

UDK 37

YU ISSN 0547-3330

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

• НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • XLIV • Бр. 1-2 • 1995 •



1-2

IV год. XLIV бр. 1-2 стр. 1-192 Београд 1995.

ПРИНЦИПИ ЕФИКАСНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Резиме У раду се говори о социјално-психолошком аспекту комуникације у настави, и то о комуникацији као интерперсоналном односу између наставника и ученика. Иако се наглашава да је васпитно-образовни процес, пре свега, комуникацијски феномен недовољно му се посвећује пажња у програмима за припремање учитеља и наставника. Досадашња истраживања у области анализе комуникације у настави указују, с једне стране, на озбиљније проблеме у односима између наставника и ученика, а с друге стране, на чињеницу да се комуникационе способности (комуникациона компетентност) могу уз помоћ одговарајућих програма развијати и усавршавати. У складу с тим, у раду су приказани основни принципи и елементи који комуникацију чине успешнијом.

Кључне речи: комуникација, интерперсонални односи, настава, усавршавање наставника.

Целокупни васпитно-образовни процес у школи остварује се кроз интеракцију наставника и ученика, као и самих ученика, па се у складу с тим квалитет успостављених односа сматра једним од најнебитнијих фактора успешности васпитног деловања. Интеракција наставника и ученика у наставном процесу углавном се успоставља комуникацијом која може бити вербална и невербална. Многобројна психолошка и педагошка истраживања показала су да постоји значајна повезаност између понашања наставника и ученика, односно да од квалитета и интензитета комуникације у настави зависи и квалитет социјално-емоционалне климе, која је релевантан услов за оптимално остваривање васпитно-образовних циљева и задатака.

И поред наглашавања важности овог аспекта васпитно-образовног рада, комуникацији се посвећује недовољно пажње у оквиру теорије васпитања, а посебно када је реч о припремању будућих учитеља и наставника. Најчешће се све своди на декларативне одреднице („прави приступ ученику“, „добар контакт“, „демократски односи између наставника и ученика“ итд.) које су од мале помоћи кад је у питању конкретна васпитна и образовна пракса. Постоје бар два разлога за поменуто стање: прво, дуго се сматрало да су комуникационе способности урођене (тзв. педагошки такт), односно неко их поседује, а неко не, па се ту ништа не може учинити; друго комуни-

кација се сматра феноменом чије се постојање подразумева у интерперсоналној ситуацији, односно сматра се да није могуће не комуницирати. Другим речима, свако понашање у интерперсоналној ситуацији има карактер поруке. Одбијање комуникације је, такође, комуникација, а поједини покушаји некомуницирања могу се сматрати облицима поремећеног понашања.

Значај комуникације у сфери васпитно-образовног рада произлази из чињенице да је она истовремено и средство и циљ тог рада. Прво, она је предуслов којим се ефикасније реализују васпитни и образовни циљеви. Деца у школу долазе са развојним комуникацијским способностима као потенцијалним, па се планским деловањем на њих оне претварају у жив комуникацијски процес кроз који се дешава читав процес одрастања: интелектуалног, емоционалног, социјалног. Друго, комуникација је циљ васпитно-образовног рада у том смислу што се настоји да се код ученика развије способност што јаснијег изражавања мисли, релативне независности у мишљењу и понашању, као социјалне иницијативе. Као посебан циљ појављује се захтев да се од ученика у одељењу формира група, тј. колектив ученика као социјално-психолошка структура у којој ће се одвијати најефикаснија комуникација међу ученицима.

Зависност комуникације од ситуационог контекста

Породица је прва социјална средина у којој дете развија своје властите форме и моделе комуницирања у непосредној интеракцији са члановима породице. Битна одлика ових интеракција је да су оне претежно афективне. Полазак у школу захтева од детета савладавање другачијег репертоара вербалног и невербалног комуницирања, како у односу са наставником, тако и у односу са другом децом. Структура и облик комуникације се мења како се мења ситуациони контекст, односно социјално-емоционална клима.

Својом структуром односа и организацијом рада школа врши снажан утицај на социјални и целокупни развој детета, а она то чини, пре свега, преко личности наставника који је можда и одлучујући фактор социјалног развоја детета. Као иницијатор највећег дела комуникације, он својим особинама и понашањем, а затим и планским деловањем ствара социјалну ситуацију и услове у којима се одвија комуникацијски процес који децу најнепосредније васпитава. Важност улоге наставника, посебно на раним школским узрастима, произлази из чињенице да је учење по моделу на овом узрасту најзаступљенији и најефикаснији облик социјалног учења детета: учитељ је модел за опонашање и идентификовање. Он први,

после родитеља, даје значајан допринос развоју дететовог појма о одраслој особи, стварању слике о пожељном одраслом. Истраживања о наставницима показују да њихов однос са ученицима, посебно оним млађим, има важнији утицај на њихово школско постигнуће него родитељски став према школи (Schmuck & Van Egmund, 1965). Познато је да ученици на почетку школовања не уче толико због самих наставних предмета, колико из жеље да покажу приврженост учитељу и на тај начин продобију његову наклоност (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988).

Жели ли учитељ у овом периоду, када је његов утицај изразито велики, да успе у постављеним циљевима социјализације, неопходно је да води рачуна о томе да дете нагло прелази из једне социјалне ситуације (породица) у другу (школа) и да настоји да оствари персонални однос са свим ученицима у одељењу. У том смислу, говори се о родитељској улози учитеља, као фигуре која прихвата емоционалне реакције ученика и одговара на њих са тежњом да код ученика створи осећање сигурности, подршке и наклоности (Хавелка, 1980). Многи аутори истичу да тај однос не би смео бити изразито лично емоционално ангажовање, него неки облик срдачне објективности, једнака заинтересованост за све ученике.

Неједнакости у комуникацији између наставника и ученика

У педагошкој стратегији наставника наилазимо на став да су сва деца иста, што у основи има добру намеру: сва су деца подједнако вредна као људска бића. Међутим, иза овога се често крије униформност у прилазу деци и неуважавање индивидуалних разлика. Ученици су често принуђени да се на свој начин боре за наставникову пажњу. Наставникова комуникативна енергија шири се кроз одељење и, пре или касније, она „додирне” сваког ученика. Очигледно је већ на основу малог броја посматрања школских часова да постоји неједначена дистрибуција ове енергије кроз одељење. Извори неједнакости у комуникацији између наставника и ученика су бројни и сложени.

Један од извора неједнакости лежи у чињеници да су одељења састављена од великог броја ученика. Наставник најчешће није у могућности да комуницира са сваким од ученика ако се има у виду дужина једног школског часа. Познато је да је ефикасност комуницирања повезана са бројем особа које комуницирају. Уколико је мањи број особа које међусобно комуницирају (и то лицем у лице), то је комуникација ефикаснија, јер је већа могућност непосредног добијања повратне информације, праћење невербалних знакова и

емпатичког уважавања у улогу друге особе – партнера у комуникацији.

Извор неједнакости у комуникацији представља и чињеница да се ученици међусобно разликују као личности. Ове разлике постају уочљиве тек када се за јединицу анализе узме појединачан ученик и његово искуство. Поједини ученици непрестано дижу руку и иницирају комуникацију, поједини говоре само кад су прозвани, док један број ученика остаје скоро изван домена наставникове пажње.

Тако имамо ситуацију да неки ученици комуницирају са наставником сваких пет до десет минута, а неки не направе ниједну размену за један школски час. Уколико би наставник хтео да комуницира са сваким учеником на оптималан начин, могао би да руководи одељењем са свега 12 до 15 ученика. Ове спекулације воде озбиљном преиспитивању претпоставке о равноправном положају ученика у настави. У том смислу, број ученика у одељењу само описује физичку чињеницу, а не говори ништа о социјалној структури дечјег психолошког света.

Пол ученика представља, такође, извор неједнакости у комуникацији између наставника и ученика. Резултати истраживања показују да у одељењу драматично делује предрасуда да су дечаци главни узрок недисциплине. Наиме, када наставници реагују на примере недисциплине у разреду, они скоро увек реагују на дечаке упућујући им прохибиторне поруке, иако испитивања показују да дечаци то не заслужују значајно чешће од девојчица (Jackson & Lahaderne, 1984).

Облици и модели комуникације у настави

Комуникација се стално одвија на два нивоа: вербалном и невербалном. Та два дела комуникацијског процеса немогуће је одвајати, јер теку паралелно. Вербална или лингвистичка комуникација одвија се путем речи, усмене или писмене, док невербална почива на покретима и просторним односима. Вербална комуникација је више под контролом свести, док су невербални знаци више под контролом нижих центара, односно више су под утицајем несвесног дела личности, због чега је невербална комуникација прикладнија за изражавање емоција, интерперсоналних ставова и особина личности (Рот, 1982).

Поред усавршавања вербалне комуникације наставник би требало да савлада и освести репертоар невербалног комуницирања са ученицима. Мада се томе код нас још увек не посвећује довољно пажње, у свету су позната истраживања која указују на важност

невербалне комуникације у васпитно-образовном раду. Најчешће се наводи неколико разлога у прилог коришћења невербалне комуникације: 1) невербалним знацима је понекад могуће боље изразити неку појаву него вербалним знацима; 2) невербално изражавање је често снажније средство изражавања; 3) невербални знаци мање су контролисани, па отвореније говоре о особи која их изражава; 4) невербални знаци омогућавају да се ставови не изразе тако експлицитно као када их изражавамо речима; 5) невербална комуникација, поред вербалне, представља допунски канал узајамног информисања (Рот, 1982).

Преглед релевантне литературе о различитим моделима вербалне комуникације у настави показује да су они дефинисани углавном у виду дихотомија: недирективан-директиван, интегративан-доминантан, демократски-ауторитаран, усмереност на ученика-усмереност на наставника. Описано терминима вербалне комуникације, понашање наставника, смештено на два краја континуума, дефинише се на следећи начин: *недирективан* (интегративан, демократски) *модел комуницирања* је онај у којем преовлађују похвале и охрабрења од стране наставника, уважавање ученичких интересовања, прихватање њихових предлога и идеја, као и подстицање ученичке иницијативе; недирективни наставници показују интересовање за осећања ученика и подстичу их да их испољавају, а такође су склони изражавању сопствених осећања; *директивни модел комуникације* подразумева усмеравање понашања ученика од стране наставника, уз честа критиковања и забране, често позивање наставника на сопствени ауторитет, игнорисање ученичких интересовања у току рада, као и њихових осећања и иницијативе; наставник је тај који одређује задатке и методе, као и етапе рада, дакле од њега полазе све акције и иницијативе.

Резултати бројних истраживања у области анализе вербалне комуникације између наставника и ученика у другим земљама (Flanders, 1969, 1970; Measel & Mood, 1972; Furst & Amidon, 1968), као и код нас (Марентич-Пожарник, 1978, 1987; Братанић, 1987, 1990; Шевкушић, 1991, 1992), указали су на бројне проблеме присутне у овој области, односно на чињеницу да је пракса у великој мери у раскораку са постављеним циљевима и задацима васпитања и образовања. Резултати показују да наставници у недовољној мери познају развојне и друге потребе ученика, као и различите облике и моделе комуникације са њима. Емоционална димензија комуникације сведена је на минимум: наставници троше време на игнорисање и спречавање испољавања емоција од стране ученика, као и сопствених, вероватно сматрајући да би то ометало извршавање образовних задатака (у

просеку мање од 1% изјава по часу могло би се подвести под ову категорију). Присутна је тежња наставника да све своје изјаве оптерете одобравањем и неодобравањем, чиме се ученицима пружа мало шанси да развију позитивна и конструктивна осећања према себи и другима. Уз то, мали је проценат похвала и охрабрења од стране наставника, као и изјава које подстичу иницијативу ученика. Чињеница да је комуникација типично асиметрична, тј. зависна од наставника (две трећине изјава наставника у односу на једну трећину изјава свих ученика у одељењу) је донекле разумљива јер наставник дефинише ситуацију и одређује правила, што произлази из његовог статуса одраслог и ауторитета знања. Критици се може изложити податак да се већина говора наставника састоји у давању готових знања, информација и објашњења. Анализа наставникових питања, такође, показује да постављајући питање, наставник у ствари тражи доказе да ученици слушају, а не да размишљају (преовлађују питања на нижем когнитивном нивоу). Прохибиторне поруке, које имају за циљ да коригују и усмере понашање ученика често су изречене потцењивачким и оштрим тоном и врло често имају за циљ да истакну ауторитет наставника.

Генерално, резултати досадашњих истраживања, такође, показују да се не може категорички говорити у прилог једног „чистог“ модела комуникације који би наставник требало да усвоји као непроменљив и универзално ефикасан за све ситуације. Који модел комуникације између наставника и ученика би био најефикаснији, зависи од више фактора. Када су у питању *мере постигнућа* ученика, резултати истраживања нису једнозначни. Што су мере ученичког успеха комплексније и апстрактније (на пример креативност је сложенија и апстрактнија него успех у читању), то је више недирективност повезана са вишим напредовањем (Soag, 1972). Затим, у погледу развијања вербалне креативности, недирективни модел се показао успешнијим, док је за развој невербалне креативности ефикаснији директивни (Thompson & Bowers, 1968). Резултати, такође, показују да однос између стила понашања наставника и напредовања ученика варира с обзиром на *узраст ученика* и природу *наставног предмета*. Фландерс (1970) је на узрасту основне школе открио позитивну повезаност недирективног стила комуникације и когнитивног напредовања ученика, док је за узорак ученика средње школе овај однос био негативан. Утврђено је да је недирективни модел комуникације ефикаснији у области друштвених, а директивни у области природно-математичких предмета. Шанц (Shantz, 1963) је нашао да ученици високих интелектуалних способности показују већи напредак у ситуацији недирективног, него у ситуацији директивног типа

подучавања, али није пронашао разлику у ефектима наставног стила за ученике ниских способности.

Разматрајући резултате великог броја студија заснованих на систематском посматрању разредне комуникације, Бенет (Bennett, 1976), је дошао до следећих закључака: а) мада су докази двосмислени, изгледа да недирективни модел комуникације више помаже ученичком напретку на великом броју мера школског успеха; б) ови односи варирају у зависности од сложености мера постигнућа, узраста ученика и нивоа способности ученика; ц) недирективни модел комуникације доприноси позитивнијим ставовима ученика према школи и школском раду, бољој дисциплини ученика, њиховој већој иницијативи и бољим међусобним односима.

Принципи и елементи ефикасне комуникације

Иако се не може говорити о томе да треба усвојити један одређени модел комуникације, који би био ефикасан у свим ситуацијама, може се говорити о принципима и елементима које би успешна комуникација између наставника и ученика морала да садржи.

1. *Уважавање сваког ученика у одељењу.* Овај принцип је основа за сваку добру комуникацију. Наставник мора настојати да код сваког ученика истакне оно што је добро, што је вредно, и да ту аутентичну вредност изрази пред другим ученицима. Важно је да сваки ученик доживи осећање да је по нечему вредан. Ово се посебно односи на ученике који не постижу успех у настави. У њиховом случају наставник ће настојати да истакне њихов успех, на пример, у спорту. У том смислу, потребни су индивидуални разговори наставника и ученика, као и наставника и родитеља.

2. *Оријентација на позитивне активности и понашања.* Наставника би требао да настоји кад год је то могуће да иницира разговор са ученицима о томе шта је у њиховом раду добро, у чему напредују, шта је конструктивно. Оно што треба да преовлађује у комуникацији то су позитивне поруке. На овај начин могуће је превазићи затворени круг који је често присутан у комуникацији између наставника и ученика: негативно понашање ученика – негативна порука наставника – негативно понашање ученика. Ово није увек лако спровести, али је посебно важно, јер се позитивним порукама мобилише конструктивна енергија код ученика.

3. *Подстицање иницијативе ученика у комуникацији.* Да би се временом развила независност мишљења код ученика потребно је да наставници већ од најмлађег узраста подржавају ученике да постављају питања, дају предлоге и идеје у току рада. Поред тога

што похваљују ученичке предлоге (што се показало као најчешћи начин охрабривања иницијативе ученика) наставници би требало да настоје да користе ученичке идеје и предлоге у решавању проблема.

4. *Реверзибилитет у комуникацији.* Овај принцип подразумева да би наставник у комуникацији са ученицима требало да користи само оне изјаве које су по природи такве да се ученици могу истим речима и начином обратити наставнику, а да при том не крше правила пристојности, тактичности, поштовања која су уобичајена при обраћању наставнику. Ово се односи како на садржинску, тако и на формалну страну комуницирања, а такође и на невербални (ми-мика, тон, боја гласа), на коју су ученици посебно осетљиви. Са већом зрелошћу ученика постиже се већа равноправност у односу, па је тиме могућа и потпунија реверзибилност у комуникацији. Садржајна страна реверзибилности више је подложна степену интелектуалног развоја ученика и његовом искуству, али би формална страна требало да буде заступљена од најмлађег узраста ученика. Настојања наставника у правцу реверзибилне комуникације са ученицима представљају најприроднији начин да се ученици оспособе за такав вид комуницирања. Резултати истраживања у овој области показују да нема аргумената који би ишли у прилог иреверзибилне комуникације наставника са ученицима. Доказано је да се на тај начин ауторитет ученика не увећава и да иреверзибилност има следеће последице: а) погоршање односа између ученика и наставника, које се дешава услед тога што ученици опонашају начин комуницирања наставника; б) ученици доживљавају двојност у односима (понашање наставника у односу према ученицима и према колегама); ц) иреверзибилност је позитивно повезана са страхом од школе и са негативним ставовима према школи и школском учењу; такође је повезана позитивно са потцењивањем младих. Доказано је и да су социјално реверзибилни наставници више вољени од стране ученика и да имају бољи емотивни однос са њима (Tausch & Tausch, 1973).

Истраживања су, такође, показала да постоје неки елементи које би комуникација између наставника и ученика морала да садржи да би била успешна. *Емоционална димензија* комуникације је један од основних елемената. Под њом се подразумева непосредност, срдачност, искреност и поверење у односима између наставника и ученика. Од наставника се очекује да на позитиван начин приступа дечјим емоционалним реакцијама, али и да дозволи себи да испољи одређена осећања. Потребно је да наставник, кад год је то могуће, дозволи да емоционални доживљај прати тренутак сазнавања, јер је доказано да он „фиксира“ знање. Ово је посебно важно

на млађим школским узрастима када овај аспект наставе има, у великом броју случајева, већи значај од овладавања наставним садржајима.

Наставник мора бити *емпатичан* у комуникацији са ученицима. Ово је предуслов сваке добре комуникације, али је посебно важно кад је у питању комуникација између неравноправних учесника. Емпатија представља сазнајно-емоционалну способност уживљавања у положај друге особе и покушај сагледавања света њеним очима. Емпатичан наставник прихвата личност ученика у целини, онаквог какав он заправо јесте. дешава се да наставник има идеализовану слику какав би ученик требало да буде, и ако се стварни ученик не подудара са његовом сликом, наставник га не прихвата. Развијене емпатијске способности помоћи ће наставнику да открије скривене мотиве ученичког понашања и да се у складу са тим постави, односно да прилагоди своју комуникацију ученичким способностима и могућностима разумевања. Истраживања у области емпатије показују да постоји могућност деловања на развојне способности емпатије и то кроз организоване облике живота и рада у школи, под условом да су довољно интензивни и да ученици имају активно учешће у њиховом планирању, организовању и спровођењу (Kalliopuska, 1983).

Ово су неки од основних принципа и елемената ефикасне комуникације између наставника и ученика. Досадашњи напори у овој области показали су да се добар начин комуницирања може научити уз одговарајуће програме. Битно је нагласити да није право решење детаљно прописивање онога што један наставник треба да чини са одређеним одељењем ученика у јединственој динамичкој ситуацији. Важно је, пре свега, развијање флексибилности у понашању наставника, односно његове способности да варира комуникацијске моделе у зависности од конкретне ситуације.

Коришћена литература

- Bennett, N. (1976): *Teacher style and pupil progress*, Open Books, London.
- Братанић, М. (1987): Истраживање ставова и интеракције у настави, *Настава и васпитање*, бр. 4, стр. 457-471).
- Братанић, М. (1990): *Микропедагогија (интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја)*, Загреб, Школска књига.
- Ђорђевић, Ј. и Б. Ђорђевић (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд, Просвета.
- Flanders, N. & A. Simon (1969): Teachers effectiveness in R. Ebel: *Encyclopedia of educational research*, New York, Macmillan.

- Flanders, N. (1970): *Analysing teacher behavior*, Addison-Wesley Publishing Co., Reading, Massachusetts.
- Хавелка, Н. (1980): *Психолошке основе групног рада*, Београд, Научна књига.
- Furst, N. & E.J. Amidon (1967): Teacher-pupil interaction patterns in elementary school, in E. J. Amidon and J. B. Nough (Eds.): *Interaction analysis: theory, research and application*, Addison-Wesley, REading, Massachusetts.
- Jackson, P.V. & H.M. Lahaderne (1984): Inequalities of teacher-pupil contacts, in A. Morison & D. McIntyre: *The social psychology of teaching*, Pengin books.
- Kalliopuska, M. (1983): *Empathy in shool students*, München.
- Марентић-Пожарник, Б. (1978): Квалитет интеракције наставник-ученици као значајан фактор ефикасности наставе, *Зборник 11 Института за педагошка истраживања*, Београд, 117-127.
- Марентић-Пожарник, Б. (1987): *Нова пога в изображавању в учительев*, Љубљана, Државна založba Словеније.
- Measel, W & W. Mood (1972): Teacher verbal behavior and teacher and pupil thinking in elementary school, *Journal of Educational Research*, Vol. 66, No. 3, 99-102.
- Рот, Н. (1982): *Знакови и значења*, Београд, Полит.
- Sohmuck, R.A. & E. Van Egmund (1965): Sex differences in the relation shipof interpersonal perceptions to academic perfomance, *Psychology in the Schools*, No. 2, 32-40.
- Soar, R.S. (1972): Teacher behavior related to pupil growth, *International Review of Education*, 18, 508-533.
- Шевкушић, С. (1991): Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика, *Зборник 23 Института за педагошка истраживања*, Београд, 232-263.
- Шевкушић, С. (1992): Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу, *Настава и васпитање*, бр. 3, 290-301.
- Thompson, G.R. & N.G. Bowers (1968): Fourth grade achievement as related to creativity, intelligence and teaching style, *A.E.R.A. confernece*, Chicago.
- Tausch, R. & A.M. Tausch, (1973): Verhaltensmerkmal - Soziale reverzibilität/inreverzibilität, *Erziehungspsychologie*, 7; Gottingen, 368-375.

Slavica Ševkušić

PRINCIPLES OF EFFICIENT COMMUNICATION IN TEACHING

Summary *The report deals with the socio-psychological aspect of communication in teaching, with communication as an interpersonal relation between the teacher and the student. Although it is stressed that the education process is primarily a communication phenomenon, it is insufficiently paid attention to in the curricula for training teachers. The investigations in the field of communication analysis so far have shown at one hand some serious problems in the relationship teacher - student, and on the other hand the fact that communication competence can be developed and improved with the help of appropriate programmes. Associated with this, the report brings the basic principles and elements which make communication more successful.*

Key words: communication, interpersonal relations, teaching, permanent training of teachers

М-р Славица Шевкушић

ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

Резюме *В труде говорится о социально-психологическом аспекте коммуникации в процессе преподавания, причем о коммуникации как интересональном отношении между преподавателями и учениками. Несмотря на то, что подчеркивается, что воспитательно-образовательный процесс, в первую очередь является феноменом коммуникаций, в программах по подготовке учителей и преподавателей ему не уделяется необходимое внимание. Проведенные до сего времени исследования в области анализа коммуникаций в процессе преподавания указывают, с одной стороны, на серьезные проблемы в отношениях между преподавателями и учениками, а с другой, - на факт, что коммуникационные способности (коммуникационная компетенция) могут при помощи соответствующих программ развиваться и совершенствоваться. В соответствии с этим, в труде представлены основные принципы и элементы, которые делают коммуникацию успешной.*

Ключевые слова: коммуникация (интерсональные отношения) преподавание, совершенствование преподавателей

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Спец. проф. Милосав Петровић
Министарство просвете Србије
Ниш

УДК - 373.21
Стручни рад
Примљено: 17. IV 1995.

НАДЗОР И УНАПРЕЂИВАЊЕ РАДА У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Резиме *Проблем стручно-педагошког и управног надзора над остваривањем званичних програма васпитно-образовног рада ређе је разматран у нашој педагошкој периодици и стручној литератури. Због тога је учињен покушај да се у овом раду он расветли са неколико аспеката: (1) у контексту јединственог третмана сва три нивоа образовања и васпитања (предшколско, основно, средње), односно онако како би требало да буде; (2) у корелацији са унапређивањем васпитно-образовног процеса у школама и предшколским установама; (3) у светлу јачања државне управе и преузимања функције надзора од стране Министарства просвете Републике Србије; (4) са становишта законске нејединствености и правне недоследности, односно покушаја да се „разбије” деценијама грађен јединствен васпитно-образовни систем у нас; и (5) због потребе да се комплетан управни и стручно-педагошки надзор у предшколским установама на одређеном подручју обједини и повери једном стручњаку (надзорнику), не само ради јединствених „аршина” и стручне компетентности процене, већ и због рационалности, ефикасности и економичности овог значајног посла.*

Кључне речи: предшколско васпитање, надзорничка служба, друштвена брига о деци, систем васпитања и образовања, школско законодавство, закони о предшколским установама

Уводни приступ

Предшколско васпитање и образовање је ступање нашег система који је трпео доста промена у последњих неколико деценија. Од социјално-заштитних и васпитних установа, након Друго светског рата, преко установа са васпитно-образовним карактером од 1958. године, када је читава област постала улазна степеница у васпитно-образовни систем и његов саставни део, предшколство је „доживело” да се око њега „грабе” и „својатају” га разни СИЗ-ови, фондови, ресори, па чак и поједина министарства. Неки од њих су га „вукли” ка социјали, „друштвеној бризи о деци” и евидентној стагнацији, иако су му обећавали „пут посут ружама” и правну сигурност. Таквом политиком предшколство је постепено стагнирало и губило корак са осталим деловима јединственог васпитно-образовног система. Сада му се „пишу” лоши дани, јер наводно није уставна