неком *циљу* (Ђорђевић, 1993; Антонијевић, 2012: 70), што непосредно одређује и основну оријентацију активности, облике и садржај њеног упражњавања, квалитет извођења и слично. Такође, ови значајни елементи активности јављају се и у улози основног покретача активности, који одређују природу мотивације за упражњавање одређених активности. За дубље разјашњење улоге телеолошког објашњења од значаја је указати на значења појмова "смисао", "разлог" и "сврха" упражњавања активности, пошто се јављају разлике у значењима. *Смисао* активности уопште, али и смисао било које појединачне активности, односи се на шири контекст одвијања активности, као и на повезаност одређене активности са другим активностима, на позицију одређене активности у односу на друге активности, али и на општу усмереност неке активности, односно у ком правцу се нека активност одвија (то јест шта ће бити исход упражњавања активности) (Bruner, 1961). У том контексту јавља се и *разлог* упражњавања активности, који се тражи одговором на питање "због чега се активност упражњава". Неопходно је указати и на значење сврхе активности, до чега се долази одговором на питање "чему служи упражњавање активности", односно коју врсту потребе одређена активност треба да задовољи, који проблем треба да реши и слично (Иванов, 2007). Појмове смисла и разлога упражњавања одређене активности није лако разлучити и разграничити, пошто имају слична значења и изражавају сличне сегменте упражњавања активности. На основу претходног, може се закључити да свака људска активност има неку *усмереност*, да се одвија у неком правцу, као и да се због нечега одвија.

У области проучавања васпитања облик телеолошког објашњења повезан је различитим проучавањима суштине циља и задатака васпитања и образовања, који се у овој области јављају као кључни чинилац усмеравања процеса васпитања. Стога, целисходност васпитања јавља се као једна од његових кључних карактеристика. У једном од општијих одређења васпитања истиче се да се под васпитањем подразумева *људска делатност усмерена ка постизању одређеног циља* (Антонијевић, 2012: 72). Због тога је и неопходно да формулисани циљ васпитања, као и његова конкретизација и операционализација, омогуће основну оријентацију, а то је реализација

постављених циљева и задатака васпитања и образовања. Као и у случају било које друге људске делатности, основна оријентација у упражњавању активности може се препознати само кроз циљеве због којих се она осмишљава, организује и упражњава. У области васпитања се поред појма "циљ васпитања" користи и појам "идеал васпитања", који за делатност васпитања, такође, има усмеравајућу улогу, а јавља се и као суштински садржајни елемент у формулацијама циљева васпитања. На пример, то је случај са идеалима у васпитању као што су "свестрана личност", "хумана личност", "морална особа" и другим.

У свим областима науке и посебним научним дисциплинама постоји могућност да се конституишу научна објашњења, као облик научног знања. Различите појаве и процеси, као и везе и односи које се јављају као део објективне стварности, у било ком издвојеном сегменту стварности који је омеђен као предмет проучавања неке научне области, могу се проучавати до нивоа научног знања које представља по себи *научно објашњење*, као резултат различитих врста проучавања. Та могућност јавља се и у области педагогије као науке. Научно објашњење у области педагогије по својим кључним карактеристима развијено је као форма научног знања у складу са комплексношћу васпитања као друштвеног и индивидуалног феномена. На основу тога, и основне карактеристике научног објашњења у овој области условљене су сложеносћу појава, веза и односа који се јављају у области васпитања и образовања. Кључни ослонац за научно објашњење у области педагогије јесте спровођење педагошких истраживања, као и истраживања која се спроводе у другим ужим научним областима, а чији предмет проучавања бива смештен у област васпитања и образовања.

4. ПРИНЦИПИ И ПРАВИЛА У ВАСПИТАЊУ КАО ПЕДАГОШКА ЗНАЊА

Општи педагошки принципи, односно принципи васпитања, могу се сматрати посебним обликом педагошких знања. Из општих принципа васпитања изводе се посебни педагошки принципи, као што су дидактички принципи, то јест принципи наставе, као и други посебни принципи (методички принципи, принципи оцењивања, као и други принципи који се јављају као изведени и специфични у односу на опште педагошке принципе). По својим основним епистемолошким својствима педагошки принципи су *интегрисана и изведена педагошка знања* (Антонијевић, 2014), знања о одређеним својствима васпитања, која се у таквом интегрисаном облику јављају као знања о кључним, руководећим начелима, на којима би било неопходно да буде заснована целина области васпитања, као система и процеса васпитања.

Ефикасност представља једну од кључних димензија квалитета васпитања и образовања. Да би се процес васпитања могао одвијати на што вишем нивоу ефикасности, као и да би се у процесу васпитања могли у оптималној мери остварити сви постављени циљеви и задаци, као и предвиђени исходи тог процеса, неопходно је у његовом осмишљавању, организовању и реализацији придржавати се неких основних начела (поставки, усмерења, правила, препорука и слично). На основу овог значајног захтева у процесу васпитања, принципи васпитања јављају се као нека врста *руководећих начела* којих се треба придржавати у процесу васпитања. Та руководећа начела, које можемо сматрати педагошким начелима по својој природи, одређују на који начин ће се сложени процес васпитања одвијати, који ће ниво ефикасности и ефективности тог процеса бити остварен, и слично.

Несумњиво је да придржавањем принципа васпитања од стране актера тог процеса, са циљем да се у самом процесу васпитања уреду ток тог

процеса и одређене везе и односи, који се јављају између кључних актера, као и начин на који ће садржаји било ког програма практично бити реализовани. Стога, принципи васпитања имају *регулаторну улогу* у односу на целину процеса васпитања, одређујући на који начин ће бити успостављени и како ће функционисати сви посебни сегменти тог процеса. Намеће се и питање да ли се принципи васпитања у одређеном смислу могу посматрати и као "правила понашања" актера у процесу васпитања. То се свакако може прихватити за онај сегмент реализације процеса васпитања који подразумева комуникацију, интеракцију и кооперацију различитих актера, у циљу успешне реализације различитих активности у којима долази до изражаја нека заједничка активност двеју или више индивидуа.

Основна својства педагошких принципа

Какво је по својој природи педагошко знање којим се изражавају педагошки принципи? Несумњиво је да педагошки принципи представљају знања која имају различита епистемолошка и методолошка исходишта, у смислу постојања различитих начина на које се генерише ова врста педагошког знања. По својој природи и основним својствима, педагошко знање које се јавља у случају педагошких принципа, односно знање које изражава принципе васпитања, јавља се у облику *интеграције и синтезе* различитих педагошких знања. То је врста синтезе која се конституише на тај начин да би требало да се омогући описивање различитих поступања у одређеном сегменту васпитања, с једне стране, поступања професионалаца у образовању (васпитача, наставника, стручних сарадника, реализатора обука и других), а с друге стране, и поступања васпитаника, ученика, одраслог полазника и других, односно, другим речима свих актера у области васпитања и образовања. То су различита поступања чије дефинисање и опис треба да омогуће, пре свега професионалцима у образовању, да се та поступања одвијају на оптимално функционалном нивоу, на основу потребе да се на ефикасан и ефективан начин одвијају све предвиђене активности у сложенем процесу васпитања, без обзира на област и ниво одвијања овог процеса.

Кроз историју васпитања и образовања и историју педагогије, конституисање и развој педагошких принципа, као облика научног педагошког знања, одвија се упоредо са развојем васпитања као области друштвене делатности и развојем педагогије као науке. Непрестано унапређење процеса васпитања које се збива кроз историју, бива праћено и унапређењем и усложњавањем различитих педагошких принципа, њиховим разврставањем и обогаћивањем садржаја новим сазнањима. Педагошки

принципи настали су у дуговременом процесу историјског развоја васпитања као друштвеног и индивидуалног феномена, али њихово чвршће успостављање и даљи развој јавља се у периоду када настаје педагогија као наука. Заправо, тек са почетком развоја педагогије као науке (конституисањем педагогије као универзитетске дисциплине), стичу се услови да се знања која изражавају принципе васпитања уобличи и конституишу на нивоу научног педагошког знања. Међутим, и поред тога од значаја за конституисање ове врсте педагошког знања јесте и вишевековни процес развоја васпитања и образовања као сложеног феномена и људске делатности која је од општег друштвеног и индивидуалног значаја. Стога, можемо прихватити да сложену основу конституисања педагошких принципа као научног педагошког знања чини: (1) богато *искуство васпитања*, непрестано богаћено и нагомилавано током историје, (2) друштвене и индивидуалне *потребе и интереси*, (3) *потребе савременог света рада*, и (4) реализација педагошких и других *научних истраживања и развој педагогије као науке* (Антонијевић, 2013: 249а). У ранијим фазама развоја васпитања, у оним фазама које претходе конституисању педагогије као посебне области друштвених наука, педагошки принципи изграђују се и развијају на основу потреба које су произилазиле из практичне реализације процеса васпитања. С друге стране, различита правила, правилности, поставке, ставови и слично, који су се тицали васпитања, настајали су кроз непосредну праксу реализације процеса васпитања и образовања, кроз искуства реализације различитих активности у том процесу које је долазило од различитих актера реализације.

Са настанком и развојем педагогије као посебне научне области, педагошки принципи постепено се конституишу као права научна знања о васпитању, образовању, настави, учењу, социјализацији и друго. Општи принципи васпитања резултат су и потребе да се област васпитања конституише на *научним основама*, у складу са кључним достигнућима педагогије као науке, али и других за област васпитања релевантних наука. Као резултат тога, у педагошкој литератури постоје и настојања да се конституише и посебан принцип, који се именује као *принцип научне заснованости васпитања*, прихватањем становишта да васпитање нужно подразумева заснованост на научним достигнућима која су од значаја за ову област људске делатности, те се онда научна заснованост васпитања може сматрати најопштијим принципом. Сходно томе, научна заснованост јавља се и као дидактички принцип (принцип наставе), изведен из општег педагошког принципа, и односи се на начине на које је неопходно да буде организована и реализована настава на било ком узрасту ученика и у било којој области реализације наставе.

Историјски посматрано, на основу дуговременог процеса у којем су настали и развијали се, мењали концепцијски оквир и садржај, педагошки принципи су пролазили и кроз различите опције именовања и разврставања. Ове развојне промене у случају педагошких принципа последица су промена које се дешавају у општем процесу развоја педагогије као науке, и збивају се од самим почетака њеног развојног тока. Разлике у именовању принципа нису само термилошке природе, иако се оне прве уочавају код именовања педагошких принципа. У основи тих разлика утемељени су различити концепцијски приступи (концепције, становишта, ставови о појединим елементима процеса васпитања и друго), на основу чега се не само различито именују, већ се поред тога јављају разлике и у концепцијским поставкама принципа. То се очигледно може запазити када је у питању принцип активности, који се јавља као један од кључних педагошких принципа. У појединим случајевима јавља се језичка формулација "принцип активности", док се у неким другим случајевима именује и као "принцип свесне активности". И у једном и у другом случају присутно је посебно истицање значаја активности васпитаника у процесу васпитања за његов индивидуални развој и социјализацију, што није присутно само у термилошком одређењу, већ и кроз суштинске елементе описа овог принципа. Међутим, већ на општем термилошком нивоу коришћењем појма "свесна активност" жели се још више истаћи значај индивидуалне активности која омогућава да се одвијају одређени развојни процеси код индивидуе, те да развоја у општем али и било ком специфичном смислу и нема без одређених активности индивидуе. У односу на принцип свесне активности, кад је у питању термилошки ниво, испоставља се критички однос, на основу чињенице да се истичи становиште о томе да било која активност у процесу васпитања, активност професионалаца у образовању, као и активност васпитаника, ученика, одраслог полазника, недвосмислено представља свесну активност, која се упражњава са одређеном намером. Стога, сматра се да није ни потребно посебно користити термин "свесна активност".

Разлике које се могу означити као теоријске и концепцијске, када је у питању појмовно одређење педагошких принципа, јављају се у ситуацијама када се неки принцип у оквиру две педагошке теоријске оријентације именује на исти начин, али се испоставља различити концепцијски оквир и садржај, односно опис тога шта представља суштину датог принципа, у складу са разликама које се јављају у одређеним теоријским оријентацијама. На пример, принцип активности, иако са истим термилошким одређењем, поима се и описује на различите начине у оквиру две различите научне оријентације у педагогији, у оквиру социјалне и индивидуалне педагогије. Основ тих разлика

јавља на основу чињенице што се на различите начине виде неке од кључних компоненти васпитања као друштвеног и индивидуалног феномена и процеса, као што су циљ васпитања, улога и значај васпитања за индивиду и за друштвени контекст, однос социјализације и васпитања, улога и значај индивидуалне и кооперативне активности у процесу васпитања и њена улога и значај за индивидуални развој и социјализацију појединца, виђење васпитаника као субјекта и објекта васпитања, као и разлике по питању виђења и неких других компоненти васпитања.

Сложена педагошка знања која изражавају принципе и правила у васпитању могу се досегнути, односно она се могу конституисати и надограђивати, из више и на основу више различитих исходишта. Уопште, принципи и правила генеришу се (1) *дедуктивно-рационалним приступом*, извођењем из општијих теоријских схватања и становишта, или (2) *индуктивним приступом*, на основу спроведених емпиријских проучавања у одређеним областима реализације васпитно-образовних активности, искуством реализације васпитно-образовних активности, али и на друге начине, као и применом различитих елемената ова два приступа у исто време (Антонијевић, 2014). Кључни извор у оквиру дедуктивно-рационалног приступа из којег се црпе знања која конституишу педагошке принципе и правила јесу педагошки закони и законитости, с обзиром на то да ова врста педагошког знања изражава правилности које се јављају у везама и односима које се јављају у области васпитања. Те правилности интегришу се у нову форму педагошког знања, дакле у педагошке принципе и правила, који представљају синтезу знања о различитим правилностима које се јављају у области васпитања и образовања. С друге стране, исходиште конституисања педагошких принципа и правила јесу и резултати емпиријских истраживања, односно различита проучавања појединих сегмената васпитно-образовне праксе, сагледавања искустава актера у области васпитања и друго.

Улога педагошких принципа у односу на процес васпитања

У односу на целину процеса васпитања, принципи васпитања имају специфичне улоге, као што су улоге регулативности, нормативности, целисходности и интегративности (Трнавац и Ђорђевић, 2010). Према схватању наведених аутора, *регулативност* подразумева потребу успостављања и придржавања одређених односа у процесу васпитања, који су од суштинског значаја за ефикасно и продуктивно одвијање целине и појединих сегмената процеса васпитања. На пример, поштовање личности ученика од стране наставника, уважавање индивидуалних развојних

специфичности, уважавање различитости и многих других односа. У случају наведених односа несумњиво је да се ради о сложеним и вишесмерним односима, који се испољавају кроз различите облике комуникације, интеракције, кооперативних активности и слично. *Нормативност* се односи на придржавање одређених захтева и норми (правила) у погледу стандарда које је неопходно остварити у конципирању, као и непосредној реализацији било ког програма у области васпитања и образовања. Улога *целисходности* односи се на потребу да принципи васпитања имају усмеравајућу улогу у целини процеса васпитања, што је повезано и са целисходношћу васпитања као његовим суштинским својством. Улога целисходности непосредно је и вишеструко повезана са другим кључним улогама принципа васпитања, те се њена суштина може само условно одвојити од осталих улога. Целисходност се јавља као кључна улога педагошких принципа, управо због специфичности процеса васпитања који као једну од својих основних карактеристика има управо целисходност, усмереност ка реализацији постављених циљева и задатака васпитања, образовања, наставе, учења, обуке и слично (Поткоњак, 1993). Улога *интегративности* јавља се, такође, у вези са карактеристиком природе феномена и процеса васпитања, а то је да све што се збива у том процесу део је целине, повезано са свим другим активностима различитих актера. Стога, подразумева се да принципи васпитања треба да омогуће обједињавање свих сегмената процеса васпитања у јединствену целину, што би, између осталог, требало да буде обезбеђено и функционалношћу педагошких принципа.

Педагошки принципи имају *усмеравајућу улогу* у области васпитања (образовања, наставе, учења), дајући основну оријентацију у осмишљавању и реализовању свих предвиђених активности у том процесу. Усмеравајућа улога педагошких принципа своје исходиште има у целисходности васпитања као једног од његових кључних својстава, с обзиром на чињеницу да све предвиђене активности у неком сегменту реализације процеса васпитања усмерене су ка реализацији постављених циљева и задатака. Било која активност у процесу васпитања упражњава се са одређеним *смислом, разлогом и сврхом*, односно усмерена је ка неком *циљу*. На основу тога, јавља се и основни покретач активности, као елемент мотивације да се нека активност изведе. *Смисао* активности односи се на шири контекст одвијања активности, као и на повезаност одређене активности са другим активностима од којих зависи или на које утиче. Смисао активности односи се на позицију одређене активности у односу на друге активности, али и на општу усмереност неке активности и открива се одговором на питање "у ком правцу је активност усмерена". Поред тога, увек би требало да постоји и неки

педагошки разлог упражњавања активности, а до *разлога* неке активности долази се одговором на питање "због чега се активност упражњава", док се до *сврхе* активности досеже одговором на питање "чему служи упражњавање активности", односно коју врсту потребе одређена активност треба да задовољи. На основу изнетог, може се прихватити став да свака активност у процесу васпитања има неку *усмереност*, односно усмерена је у неком правцу, ка нечему и због нечега се одвија. Усмереност се као својство јавља и код целине процеса васпитања, а усмеравајућа улога педагошких принципа има кључни значај у томе.

Правила и правилности у процесу васпитања,
као део педагошких принципа

У одређеном смислу, педагошки принципи чине *нормативно знање*, те се између осталог јављају и као *начела изведена из целине система научног знања* у педагогији (Антонијевић, 2014). Стога, може се извести и закључак да је и њихова улога у односу на област васпитања у извесном смислу нормативна, у том смислу да одређена начела, правила, правилности, утврђени односи и слично, као саставни сазнајни елементи педагошких принципа, имају сврху нормативног "уређивања" области васпитања. Природно, "норме" које се јављају као саставни део педагошких принципа немају такав ниво прописаности и стриктности у придржавању, који су карактеристични, на пример, за правне норме, које се јављају, на пример, као чланови неког закона као правног акта. Начини на који ће се професионалци у васпитању и образовању придржавати педагошких принципа, реализовати различите активности у складу са тим принципима, повезани су и зависе од више различитих чинилаца. У случају професије наставника, на пример, то су карактеристике личности наставника, квалитет иницијалног образовања за педагошки позив наставника (а посебно је од значаја област педагошко-психолошког и дидактичко-методичког образовања), лично искуство наставника, спремност (у смислу мотивације) и оспособљеност за континуирано стручно усавршавање и професионални развој, и други чиниоци. Стога, на које начине ће се професионалци у образовању придржавати основних норми и правила које описују педагошки принципи, као норми и правила који треба да омогуће одређени ниво уређености процеса васпитања и образовања, праћено је са више различитих изазова и дилема, због условљености аспекта примене ове врсте педагошког знања са већим бројем чинилаца који одређују квалитет примене.

Јављају се различите правилности (правила) у процесу васпитања, која се поред правила у васпитању јављају и као правила наставе, учења, сазнавања, вредновања рада ученика, понашања ученика и слично. Правила у овим областима и на различитим нивоима општости процеса васпитања јављају се као специфичнија педагошка знања у односу на опште педагошке или дидактичке принципе. Она имају регулаторну улогу у одређеном ужем сегменту васпитања, наставе, обуке, учења или неког другог модела реализације васпитања и образовања. Такође, оно што важи за саме педагошке принципе, и различита правила имају неку врсту усмеравајуће (директивне) улоге у односу на праксу реализације одређених активности у процесу васпитања.

Како функционишу правила у неком сегменту процеса васпитања? То можемо уочити на неком од правила наставе (дидактичких правила), као што су "од ближег ка даљем", "од познатог ка непознатом", "од једноставног ка сложеном" и другим. На пример, правило наставе "од једноставног ка сложеном" указује на потребу да у наставном процесу, при реализацији сваке наставне јединице, усвајање нових знања од стране ученика, као и њихово овладавање различитим вештинама када је то предвиђено, треба да се креће од усвајања једноставнијих садржаја, које ученици могу лакше разумети и уградити у структуру већ усвојених знања и појмова у одређеној области сазнавања у настави, па тек онда следи усвајање садржаја који су све сложенији и сложенији. На тај начин, усвајање једноставнијих садржаја треба да послужи као основа за усвајање сложенијих садржаја. Ово правило не може се на једнозначан начин применити на све садржаје који се јављају као саставни део неког наставног предмета. С тим у вези, јављају се бар два различита смера усвајања неког садржаја, поред тога што се примењује правило које се односи на сложеност садржаја. То су следећа два смера усвајања садржаја:

(1) *Дедуктивни смер – од општег ка посебном и појединачном.* Постоје садржаји које је адекватније усвајати на начин да се у објашњењима и тумачењима које наставник испоставља ученицима прво крене од неких општијих појмова и објашњења, а да се затим пређе на излагање специфичнијих појмова, који изражавају посебне и појединачне елементе и односе у ономе што представља предмет проучавања. У појединим случајевима од помоћи су бар на нивоу препознавања, која ће омогућити да се усвоје нека општа својства предмета проучавања које изражава нови садржај.

(2) *Индуктивни смер – од појединачних случајева и примера, ка уопштавању до нивоа појма.* С друге стране, постоје садржаји

који су лакше разумљиви ученицима уколико се крене од појединачних примера, који су по нечему карактеристични, и који би требало да омогуће откривање неког општијег правила. То би било омогућено кроз сагледавање основних и заједничких карактеристика на већем броју примера. Овај смер излагања садржаја омогућава апстраховање једног или више својстава која се јављају као заједничка за проучаване примерке.

Између појединих правила наставе постоје природни односи повезаности и комплементарности. Са правилом "од једноставног ка сложеном", мање или више непосредно повезано је и правило наставе "од познатог ка непознатом", што подразумева да основа усвајања новог знања (овладавања новом вештином) треба да буде оно што ученик већ поседује, као усвојено, односно овладано у одређеној области.

Функционисање појединих правила јавља се и од значаја је и у области овладавања различитим вештинама у процесу васпитања. У већини посебних случајева овладавања појединачним вештинама, које уз то могу да представљају и сложене вештине, подразумева се да полазиште треба да буде овладавање неким од једноставнијих елемената вештине, а да се онда иде на овладавање сложенијих елемената, што ће довести до успешног овладавања целине неке вештине. И у случају овладавања вештинама од значаја је да функционишу и друга правила наставе и учења, која важе и за наставу у којој се одвија усвајање новог знања.

Начини разврставања педагошких принципа

Кроз литературу је уочљиво да постоје различити приступи у разврставању педагошких принципа, што није случај само када се посматра термилошки ниво одређивања и разврставања педагошких принципа. Јавља се слична ситуација и када су у питању разврставања посебних и специфичних принципа, као што су дидактички принципи, методички принципи, принципи наставе неког предмета, принципи учења, принципи оцењивања, и слично. Разлике у разврставању своје исходиште имају у општим педагошким принципима и разноликошћу која се јавља код њиховог разврставања. У неким случајевима поједини принципи наводе се посебно и одвојено један од другог, док се у неким другим случајевима принципи обједињавају на одређене начине. На пример, принцип научности и принцип позитивне усмерености свих активности могу се конципирати и образложити одвојено, као посебни педагошки принципи, а у неким случајевима конституише се обједињени принцип научности и позитивне усмерености свих активности, као што је

случај у уџбенику *Педагогија* од Трнаваца и Ђорђевића (2010). Код истих аутора описује се и принцип социјализације и индивидуализације, такође као обједињени принцип, који се у случајевима неких других уџбеника педагогије именују и описују као два посебна принципа, принцип социјализације и принцип индивидуализације. Овај други приступ, који подразумева издвајање два посебна принципа, чини се да има више научног оправдања, с обзиром на разлику у проблематици која је третирана једним, односно другим педагошким принципом. Међутим, постоји јасан смисао испостављања и описивања као једног јединственог принципа социјализације и индивидуализације, с обзиром на чињеницу да се васпитање јавља истовремено као сложени друштвени и индивидуални феномен, те да због тога јављају се јасни аргументи и у прилог становишту да је смислено ова два принципа описати интегрално, као јединствени педагошки принцип.

Постоје различита разврставања педагошких принципа у уџбеницима педагогије, а у једном од њих као општи принципи васпитног рада наведени су следећи (Трнавац и Ђорђевић, 2010): (1) *принцип научне заснованости и позитивне васпитне усмерености свих активности*, (2) *принцип свесне активности*, (3) *принцип хуманости и демократичности васпитања*, (4) *принцип индивидуализације и социјализације у васпитању*, и (5) *принцип јединственог деловања свих чинилаца у васпитању*. У другом уџбенику педагогије разматрају се следећи принципи васпитања (Антонијевић, 2013): (1) *принцип научности*, (2) *принцип хуманости*, (3) *принцип социјализације*, (4) *принцип индивидуализације*, (5) *принцип активности и интеракције*, и (6) *принцип интеграције*. У оквиру педагогије остварују се прегледи и разматрања педагошких принципа на нивоу установљавања најопштијих принципа васпитања, из којих се изводе принципи за посебне области и сегменте реализације процеса васпитања. На основу овакве оријентације, која није у целини искључиво дедуктивно-рационална, из општих педагошких принципа изводе се *дидактички принципи (општи принципи наставе)*, а на следећем конкретнијем нивоу и принципи наставе неке посебне предметне области (на пример, принципи наставе математике).

У литератури се може уочити постојање различитих оријентација и концепција које су у основи конституисања различитих принципа васпитања, образовања, наставе, учења и слично. У појединим случајевима, принципи се описују кроз најопштије ставове, где је њихова основна функционалност у давању неке врсте најопштије оријентације за конципирање и реализацију неког програма образовно-васпитног рада, у било којој области и на било ком нивоу реализације (када је у питању узраст васпитаника/ученика). С друге

стране, присутна је и оријентација да испостављени педагошки принципи представљају више конкретизована упутства и препоруке, на које начине би требало реализовати неки програм образовно-васпитног рада, у циљу остварења оптималног нивоа ефикасности и ефективности реализације.

Ашман (Ashman, 2017) описује пет принципа васпитања и образовања (*principles of education*), са становишта прогресивизма као филозофије васпитања. То су следећи принципи:

(1) *Цивилизација је крхка, а васпитање и образовање је одржавају.* Истиче се став да живимо у јединственом периоду људске историје, у којем велики број људи у могућности је да живи релативно безбедан и здрав живот, ослобођен од борбе за преживљавање. С друге стране, сматра се и да је цивилизација под непрестаном угроженошћу климатским променама, екстремним идеологијама и ратовима. Стога, васпитање и образовање виде се као средство уз помоћ којег одржавамо цивилизацију, те је стога позив професионалца у образовању један од најузвишенијих. Без тог позива "не би било доктора, адвоката, као ни писаних устава који би држали властодршце под контролом" (исто, 2017).

(2) *Васпитање и образовање су за све.* Током већег дела историје писменост је била намењена пре свега одржању класе свештенства, али у савременом добу то више не може бити случај, већ мора бити васпитање и образовање за све. Истиче се значајан став да "људи нису суштински различити међусобно, већ да су суштински исти", као и да поједини људи нису судбински предодређени за посебне улоге у друштву које "захтевају" посебно васпитање и образовање.

(3) *Васпитање и образовање нису утилитарни, већ еманципаторски.* Засновано на претходном принципу, аутор истиче да он не подучава младе у плодовима цивилизације, на основу којих ће добити добар посао једног дана. "Ја их учим тако да они могу стајати на плећима дивова и гледати даље него што би иначе видели" (исто, 2017).

(4) *Васпитање и образовање нису природни и лаки.* Аутор сматра да није природно стање ствари код људи да буду васпитани и образовани, тако да се на основу тога не може посматрати да се васпитање и образовање одвијају као "брање цвећа". Напротив, то ће више изгледати као ток воде узводно. Ипак, једном када васпитаници (ученици) почну да напредују у учењу, они добијају самопоуздање и мотивацију, те по мишљењу аутора у том тренутку васпитање и образовање може постати самоодрживо.

(5) *Најбољи водич за будућност јесте прошлост.* Полазни став је да нико не може знати са сигурношћу шта доноси будућност, те било ко да тврди да поседује такво знање јесте шарлатан. Не могу се знати ни изазови са којима ће се цивилизација суочити, тако да је тешко и припремити се за такве изазове. Стога, најприкладније је опремити будућу генерацију са "знањем за које смо у прошлости установили да испуњава наше практичне, емоционалне и интелектуалне потребе, а које је наш најбољи водич за оно што ће их подржати у будућности" (исто, 2017).

Овај преглед принципа васпитања и образовања изнет је коришћењем једног општијег приступа, кроз опис принципа као неке врсте најопштијих смерница за процес васпитања и образовања, детерминисаним неким општијим чиниоцима, друштвеним, историјским, културним и другим. Без обзира на висок ниво општости испостављених описа принципа васпитања и образовања, они као и на овакав начин конституисан облик знања о принципима могу да послуже као основа установљења неких посебних и специфичнијих принципа, који би представљали неку врсту операционализације и конкретизације општих поставки изнетих у овим принципима.

Васпитање, образовање, настава и учење на свим узрастима неопходно је да буду засновани на неким принципима који треба да их учине ефикаснијим и ефективнијим, што се односи између осталог и на високошколско образовање. Кроз опис седам принципа који би требало да буду заступљени у оквиру основног високошколског образовања (*undergraduate education*) на Универзитету Тенеси у САД, које су 1987. године формулисали Чикеринг и Гамсон (*Chickering & Gamson*), истиче се и квалитет образовања који би требало постићи реализацијом овог нивоа студија. Сваки од ових принципа посебно се конкретизује за редовне, а посебно за онлајн студије. За сваки од ових принципа образовања, наставе и учења конкретизован је и такозвани "принцип у акцији" (*principle in action*), кроз који се описују различити облици испољавања и конкретни примери сваког од дефинисаних општих принципа, у смислу начина како функционише практична примена неког принципа. То су следећи општи принципи (*Seven principles for ...*, 2019):

(1) *Охрабривање сарадње између студената и факултета.* Овај принцип могао би се формулисати сажето и као *принцип сарадње* (прим. Р. А.). Полазиште је у виђењу да је комуникација и сарадња од кључног значаја за успех студената, те се посебно истиче значај садржајне комуникације, кроз различите канале и облике одвијања. Сматра се да један од разлога зашто студенти бивају изоловани и доживљавају неуспех јесте низак ниво квалитета

комуникације. Стога, неопходно је кроз комуникацију и сарадњу помоћи студентима да превазиђу тешкоће са којима се сусрећу у настави, због тога што факултет има могућности да отвори више линија комуникације са студентима.

Принцип у акцији. Један од професора унео је у позивницу студентима за похађање програма охрабривање комуникације за време консултација, док један други професор користи облик дискусионе групе кроз електронску пошту. На једном од колаца примењен је модел "living-and-learning" средине, да би се охрабрила интеракцију између факултета и студената. Технологија попут и-мејла, видео конференсинга и различите могућности које пружа Интернет, неопходно је искористити у циљу остварења продуктивне комуникације и сарадње.

(2) *Развијање реципроцитета и сарадње међу студентима.* Када су студенти охрабрени да тимски раде, повећава се обим квалитетног учења, самим тим ако се оно одвија као сарадничко и социјално, а не као компетитивно и индивидуално. Сматра се и да заједнички рад унапређује квалитет мишљења и разумевања.

Принцип у акцији. Студенти који похађају курс комуникације на Мајами Универзитету развили су групу "Code of conduct", у намери да ојачају опцију кооперативног учења. Усвојени кодекс укључују следеће: поштовати сваког другог, критиковати идеје уместо људе, активно слушати друге, покушати нешто разумети пре објашњења, доприносити групној дискусији, бити отвореног духа, делити одговорност, и посећивати све састанке. На једном од колаца студенти су тестирани индивидуално и сараднички, тако што им је претходно одређен термин тестирања, али не и начин на који ће тестирање бити урађено. Уочено је да колаборативни метод тестирања помаже студентима да искусе осећај за разноликост и становишта других, да развију вештине убеђивања, слушања и читања, као и да деле одговорност.

Сматра се да кооперативно учење има значајне предности, а ефекти учења су бољи због тога што постоји социјални и когнитивни аспект садржаја који се учи. Такође, студенти се подстичу да проналазе метод учења који им више одговара, због тога што није присутно такмичење, те се сматра да су сарадња а не такмичење ефикасније за унапређивање квалитета учења.

(3) *Охрабривање активног учења.* Полазиште је схватање да је учење активан процес, те да студенти не могу пуно научити на предавањима и испуњавајући шаблонске домаће задатке. Стога, неопходно је да буду у стању

да разговарају о ономе што уче, да пишу о томе, повезују то са претходним искуствима, као и да примењују научено у свакодневном животу.

Принцип у акцији. На једном универзитету студенти историје интервјуишу историјски значајне особе за време конференције за штампу, а после конференције за штампу раде у групама да би идентификовали кључне идеје и креирали чланке који истичу те идеје. На неким универзитетима као део курсева јавља се опција обучавања за писање у структурираном часопису.

Сматра се да настојања да се унапреди активно учење на високошколском нивоу наилазе на препреке, с обзиром на чињеницу да се кроз средњошколско образовање више развијају опције пасивног учења.

(4) *Давање брзе повратне информације.* Полазиште је у виђењу да када постоји свест о томе шта се зна а шта не зна, омогућава се усредсређивање на учење, а да би студенти имали што већу корист од курсева неопходно је да им се омогући адекватна повратна информација, која укључује и препоруке за унапређивање квалитета савладавања програма. Кроз време проведено на студијама неопходно је студентима омогућити рефлексивни однос према оном што уче, шта још треба да науче, као и како да вреднују оно што су научили.

Принцип у акцији. Поједини професори користе кратке тестове и квизове са питањима вишеструког избора, давајући непосредно по завршетку теста повратне информације о успеху. На једном од колеца студенти у оквиру курса Критичко мишљење предају две опције есеја на одређену тему, од којих је једна критички оријентисана опција.

Увиђа се јасно значај повратне информације у току предавања, као средства које треба да унапреди квалитет наставе и учења, а повратном информацијом сматра се сваки облик активности који омогућава да студенти буду обавештени о свом постигнућу и областима у којима се јављају слабости.

(5) *Истицање временске димензије задатка.* Основу овог принципа представља став да учење захтева време и енергију (напор), као и да је вештина ефикасног управљања временом значајна за студенте, која би омогућила да само учење буде ефективно.

Принцип у акцији. Наводи се да на једном колецу у Колораду постоји "Иновативни месец", кроз који студенти стичу различита искуства повезивања оног што су научили са свакодневним животом. На једном другом универзитету студенти се подучавају вештини управљања временом, кроз програм за помоћ у учењу

(Learning Assistance Program), где се охрабрују да уче и развијају стратегије унапређења сопствених академских постигнућа.

Истицање временске димензије обавеза које испуњавају кроз наставу и учење на факултету води закључку да ће студенти бити успешнији, уколико имају више времена за учење, уз неопходан услов да то време буде добро испланирано и организовано.

(6) *Испостављање високог нивоа очекивања.* Овај принцип заснован је на једноставној правилности: "уколико више очекујеш, више ћеш и добити". Очекивање да студенти буду успешнији упоредо иде са високим стандардима институција, што изискује додатне напоре студената у учењу.

Принцип у акцији. На једном универзитету у Небраски, у оквиру курса Увода у психологију, студенти на два испита са есејским питањима добијају упутства како да структурирају есејске одговоре, док се трећи испит задаје без тих упутстава. Тако је студентима омогућено да вежбају своје вештине писања све до момента када то више није потребно. На једном другом универзитету студенти се кроз посебна тестирања испитују по питању квалитета сопственог учења, док се на државном Клејтон Колеџу (Clayton State College) од бруцоша очекује да овладају са седам различитих стилова писања.

Поједина институционална очекивања високог нивоа тичу се активности и обавеза које студенти испуњавају у оквиру институције, али се такође та очекивања проширују и на област остварења личне и професионалне посвећености вредностима и етици у оквиру професије (свест и вредновање разноврсности у друштву, начела филозофије услуга и слично).

(7) *Поштовање различитих талената и начина учења.* Прихвата се да постоји пуно различитих начина учења и да нема две особе које уче на исти начин, као и да студенти долазе са различитим талентима и стиливима учења. Стога, студентима је неопходно омогућити ситуације у којима ће показати своје таленте и учити на начине који њима највише одговарају, као и да их треба упућивати у за њих нове и теже начине учења.

Принцип у акцији. Полазећи од чињенице да студенти обично на различите начине виде поједина испитна питања, на државном универзитету Џорџија студентима је у оквиру појединих програма омогућено да модификују питања вишеструког избора која их збуњују, кроз одговоре отвореног типа. На Ферхејвн Колеџу (Western Washington University's Fairhaven College), у оквиру мултидисциплинарног курикулума нагласак је стављен на студентским приступима у настави и учењу. На Каламазу Колеџу

(Kalamazoo College) осмишљен је посебан програм (K Plan) додатних активности (стажирање за развој каријере, стране студије и индивидуални пројекти).

У овом прегледу принципа наглашено је да су они конципирани на тај начин да представљају смернице за наставно особље, студенте и администрацију, да би их пратили у циљу унапређења наставе и учења, као и да основу ових принципа представља педесетогодишње истраживање практичног искуства наставника и студената. У овом случају ради се о конституисању неке врсте специфичних и у значајној мери конкретизованих принципа наставе и учења који би требало да буду заступљени у високошколској настави. Посебно је истакнуто да су резултати емпиријских истраживања и непосредно искуство наставника и студената у реализацији различитих активности представљали суштинско исходиште и основу установљавања ових принципа наставе и учења. Такође, истиче се да уколико би било примењено ових седам принципа у настави и учењу на факултету, постоје услови да се јаве и дођу до изражаја шест додатних "потенцијала" у образовању који их прожимају (исто, 2019): *активност, очекивања, сарадња, интеракција, разноврсност и одговорност*. Ових шест потенцијала могу се сматрати неком врстом општијим принципима који би требало да прожимају цео процес високошколске наставе и учења, који се са одређеним нивоом квалитета очекује да буде остварен на овом факултету.

На Универзитету Карнеги Мелон (Carnegie Mellon University) темељно су описани принципи наставе који су прихваћени и примењени за наставу и учење у оквиру те институције, да би се настава и учење учинили ефикасним, и којих треба да се придржавају наставници и студенти. То су следећи принципи (*Teaching principles*, 2019):

(1) *Ефикасно учење укључује стицање релевантног знања о студентима и коришћење тог знања за осмишљавање курикулума и наставе у учионици*. Полазиште је претпоставка да различите карактеристике студената од значаја су за ефикасно учење (културолошка залеђа студената утичу на њихове ставове, као и на различита виђења како решавати поједине проблеме; њихова претходна знања и искуства обликују процес учења; и друго). Без обзира што се различите карактеристике студената не могу прецизно мерити, неопходно је прикупити кључне информације што је раније могуће, у процесу планирања курса и током семестра, да би се правилно обликовао курс, омогућило да се разјасне тешкоће у учењу које се јављају код студената и остварила прилагођавања у курсу.

(2) *Ефикасна настава укључује усклађивање три главне компоненте подучавања: циљева учења, оцењивања и активности у настави.* Сматра се да посвећивање пажње овом усклађивању води ка квалитетнијем курсу, као и да је настава ефикаснија и учење студената продуктивније у следећим околностима (исто, 2019):

"(а) када ми као наставници артикулишемо јасан скуп циљева учења (тј. знања и вештина која очекујемо да студенти покажу до краја курса); (б) када наставне активности (на пример, студије случаја, лабораторија, дискусије, читања) подржавају ове циљеве учења пружајући праксу оријентисану на циљеве; и (ц) када оцењивање (на пример, тестови, радови, скупови проблема, извођења) пружају могућност ученицима да покажу и практикују знање и вештине артикулисане кроз циљеве, а наставницима обезбеђују корисне повратне информације које могу усмеравати даље учење."

(3) *Ефикасна настава укључује артикулирање експлицитних очекивања у погледу циљева и стратегија учења.* Претпоставка је да постоји прикладна разноврсност у погледу тога шта се очекује у америчким учионицама, а јасноћа у очекивањима и њихова експлицитна комуникација помаже студентима да науче више и боље раде. Артикулисање циљева учења (у погледу тога која знања и вештине студенти треба да поседују на крају курса) омогућава студентима јасан циљ којем треба да теже, као и да прате напредак у том процесу. Слично томе, испостављање експлицитних очекивања у погледу начина реализације курса (на пример, партиципација у групи, могућности коришћења лаптопа, посебни задаци и слично) омогућава да се превазиђу конфликти и тензије које се могу јавити. Стога, закључак је да бити експлицитан у очекивањима води продуктивнијој средини за учење студентима.

(4) *Ефикасна настава укључује давање приоритета знању и вештинама на које смо се одлучили фокусирати.* Полазиште представља претпоставка да широко и обухватно осмишљен курс представља проблем сам по себи, тако да пуно заступљених тема које то прате не омогућавају студентима продуктивно учење. Усредсређивање на поједине теме и садржаје понекад изискује улагање напора при осмишљавању курса, у погледу тога шта ће курсом бити обухваћено а шта неће. Та врста напора обухвата следеће (исто, 2019):

"(а) препознавање параметара курса (на пример, величина групе, позадина и искуства студената, положај курса у редоследу наставног плана и програма, број наставних јединица), (б)

постављање приоритета за учење студената, и (в) одређивање скупа циљева који се могу остварити."

(5) *Ефикасна настава укључује препознавање и превазилажење стручних "слепих тачака" (blind spots).* Испоставља се становиште да су наставници у својој улози експерата склони приступу да знања пренесу и примене аутоматизовано и несвесно (на пример, повезивањима, истицањем посебних елемената у неком знању, избором пригодних стратегија и слично), па се као последица јавља прескакање неких кључних корака који би омогућили боље разумевање садржаја код студената. Када студенти немају довољно искуства да премосте ове прескоке, као последица јавља се недовољно разумевање неког садржаја, збуњеност или недовољна овладаност неком вештином. Стога, сматра се да је неопходно при осмишљавању курса обратити пажњу на правилан распоред корака и могућност успостављања веза између различитих делова знања и вештина, пошто студентима не мора увек бити све разумљиво на исти начин како је то разумљиво експертима.

(6) *Ефикасна настава укључује усвајање одговарајућих наставних улога у сврху подршке циљевима учења.* Поред значаја одговорности студената за квалитет учења, истиче се да су улоге предавача од критичног значаја за вођење студената кроз мисаоне активности, те се наглашава да наставник треба да заузима различите улоге, као што су синтезатор (synthesizer), модератор, улога изазивача (challenger), коментатор и друге. Сматра се да ове улоге треба предузимати за опслуживање различитих циљева учења и као подршка различитим наставним активностима. Уколико је, на пример, циљ да студенти буду оспособљени да анализирају аргументе за неки случај или писани текст, продуктивна улога наставника била би да усмерава, води и посредује у дискусији. Када је циљ учења да се помогне студентима у овладавању вештином одбране ставова или креативних избора који се јављају у њиховом раду, улога наставника треба да буде да их изазове да објасне своје одлуке и разматрају алтернативне могућности. Наведене улоге наставнике требало би да се непрестано смењују током реализације курса.

(7) *Ефикасна настава укључује прогресивно усавршавање курсева на основу промишљања и повратних информација.* Овај принцип могао би се означити као *принцип прилагођавања*. Испоставља се становиште да током реализације курса настава захтева прилагођавање, те да је због тога потребно непрестано се рефлексивно освртати на сопствену наставу и бити спреман да се учине промене када је то смислено (када нешто није функционално, када се мења састав групе студената, када се појаве неки други проблеми при реализацији и слично). Стога, да би се знало шта и како мењати, неопходно је

да наставник поседује кључне информације и процене ефикасности сопствене наставе, од којих поједине информације већ постоје, као што су начини рада студената, резултати евалуације из претходног семестра, динамика партиципације у групи и друге, док је неопходно доћи до информација и на друге начине, као што је дугорочна евалуација у оквиру курса, примена методе фокус група, осмишљавањем пре- и пост-теста и слично. Ове различите информације могу бити добра основа за модификовање циљева учења, структуре и садржаја курса, што све представља прилагођавање наставе, што би наставу требало да учини ефикаснијом.

И овај преглед уставновљених принципа указује на настојање да се кроз описе и операционализацију одређених правила и начина понашања, која се тичу различитих аспеката реализације наставног плана и програма, омогући унапређење ефикасности наставе и учења у високошколској установи. Кроз овај преглед принципа наставе и учења може се уочити да су они установљени кроз вишедеценијску праксу реализације наставе и учења на високошколској установи, па су то и принципи који на неки начин изражавају и карактеристике актуелне праксе те установе, са капацитетом даљег развоја и унапређивања.

Као облик педагошког знања несумњиво је да педагошки принципи, на било ком нивоу општости, односно специфичности, представљају комплексна и интегрисана знања, која се састоје од елемената различитих облика педагошког знања. Кроз њих изражава се и педагошко искуство које је формирано и унапређивано кроз историју развоја васпитања и образовања, али исто тако и различити елементи научног педагошког знања. Стога, може се закључити да сваки педагошки принцип састоји се од елемената различитих врста знања, а те разлике се, између осталог односе и на начине њиховог генерисања.

Педагошки принципи конституишу се на различитим нивоима општости, те се јављају као општи принципи васпитања, који се терминолошки изједначавају са педагошким принципима, затим јављају се као принципи наставе, односно дидактички и методички принципи, принципи учења, принципи оцењивања и други. Нормативна, регулативна и усмеравајућа улога педагошких принципа, конституисаних на било ком нивоу општости, омогућава да они представљају научна педагошка знања која би наставницима и другим професионалцима требало да омогуће неку врсту основне оријентације (оптималног правца кретања) у процесу реализације свих

предвиђених садржаја и активности, у појединим сегментима и областима процеса васпитања. Да би се остварила та општија улога педагошких принципа, неопходно је да ова врста педагошког знања може и треба бити изражена са таквим нивоом јасноће и прецизности (у мери у којој је то могуће), да се на тај начин омогући разумевање код професионалаца у образовању, на које начине би било функционално применити нека од различитих правила и правилности који су саставни део описа педагошких принципа, у пракси реализације различитих садржаја и активности. Остварење одређеног нивоа функционалности у примени педагошких принципа требало би да допринесе унапређењу нивоа квалитета реализације процеса васпитања и образовања, што се пре свега односи на димензије ефикасности и ефективности које је неопходно остварити кроз реализацију предвиђених садржаја и активности.

5. ПЕДАГОШКИ ЗАКОНИ И ЗАКОНИТОСТИ

У разматрању значаја закона и законитости који се јављају у области педагогије, неопходно је да полазиште представља истицање суштинске улоге и значаја ове врсте научног знања за било коју област науке. Несумњиво је да један од фундаменталних облика научног знања у било којој области науке управо представљају научни закони и научне законитости. У процесу развоја посебних научних области, односно научних дисциплина, откривање научних закона и научних законитости имало је значајну улогу у формирању система научног знања у референтној научној области. Одређена научна област или научна дисциплина могу се сматрати чвршће и постојаније утемељеним уколико се у њиховом фонду научног знања, као постојане и чврсте упоришне тачке, јављају научни закони и научне законитости, што несумњиво представља и показатељ нивоа и квалитета развоја те науке.

Пре свега, овде ћемо покушати да досегнемо до различитих одредница закона и законитости у науци, односно до дефиниције ових појмова. Шта представља, односно на који начин се може одредити суштина научног закона и научне законитости, као врсте научног знања? Између осталих, код Ристића (1995: 146) испоставља се и образлаже следећа дефиниција научног закона: "Научним законом се назива синтетички, номолошки универзалан, теоријски заснован и истинит исказ који се односи на неку природно постојећу правилност у одређеној области стварности". Уочљиво је да саставни део датог описа у овој дефиницији јесте становиште да је научни закон облик знања којим се изражава нека посебна издвојена правилност, која може бити установљена као таква у неком мање или више специфичном сегменту објективне стварности. Поред тога, истичу се и неки други значајни услови да би нека правилност могла бити сматрана научним законом. Ристић указује и на потребу разликовања "природног закона" и "научног закона", а слично

разликовање се јавља и код Вилсона (Wilson, 2003). У том смислу под природним законима подразумевају се најопштији односи у природи, који су у основи свих других специфичнијих односа, који када се установе и објасне постају научни закони. Сматра се да су основни природни закони, на пример, основни закони механике, Њутнов закон гравитације, закони електричног и магнетног деловања, закон о неуништивости материје, закони термодинамике, закон о одржању механичке енергије и други. Међутим, и природни закони су у одређеном епистемолошком смислу научни закони, као верификоване и доказане правилности, најопштије по свом карактеру, које се јављају у природи. Другим речима, сваки научни закон је облик знања о појавама на које се односи и чије суштинске везе и односе изражава у својој формулацији.

Појмовно одређење научног закона и законитости

Шта је у суштини предмет проучања било које науке, односно научне области и научне дисциплине и на који начин је тај предмет проучавања повезан са потребом да се у науци формулишу научни закони? Свака област науке, односно мање или више издвојена научна дисциплина у некој области науке, као предмет свог проучавања имају одређени сегмент стварности, којег посматрају, описују, проучавају, сазнавају, објашњавају, разумевају и слично, на основу конституисане методологије научног проучавања и истраживања. С тим у вези, методологија научног истраживања у било којој области науке има улогу средства спровођења различитих облика истраживања у оквиру дефинисаног предмета проучавања науке (научне области, научне дисциплине). У том сегменту стварности који представља предмет одређене науке и њеног проучавања јављају се поједини издвојени објекти, појаве, процеси, везе, односи и слично, који чине целину са становишта одређене науке проучаваног сегмента стварности. У оквиру предмета проучавања одређене науке јављају се везе и односи код којих се не могу утврдити постојање елемената статичности, постојаности и непроменљивости, већ напротив постоје елементи целине предмета проучавања код којих се таква својства не могу утврдити. С друге стране, јављају се у оквиру предмета проучавања неке научне области и поједини издвојени елементи целине сегмента стварности који је предмет проучавања, који поседују оно што је *стално, постојано и непроменљиво* (инваријантно). Управо то што може да се испољи као стално и непроменљиво у елементима неког сегмента стварности, потенцијално може као такво бити откривено применом научних проучавања и истраживања. Својства као што су сталност, постојаност и непроменљивост, као својства веза и односа који објективно постоје у одређеном сегменту

стварности, потенцијално могу да чине *садржај научних закона и научних законитости*, као облика научних знања у одређеној области науке.

У принципу, сва научна знања, када је у питању начин на који бивају генерисана, могу да се јаве као *дедуктивна* и *индуктивна знања*. Било које знање које се по свој генези може одредити као дедуктивно знање, настаје издвајањем неке специфичне правилности у својству, вези или односу, из неке правилности која је општија по свом карактеру. С друге стране, било које знање које је по својству свог настајања индуктивно знање има у одређеном смислу супротан смер генерисања. Полазиште за настајање неког индуктивног знања, у научно-истраживачком смислу, представља приступ проучавања низа специфичних случајева, низа који је одређеног обима, све до нивоа репрезентативног узорка у научном истраживању, проучавања које има за циљ да се евентуално открију и установе одређене правилности у ономе што су дефинисани предмет и проблем истраживања (Пијаже, 1974). Међутим, оно што је карактеристично за научне законе и законитости јесте то да ређе бивају конституисани дедуктивним путем, као нека врста изведеног нормативног знања, већ се углавном јављају као научна знања које представља резултат примене научног проучавања емпиријског карактера, у одређеној области објективне стварности.

С друге стране, оно што је значајно за сваку научну област јесте испостављање адекватног одговора на питање и разрешење епистемолошко-појмовне недоумице у погледу тога, у чему се састоји основ разликовања епистемолошке суштине научног закона и научне законитости. Ово представља значајно епистемолошко питање, а од природе одговора на то питање зависи и начин одређивања суштине једног и другог облика научног знања, научног закона и научне законитости. Овде ћемо испоставити и прихватити полазну општу дефиницију научног закона, а то је да научни закон представља облик научног знања који се јавља као *утврђено својство, веза или однос* у одређеном сегменту објективне стварности, применом методологије научног проучавања.

Основу настојања да се уочи колико толико јасна и прецизна разлика између научног закона и научне законитости, чини оријентација на сагледавање *нивоа постојаности* утврђеног својства, везе и односа, постојаности која је била предмет научног проучавања. Док се у случају научног закона може говорити о *потпуној постојаности* (непроменљивости, инваријантности), у случају научне законитости по среди је постојање *релативне постојаности*, односно присуства тенденције ка постојаности и непроменљивости неког својства, везе и односа. Дакле, када је у питању нека

правилност у објективној стварности коју изражавају неки научни закон или законитост, може се прихватити да научни закон изражава *потпуну правилност*, док установљена научна законитост изражава јасно утврђену *тенденцију ка постојању правилности*. Сходно томе, у појмовном смислу полазиште може бити разграничење појмова "правило" и "правилност", ако се прихвати да се под правилом може сматрати нешто што је постојано и непроменљиво, а да се за правилност прихвати да она изражава оно што се јавља као нешто што има тенденцију као постојаности и непроменљивости (Попер, 2002а). На основу оваквог тумачења односа између појмова "правило" и "правилност", може се прихватити да научни закон изражава неко правило које се може поуздано утврдити да постоји у неком издвојеном сегменту објективне стварности, док, с друге стране, научна законитост изражава неку правилност, такође поуздано утврђену у неком издвојеном сегменту објективне стварности који је предмет научног проучавања. Ово би био један од могућих начина да се разграниче појмови закона и законитости, а разграничење ове врсте од значаја је и за појмовно одређивање појмова закона и законитости¹, онаквих какви се они могу јавити у оквиру педагогије као науке.

Ако би се прихватило на овај начин изведено појмовно разликовање између закона и законитости, може се уочити да су закони као облик научног знања о одређеним сегментима стварности више карактеристични и заступљени у оквиру различитих природних наука, такође и у оквиру математике и логике, али и у оквиру техничких и биомедицинских наука. Разлог за овакво виђење налазимо и у значајној чињеници која је у вези са природним наукама, да у оквиру те групације наука постоје неопходни услови за откривање и утврђивање закона, који изражавају трајне и постојане правилности у својствима, везама и односима који се јављају у појединим сегментима објективне стварности. То је омогућено и на основу развијених методологија научног истраживања у различитим областима природних наука, у којима се појављује као изузетно значајна употреба различитих

¹ Овде је значајно напоменути да у оквиру правне науке појмови закона и законитости имају одређена битно другачија значења, у односу на коришћење ових појмова у другим наукама и научним областима. У оквиру правне науке појам "закон", између осталог, односи се и на правни акт који доноси овлашћени државни орган (скупштина, парламент). У оквиру правне науке, али и у неким другим друштвеним наукама, под појмом "законитост" подразумева се исправна примена различитих прописа, поступање "по закону", "поштовање закона" и других прописа и слично, а као један од синонимних појмова за законитост у правном смислу користи се и појам "легалитет". С друге стране, и закон у правном смислу представља скуп чланова, који изражавају нека "правила", којих је се нужно придржавати, те се на тај начин остварује законитост.

истраживачких поступака који су експериментални по својој природи, тако да се у тој области наука експеримент јавља као једна од кључних истраживачких метода.

Ако се прихвати на претходно описан начин виђена суштина законитости, то имплицира да су законитости као облик научног знања више својствене друштвеним и хуманистичким наукама, те у тим областима науке може да настаје и да се развија такав облик научног знања. Сама комплексност и слојевитост веза и односа које постоје у оним сегментима објективне стварности које су предмет проучавања друштвених и хуманистичких наука, представља једну од кључних препрека у настојању да се и у тим областима евентуално оствари откривање и установљење постојаних и чврстих веза и односа, па да се на основу тога омогући и формулисање закона карактеристичних за област предмета проучавања која се спроводе у оквиру природних наука.

У настојањима да се изврши појмовно разграничење између научног закона и научне законитости уопште, па и разграничење ових појмова у области педагошке науке, намећу се сама по себи и нека друга питања и дилеме. Једна од тих дилема проистиче непосредно из односа који се појављују између кључних одредница садржаја ових појмова. Та дилема може бити подстакнута питањем које се односи на то, где је суштински смештена *позиција разграничења између епистемолошке области закона и законитости*. Другим речима, питање се односи на то, у ком случају утврђених правилности у проучаваним својствима, везама и односима, у појмовном смислу извесно се може говорити о постојању научног закона, а у ком случају је то извесно да је у питању само научна законитост, а не и научни закон, као облик знања. Поставља се и питање у којој мери је уопште ову границу могуће успоставити, односно да ли је уопште у друштвеним и хуманистичким наукама могуће остварити овај ниво прецизности у појмовном знању, што би омогућило отклањање дилема у погледу тога шта је научни закон, а шта научна законитост. И у оквиру педагогије као науке питање појмовног разграничења између научног закона и научне законитости још више добија на значају, због сложености феномена и процеса васпитања као предмета педагогије, слојевитости васпитања, због вишеструке повезаности овог са другим феноменима који су предмет проучавања друштвених и хуманистичких наука.

Могућност установљења научних закона и законитости
у области васпитања

И у области васпитања као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена јавља се широк спектар различитих веза и односа, које се јављају у широком распону, од оних најједноставних и готово "очигледних" веза и односа, до нивоа изузетно сложених веза и односа, вишеструко испреплетаних и условљених, те стога и тежих за проучавање и потпуније расветљавање. Сва различита својства, везе и односи који се јављају у оквиру сложеног феномена и процеса васпитања могу бити проучаване применом методологије педагошких истраживања, а као непосредни резултат тога могу се јавити установљене везе и односи чија постојаност потенцијално може егзистирати на нивоу научног закона или научне законитости. Међутим, и у овој области намећу се различита питања, дилеме и недоумице које траже адекватне одговоре и разрешења. Једна од недоумица јесте *да ли се уопште може говорити о педагошким законима и педагошким законитостима*, дакле о постојању научних закона и законитости у области васпитања и образовања. Ова дилема се намеће због тога што је сегмент објективне стварности који се јавља као област васпитања, веома сложен и динамичан сегмент, често "неухватљив" за проучавање, у смислу јаснијег позиционирања одређених издвојених и јасно уочљивих веза и односа које се у овом динамичном процесу јављају. По овим питањима јављају се разлике у одговорима код појединих аутора, које су у складу са прихваћеним теоријско-епистемолошким оријентацијама. Природно, с обзиром на ниво сложености феномена васпитања, ова недоумица и питање и даље остају актуелни за епистемолошка разматрања у оквиру педагогије као науке.

Расправу о могућностима да у области васпитања и образовања буду установљени научни закони и законитости уздигао је до нивоа значајне теме Никола Поткоњак, у оквиру педагошке науке у СФР Југославији. У том смислу, значајно је његово дело из 1977. године *Теоријско-методолошке основе педагогије – Епистемологија педагогије*. У оквиру ове научне монографије, између осталог, разматрају се различита становишта, када су у питању могућности откривања и формулисања правих научних закона и законитости у педагогији.

Без обзира на постојање и крајње супротстављених виђења по питању тога да ли постоје и да ли се могу откривати и утврђивати научни закони у области васпитања, несумњиво је да једини приступ који може омогућити утврђивање закона у овој области јесте приступ научног проучавања

и истраживања, са примењеном методологијом научног педагошког истраживања, која захтева стални развој и унапређења. Под научним проучавањем овде се подразумева примена различитих теоријских и методолошких приступа, дакле не само методологије емпиријског истраживања и квантитативног приступа, већ и различитих квалитативних приступа, који укључују и методе теоријске анализе, компарације, историјске анализе и других. Без обзира на несумњиви значај емпиријских истраживања, а посебно значај примене истраживачких приступа у којима би било заступљен модел репрезентативног узорка и експеримент као метода истраживања, за дубље и обухватније разумевање сложених веза и односа који се јављају у процесу васпитања и образовања, неопходна је и примена квалитативних истраживања, која се јављају као кључно методолошко средство објашњења, тумачења, интерпретације и разумевања откривених веза и односа (Матовић, 2013). У појединим случајевима реализације научних педагошких проучавања, да би се дошло до адекватних резултата у настојању да се открију везе и односи које се могу установити на нивоу педагошких закона и законитости, неопходно је остварити и примену различитих интердисциплинарних и мултидисциплинарних проучавања (Пијаже, 1974). Сагледавање и проучавање неког сложеног проблема истраживања са становишта више научних дисциплина, у појединим случајевима представља неопходан теоријски и методолошки приступ, да би се неки проучавани сложени проблем дубље и потпуније сагледао, разумео и објаснио. Уопште, одређени облик научног знања и његовог настајања несумњиво је повезан и са примењеном методологијом научног истраживања. То несумњиво важи и за област научних знања која настају и развијају се у оквиру педагошке науке, а тиче се и начина на које се евентуално може доћи до формулисања правих научних закона и законитости у области васпитања.

У погледу природе сложених веза и односа које се јављају у области васпитања, као и сложеног сплета повезаности која се јавља између области васпитања и ширих контекста друштва, културе и слично, постоје разлике у тумачењима која врста односа се може установити и научно формулисати на нивоу знања које се може сматрати педагошким законом или педагошким законитошћу. И једно и друго знање, по својој природи и основним карактеристикама требало би да представља облике научног знања. У том смислу, Мужич (1973) сматра да су једнострана гледишта у којима се наглашава да, или само потпуно непроменљиви (инваријантни) односи, или само они који су вероватни и релативни односи, могу бити предмет научних закона у педагогији. Такође, истиче да је присутна и супротна тенденција, а то је да постоје неоснована настојања да се на ниво научног закона уздигну и односи и

везе које по својој природи нису такви да могу бити изражени научним законом или научном законитошћу. То се, на пример, непосредно односи на неке опште тврдње, ставове, гледишта, перцепције и слично, који као облици знања имају своју улогу у систему педагошког знања, али није основано да се могу прихватити као педагошки закони, односно педагошке законитости.

На основу изнетог схватања о условима да се неко знање може сматрати педагошким законом, долазимо и до питања, који су то нужни теоријски, методолошки и епистемолошки услови неопходни да би неко педагошко знање по себи могло бити сматрано педагошким (научним) законом. То исто питање односи се и на педагошке законитости. Питање је и да ли оријентација на поимање правилности као суштинског основа за формулисање педагошких закона може бити довољна за прихватање правилности као јединог и нужног основа формулисања педагошких закона. Дакле, у општијем смислу, одговори на ова питања тичу се установљења и формулисања у одређеном смислу јасних и недвосмислених критеријума да би се знање о појединим мање или више сложеним везама и односима које се јављају у процесу васпитања могло прихватити као знање на нивоу педагошког закона или законитости.

Јавља се теоријско-епистемолошка дилема у вези с тим у ком смислу се евентуално установљене правилности у области васпитања, образовања, наставе, учења, као и у другим са васпитањем повезаним областима, уздигнуте на ниво научног закона или законитости, могу сматрати и педагошким научним законима и законитостима, у појединим случајевима када та научна знања изражавају суштину појединих сегмената објективне стварности који су предмет проучавања и других научних области и научних дисциплина. Ова дилема се јавља у случајевима резултата различитих врста научног истраживања која се осмишљавају и реализују као нека од опција интердисциплинарних и мултидисциплинарних истраживања, по својим основним теоријско-методолошким карактеристикама. Односно, питање се односи на то да ли резултати ових истраживања којима се утврђује одређени ниво правилности *могу послужити као основа установљења интердисциплинарних научних закона и законитости*, с обзиром на чињеницу да настају на основу проучавања која се осмишљавају и реализују интердисциплинарно, односно са становишта различитих научних области и дисциплина (Пијаже, 1974). Уопште, поставља се и питање да ли без различитих теоријских, методолошких и епистемолошких недоумица можемо посматрати и интердисциплинарност као једно од потенцијалних кључних својстава појединих научних закона, а то се односи и на оне који се откривају у области васпитања.

При разматрању суштине педагошких закона и законитости јављају се и друге дилеме и недоумице које се тичу ове врсте педагошког знања. У случају научних закона и законитости које се откривају и утврђују унутар области васпитања, јавља се и дилема у погледу својстава теоријско-епистемолошке природе знања која би евентуално чинила садржај ових научних закона. Дакле, и овде се намеће питање да ли се ради о законима који се јављају искључиво као педагошки научни закони (и законитости), или и у овом случају проучавања веза и односа може да се, пре свега, прихвати становиште о нужности посматрања ове врсте научног знања као интердисциплинарног знања, без обзира да је основа формулисања тог знања непосредно резултат реализације интердисциплинарног истраживања, па би се на основу тога и сами научни закони у овој области могли окарактерисати као *интердисциплинарни научни закони*. Те дилеме и питања намећу се због неоспорне чињенице да је само васпитање, као предмет проучавања педагогије, област људске делатности коју проучавају и друге научне области, односно јавља се као предмет проучавања код тих других научних области и научних дисциплина, те се област васпитања с правом може сматрати обласћу интердисциплинарног проучавања. Управо на основу тога педагогија се јавља и као научна област која интегрише научна знања о васпитању која су део проучавања неких других области науке и научних дисциплина. У том смислу, постоји основа прихватања становишта да су сва научна знања која као свој предмет проучавања имају неки сегмент сложеног феномена и процеса васпитања, по својој природи и основним карактеристикама *педагошка знања*. Ако се прихвати овакво виђење тога шта све представља педагошко знање, онда се и свако научно педагошко знање које је резултат интердисциплинарних и мултидисциплинарних проучавања, а које се прихвата као научни закон или научна законитост, може такође сматрати педагошким законом или законитошћу.

Јављају се и други различити погледи по питању могућности и услова за конституисање правих педагошких закона и законитости, што долази до изражаја у педагошким разматрањима по овом важном питању, које представља део ширих расправа о природи педагошког знања уопште, као и могућностима интегрисања и уређења педагошког знања у целовит систем научног знања. У педагошким расправама о научним законима и законитостима у области васпитања наглашава се да различите везе и односи у области васпитања могу да се јаве на таквом нивоу постојаности и правилности, да се могу прихватити и формулисати као знање на нивоу педагошког закона или законитости (Pastuović, 1999). Аутори који подржавају такав став припадају оној групи аутора која сматра да је *у области педагогије*

могуће формулисати праве научне законе и законитости, као облик педагошког знања, несумњиво научног знања по својој природи.

Општи научни закони у педагогији

У области разматрања нужних и неопходних услова који су потребни да би се неко знање могло сматрати педагошким законом или законитошћу, Банђур и Поткоњак (1999) истичу да постоји више врста *нужних* (законитих) *веза и односа*, које се међусобно разликују по својој природи и основним својствима, наглашавајући да "нужно" има значење и "законитог", дакле нечег што може бити установљено на нивоу закона или законитости. Дакле, код ових аутора у одређеном смислу "нужно" се посматра као "законито", у смислу сталног и постојаног, као својстава појединих веза и односа. Ови аутори нужне везе и односе у области васпитања разврставају у следеће групе (исто, 1999: 72-78): (1) *свеопшта условљеност и узајамна повезаност васпитних појава*, (2) *структурално-системне везе и односи*, (3) *функционалне везе и односи*, (4) *каузалне (узрочнопоследичне) везе и односи*, и (5) *корелационе везе и односи*. Овој подели може се додати и област веза и односа који изражавају процесну суштину васпитања. На основу тога, може се прихватити да постоје и *процесне везе и односи*, које чине саставни део васпитања посматраног као сложени феномен и процес. Сходно томе, ових шест области могу се прихватити као области педагошких и других проучавања и истраживања различитих сегмената сложеног феномена и процеса васпитања, истраживања која потенцијално могу водити установљавању различитих педагошких закона и законитости. Ове везе и односи део су и целине ширег сложеног контекста у којем се васпитање одвија (културолошког, друштвеног, историјског, економског и слично, у исто време), контекста условљеног различитим чиниоцима и детерминантама, на основу којих се сва сложеност васпитања као феномена и процеса јавља као последица сплета различитих врста утицаја, веза и односа.

Свеопшта условљеност и узајамна повезаност

Ова област веза и односа, која се испољава кроз постојање различитих правилности и постојаности у природи веза и односа, карактеристична је не само за област васпитања, већ и за целину објективне стварности, као и за сваки њен посебни сегмент. На основу тога, свеопшта условљеност и узајамна повезаност може се формулисати као *општи научни закон*. Тај закон изражава појаву да сваки сегмент објективне стварности,

сваки њен посебни и специфични део или елемент (објекат, појава, процес, својство и слично), не постоји независно од свог окружења у којем се јавља, већ напротив, егзистира и своја својства поседује и кроз сложени склоп различитих веза и односа, са другим сегментима, деловима или елементима објективне стварности.

У начелу, везе и односи који се јављају у различитим сегментима објективне стварности могу да постоје као хоризонталне и вертикалне везе и односи. Дакле, постоје везе и односи које се јављају као *хоризонталне везе и односи*, што подразумева присуство (појавно или непојавно) различитих облика повезаности у односу на суседне и непосредно додирујуће ентитете, али исто тако јавља се повезаност и са несуседним ентитетима, преко различитих врста посредних веза и односа. При том, јављају се разлике у природи и основним карактеристикама тих веза и односа, које се тичу начина успостављања, постојаности, чврстине повезаности и слично. Стога, у различитим сегментима објективне стварности може се говорити о појави и постојању непосредних или посредних веза и односа. С друге стране, постоји и сложени сплет *вертикалних веза и односа*, то јест односа субординације (надређености и подређености, хијерархијске повезаности и условљености), при чему се неки мање сложен ентитет јавља као део неког сложенијег ентитета, а онда тај сложенији као саставни део неког још сложенијег ентитета (на пример, код живих организама ћелија је део ткива, ткиво део органа, а орган део система органа). Одређени сложени склопови веза и односа јављају се као неке врсте структура, са склопом различитих функција појединих делова у тој структури, структура које са припадајућим функцијама егзистирају као различите врсте мање или више сложених система, који потенцијално и стварно могу да се састоје од димензија и хоризонтално и вертикално успостављених веза и односа.

Живи организам је парадигма изузетно сложеног система који се јавља као *природни систем*, у којем егзистира сложена унутрашња структура са склопом вишеструко испреплетаних веза и односа, са одређеним мање или више сложеним начинима унутрашњег функционисања. То су везе и односи који суштински одређују начине функционисања појединих делова сложеног организма, али исто тако одређују и начине функционисања организма као целине. Уопште, када се о неком организму говори као о сложеном организму, та сложеност односи се управо на опште својство које изражава сложени систем веза и односа између појединих делова структуре и начина њиховог међусобног функционисања, кроз успостављене везе и односе. С једне стране, сваки живи организам на основу система веза и односа које егзистирају на унутрашњем плану јавља се као *стабилан систем* који чине структура и склоп

начина функционисања (Пијаже, 1978). Поред тога, сваки организам представља и *пулсирајућу динамичну структуру*, у којој потенцијално и стварно може да се јаве и различити елементи прекида одређених веза и односа, што проузрокује различите врсте поремећаја (нестабилности) у организму као систему.

Различите структуре које се јављају у социјалној (друштвеној) сфери, без обзира што се по својој сложености и успостављеним везама и односима не могу поредити са живим организмима, односно природним структурама и системима, одликују се такође по присуству мање или више сложених веза и односа који се успостављају унутар одређене структуре, као и оних који изражавају повезаност одређене структуре са другим сличним структурама. Та сложеност јавља се на основу чињенице да било коју социјалну структуру чине индивидуе које се не могу посматрати само као прости делови неке структуре, на неки упрошћени начин. На пример, различита својства те сложености јављају се у ситуацијама када се нека социјална група испитује поступком социограма, да би се установио квалитет унутрашњих веза и односа који постоје између појединих чланова те групе. Без обзира што се на једноставан начин може извести графички приказ тих односа, сама природа и основне карактеристике чак и на први поглед једноставног односа "привлачења" и "одбијања", које се јавља као могућа општа карактеристика односа између појединих чланова групе, изузетно је сложена, условљена различитим чиниоцима који произлазе из склопа својстава личности индивидуа између којих се успостављају односи. Доказ за то су и различити појединачни односи у којима се јављају две индивидуе, који од стране једне индивидуе могу бити окарактерисани као "помешани однос", што подразумева у исто време присуство различитих елемената који припадају и привлачењу и одбијању, као општој перцепцији једне индивидуе од стране друге индивидуе, између којих се успоставља заправо мање или више сложени сплет различитих специфичних веза и односа.

Као и у целини социјалне сфере, тако и у области васпитања и образовања јавља се свеопшта условљеност и узајамна повезаност као карактеристична појава за све различите сегменте области васпитања, као сложеног система и процеса. Може се прихватити становиште да је било који сегмент области васпитања вишеструко повезан и налази се у различитим везама и односима, структурно-системним, функционалним, каузалним и другим, које могу да буду и истовремено присутне у неким случајевима. Такође, нема сумње да се ради о везама и односима које се у појединим случајевима јављају на изузетно високом нивоу сложености. Исто тако, свеопшта

условљеност и узајамна повезаност подразумева и постојање тесне повезаности која се тиче појединих врста веза и односа које се јављају у области васпитања.

Различити сегменти процеса васпитања међусобно су вишеструко повезани, непосредно или посредно, тако да све што се збива у целини тог процеса, као и у његовим посебним сегментима, не јавља се независно и изоловано од других феномена и процеса, већ напротив, јавља се условљеност и узајамна повезаност, кроз различите облике (Антонијевић, 2014). На пример, различите појаве и процеси који су непосредно или посредно повезани са дисциплином ученика у школи (у настави, али и кроз реализацију других активности у школи), условљени су низом различитих чинилаца, а сложени феномен дисциплине и понашања ученика на много начина је повезан и има значаја у различитим сегментима васпитно-образовног процеса који се одвија у школи. Различите појаве негативног понашања ученика, које су у супротности са установљеним правилима понашања ученика у школи, као што су недисциплина на часу, агресивност у односу на друге ученике, непримерени начини комуникације са наставницима, неодговорност у испуњавању одређених врста обавеза и други, условљени су и зависе од бројних чинилаца који могу бити непосредни или посредни узроци наступања оваквих негативних понашања. Неки од тих чинилаца представљају карактеристике контекста одељења којем ученик припада (величина, састав одељења, међусобни односи, карактеристике управљања одељењем од стране наставника), карактеристике функционисања породице, вредносне оријентације родитеља, учешће родитеља у васпитно-образовним активностима школе, активирање ученика кроз различите видове слободних активности у школи (школске секције), а јављају се и бројни други чиноци који детерминишу феномен дисциплине ученика. Неки од ових чинилаца имају непосреднију улогу и одређена негативна понашања ученика у одељењу, као и за време боравка у школи уопште, непосредније се јављају као последица деловања тих чинилаца. Непосредно или више посредно деловање ових чинилаца јавља се од случаја до случаја. Код неког ученика као кључни чинилац његовог негативног понашања може се јавити сам контекст одељења, односно чињеница да у одељењу постоје ученици који показују слична негативна понашања и они су том ученику послужили као "узор" и "модел" за испољавање таквих понашања. У неком другом случају кључни чинилац, који најнепосредније делује на понашање ученика, може бити вредносна оријентација која се јавља код родитеља ученика, на основу које ученик нема јасно формирано становиште о негативности и социјалној неприхватљивости одређених понашања, односно није у прилици да претходно у породици и сам формира адекватне вредносне ставове о томе. С друге стране, феномен

негативног понашања повезан је и са другим сегментима активности у школи, као што су учење, сазнавање и испуњавање различитих других школских обавеза, са третманом ученика од стране наставника, образовним постигнућима ученика, нивоом њихових образовних аспирација, као и са многим другим феноменима и сегментима васпитно-образовних активности у школи. И овај пример показује постојање свеопште условљености и међусобне повезаности у области васпитања, као и могућности проучавања различитих веза и односа и њиховог установљавања на нивоу закона или законитости.

Структурално-системне везе и односи

У социјалној сфери јављају се различите везе и односи које се на основу своје природе и кључних присутних својстава могу сврстати између осталог и у категорију структурално-системне веза и односа. С друге стране, структурално-системне везе и односи у појединим случајевима представљају и део ширих својстава различитих социјалних структура, која се могу по својим специфичностима сматрати свеопштом повезаношћу и условљеношћу (Поткоњак, 1982), што проистиче из самих карактеристика сложености које се јављају код веза и односа у оквиру различитих социјалних структура.

Структурално-системне везе и односи, као облик веза и односа, често се јављају у оквиру различитих сегмената сложеног процеса васпитања и образовања, области у којој егзистирају различите врсте "структура" и "система", који се међусобно разликују по нивоу сложености структура, по природи веза и односа које се успостављају између појединих делова структура и у другом. Васпитање као друштвени и индивидуални феномен може се посматрати и као систем и као процес. Васпитање као систем подразумева присуство склопа различитих садржаја, метода, поступака, активности актера у области васпитања и друго, за који је између осталог предвиђено да функционише и као нека врста система утицаја на индивидуални развој сваког васпитаника (ученика). У том систему јавља се склоп различитих веза и односа, које поједине сегменте тог система обједињују у целовит и конзистентан систем, у коме долази до што потпунијег изражаја функционисање свих посебних, специфичних и појединачних делова тог система.

Као најшири могући систем који се јавља у овој области јавља се систем васпитања и образовања (СВО), или систем образовања и васпитања, како се још именује. Овај систем обједињује све установе, организацију, програме и садржаје, људске ресурсе, васпитанике, ученике и одрасле полазнике, као и друге актере у васпитању и образовању, и друге чиниоце

система, у јединствен и целовит систем. СВО као најшири а истовремено и изразито сложен систем, састоји се од различитих ужих система, који се могу посматрати као подсистеми у оквиру целине СВО. Као подсистеми јављају се, на пример, систем школства, систем предшколског васпитања, систем основношколског васпитања и образовања, систем средњошколског васпитања и образовања, систем високошколског образовања, систем образовања одраслих, систем школе, систем наставе, систем вредновања рада ученика, и многи други подсистеми. Очигледно је да се ови различити подсистеми разликују по сложености и обухватности њихових структура, а неки од њих у себи укључују и различите још специфичније подсистеме (Мијатовић и други, 1999). У оквиру било ког од ових подсистема постоји склоп различитих веза и односа, које омогућавају несметано функционисање система као целине, али и свих појединачних сегмената, делова, јединица, елемената и слично.

Пример једног од сложених ужих система у оквиру целине СВО јесте систем високошколског образовања. Овај систем укључује различите установе, и то универзитет, факултет, академију и високу школу. Свака од ових установа високошколског образовања чини део тог система, али исто тако представља и посебан систем у оквиру ширег система. На пример, поред чињенице да неки факултет функционише као подсистем у ширем систему који чини универзитет којем припада, тај факултет постоји и као засебан целовит систем, са структуром која обухвата различите организационе делове и јединице факултета (којег чине одељења, департмани, одсеци, истраживачки центри, стручне службе и друго). У сваком од делова система високошколског образовања успостављају се различите везе и односи, који омогућавају функционисање тог сложеног система, на неком оптималном нивоу функционисања.

Поред сложених глобалних система у области васпитања јавља се и мноштво специфичних система, као што су систем наставе, систем наставног предмета, наставни план и програм се јавља као систем, разредно-часовни систем, систем стручног усавршавања запослених у образовању, систем вредновања рада ученика, као и многи други различити специфични системи. Неки од ових система јављају се у оквиру система школе, као што су они који се јављају у области наставе, наставних предмета, оцењивања и слично, док се неки јављају као посебни системи у целини СВО, као што је, на пример, случај са системом стручног усавршавања запослених у образовању. Ови различити подсистеми део су опште хијерахије у оквиру СВО, те се између њих јављају различите везе и односи.

Увек су неки од специфичних подсистема део неких општијих система, те тако функционише и целина СВО. То је случај, на пример, са системом наставног предмета, који се за сваку област наставе и узраст ученика дефинише према изабраним наставним темама и наставним јединицама у оквиру тема, циљевима и задацима реализације предвиђених садржаја, препорукама о моделима и начинима ефикасне реализације, препорукама за остварење унутарпредметне и међупредметне корелације и друго. На пример, настава математике у 4. разреду основне школе реализује се на основу успостављеног специфичног система наставног предмета, који за овај узраст ученика има дефинисане све овде поменуте параметре система. С друге стране, овај специфични подсистем део је ширих и обухватнијих система, као што су систем наставе математике у млађим разредима основне школе, систем наставе математике у основној школи, али и општег система наставе математике. Поред тога, општи систем наставе математике део је општег система наставе у целини, али је део и система математике, као система знања и појмова у оквиру математике као области науке. Из овога је очигледно да се јавља *вертикална повезаност и однос субординације* између општег система наставе и посебних и специфичних система који репрезентују посебне области наставе, на појединим узрастима реализације наставе у основној и средњој школи (Антонијевић, 2006а). Такође, јавља се низ системских веза и односа које су по својој природи *хоризонталне везе и односи*. Оне се односе на повезаност различитих области наставе на истом узрасту ученика. На пример, на основношколском нивоу јављају се различити облици повезаности између предметних области, које имају карактеристике системске повезаности. На основу постојања ових веза и односа одређене области наставе и наставних предмета међусобно су повезане, у већој или мањој мери, између њих се јавља *корелација садржаја*, али су повезане и на основу конституисаних циљева и задатака наставе, модела реализације наставе, препоручених наставних метода и организационих облика рада, или по неком другом основу повезаности. Блиска системска повезаност јавља се између области наставе језика и наставе књижевности, наставе математике и физике, наставе физике, хемије и техничког образовања, наставе хемије и биологије, наставе матерњег језика и наставе страног језика, али се јављају и други облици повезаности, које су више посредне.

Проучавање структурално-системних веза и односа у области васпитања обично је нераздвојно повезано за проучавањем *функционалних веза и односа*, које се јављају као посебна врста веза и односа. То је неопходно из разлога што се структура и функција у неком систему могу само условно одвојено проучавати, сагледавајући их као посебне аспекте неког система.

Таква проучавања обично се означавају и као *структурално-функционална проучавања* (системна проучавања, СФ проучавања), а подразумева се да су системна проучавања оријентисана на обухватање структурног и функционалног аспекта проучавања појединих система. Различите функционалне везе и односи, као и њихово откривање, од значаја су за дубље и обухватније проучавање улоге одређеног сегмента васпитања, у одређеном контексту. Као предмет функционалних проучавања могу се потенцијално јавити сви аспекти сложеног феномена васпитања, као што је СВО у целини, поједини делови тог система, затим установе и организације које се баве делатношћу васпитања и образовања, програми васпитања и образовања, методе васпитања, методе и организациони облици наставе и учења, као и све друго што у принципу представља и предмет структурно-функционалних проучавања. Разматрајући значај откривања функционалних веза и односа у области васпитања, Банђур и Поткоњак (1999: 74) наглашавају да је за педагогију посебно значајно да изучи и открије законе и законитости функционисања (деловања) свих чинилаца у области васпитања и образовања. Стога, смисао откривања функционалних веза и односа састоји се у потреби дубљег и обухватнијег проучавања васпитања као система и процеса, пошто се у оквиру ове области посматране као систем јавља низ различитих функционалних веза и односа. Проучавање улоге и значаја неке појаве, процеса, сегмента васпитања, организационог облика, методе васпитања, средства васпитања и слично, оријентисано је на сагледавање улоге и значаја тога што је предмет проучавања, у односу на шири контекст (систем) којем припада.

Већој сложености проучавања функционалних веза и односа у области васпитања доприноси чињеница да се начини функционисања и улога појединих чинилаца васпитања могу конституисати на два начина, и то *уношењем споља* (из спољашњег оквира) одређених схватања, норми, правила и слично, или *конституисањем из самог процеса* (из унутрашњег оквира), на основу кључних карактеристика процеса васпитања и специфичности његове реализације. Често је случај да улоге и функције појединих чинилаца образовања могу бити конституисани на основу оба ова извора улоге и функције тих чинилаца. На пример, улога и значај школског педагога у основној школи, различите активности које школски педагози реализују, однос улоге и функције школског педагога према улогама и функцијама других актера реализације васпитања и образовања у основној школи, и друго, могу бити конституисана и на основу црпљења елемената из спољашњег оквира, усвајањем различитих теоријских схватања о тој улози, али и на основу

систематизације различитих искустава практичног функционисања улоге школског педагога у реализацији свих предвиђених активности у школи.

Каузалне (узрочнопоследичне) везе и односи

Овај облик веза и односа јавља се у целини система и процеса васпитања, као и у сваком посебном његовом сегменту. Међу позитивистички оријентисаним истраживачима у области васпитања и образовања јавља се становиште да је област проучавања каузалних веза и односа најсигурније поље за откривање и установљавање научних закона и законитости у области васпитања. Утемељење оваквог становишта налазе у поставкама које се односе на приписивање вишег нивоа поузданости оријентацији у проучавањима и истраживањима усмереним на откривање узрока и узрочнопоследичних веза и односа. Ако се знање о овим везама и односима установи на нивоу закона и законитости, онда се оне означавају као *каузални закони и законитости*. Код Расла (1961: 312), под каузалним законом подразумева се општи принцип по коме, ако је дато довољно података о једној области простор-времена, може се закључити нешто о одређеној другој појави.

У овој области јављају се и одређени методолошки проблеми у погледу приступа који се остварује при проучавању каузалних веза и односа. Различити методолошки проблеми и недоумице јављају се због тога што се узрочнопоследичне везе и односи јављају као део ширег комплекса различитих веза и односа и постоје тешкоће у њиховом издвајању из тог комплекса, у циљу њиховог издвојеног проучавања. Несумњиво је да каузални закони и законитости могу бити конституисани у овој области на основу што прецизнијег издвајања узрочнопоследичних веза и односа и издвојеног проучавања, с једне стране, али и сагледавања позиције проучаваних веза и односа у односу на шири комплекс којем припадају (на пример, то може бити целина неког проучаваног система). Међу истраживачима који се баве проучавањима у области васпитања и образовања заступљено је гледиште да се узрочнопоследичне везе и односи најбоље могу проучавати применом *експерименталних истраживања*, с обзиром да једно од суштинских својстава експеримента представља могућност контроле услова у којима се нека издвојена појава или процес проучавају. Експеримент уопште, а то је случај и са експериментима који се могу реализовати у области васпитања и образовања, свакако пружа значајно веће могућности контроле услова у којима се врши проучавање, у односу на друге (неексперименталне) методе истраживања (Коцић, 1981; 1983). Међутим, и поред те чињенице јављају се различите тешкоће и ограничења, које извиру из саме природе склопа

узрочнопоследичних веза и односа који су присутни у области васпитања. На пример, једну од карактеристика ових веза и односа налазимо у чињеници да једна те иста појава у области васпитања обично зависи од више различитих узрока, то јест на њу делује више различитих чинилаца. Пример за то је феномен зависности образовних постигнућа ученика од више различитих узрока, који се јављају као чиниоци и општих образовних постигнућа ученика, а и постигнућа која се остварују у некој од области рада у настави и кроз ваннаставне активности ученика у школи. Уопште, јавља се проблем на који начин издвојити и потпуно издвојено од осталих чинилаца (узрока) проучавати неку последицу (Rueger, 2006), која се јавља између осталог и као последица деловања тог издвојеног узрока, што представља општи проблем који се јавља у истраживањима у било којој области науке. У смислу валидности онога што проучавамо, поставља се и питање у којој мери можемо бити сигурни да проучавамо управо оно што желимо проучавати, да ли и у којој мери уопште можемо бити сигурни да смо добили "чисту меру" деловања, за коју са сигурношћу можемо тврдити да представља искључиво "меру" деловања само узрока чије деловање "меримо" (Salmon, 1997). Ове недоумице природно јављају се и при осмишљавању и реализацији експерименталних истраживања, и поред чињенице да се у оквиру ове врсте истраживања, на основу могућности за остварење вишег нивоа контроле услова реализације проучавања, може очекивати поузданије и прецизније "мерење" деловања неког узрока и последице која из тог деловања произлази.

Корелационе везе и односи

Овај облик веза и односа разликују се од каузалних веза и односа, због чињенице да то што се две појаве налазе у корелативном односу не значи истовремено и да се налазе у каузалном односу. Стога, може се уочити и разлика у епистемолошкој природи знања која чине део две врсте закона и законитости који се могу установити проучавањем једне и друге врсте веза и односа. У области васпитања јављају се облици повезаности између две појаве који, у принципу, могу да се јаве као однос зависности и однос независности. Дакле, повезаност између две појаве у области васпитања не мора увек да буде однос зависности, при чему једна појава зависи од неке друге, на тај начин што је једна појава узрок друге појаве, или друга појава на неки други начин зависи од прве. Међутим, јављају се ситуације у области васпитања да се *једна појава испољава истовремено кад и нека друга појава*, чак се јавља и правилност њиховог истовременог испољавања, а да те појаве нису узрок једна другој (Мужић, 1979: 490). Исто тако, карактеристично је за корелационе везе и

односе да се једна појава не јавља сукцесивно у односу на другу, као што је то случај са каузалним везама и односима. У том случају можемо говорити о постојању корелативних веза и односа. Када се две појаве у области васпитања по правилу јављају истовремено а нису једна другој узрок, можемо са извесношћу претпоставити да постоји неки заједнички узрок (чиница) њиховог истовременог јављања. У том смислу, може то бити један узрок, али се може радити и о истовременом деловању више од једног чиниоца, на основу чега се неке две појаве истовремено појављују.

У области методологије научног истраживања уопште, па и у области методологије педагошког истраживања, развијени су различити квантитативни поступци за утврђивање нивоа повезаности две појаве. Због тога, као основни део приступа проучавању корелативних веза и односа, јавља се примена квантитативних поступака за утврђивање *квантитативног* (статистички исказаног) *нивоа повезаности између две појаве*. У конкретним случајевима осмишљавања и реализације истраживања утврђује се повезаност између дефинисаних варијабли у истраживању (две или више варијабли, које могу бити независне, зависне или и од једне и друге врсте варијабли), израчунавањем коефицијента корелације, као и нивоа статистичке значајности утврђеног коефицијента корелације (на пример, Пирсонов и Спирманов коефицијент корелације). У пракси реализације различитих истраживања могу се утврдити различити нивои повезаности, који се могу кретати у распону од -1 до +1 вредности коефицијента корелације.

Процесне везе и односи

Поред наведених облика веза и односа које се јављају у области васпитања може се узети у разматрање и облик који се може означити као *процесне везе и односи*, који се може сматрати посебним обликом веза и односа у објективној стварности, па самим тим и у области васпитања, који као облик није независан од ових горе наведених, а који поседује различите елементе ових других врста веза и односа. И у целини објективне стварности јавља се комплекс различитих процеса, прогресивних или регресивних процеса, односно елемената ове две врсте процеса, у којима се јавља сплет различитих веза и односа, од којих неке показују висок ниво правилности у свом јављању, тако да се потенцијално у сазнајном смислу могу установити на нивоу научног закона или законитости.

Значајну област постојања веза и односа у области васпитања чине управо *процесне везе и односи*, дакле оне које су карактеристичне за васпитање

посматрано као процес. Полазну основу откривања процесних веза и односа налазимо у чињеници да је процесуалност васпитања једно од његових кључних својстава, које извире из процесне природе васпитања, али и из других његових својстава, као што су развојност, историчност, променљивост и других. Васпитање је по својој природи сложен процес у којем се одвија систем утицаја на индивидуални развој, реализацијом различитих видова активности, комуникација и интеракција у том процесу. Банђур и Поткоњак (1999: 73) указују на дилеме које се јављају у погледу тог процеса, а то су следеће: (1) *како тече процес васпитања* (целина и поједини сегменти тог процеса); (2) да ли је то *квантитативан процес* (који прати стално повећање квантитета већ оствареног у том процесу), или је *квалитативан процес* (што подразумева одвијање квалитативних промена); (3) да ли је васпитање *континуиран процес* (са током који подразумева узлазну линију, и у квантитативном и у квалитативном смислу), или је *дисконтинуиран и скоковит процес* (са застојима, успоравањима, променом ритма одвијања процеса, са периодима прекида, мировања или бржег одвијања); (4) да ли је то *праволинијски процес* (непрестано иде у једном правцу, на основу постављених циљева и задатака васпитања, унетих споља или конституисаних из самог процеса васпитања), или се одвија као *кривудава процес*. Ове дилеме указују и на чињеницу да процесне везе и односе није лако издвојити из целине система веза и односа који владају у области васпитања. С тим у вези, постоје и тешкоће да се оне открију и установе на нивоу правих научних закона, што подразумева њихову потпуну постојаност и правилност, на основу чега би се могле установити на нивоу овог научног знања. У многим случајевима, с обзиром на природу и основна својства ових веза и односа, као и на основу природе њихових повезаности са другим врстама веза и односа у области васпитања, могуће их је установити на нивоу педагошких закона и законитости.

Откривање различитих процесних веза и односа у неком сегменту васпитања представља и средство дубљег и обухватнијег проучавања природе и основних карактеристика различитих *прогресивних развојних процеса*, који се одвијају у целини сложеног процеса васпитања, односно на основу деловања система организованих утицаја који се на индивидуални развој остварују процесом васпитања. Шта у суштини представља процес развоја код индивидуе, у било ком сегменту одвијања? То је процес у којем се одвијају прогресивне промене (развојне промене), при чему свако наредно стање у процесу развоја неке структуре, својства и слично, представља *напредније и сложеније стање*, у односу на стање које му претходи. Ако би то приказали шематски, означавањем са *А* неког замишљеног почетног стања у развоју, и са *Б* неког наредног стања у развоју, онда се може успоставити однос између ова

два стања релацијом $A \rightarrow B$ (A следи B). То значи да је у процесу развоја из стања A , настало неко ново и напредније стање B . У свакој ситуацији у којој се ова промена одвија као прогресивна (развојна) промена, успоставља се *законит однос*, дакле она врста односа који показује својство правилности. Ако се развој даље одвија кроз низ прогресивних промена, може се очекивати појава и нових стања у развоју неке структуре (B , G , D и тако даље), која се ређају по сличном моделу елементарне промене означене као $A \rightarrow B$.

На основу претходног разматрања уочљиво је да су основне карактеристике процесних веза и односа вишеструко испреплетане и условљене присуством карактеристика других веза и односа, што утврђивање научних законитости у области васпитања чини тежим и сложенијим. Чест је случај да нека веза и однос има карактеристике више различитих врста веза и односа, тако да се јављају тешкоће и у њиховом разлагању и омеђавању, па самим тим и у њиховом издвојеном проучавању.

Становиште о томе да је могуће у области васпитања и образовања установити везе и односе који имају такав ниво и квалитет постојаности да се могу на основу тога формулисати и прави научни закони у области педагогије као науке, представља једно од становишта која су по овом питању прихваћена у педагогији као науци. Разлике се јављају у погледу тога шта треба да представља кључни основ да би се нека установљена веза и однос могла сматрати да представља врсту педагошког знања која изражава педагошке законе и законитости.

Научни закони и законитости који се могу формулисати у оквиру педагогије представљају несумњиво значајна педагошка знања. С обзиром на то шта та врста знања изражава, на шта се та знања односе, такође, несумњиво је да се до формирања ове врсте знања може доћи кроз реализацију научних истраживања, усмерених на испитивање природе и основних својстава различитих веза и односа које се јављају у области васпитања и образовања. То подразумева и примену различитих теоријских и методолошких приступа у истраживању, што би у потпуности требало бити саображено природи веза и односа које представљају предмет педагошких истраживања. Свакако се може уочити да се ради о области педагошког знања која се може даље надограђивати и кроз евентуалну примену експерименталних истраживања, за проучавање различитих истраживачких проблема, у областима у којима је могуће и смислено примењивати ову врсту истраживања.

6. ЗНАЊЕ ВЕШТИНА У ПЕДАГОГИЈИ: ПЕДАГОШКЕ ВЕШТИНЕ

Као једна од посебних врста педагошког знања, јавља се знање различитих вештина у области васпитања и образовања, које се могу одредити као *педагошке вештине*. Шта су педагошке вештине? Која су основна својства педагошких вештина? Како се овладава педагошким вештинама? У каквом су односу педагошке вештине са другим облицима педагошког знања? Ово су нека од кључних питања на које би требало тражити адекватне одговоре, у настојању да се ближе одреди природа педагошких вештина и њихово место, улога и значај у систему педагошког знања. Међутим, да би се испоставили адекватни одговори на ова кључна питања у вези са природом и кључним карактеристикама педагошких вештина, неопходно се обратити пажњу на шири контекст функционалности вештина, на природу и основне карактеристике вештина уопште, онако како се оне јављају као средство упражњавања различитих активности индивидуе.

Вештине уопште карактеристичне су за упражњавање широког спектра различитих активности које се јавља као потреба код сваке индивидуе. Током целог живота индивидуа овладава и унапређује различите вештине, те на основу тога свака индивидуа располаже са одговарајућим склопом вештина, који омогућава ефикасније функционисање у смислу упражњавања различитих активности, како у оквиру обављања различитих професионалних дужности, тако и кроз упражњавање разноврсних свакодневних активности. Када се каже да је неко спретан, "вешт" у упражњавању неке мање или више сложене активности, онда се под тим подразумева да поседује одређени ниво вештине за дате активности. То се у принципу односи на било коју врсту вештине којом нека индивидуа може овладати и којом располаже у испуњавању различитих врста обавеза.

Шта је "вештина"? Појмовно одређење и основна функционална својства

Шта су уопште вештине? Како вештине "функционишу"? У чему се огледа значај овладаности вештинама за сваку индивидуу? Ово су нека од кључних питања кроз чије би одговоре било омогућено да се разуме дубља суштина улоге и значаја вештина, у упражњавању различитих врста активности за којима свака индивидуа има потребу да их упражњава.

У литератури кроз коју се третирају различита питања која се тичу природе вештина, између осталог користи се појам "знање вештина", те би било неопходно обратити пажњу шта се под тим појмом подразумева, односно разјаснити о којој врсти знања се ради. Уопште, знање вештина односи се на одређени ниво овладаности неком посебном вештином, те може да се посматра и као "овладаност вештином" и "познавање вештине", односно такав ниво развијености неке вештине, у смислу овладаности од стране индивидуе, на основу чега се може сматрати да вештина постоји. Под вештином се уобичајено подразумева неки *научени склоп активности*, за чије је овладавање, а затим и за извођење, потребно одређено време и уложени напор. Вештине се у начелу могу поделити на *когнитивне вештине* и *моторичке вештине*, али се јавља и подела на *опште вештине (domain-general)* и *специфичне вештине (domain-specific)*. Наведене поделе само су оквирно применљиве у појединим случајевима настојања да се одреди и класификује поједина вештина, с обзиром да код појединих вештина, а то се посебно односи на неке сложеније вештине, јавља се истовремено присуство елемената вештина из различитих класификација и категорија.

Такође, вештине се потенцијално на различите начине могу разврставати и према критеријуму *сложености вештина* које код индивидуа могу бити развијене. Тако, склоп вештина којима је нека индивидуа овладала може се кретати у широком распону сложености, од најједноставних вештина, за чије овладавање није потребно уложити велики напор, па све до најсложенијих вештина, за чије овладавање је потребно уложити адекватан напор, труд, време, одређена средства, те између осталог бити и посебно посвећен њиховом овладавању.

Знање у индивидуалном смислу, у смислу оног што смо као појединци научили и што се јавља као фонд нашег индивидуалног (личног) знања, састоји се од знања која су различита по свом нивоу комплексности. Тако, поседујемо велики обим чињеничног знања, појмовног знања (којем

припадају појмови широког распона сложености), знања у смислу разумевања, које се такође може састојати од широког распона сложености разумевања, знања закључивања, резоновања и друга знања. Свако од тих знања потенцијално можемо применити (употребити на различите начине), у различитим свакодневним ситуацијама, као и у различитим ситуацијама које се јављају у оквиру обављања неког професионалног позива. Код било које индивидуе временом се развија и постепено усавршава капацитет примене различитих знања које поседује. Овај сложени процес неизоставно је праћен развојем и унапређењем низа елементарних когнитивних вештина коју ту примену треба да омогуће у различитим ситуацијама. Капацитет примене знања односи се на било које знање које је индивидуа усвојила (које чини део целине сложеног склопа знања која неко поседује), које временом проширује, продубљује, надограђује и слично. Свако појединачно знање које индивидуа поседује носи и одређени *капацитет примене*, без обзира о којој врсти знања се ради (Тугаринов, 1971; Belmont, 1995). Постоје различите ситуације и начини на које ће индивидуа то знање применити. Чак и најједноставнија знања, знања чињеница (података), имају своју ширу или ужу област примене било ког појединачног знања. На пример, неко може да поседује знање о томе да је битка код Ватерлоа била 1815. године, као део историјског периода који се означава као Наполеонови ратови. То чињенично знање индивидуа ће применити у било којој посебној ситуацији када буде било неопходно дати одговор на питање о години одржавања ове битке у историји. У таквој ситуацији, биће активирана елементарна когнитивна вештина присећања и знање ће бити успешно примењено самим чином давања исправног одговора на постављено питање. На основу тога, уочљиво је да чак и најједноставнија знања имају област своје примене, те да би била примењена у некој ситуацији, неопходно је да индивидуа која је у ситуацији потребе да примени то знање, учиниће то кроз активирање једноставне когнитивне вештине.

Термин "знање вештина" односи се на присуство неопходне *сазнајне компоненте* у функционисању (упражњавању) било које вештине, при њеном овладавању, али и при њеном примењивању у некој ситуацији када овладана вештина треба да дође до изражаја. То значи да овладавање и упражњавање било које моторичке вештине бива праћено између осталог и коришћењем различитих знања, разумевања односа и слично. То је од посебног значаја и у процесу мање или више успешног овладавања неком вештином. На пример, учење вожње бицикла, вештине којом већина индивидуа потенцијално и стварно може да овлада још у најранијем узрасту, праћено је усвајањем и одређених знања, као што су знања о деловима бицикла и њиховим функцијама, знања о феномену равнотеже, знања о моторици покрета који се

јављају при вожњи и њиховим међусобним односима, као и друга знања. У начелу, појам "знање вештина" односи се и на ниво и квалитет овладаности неком вештином (познавање вештине). По својој природи та знања припадају углавном категорији знања "знати како" (know how), која се категорише као посебна категорија знања у односу на категорију "знати шта" (know what).

Области разврставања вештина

Општа категоризација вештина изводи се на тај начин да се вештине деле на *когнитивне и моторичке вештине*. Основу постојања когнитивних вештина чине когнитивне способности индивидуе, док у случају моторичких вештина ту основу чине физичке и моторичке способности и предиспозиције индивидуе. Међутим, постоји и велики број вештина које су по својој природи и когнитивне и моторичке вештине. У случајевима тих вештина, оно што би се означило као "умешност", "умеће" и слично, има своју основу у функционисању различитих способности индивидуе, дакле и когнитивних и моторичких способности. Несумњиво је да се у случајевима ових вештина ради о веома сложенем односу између основе вештине и квалитета њеног упражњавања.

Међутим, поред природне основе постојања и упражњавања вештина из одређене области, јављају се и различити односи међузависности, у случају вештина које припадају различитим областима. Слична међузависност јавља се уопште и у случају функционисања различитих способности код индивидуе. Због тога, когнитивне и моторичке вештине обично се не јављају на тај начин да се једнозначно могу класификовати у једну од ових области вештина, већ, иако се нека вештина сврстава у једну област, обично поседује и својства вештина која припадају другој области. На пример, општа вештина коју већина индивидуа изгради, већ поменута вештина вожње бицикла, природно припада области моторичких вештина. Међутим, несумњиво је да су у оквиру ове вештине присутни и различити когнитивни елементи неопходни у процесу овладавања овом вештином, али у ситуацијама упражњавања вештине. На пример, то су одређена знања и појмови који могу бити и теоријски по својој природи, као што су знања о равнотежи као физичком феномену, затим брзини, различитим силама које делују при вожњи бицикла (од којих је једна од кључних сила земљине теже), и тако даље. Стога, може се закључити да свака моторичка вештина поседује нужно и одређене когнитивне елементе који су неопходни за њено несметано функционисање. То се може уочити на примеру овладавања и упражњавања вештине вожње бицикла, а слично је када су у питању и друге различите моторичке вештине, као што је вештина пливања, вештина пењања уз конопац, и друге. Разлике се

јављају пре свега у томе, у ком обиму су код поједине моторичке вештине заступљени и различити когнитивне елементи, те се моторичке вештине и по томе могу значајно разликовати. С друге стране, у случају једне те исте вештине, јављају се разлике у обиму присуства когнитивних елемената, код различитих индивидуа, пошто је и само овладавање неком моторичком вештином, а онда и њено упражњавање, индивидуални феномен. На основу изнетог, у зависности од тога у којој мери је остварено оптимално присуство когнитивних елемената у упражњавању неке вештине, у тој мери се остварује и одређени ниво ефикасности упражњавања те моторичке вештине. Парадигма за то јесте и феномен вожње бицикла који се одвија као "несигурна вожња", вожња са падовима и слично, што се у неким случајевима дешава због недовољног знања (когнитивни елемент) о карактеристикама и могућностима одржавања равнотеже, начинима на који делује сила земљине теже на различита тела и слично.

Вештине које индивидуа поседује могу се јавити као *професионалне вештине* и *вештине из свакодневног живота (свакодневне вештине)*. И једне и друге уз то могу се поделити на *опште* и *специфичне вештине*. Ако су професионалне вештине од значаја за успешно и продуктивно обављање професионалног позива индивидуе, вештине из свакодневног живота су од непосредног значаја за упражњавање свих других свакодневних активности, које се одвијају изван професионалног позива, активности које се могу значајно разликовати по својој сврси, као и према сложености. Поменута вештина вожње бициклом припада области вештина из свакодневног живота и користи се у различитим ситуацијама. Посебну категорију у оквиру ове друге области вештина, чине *вештине које су део доколице и разоноде индивидуе*, у којој категорији се јављају одређене вештине, којима индивидуа овладава због тога што јој и само овладавање и упражњавање тих вештина представља неку врсту задовољства, дакле упражњава их из забаве, ради уживања и слично. Неке од вештина којима индивидуа може овладати, могу бити део појединих интензивних хобија, могу се непрестано развијати и унапређивати, тако да се њихово упражњавање у појединим случајевима може уздигнути до нивоа професионалног упражњавања.

Улога и значај професионалних вештина

За одређене професионалне вештине карактеристично је да су од значаја за успешно и продуктивно обављање већине професионалних позива, а само обављање професионалног позива незамисливо је да се одвија на високом нивоу квалитета упражњавања различитих активности без

овладаности овим вештинама. Стога, такве опште професионалне вештине јављају се као нужан услов успешног обављања било ког професионалног позива. Међутим, јављају се извесне разлике у погледу тога које су то опште професионалне вештине које се могу сматрати да су од кључног значаја за обављање било ког професионалног позива. Разлике се јављају у погледу тога које се вештине сврставају у ову категорију, као и у погледу евентуалног рангирања тих вештина по значају, и слично.

Кроз различите прегледе општих професионалних вештина које су од значаја за успешно обављање већине професија, уочљиво је да се те "вештине" посматрају нешто шире у односу на то шта се уобичајено сматра појединачном вештином, когнитивном или моторичком вештином. Више се јавља оријентација на груписање вештина, на опис неке врсте сложенијих капацитета индивидуе у одређеним областима активности, на стварање неке врсте кластера вештина, неопходних за функционисање унутар већине професија. Тако, на пример, наводи се следећи преглед "вештина" потребних за "све професије" (*Top skills professionals...*, 2019):

Комуникација. Сматра се да су вештине комуникације значајне за сваког професионалца, поред тога што су значајне и у обављању свакодневних активности, што укључује вештине писане, вербалне и невербалне комуникације. У данашње време нагласак се ставља и на вештину комуникације електронском поштом (мејлом), пошто свака професија без изузетка захтева ову врсту комуникације. Стога, сваки професионалац истиче се да би морао овладати вештином писања јасних и концизних мејлова, користећи одговарајући формат и стил за сараднике и друге којима се мејлови упућују. Наведене су и друге вештине комуникације, као што су следеће (исто, 2019): прецизност у излагању својих ставова, тражење помоћи или савета, "олуја идеја", изграђивање посвећености (buy-in) некој идеји, пословно писање, бављење "тешким" људима, фацитација, управљање офис политиком, поздрављање, ИКТ, интервјуисање, одржавање позитивног односа са било којим сарадником, слушање других, умрежавање, праћење, писање резимеа, и вештина кратког разговора.

Општи капацитет комуникације, који се означава и као способности и умешности комуникације, засигурно се може сматрати изузетно значајним капацитетом индивидуе за успешну и продуктивну реализацију већине активности у оквиру било које професије (Driessel, 1967). Овај општи капацитет индивидуе од посебног је значаја за реализацију различитих интерактивних и кооперативних активности. Повезан је са различитим социјалним способностима и вештинама, као и са различитим својствима

личности индивидуе. Несумњиво је да овај сложени капацитет, који се може означити као општи капацитет комуникације, нераскидиво је повезан са другим кључним својствима личности кроз сложене односе међузависности и вишеструке условљености, што се односи на целину процеса развоја и унапређења овог сложеног капацитета било које индивидуе и њене личности. Такође, општи капацитет комуникације код индивидуе представља мање или више моћно средство успостављања различитих интерперсоналних односа, који су од значаја и у професионалном смислу, али и у свакодневном животу индивидуе. С друге стране, општи капацитет комуникације повезан је са низом других општијих капацитета који се развијају код индивидуе, као склопова различитих појединачних вештина. Пример за то је сложен систем односа повезаности и условљености који се јавља између општих капацитета комуникације и јавног наступа, што се лако може уочити кроз опис овог другог општег капацитета (склопа специфичних вештина) који се развија код индивидуе.

Јавни наступ (public speaking). Полази се од чињенице да несумњиво свака професија захтева јавни наступ, у смислу постојања вербалних и невербалних елемената наступа. То је од посебног значаја када није могуће припремати и излагати нешто кроз обухватније презентације, ком приликом више до изражаја треба да дође говорно излагање, за време различитих скупова, те се на тај начин, кроз јавни наступ, омогућава преношење различитих информација слушаоцима. Стога, било би неопходно да професионалци у оквиру било које професије буду адекватно обучени у различитим начинима преношења информација другима, преносећи на ефикасан начине све потребне информације. Сматра се да би следеће специфичне вештине биле од значаја поседовати и унапређивати у овој области вештина (*Top skills professionals...*, 2019): артикулација, "говор" тела, поверење, креирање слајдова презентације (као подршка говорној комуникацији), сталоженост, излагање садржаја, прихватање критике и повратне информације, и различите специфичне социјалне вештине.

Неке од наведених специфичних вештина у области општег капацитета јавног наступа делују на први поглед да представљају само неку врсту "техничких вештина". Међутим, и та врста вештина представља значајно средство развијања и унапређивања овог несумњиво сложеног капацитета индивидуе, који је на много начина повезан са другим општим капацитетима који се код индивидуе развијају, а посебно са општим капацитетом комуникације.

Тимски рад. Полазиште представља карактеристика већине професија, а то је да професионалци морају, поред примене индивидуалних начина реализације различитих активности, да раде и кроз различите групе, без обзира да ли раде на тимским пројектима или у индивидуалним активностима. Стога, неопходно је да професионалци поседују и различите интерперсоналне вештине које се захтевају за кооперативне активности, сарадњу са другима, заједничко обављање различитих активности и слично, што захтева и развијање капацитета поделе одговорности са другима, ефикасну комуникацију и достизање заједничких циљева. Наводе се и следеће друге вештине које су професионалцима неопходне за успешну реализацију различитих активности кроз тимски рад (исто, 2019): решавање конфликта, изградња односа, изграђивање тима, и управљање тимом.

Управљање временом. С обзиром да сваки професионалац испуњава различите задатке који су повезани са потребом да те активности буду на време и правовремено реализоване, сматра се да значајну подршку томе може имати у организационим вештинама које се тичу планирања и ефикасног коришћења времена предвиђеног за реализацију различитих активности. Развијене специфичне вештине у овој области могу бити значајна подршка професионалцу у настојањима ка успешном испуњењу предвиђених задатака, у предвиђеним роковима, као и без осећаја "преплављености" обавезама. Иако се правовременост сматра једноставном ствари у распореду испуњавања обавеза, несумњиво представља важан квалитет код сваког професионалца, те се професионалци који показују ову вештину сматрају као "вредни" радници код било ког послодавца. Стога, једноставна и применљива сугестија јесте да се све активности по могућности започињу и завршавају "који минут раније", у односу на предвиђени временски распоред активности. У овој области наводе се следеће значајне специфичне вештине (исто, 2019): посвећивање пажње детаљима, унутрашња мотивација, временско структурирање састанака, управљање пројектом, тачност, и самоиницијатива.

Вођство (лидерство). Вештине сложеног капацитета вођства значајне су за сваког професионалца, без обзира на карактеристике радног места на којем је неко запослен, с обзиром на чињеницу да се у обављању професије јављају различите ситуације у којима је пожељно испољити капацитет ове врсте. Другим речима, несумњиво су од значаја и за професионалце који одређене активности реализују у тиму, као и за професионалце који су на управљачким позицијама. Наводе се као значајне следеће вештине у областима специфичних елемената који се јављају у оквиру капацитета вођства (исто, 2019): одговорност, буџетирање, "смири се под притиском", тренирање, координисање ресурса, доношење одлука,

постављање циљева, напредно размишљање, прикупљање информација, утицај, менаџмент, менторство, управљање састанцима, планирање, уљудност, позитивност, и одређивање приоритета.

Флексибилност. Истиче се да већина професија у свом обављању захтева развијеност одређеног нивоа флексибилности, прилагодљивости у различитим ситуацијама када је то неопходно, као и воље да се чине различите промене. Због тога, сваки професионалац значајно је да развије способност разумевања различитих перспектива и прилагођавања сопственог тока активности променама које се називају и могу се претпоставити да ће се догодити. Као вештине које су показатељ општег капацитета флексибилности неопходног за успех у обављању било које професије наводе се следеће специфичне вештине (исто, 2019): способност промене мишљења, прилагодљивост, аналитичност, контрола љутње, стрпљење, увиђавност, и решавање проблема.

Личне вештине. У овој широкој области вештина од значаја су интерперсоналне вештине и оне које се означавају као "меке" вештине (soft skills), које омогућавају професионалцима да успешно реализују различите активности са другим особама (које су у органима управљања, непосредним сарадницима, другим запосленима, клијентима, корисницима услуга, и другима), са којима улазе у различите врсте интеракција. Сматра се да су ове вештине од кључног значаја и у управљању сопственим професионалним развојем и напредовањем. То су вештине које се обично развијају и унапређују изван реализације активности у оквиру саме професије, већ се обично њима овладава на начине да оне представљају свакодневне вештине. И поред тога, јављају се као значајне за успешно обављање већине професија. У овој широкој области вештина јављају се специфичне вештине које су повезане и проистичу из других различитих општих индивидуалних капацитета. У овој области наводе се следеће вештине и својства личности (исто, 2019): управљање каријером, планирање каријере, компетентност, креативно размишљање, критичко мишљење, професионално облачење (дрес код), емоционална интелигенција, јачање граница (личних и професионалних), етика, искреност, одмереност, интегритет, стрпљење, увиђавност, упорност, истрајност, практичност, еластичност, поштовање, самосвест, самопоуздање, самоуправљање, самопромоција, саморегулација, и управљање стресом.

У овом прегледу општих професионалних вештина које се сматрају да су од значаја за успешно и продуктивно обављање било које професије, наведене су заправо области вештина, које се могу означити и као области општих капацитета који су неопходни за сваког професионалца. Оно што је

уочљиво за овај преглед општих професионалних вештина, то је да постоји одређени ниво повезаности између ових области, те се стога поједине специфичне вештине могу сврстати у више различитих области. То је лако уочљиво када се изведе најопштије поређење између области, на пример, комуникације и вођства, комуникације и флексибилности, вођства и флексибилности, као и кроз друга поређања, кроз откривање како једна област општих професионалних вештина зависи и повезана је са другом значајном облашћу вештина. Може се сматрати да све описане опште области професионалних вештина, са припадајућим специфичним професионалним вештинама, чине део *интегралног капацитета индивидуе у погледу вештина које поседује*, интегралног капацитета који је несумњиво значајан за успех у обављању одређеног професионалног позива.

Када су у питању сложени односи који се јављају између општих и специфичних професионалних вештина, могу се уочити комплекси различитих односа који се између њих успостављају. Овде ћемо обратити пажњу на следеће односе: (1) специфичне професионалне вештине повезане су са општим професионалним вештинама; и (2) опште професионалне вештине прилагођавају се специфичностима појединих професија.

Поред чињеници да постоје одређене професионалне вештине које су од значаја за све професионалне позиве, у случају појединих професија јавља се потреба развоја специфичних професионалних вештина, карактеристичних за одређену професију, у смислу да је неопходно да професионалци у референтној области поседују те вештине на одређеном нивоу овладаности, да би успешно обављали активности у оквиру професије. Те специфичније професионалне вештине повезане су са општим вештинама, где се између њих успостављају сложени односи.

С друге стране, и начин функционисања одређених општих професионалних вештина може се разликовати од једне до друге професије, у складу са природом и основним карактеристикама упражњавања различитих активности у одређеној професији. Поједини елементи општег капацитета флексибилности, као што су стрпљење, самоконтрола и слично, на различите начине могу да функционишу, на пример, у случају професионалних позива судије и психотерапеута.

Професионалне вештине у области васпитања и образовања:
педагошке вештине

У области васпитања и образовања, у оквиру различитих професионалних позива, јавља се низ професионалних вештина, којима овладавају поједини актери у области васпитања и образовања, у складу са улогом коју имају у процесу реализације образовно-васпитног рада. Када се посматра и потреба да се процес васпитања одвија на одређеном нивоу ефикасности и ефективности (на неком оптималном нивоу, када су у питању ове значајне димензије квалитета васпитања и образовања), онда се неизоставно прихвата да значајну улогу имају и различите педагошке вештине којима нужно треба да овладају професионалци у области васпитања и образовања. Између осталог, вештине којима се овладава у овој области саставни су део иницијалног образовања и професионалног развоја васпитача, наставника и других професионалаца у процесу васпитања и образовања (Хебиб, 2007). Ове вештине значајно се разликују по форми, нивоу сложености и другим својствима. Неопходно је указати и на разлике у природи и основним својствима вештина које се јављају код професионалаца у области васпитања и образовања (васпитача, наставника и других), с једне стране, и вештина којима овладавају ученици у том процесу, с друге стране, а у чијем процесу овладавања учествују и наставници.

У педагошкој литератури, у различитим описима природе и основних карактеристика васпитања као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена и процеса, користи се међу осталим и сличним терминима, такође и појам "вештина васпитања", који указује на једно у одређеном смислу и специфично схватање целине васпитања као комплексне вештине. То се може уочити још у уџбенику педагогије *Општа педагогика* (Бакић, 1897: 2-3), у оквиру одељка Педагогика као наука и вештина, где се педагогија одређује како наука о *вештини васпитања*. Између осталог, на тај начин испоставља се становиште да у педагогији као науци и њеном систему знања постоје две врсте знања: научно знање, које је теоријско по својој природи, и знање вештина, које је искуствено и практично знање по својој природи. У том смислу, у наведеном уџбенику педагогије посебно је истакнуто становиште да је знање вештина неопходно педагогу и наставнику за успешну реализацију свих предвиђених циљева наставе и учења.

Постоји више различитих општих вештина које су од значаја и у области васпитања и образовања, у смислу да би било неопходно да професионалци у овој области овладају, развијају и унапређују те вештине.

Неке од тих вештина јављају се и као опште професионалне вештине, које су значајне и у оквиру других професионалних позива, с тим што се код њих јављају специфичности у примени у области васпитања и образовања, у складу са природом и основним специфичностима овог сложеног феномена.

Наставници и други професионалци у области васпитања и образовања неопходно је да овладају одређеним професионалним вештинама, у циљу успешног и ефикасног обављања своје професије, те су такве вештине саставни део различитих професија у овој области, што је регулисано различитим подзаконским и другим правним актима (на пример, *Правилник о стандардима компетенција за професију наставника...*, 2011). У оквиру професије наставника, јављају се вештине којима је неопходно да будући наставници овладају у току свог иницијалног образовања за професионални позив, које представљају саставни део тог образовања као непосредне образовне припреме за успешно обављање будућег професионалног позива наставника. То су поједине когнитивне вештине, које се односе на организовање наставе и учења, излагање градива, вођење процеса сазнавања у настави, оцењивање напредовања ученика, али и општије вештине, као што су вештине управљања разредом, вештине комуникације у разреду, вештине комуникације са другим наставницима, родитељима и другим актерима васпитно-образовног процеса, као и неке друге вештине. Поред тога, током обављања свог професионалног позива јавља се потреба сталног унапређивања већ развијених вештина неопходних за успешно обављање професионалног позива, али и потреба за овладавањем неким новим вештинама (Downey & Kelly, 1986), а то је потреба која произлази на основу увођења нових иновативних приступа у процесу васпитања и образовања, односно у процесу наставе и учења.

Ове врсте вештина (знања вештина) којима будући наставник треба да овлада, али и да их непрестано развија током свог радног века, припада корпусу целине *педагошких знања* (Downey & Kelly, 1986), која је неопходно да их наставници поседују, али и непрестано развијају и усавршавају током обављања свог професионалног позива. Поред тога, знања из области вештина комуникације и нека друга знања припадају и области психолошких знања. Све ове вештине које наставник развија током иницијалног образовања, а и касније током професионалног развоја кроз перманентно стручно усавршавање, део су ширег склопа *компетенција наставника* неопходних за успешно обављање професионалног позива.

Постоје различити прегледи професионалних вештина које су од значаја за наставнички позив. У једном од прегледа вештина (*Important job*

skills..., 2019) наводе се и описују вештине које се сматрају значајним за овај позив, те да би било неопходно да њима овладају наставници као професионалци у области васпитања, образовања, наставе и учења. У наведеном извору истиче се у објашњењу значај овладавања појединим вештинама за наставнички позив, с тим што је испостављено и посебно наглашено становиште да темељ професије наставника, као успешног професионалца, требало би да чине *ентузијазам, вођство, посвећеност и емпатија* (исто, 2019). Такође, истиче се да помагање другом да оствари успех у учењу и да се развије сматра се да представља кључну компоненту наставе, заједно са поверењем, знањем и посвећеношћу, које се виде као изузетно важне особине личности наставника као успешног професионалца. У овом прегледу наведене су следеће вештине као значајне за позив наставника: комуникација, критичко мишљење, организација, страст и креативност, стрпљење, техничке вештине и помоћне вештине. Овде је остварен приступ сврставања у шире професионалне области капацитета наставника свих различитих специфичних и елементарних вештина неопходних за успешно обављање наставничке професије.

Комуникација. Сматра се да је настава и подучавање у суштини и пре свега комуникација која се одвија кроз различите облике, тако да се прихвата као неопходно да наставници треба да поседују развијене различите вештине у области комуникације. То укључује вештине у области и говорне и писане комуникације, као и вештине активног слушања других. За наставника су посебно значајне вештине комуникације, као основа да се на адекватан начин изложе садржаји и кроз различита објашњења, тумачења, испостављање елемената помоћи и друго, учине садржаји који се излажу разумљиви ученицима. Овај сегмент наставе и подучавања од кључног је значаја за успех ученика и остварење одређеног нивоа и квалитета постигнућа кроз реализацију активности наставе и учења. Јављају се различите ситуације у настави у којима наставник треба да покаже вештину прилагођавања комуникације различитим ученицима, у складу са неким специфичностима које се јављају код ученика, специфичностима које се тичу пола, узраста, развојних потреба, социјалног порекла, стилова учења и других. С друге стране, у комуникацији са родитељима ученика, колегама и другим актерима у процесу васпитања и образовања, неопходно је да наставник покаже јасноћу, тачност, доследност и друго, као одлике професионализма, кроз различите вештине комуникације које нужно треба да поседује, да би био успешан наставник. У области овог за наставнике значајног професионалног капацитета наведене су следеће посебне вештине (исто, 2019): говор тела, јасноћа, сарадња, јачање заједнице (*community building*), дисциплиновање,

интерперсонални односи, слушање, умрежавање, комуникација са родитељима, односи са јавношћу, изграђивање односа, постављање граница, вербална комуникација, писање припреме за час, писање извештаја, и писана комуникација.

Комуникација као општи капацитет и скуп различитих вештина од несумњивог је значаја за наставника, за ефикасну реализацију већине предвиђених садржаја и активности који чине саставни део наставног плана и програма, у било којој области наставе, као и на свим нивоима (узрастима) реализације наставе. Када је у питању сама реализација процеса наставе, у суштини, велики обим активности наставника и ученика одвија се управо кроз различите облике интеракције (наставник-разред, наставник-група, наставник-ученик, ученик-ученик), те се као саставни део и основа свих тих интеракција јављају различити облици комуникације.

Критичко мишљење. У обављању своје професије наставници долазе у ситуације у којима је неопходно да решавају различите проблеме. На пример, долазе у ситуације када је неопходно да одговарају на "тешка" питања ученика, разрешавају различите сукобе који се јављају између ученика, врше промене у плану реализације часа, а такође и разрешавају различите врсте проблема који се јављају у односима међу колегама. Сматра се да је неопходно за наставника да зна која средстава може и треба да користи да би био успешан у суочавању са овим различитим проблемима. Очигледно је да наставници у оквиру свог позива морају испуњавати низ различитих обавеза, од реализације наставе, планирања наставе, оцењивања, реализације ваннаставних активности, сарадње са родитељима и другим. Да би били успешни у реализацији ових обавеза, неопходно је да поседују вештине у области капацитета критичког мишљења. Следеће вештине и својства наставника наводе се као део овог професионалног капацитета (исто, 2019): стварање комфорног окружења за учење, креирање задатака ученицима, организовање и реализација испитивања, стварање позитивног окружења за учење, стварање нових идеја, расподела садржаја, израда планова часова, управљање дисциплином на часу, организационе способности, припрема за час, професионалност, пружање услуга подршке ученицима, оријентација на исходе, постављање очекивања, и постављање циљева.

Капацитет критичког мишљења, који функционише кроз различите професионалне вештине, несумњиво представља један од кључних капацитета наставника, неопходног за успешно реализовање различитих активности у оквиру свог професионалног позива.

Организација. С обзиром на потребу да буде спреман за реализацију већег броја активности и на дневном плану, активности које су често временски омеђене, односно неопходно их је правовремено реализовати, па се јавља неопходност да наставник овлада различитим специфичним професионалним вештинама које припадају области организационог капацитета неопходног за успешно обављање свог позива. Неке од тих специфичних професионалних вештина су следеће (исто, 2019): организација активности у учионици, управљање активностима на часу, вођство, вођење и одржавање белешки, планирање активности, припрема за час, планирање распореда активности, и управљање временском димензијом активности.

Правилно планирање и организовање, повезано и са самом реализацијом различитих активности, представља несумљиво значајан капацитет наставника, који је један од кључних чинилаца ефикасне и ефективне реализације свих предвиђених активности. У основи овог капацитета јављају се вештине, чије развијање и унапређивање од стране наставника представља и значајну подршку развоја професионалног искуства наставника.

Страст и креативност. Ова врста сложеног капацитета наставника сматра се да омогућава да се предвиђене активности наставника и ученика одвијају темпом који је у складу са учениковим развојним потребама, као и у складу са реалним очекивањима у погледу тога које захтеве је могуће испоставити ученицима, у складу са њиховим индивидуалним могућностима. Страст у обављању професионалног позива као индивидуални капацитет представља сложен психолошки феномен, који је повезан за различитим својствима личности наставника, као и са различитим вештинама које припадају другим професионалним капацитетима које наставник развија. Сматра се да је од значаја за наставника да буде са истом страшћу креативан, и када планира и када реализује кроз наставу оно што је планирано, те да страст и ентузијазам наставника нужно треба да се пренесу и на страну активности ученика у настави и учењу. Као значајне у овој области наводе се следеће специфичне вештине (исто, 2019): показивање склоности ка уметности, елементи музичког образовања, изграђивање поверења, усмеравање, показивање ентузијазма, флексибилност, и љубав према учењу.

Развијање капацитета креативности за извршење различитих професионалних активности значајно је за наставника, из разлога што један од задатака наставе и учења јесте развијање креативних потенцијала код ученика. Тај капацитет креативности код наставника посебно долази до изражаја у оквиру наставе предмета вештина, као што су ликовна култура и

музичко васпитање, где се подразумева да је неопходно да наставник организује различите активности ученика, у складу са предвиђеним садржајима наставних програма ових предмета, које ће омогућити ученицима да кроз упражњавање тих активности развијају различите елементе креативности. Природно, да би се то остварило и сам наставник треба код себе да развија различите елементе капацитета креативности. Ово је од посебног значаја за наставнике чија област наставе су претходно поменути предмети вештина, али је од значаја и за све друге области наставе.

Стрпљење. Сматра се да наставници нужно треба да развију и покажу стрпљење, у ситуацијама када се при раду у настави појаве и испоље различите врсте препрека, тешкоћа, проблема, недоумица и слично. При излагању нових садржаја често се јави ситуација у којој је за ученике отежано разумевање тих нових садржаја (појмова, објашњења, описа и друго). Стога, очекује се од наставника да покаже стрпљење у настојањима да нови садржај учини ученицима разумљивим, пошто је то неопходан услов успешног овладавања новим садржајем у настави. Стрпљење наставника од значаја је и у управљању свим другим различитим процесима који се одвијају као део наставе и учења, као што је оцењивање, подстицање ученика, испостављање очекивања, управљање дисциплином и слично. Такође, наставник треба да има развијен капацитет стрпљења и у сарадњи и комуникацији коју остварује са другим колегама, другим запосленима у школи, родитељима, као и у односу на друге људе који су непосредно или посредно повезани са извршењем различитих професионалних обавеза наставника. Другим речима, било би неопходно да наставник показује нека кључна својства у свом односу са другима, као што су смиреност, емоционала контрола и добронамерност у комуникацији. За напредак у овим својствима потребно је и време и улагање напора да се изграде и унапреде, што је и део процеса професионалног развоја и професионалног сазревања наставника, с обзиром да немају сви наставници на почетку своје професионалне каријере исти ниво капацитета у овој области. Овде се као значајне наводе следеће специфичне вештине (исто, 2019): позитиван став, испостављање улога позитивног модела, поштовање, подршка, "тимски играч", и показивање разумевања.

Техничке вештине. За успешно извршење различитих обавеза у оквиру свог позива неопходно је да наставник има развијене и одређене помоћне вештине и додатна знања. Када су у питању додатна знања, наводи се да и када наставник у млађим разредима излаже ученицима основне математичке операције, као основа тога било би пожељно да код наставника буду присутна и шира и дубља знања о природи бројева, односа између бројева и слично. Такође, у данашње време подразумева се да наставник треба да

поседује додатна знања и развијене вештине у области коришћења компјутера и различитих софтвера и апликација (на пример, MS Office и његово дубље познавање јавља се као неизоставна област развијености појединих информатичких вештина), да би то послужило као значајно и незаменљиво средство ефикасне и плодотворне припреме различитих садржаја за реализацију наставе и учења. У овој области наводи се као значајан развој елементарних вештина у следећим специфичним областима (исто, 2019): пажња према ученицима, помоћ ученицима у овладавању вештинама, знање рада на компјутеру, спровођење тестирања, познавање програма рада, модели разредне дисциплине, планови учења, вредновање постигнућа, ваннаставне активности, оцењивање писаних провера знања, групно саветовање, унапређење навика учења (код ученика), индивидуално саветовање, подучавање, управљање, MS Office, "сервис" ученицима, надзирање, употреба технолошких решења и друго.

Посебне вештине. Истиче се да је неопходно да наставник овлада и неким другим посебним вештинама, које нису својствене само наставничкој професији, већ су од значаја и за друге области радних активности. Тај део сопственог развоја који би требало да обухвати још неке посебне вештине, од значаја је за јачање општег капацитета наставника за успешну и продуктивну реализацију свих предвиђених активности у оквиру своје професије. У том смислу, наводи се да су за наставника значајне и ове посебне вештине, које се издвајају у посебну област општег професионалног капацитета, иако се поједине од њих наводе и у оквиру других општих области професионалног капацитета. То су следеће посебне вештине (исто, 2019): асертивност, емпатија, оријентација на детаље, охрабривање, напредно размишљање, висока емоционална интелигенција, капацитет инспирисања, особине свесности, савесност, страст за учењем, стрпљење, капацитет решавања проблема, хуманост, издржљивост, снажно лидерство, тимски рад, и управљање временом.

Овај претходно описани преглед различитих мање или више општих области професионалних капацитета наставника, као и низа различитих специфичних професионалних вештина које припадају овим општим областима, указује на неопходност ширег заснивања укупног професионалног капацитета наставника. У овом прегледу уочљиво је да се наводи већи број специфичних професионалних вештина, од који су поједине непосредно значајне за остварење успеха у обављању професионалног позива наставника. Међутим, од значаја су и различите специфичне професионалне вештине (које спадају у групу посебних вештина), чије овладавање, током иницијалног образовања за професију и каснијег професионалног развоја, омогућава

наставницима да се код њих развија шире и обухватније заснован укупни капацитет професионалних вештина, а самим тим то се јавља као предуслов квалитетног обављања своје професије.

Различити савремени педагошки дискурси истичу посебно потребу да се наставник професионално усавршава и развија као *рефлексивни практичар*. Управо да би био рефлексивни практичар, неопходно је да наставник овлада и упражњава различите вештине, као део општег капацитета критичког мишљења. Постоји потреба да се код наставника као рефлексивног практичара одвијају различите врсте "преиспитивања" у вези са начинима на које упражњава различите активности у процесу васпитања и образовања. Тако, преиспитивање обично започиње када наставник себи поставља питањима о карактеристикама својих поступака током реализације неке наставне јединице, о томе због чега чега је поступио баш на начин како је поступио, питања која упућују на размишљања о реакцијама и осећањима ученика и родитеља, о сопственим осећањима и слично (Радишић, Буђевац, Јошић и Бауцал, 2015). Такође, у истом извору наводи се да преиспитивање наставника може да се односи и на размишљање о томе како ученици овладавају неким садржајем, који ниво разумевања неког садржаја остварују, због чега је нека наставна јединица обраде новог градива излагана баш на одређени начин. Природно, ово су само неке од специфичних области размишљања наставника о различитим активностима које реализује у настави, размишљања која би несумњиво требала да буду прожета и једним критичким односом према свим сопственим активностима. Стога, ту се могу пронаћи и кључни елементи повезаности између критичког и рефлексивног мишљења наставника, као и начина употребе и једног и другог, са становишта потребе непрестаног унапређења сопствене праксе реализације предвиђених активности у процесу васпитања и образовања кроз наставу. То се односи и на различите активности које наставник реализује и изван наставе у школи, а које су део професионалног ангажмана наставника.

Вештине којима је неопходно да овладају наставници, на одређени начин повезане су и са вештинама којима је предвиђено да овладају ученици у настави. Вештине којима је неопходно да овладавају васпитаници и ученици у процесу васпитања предвиђене су у оквиру циљева, задатака и исхода васпитања и образовања, на сваком узрасту васпитаника (ученика). Њихово овладавање део је развојних потреба сваке индивидуе које треба да буду задовољене у процесу васпитања (Антонијевић, 2010). У школи, вештинама се овладава у оквиру свих наставних предмета. Поред тога, постоје и посебни *наставни предмети вештина* и њихови наставни планови и програми заступљени су у оквиру основношколског и средњошколског нивоа васпитања

и образовања. То су наставни предмети *физичко васпитање, музичка култура* и *ликовна култура*. У оквиру наставе физичког васпитања предвиђено је овладавање различитим моторичким вештинама и техникама, које се упражњавају у оквиру различитих спортско-рекреативних активности ученика. У настави музичке и ликовне културе ученици су у прилици да овладају различитим вештинама, као што су соло певање, хорско певање, вештинама и техникама цртања, сликања, вајања, таписерије и другим. Овладавање различитим вештинама код ученика развијају се и одређене склоности и интересовања, што се одвија и у складу са одређеним индивидуалним предиспозицијама. У области педагогије знања о вештинама и начинима њиховог овладавања од стране ученика, представљају део *методичких знања* које је неопходно да поседује сваки наставник, да би се успешно остварили сви предвиђени задаци васпитања и образовања у области овладавања вештинама.

Различите *социјалне вештине* и *вештине комуникације* и *интеракције* од значаја су за све учеснике у процесу васпитања. Оне су неопходне професионалцима у области васпитања, али и васпитаницима, ученицима, родитељима и другим заинтересованим странама (Bratanić, 1991). Оне спадају у групу општих вештина, неопходних за ефикасну и успешну реализацију свих предвиђених активности у процесу васпитања. Код Јовановића (2005: 147), као општи појам који обухвата вештине комуникације и интеракције, а које су потребне наставницима, користи се појам *педагошко општење (комуницирање)*. Код професионалаца у области васпитања ове вештине стичу се у оквиру иницијалног образовања за професионални позив, али и у пракси обављања позива и кроз различите видове стручног усавршавања.

У области педагогије може се говорити и о присуству *знања вештина која су део делатности научног проучавања и истраживања*, која се реализују у области педагогије. То су знања вештина у области осмишљавања различитих проучавања и истраживања, у области организације и реализације истраживања, примене различитих метода, поступака и инструмената истраживања, извођења квантитативних и квалитативних анализа у истраживањима, тумачења и интерпретације добијених резултата истраживања, извођења педагошких импликација, и друга знања. Ово су једним делом и знања вештина, док у целини представљају комплексна теоријско-практична знања, неопходна за успешну реализацију научних проучавања и истраживања.

Ове различите врсте знања вештина предмет су проучавања педагогије као науке, кроз проучавања и истраживања која се реализују у различитим педагошким дисциплинама. Нека од ових истраживања осмишљавају се као *научна истраживања*, са разрађеном методологијом научног педагошког истраживања, што све има за циљ да се дође до научно релевантних резултата. Јављају се и као *истраживања стручно-професионалног карактера*, која имају за циљ унапређивање одређеног аспекта вештине, у функцији унапређивања рада наставника или других професионалаца у области васпитања и образовања (Иванов, 2007). Предмет проучавања и истраживања су различити аспекти вештина, као што су структура вештине, сазнајни аспект вештине и могућности његовог унапређивања, алгоритам операција који се јавља при упражњавању вештине и могућности његовог развијања, могућности унапређивања вештине, као и други поједини аспекти вештине. Полазећи од карактера проучавања неке вештине, добијени резултати јављају се као нова научна педагошка знања, која имају значај унапређивања одређене области педагошке науке, односно као стручна педагошка знања, која омогућавају унапређивање делатности професије наставника и других професионалаца у области васпитања и образовања.

Неки од теоријско-методолошких и епистемолошко-логичких проблема и недоумица, али такође и питања функционисања праксе примене, јављају се у настојању да се прецизније разграничи облик знања вештина, које се јављају као педагошке вештине, у односу на неке општије професионалне вештине, односно на општије професионалне капацитете упражњавања различитих врста активности, са којима су педагошке вештине повезане, из којих у неким случајевима и произилазе, и слично. Несумњиво је да сви кључни капацитети, у смислу кључних области вештина, који је потребно да се развијају и унапређују код свих професионалаца, неопходних за успешно обављање било које професије, јављају се као кључни капацитети и код професионалаца у области васпитања и образовања. У вези тога, намеће се низ питања о начинима на који се ти општи професионални капацитети примењују, на које начине функционишу и појединачно се упражњавају, те које су карактеристике тог функционисања, када се оне јављају у области васпитања и образовања. Такође, питање је да ли се ти општи капацитети онда могу сматрати и педагошким вештинама.

Начини на које се општи професионални капацитети и опште професионалне вештине примењу у области васпитања и образовања условљени су кључним својствима просеса васпитања, као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена, који се јавља као процес, систем и

организација у исто време. Сама сложеност феномена и процеса васпитања условљава да се све различите опште професионалне вештине примењују полазећи и од целисходности васпитања, које је као процес усмерено ка остварењу постављених циљева и задатака, за све различите узрасте и животне доби васпитаника, ученика и одраслих полазника. Када се опште професионалне вештине примењују у области васпитања и образовања, када се јављају као значајно средство остварења свега оног што је предвиђено да се оствари у том сложеном процесу, онда се и *те опште професионалне вештине могу сматрати педагошким вештинама*, као посебна врста педагошког знања. У овом случају примене општих професионалних вештина, које функционишу као педагошке вештине, несумњиво је од значаја да се ради о примени општих професионалних вештина у области васпитања и образовања, што подразумева њихово прилагођавање, мењање, саображавање потребама ефикасне и ефективне реализације свих предвиђених активности, које се јављају као специфично педагошке активности.

Како функционише неки општи професионални капацитет у области васпитања и образовања, то је лако уочити на примеру *капацитета комуникације*, који се јавља као општи професионални капацитет, од значаја за успешно обављање било које професије (Driessel, 1967), па се стога јавља и као веома значајан капацитет за успешног професионалца у области васпитања и образовања, у којој области се јавља потреба за разноврсном комуникацијом, која се одвија између различитих актера који учествују у том процесу. Капацитет комуникације, који на одређеном нивоу развијености јавља се присутним код сваке индивидуе, део је ширег контекста личности, а од значаја је за сваку индивидуу, како у оквиру неког професионалног позива који обавља, тако и кроз различите активности које индивидуа упражњава у свакодневном животу. У неком најопштијем смислу, капацитет комуникације било које индивидуе условљен је и проистиче из целине личности индивидуе, на који начин је условљено и то у којим правцима ће се одвијати процес развоја овог изузетно значајног капацитета за сваку индивидуу. Непосредну условљеност која се јавља између неких специфичних својстава личности и појединих вештина у области комуникације, лако је уочити у случају везе која се јавља између општих типова личности који се одређују као екстровертни и интровертни тип личности, с једне стране, и општих својстава комуникације који се развијају код неке индивидуе (исто, 1967). У случају индивидуе код које је у потпуности заступљен или преовладава интровертни тип личности, несумњиво да ће карактеристике капацитета комуникације који се јавља код те индивидуе бити повезане са упоредним својствима личности које се подводе

под интровертни тип личности. Слична врста зависности својстава комуникације јавља се и у односу на друга различита својства личности.

Педагошке вештине имају несумњиво значајну улогу у систему педагошких знања. Као и вештине уопште, и ова врста знања повезана је са другим знањима, те је домен овладаности било којом вештином, између осталог и домен примене различитих знања. Тако се и педагошке вештине јављају између осталог и као примењено знање, а само испољавање ове врсте знања свој ослонац има у другим облицима знања, те се подразумева да се у случају педагошких вештина ради и о домену примене тих других педагошких знања.

Педагошке вештине, поред суштинске повезаности са другим облицима педагошког знања, своје исходиште и повезаност имају и у односу на корпус различитих општих професионалних вештина, као и професионалних вештина које се јављају у сродним научним областима и професијама, које су на одређене начине повезане са карактеристима обављања позива професионалаца у области васпитања и образовања.

И поред чињенице да педагошке вештине не представљају по себи научно знање у оквиру педагогије као науке, место и улога педагошких вештина је назаменљива у оквиру ширег фонда педагошког знања, фонда који чине научна и професионална (стручна) педагошка знања различитих облика. Поред тога, педагошке вештине, у складу са основним карактеристикама активности професионалаца у области васпитања и образовања, значе непосредну примену и различитих елемената научног знања, кроз разноврсне активности које упражњавају у оквиру својих професионалних позива.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Акчурин, И. А. (1974). *Единство естественно-научного знания*. Москва: "Наука".
- Антонијевић, Р. (2006а). *Систем знања у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Antonijević, R. (2006б). Mathematics achievement of Serbian eighth grade students and characteristics of mathematics curriculum, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 1, 225-246.
- Antonijević, R. (2007). Differences in teaching and learning mathematics in relation to students' mathematics achievement in TIMSS 2003, *The Second IEA Research Conference: Proceedings of the IRC-2006 – Volume One* (269-281). Amsterdam: IEA.
- Антонијевић, Р. (2010). Карактеристике мотивације у процесу васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 1, 54-71.
- Антонијевић, Р. (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет.
- Антонијевић, Р. (2013а). *Опита педагогија*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Антонијевић, Р. (2013б). Интелектуално васпитање у функцији припреме за доживотно учење, *Адрагошке студије*, бр. 2, 85-100.
- Антонијевић, Р. (2014). *Утемељење система знања у педагогији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Антонијевић, Р. и М. Митровић (2013). Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 62, бр. 3, 465-478.
- Antonijević, R. (2016). Cognitive activities in solving mathematical tasks: The role of a cognitive obstacle, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2503-2515. <http://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1306a>

- Arbind, K. J. (2009). *Constructivist epistemology and pedagogy: Insight into teaching, learning and knowing*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors Ltd.
- Ashman, G. (2017). *5 principles of education*. Retrieved 15 May 2019, from <https://gregashman.wordpress.com/2017/05/05/5-principles-of-education/>.
- Бакић, В. (1897). *Општа педагогика*. Београд: Учитељско удружење.
- Банђур, В. и Н. Поткоњак (1999). *Методологија педагогије*. Баоград: Савез педагошких друштава Југославије.
- Башић, С. (1990). Одгој као предмет педагогијске спознаје, *Педагогија*, бр. 2, 153-174.
- Вашић, С. (1999). Одгој; у А. Мijatović, Н. Vrgoč, А. Peko, А. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije (175-202)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Belmont, J. M. (1995). Discussion: A view from empiricist's window, *Educational Psychologist*, Vol. 30, No. 2, 99-102.
- BonJour, L. (1985). *The structure of empirical knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Munchen, Basel: Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge: An introduction to the foundation of science, philosophy of education and practical pedagogics*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Брецинка, В. (1990). Наука о васпитању, *Педагогија*, бр. 2, 193-216.
- Broadley, T., Martin, R., & Curtis, E. (2019). Rethinking professional experience through a learning community model: Toward a culture change. *Front. Educ.* 4, 22. <https://doi.org/feduc.2019.00022>
- Brown, L. (1970). *Aims of education*. New York: Teachers College Press.
- Brown, R. (Ed.) (1973). *Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education*. London: Tavistock Publications.
- Брунер, Џ. (1976). Процес образовања, *Педагогија*, бр. 2-3, 275-321.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery, *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Butter, R., & Hermans, J. (2011). Impact of experienced professionalism on professional culture in probation. *European Journal of Probation*, 3(3), 31-42.
- Cavanagh, M. S., & Garvey, T. (2012). A professional experience learning community for pre-service secondary mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.4>
- Chisholm, R. (1989). *Theory of knowledge*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
-

-
- Collins, H. M. (2001). Tacit knowledge, trust and the Q of sapphire, *Social Studies of Science*, 31(1), 71-85.
- Crain, W. C. (1980). *Theories of development: Concepts and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cunningham, W. F. (2008). *Notes on epistemology*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing.
- Цветковић, Ж. (1982). *Усвајање појмова у настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Davis, A. & K. Williams (2003). Epistemology and curriculum, in B. Nigel P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.) *Philosophy of Education* (111-134). Oxford: Blackwell.
- Давыдов, В. В. (1972). *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов*. Москва: »Педагогика«.
- Давыдов, В. В. (1981). *Философско-психологические проблемы развития образования*. Москва: "Педагогика".
- Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва: Российская Академия образования.
- Delong, A. R. (1983). *Spoznaja i znanje: Sistemska procesna teorija spoznaje*. Sarajevo: "Svjetlost" – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Дилтај, В. (1980). *Заснивање духовних наука*. Београд: Просвета.
- Downey, M., & A. V. Kelly (1986). *Theory and practice of education*. London: Harper & Row, Publishers.
- Driessel, A. B. (1967). Communication theory and research strategy: A metatheoretical analysis, *Journal of Communication*, 17(2), 92-107.
- Ђорђевић, Ј. (1993). Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању, *Педагогија*, бр. 1-2, стр. 8-31.
- Ејер, А. Ж. (1963). *Проблем сазнања*. Београд: Нолит.
- Гетије, Е. Л. (1980). Да ли је знање оправдано истинито веровање?; у А. Павковић (прир.): *Свест и сазнање* (137-140). Београд: Нолит.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: EDUCA.
- Haslanger, S. (2016). What is a (social) structural explanation? *Philosophical Studies*, 173, 113-130.
- Хебиб, Е. (2007). Индивидуални развој наставника у школи, *Настава и васпитање*, бр. 2, 174-187.
- Хемлин, Д. В. (2001). *Теорија сазнања*. Никшић: Јасен.
-

- Ильенков, Э. В. (1984). *Диалектическая логика*. Москва: Издательство политической литературы.
- ... *Important job skills for teachers* (2019). Retrieved 18 June 2019, from <https://www.thebalancecareers.com/teaching-skills-list-2062488>
- Иванов, В. Д. (2007). Воспитание в педагогическом процессе; в П. И. Пидкасистов (ред.): *Педагогика* (246-274). Москва: Высшее образование.
- Јаблан, Б., З. Јолић Марјановић и А. Грбовић (2011). Утицај искуства и обучености наставника на њихове ставове према образовању деце са оштећењем вида у средњим школама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 43, бр. 1, 122-138.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Издавачко предузеће "Едука".
- Коцић, Љ. (1981). *Педагошки експеримент – карактеристике и могућности*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Коцић, Љ. (1983). *Експериментална педагогија*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Kohlberg, L., & R. Mayer (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.
- Копнин, П.В. (1974). *Гносеологические и логические основы науки*. Москва: "Мысль".
- Koraj, Z. (1999). Епифеноменологија одгоја и образовања; у А. Мijatović, Н. Vrgoč, А. Peко, А. Mrkonjić и Ј. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (511-536). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- König, E. i P. Zedler (2001). *Теорије о знаности о одгоју – Увод и основе, методе и практичну примјену*. Zagreb: EDUCA.
- Крымский, С. Б. (1974). *Научное знание и принципы его трансформации*. Киев: "Наукова думка".
- Кундачина, М. и В. Банђур (2007). *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лазовић, Ж. (1995). Знање и сазнајно оправдање, *Сазнавање и настава* (55-74). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лазовић, Ж. (1997). Путеви и препреке у стицању знања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29 (149-162). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Lovell, K. (1976). Understanding scientific concepts; in V.P. Varma & P. Williams (Eds.): *Piaget, psychology and education* (132-143). London: Hodder & Stoughton.
- Lombrozo, T., & Vasilyeva, N. (2017). Causal explanation. In: M. R. Waldmann (Ed.). *The Oxford handbook of casual reasoning*. Oxford Handbooks Online.

-
- Lugo, J. O., & G. L. Hershey (Eds.) (1974). *Human development: A multidisciplinary approach to the psychology of individual growth*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.; London: Collier MacMillan Publishers.
- Мајер, Б. (1976). *Структурализам*. Београд: Издавачки центар "Комунист".
- Матовић, Н. (2013). *Комбиновање квантитативног и квалитативног приступа у педагошком истраживању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Мijatović, A., S. Antić, A. Miljak, Z. Koraj, A. Mrkonjić, H. Vrgoč, V. Rosić, N. Hrvatić, E. Piršl i K. Posavec (1999). Sustav odgoja i obrazovanja; u A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Pecko, A. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (291-336). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Милић, В. (1965). *Социолошки метод*. Београд: Полит.
- Мужић, В. (1979). *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево: "Свјетлост".
- Мужић, В. (1973). Неки проблеми педагогијских законитости, *Педагогија*, бр. 2-3, 193-218.
- Heјгел, Е. (1984). *Структура науке (Проблеми логике научног објашњења)*. Београд: Полит.
- Ничковић, Р. (1985). Различита схватања појма "епистемологија педагогије", *Педагогија*, бр. 3, 343-348.
- Ornstein, A. C., D. U. Levine, D. E. Vocke, & G. L. Gutek (2010). *Foundations of education*. Belmont, CA: Wadsworth Pub Co.
- Ozmon, H. & S. M. Craver (2007). *Philosophical foundations of education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Pastuović, N. (1999). Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja; u A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Pecko, A. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (149-174). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Павковић, А. (ред.) (1980). *Свест и сазнање*. Београд: Полит.
- Педагошка енциклопедија 1-2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник 1-2* (1967). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства СРС.
- Пијаже, Ж. (1974). *Епистемологија међудисциплинских односа*. Београд: Дијалектика.
- Пијаже, Ж. (1978). *Структурализам*. Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Пијаже, Ж. (1979). *Епистемологија науке о човеку*. Београд: Полит.
-

- Пијаже, Ж. (1983). *Порекло сазнања – Студије из генетичке епистемологије*. Београд: Нолит.
- Пијаже, Ж. (1994). *Увод у генетичку епистемологију: I. Математичко мишљење*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Подласый, И. П. (2006). *Педагогика - книга 2-3*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Pollock, J. (1986). *Contemporary theories of knowledge*. Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Попер, К. (1973). *Логика научног открића*. Београд: Нолит.
- Попер, К. (2002а). *Претпоставке и побијања: Раст научног знања*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Попер, К. (2002б). *Објективно сазнање: Еволутивни приступ*. Београд, Подгорица: ПАИДЕИА, ЦИД.
- Porham, W. J. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know?* New York, Boston, San Francisco: Pearson.
- Поткоњак, Н. (1977). *Теоријско-методолошки проблеми педагогије - Епистемологија педагогије*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Поткоњак, Н. (1982). *Методолошки проблеми системних проучавања у педагогији*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Поткоњак, Н. (1993). О циљу васпитања, терминологији и операционализацији тог циља, *Педагогија*, бр. 1-2, стр. 62-73.
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5.
- Радишић, Ј., Н. Буђевац, С. Јошић и А. Бауцал (2015). *Наставник као рефлексивни практичар: Примери добре праксе*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Рајовић, В. и О. Јовановић (2010). Професионално и приватно искуство са особама са посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији, *Психолошка истраживања*, Вол. 13, бр. 1, 91-106.
- Расл, Б. (1961). *Људско знање, његов обим и границе*. Београд: Нолит.
- Ристић, Ж. (1995). *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Rockmore, T. (2008). *On constructivist epistemology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

-
- Rueger, A. (2006). Connection and influence: A process theory of causation. *Journal for General Philosophy of Science*, 37, 77-97.
- Salmon, W. (1997). Causality and explanation: A reply to two critiques. *Philosophy of Science*, 64, 461-477.
- Sanders, A. F. (1988). *Michael Polanyi's post critical epistemology - A reconstruction of some aspects of 'tacit knowing'*. Amsterdam: Rodopi.
- Schlick, M. (1974). *General theory of knowledge*. Wien, New York: Springer-Verlag.
- Schmidt, V. (1968). Pedagoška metodologija; u knjizi *Pedagogija I*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- ... *Seven principles for good practice in undergraduate education* (2019). Retrieved 15 May 2019, from <https://www.utc.edu/walker-center-teaching-learning/teaching-resources/7-principles.php>.
- Стојак, Р. (1990). *Метода анализе садржаја*. Сарајево: Институт за проучавање националних односа.
- Шамић, М. (1984). *Како настаје научно дјело*. Сарајево: Свјетлост.
- ... *Teaching principles* (2019). Carnegie Mellon University, Eberly Center. Retrieved 17 February 2019, from <https://www.cmu.edu/teaching/principles/teaching.html>.
- ... *The 10 most beneficial lifelong learning skills to have and why* (2019). Retrieved 24 May 2019, from <https://www.wabisabilearning.com/blog/10-beneficial-lifelong-learning-skills>.
- ... *Top skills professionals need for success in job* (2019). Retrieved 18 June 2019, from <https://www.thebalancecareers.com/top-skills-every-professional-needs-to-have-4150386>.
- Torraco, R. J. (1997). Theory-building research methods; in R.A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.): *Human resource development handbook: Linking research and practice* (114-137). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Трнавац, Н. и Ј. Ђорђевић (2010). *Педагогија*. Београд: Научна КМД.
- Tsoukas, H. (2003). Do we really understand tacit knowledge? in M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.): *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (411-427). Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Тугаринов, В. П. (1971). *Философия сознания*. Москва: "Мысль".
- von Wright, G. H. (1975). *Објашњење и разумевање*. Београд: Полит.
- Вујисић Живковић, Н. (2008а). Улога педагошке историографије у формирању педагошког знања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 2, 257-273.
-

- Вујисић-Живковић, Н. (2008б). Процес дисциплинаризације у пољу педагошког истраживања и образовања, први део – историјско-компаративни контекст развоја педагогије као универзитетске дисциплине, *Педагогија*, вол. 63, бр. 4, 540-554.
- Вујисић-Живковић, Н. (2009). Процес дисциплинаризације у пољу педагошког истраживања и образовања, други део – савремени развој педагогије као универзитетске дисциплине, *Педагогија*, вол. 64, бр. 1, 42-59.
- Wilson, E. O. (2003). *Consilience: The unity of knowledge*. London: Time Warner Books UK.
- Woodward, J. (1980). Developmental explanation. *Synthese*, 44, 443-466.
<http://doi.org/10.1007/BF00413471>
- Ylikoski, P. (2007). The idea of contrastive explanandum. In: J. Persson & P. Ylikoski (Eds.), *Rethinking explanation* (27-42). Place: Springer.

SUMMARY: FORMS AND QUALITIES OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Education brings together scientific knowledge from different fields of science. This merging refers to different segments of the knowledge and methodology of the study in different sciences, due to the fact that education as the subject of pedagogy is a field of interest of other sciences that from their point of view deal with some of the key issues concerning education. On that basis, pedagogy occurs as an *integral science of education*, which includes in the system different scientific knowledge about education from the other disciplines, in which education is only one of the subjects of scientific interest (but not the main subject of study and research).

Pedagogy itself also integrates different theoretical and methodological aspects of scientific studies from the other scientific fields and sciences. Some of the theoretical and methodological aspects are as follows: (1) theoretical orientation, which in certain ways accesses to basic issues in the field of education; (2) philosophical conceptions of education (perennialism, essentialism, existentialism, pragmatism, and others), which are part of different philosophical orientations; (3) scientific knowledge and terminology that are result of research in the field of education, as well as other knowledge that are important for pedagogical research in the field of education; (4) research paradigms, which serve as the basis for designing different pedagogical studies; (5) approaches, methods, procedures and techniques of research; and more. All these theoretical and methodological aspects of study in different fields of social sciences and humanities are *integrated into the whole system of scientific knowledge* that constitutes as a system of pedagogy.

As one of the key characteristics of organized knowledge in each area of science within each scientific field, there is a need for the constitution of more solid and consistent system of scientific knowledge. In definitions of the term "system of scientific knowledge", there are differences in approach, with parallel attempts to

determine the term "scientific theory" as a regulated system of knowledge in a particular scientific field. Methodologists consider that the knowledge system include arranged, connected and revisable set of scientific theories, scientific laws and scientific facts, that is based on certain principles, and many believe that the scientific theory is the basic unit of scientific knowledge. Scientific and theoretical thinking developed within the scientific field is a key element contributing to the development of scientific knowledge systems within a particular scientific field, as well as certain forms of theoretical scientific thinking developed in related scientific fields.

What are the possibilities to classify pedagogical knowledge across categories of knowledge? May we consider only true scientific knowledge related to the field of education as pedagogical knowledge? In its nature, pedagogical knowledge can appear in different forms and with different characteristics of the content that is part of this knowledge. In general, pedagogical knowledge can appear in two general areas, as a *scientific pedagogical knowledge* and *professional (vocational) pedagogical knowledge*. Classifications within the fund of pedagogical knowledge can be made by the application of other criteria of classification, as well as criteria related to the logical-epistemological nature of pedagogical knowledge. For example, according to the criterion of generality, pedagogical knowledge can be divided into *general*, *special* and *specific knowledge*, according to the criterion of applicability of knowledge, it can be divided into pedagogical *fundamental knowledge* and *applied knowledge*, and according to the criteria of concreteness to *abstract knowledge* and *concrete knowledge*.

There are several forms of pedagogical knowledge, distinguished with some key logical and epistemological characteristics. In the field of pedagogy *experiential knowledge* has a certain role and importance, and appears as an inevitable form of knowledge. In order to more fully understand what constitutes the essence of experiential knowledge, it is necessary to start from the definition of the concept of "experience". Experience means the knowledge or skills that occur under exposure to an event or exercise of an activity, either individually or through cooperative or group activity. On this basis, the knowledge that is gained by experience in this regard is referred to as *experiential knowledge*, and also the *tacit knowledge* is partly relates to experiential knowledge. Experience occurs in various forms in the everyday life of every individual. Each individual through various activities in which they participate, and based on the exposure to different situations every day, enriches and expands existing experience, but also acquiring and developing some new experiences. Therefore, experience plays an important role in the process of individual development over the life-long cycle, because there are significant changes in the experience of individuals in their lives.

Different phenomena and processes, as well as connections and relationships of objective reality, in the segment of reality which is bounded as a subject of some scientific field, can be traced to the level at which it occurs as *scientific explanation*, as a result of a study. Explanation as a form of knowledge occurs in very different contexts. Starting from the etymology of the term "explain", it can be seen that to "explain" means to do an effort to make something "clear" ("intelligible", "understandable"). What you "explain", as the object of cognition, before an effort to explain was made, it is understood that for some subject of knowing was some "new", "unknown", "unclear", "unintelligible", etc. Therefore, the need for any kind of explanation occurs in situations where the subject of cognition facing new and unknown, and when new and unknown should be adopted as new knowledge for a particular segment of cognition.

General *pedagogical principles* or principles of education are a special form of pedagogical knowledge, which represent basis for didactic principles, i.e. principles of teaching, as well as other special and specific principles (methodological principles, for example). Pedagogical principles are *integrated and derived pedagogical knowledge*, knowledge of certain properties of education, which is integrated in such a form that appear as knowledge of the key, managerial principles, on which it would be necessary to be based whole field of education, as well as systems and processes in education. Pedagogical principles, as a complex form of pedagogical knowledge, scientific knowledge itself, are expressing some key educational rules, and thus have some kind of regulations that enables education as process and system to be highly organized, with an optimal level of efficiency and effectiveness.

One of the most important forms of knowledge in any field of science are *scientific laws*. In the development of any field of science or scientific discipline, discovering scientific laws played a significant role in the formation of the system of scientific knowledge in the reference field of science. Scientific laws are called synthetic, nomological, universal, theoretical and true statement that refers to a naturally occurring regularity in a particular area of reality. An integral part of the description given in this definition is the notion that a scientific law is a form of knowledge which expresses some distinctive regularity in a segment of objective reality. Exactly what is invariably the elements of our reality is being discovered using the scientific study and research. Permanence, stability and immutability of connections and relationships that exist objectively in a particular segment of reality comprise the *contents of scientific laws*, as a form of scientific knowledge in a particular field of science.

As one of the special types of pedagogical knowledge, there is *knowledge of skills* in the field of education that may be called as *pedagogical skills*. In general, knowledge of skills is applicable to a certain level of mastery of a particular skill. Under skill in general are usually taught involving a set of activities, which execution takes time and efforts to be made. Skills can in principle be divided into *cognitive skills* and *motor skills*, but also occurs by dividing them as *general skills* and *specific skills*. The term "knowledge" of skills relates to the presence of necessary different *cognitive components* in the functioning of any skill, in exercising it. This means that the exercise of any psychomotor skills is being followed using a variety of knowledge, understanding of relationships, and the like. This is of importance in the process of mastering a skill. There are many general professional skills that are significant for different professions in the field of education. Moreover, there are several pedagogical professional skills, derived from general professional skills, which are essentially important for successful performance of all activities within the professions in the field of education.

Development of pedagogy as a science was accompanied by a continuous increase in the fund of various scientific knowledge, those incurred as a result of pedagogical studies and research conducted in the field of education, as well as those of scientific knowledge on education that have arisen in the context of other scientific fields and disciplines, as results of scientific studies and research. The process of increasing the fund of scientific knowledge within the pedagogy implied the need for a classification of scientific knowledge in certain fields, to which scientific knowledge related, and eventually they constituted particular pedagogical disciplines. Despite the fact that based on the necessary conditions for the constitution of a scientific discipline within the pedagogy takes its further development, each particular scientific discipline still exist as part of a larger whole, as part of a *complete and united system of pedagogical disciplines*. This system appears as a general model of foundation of knowledge system in pedagogy.



О АУТОРУ

Проф. др Радован Антонијевић је редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Наставник је на предметима из области опште педагогије, на основним, мастер и докторским студијама (Увод у педагогију, Основи педагогије, Општа педагогија, Систем васпитања и образовања, Ваншколска педагогија, Рад са даровитим ученицима, Теорије интелектуалног развоја и васпитања и други). Учесник је више националних и међународних научно-истраживачких пројеката, као истраживач и руководиоца. Дописни је члан Центра за проучавање савремене комуникације у Европи, Пандио Универзитета из Атине (<https://eurcecom.webs.com>). Био је национални координатор међународне студије образовних постигнућа ученика TIMSS 2007. Руководилац је научног пројекта Института за педагогију и андрагогију (*Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији, 2011-2019*). Аутор је књига *Систем знања у настави* (2006), *Основе процеса васпитања* (2012), *Утемељење система знања у педагогији* (2014) и уџбеника *Општа педагогија* (2013), један од приређивача тематских зборника *TIMSS 2003 у Србији* (2005) и *Квалитет у образовању* (2011), као и један од приређивача зборника са националног научног скупа *Идентитет професије педагог у савременом образовању* (2014). Аутор је више од 120 научних радова објављених у научним часописима, тематским зборницима и зборницима радова са међународних научних скупова. Са једним својим радом излистан је у WoS-у (Web of Science). Бави се проблемима опште педагогије, интелектуалног васпитања и евалуацијом у области васпитања и образовања.

Монографија професора Радована Антонијевића *Облици и својства педагошког знања* представља студију фундаменталних педагошких проблема, каква се у нас дуго чекала. Улога опште педагогије у систематизацији научно-педагошких сазнања и теоријско-методолошких модела значајно је актуелизована овом књигом. Њен научни допринос огледа се првенствено у пољу теоријске педагогије, али она не занемарује ни темељна питања педагошке праксе. И у једном и у другом случају, проблематизује се процес сазнавања, категоризовања и примене знања у педагошкој науци. Овај процес се види као епистмолошки отворен, самерљив са оним у другим наукама, уз, разуме се, вођење рачуна о предметној специфичности педагогије, коју потенцира и њен карактер примењене науке.

Проф. др Наташа Вујисић Живковић (из рецензије)

Једна од главних педагошких области којом се врло ауторитативно бави професор Антонијевић је општа педагогија, у коју би се могла сврстати и ова његова најновија научна монографија. Наравно, зауставити се само на таквој класификацији дела *Облици и својства педагошког знања* било би површно, јер се аутор у овом рукопису бави и теоријским и практичним аспектима облика и својстава педагошког знања, што, самим тим, значи да садржај може (и јесте) бити користан и драгоцен, сем теоретичарима, и свим практичарима (учитељи, наставници и други) који раде у настави без обзира на којем нивоу и облику школског система и, уопште, система васпитања и образовања делују.

Проф. др Светозар Дунђерски (из рецензије)

Монографија која је пред нама бави се проблематиком која није често заступљена у домаћој литератури, а која је свакако значајна за обухватно утемељење система знања у оквиру педагошке науке. Изабрани проблеми у овој монографији анализирају се и разјашњавају кроз кључне појмове, процесе и сложене сазнајне системе и подсистеме, што непосредно или посредно води до сржи проблема и у наслову књиге задатог научног и педагошког циља. Остварен је обухватан аналитички приступ, на основу којег се изабрани проблеми, питања и дилеме у вези са облицима и основним својствима педагошког знања разматрају у њиховој међусобној повезаности и условљености, на шта упућује и настојање аутора да формулише читав низ питања, на која ће одговоре бити потражени и кроз неке будуће научне радове у области опште педагогије.

Проф. др Бранко Јовановић (из рецензије)

ISBN: 978-86-80712-33-8
