

Прегледни рад
УДК: 37.012/.13
DOI: 10.5937/zrffp55-56707

НАУЧНО-ТЕОРИЈСКА УТЕМЕЉЕНОСТ НАСТАВНИХ СИСТЕМА

Миле Ђ. ИЛИЋ¹

Српска академија образовања
Београд (Србија)

Љиљана С. ЈЕРКОВИЋ²

Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Катедра за педагогију и методике
Бања Лука (Република Српска, Босна и Херцеговина)

¹ ilic50@yahoo.com

² ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org;  <https://orcid.org/0009-0009-5060-0470>

Примљен: 11. 2. 2025.
Прихваћен: 10. 6. 2025.

НАУЧНО-ТЕОРИЈСКА УТЕМЕЉЕНОСТ НАСТАВНИХ СИСТЕМА

Кључне ријечи:
наставни систем;
дидактичке
парадигме;
теорије учења;
дидактичке
теорије;
обиљежја и исходи
наставних система.

Сажетак. Циљ овог рада је идентификација и компарација научно-теоријских основа традиционалних и репрезентативних иновативних наставних система. Метатеоријском анализом и компарацијом установљено је да су теоријска утемељења система традиционалне (предавачке и предавачко-приказивачке) наставе: конзервативна дидактичка парадигма, стимулус–реакција теорије учења, гносеолошке теорије образовања, асоцијативна психологија, класично-дидактичка полазишта и инструкције Хербарта, Коменског и сљедбеника, а главни исходи су углавном репродуктивна вербална знања. У основи иновативне (проблемске, индивидуализоване, пројектне, контекстуалне, развијајуће, рецепционе, респонсбилне, интерактивне, компјутеризоване, инклузивне...) наставе су: рационалистичка, конструктивистичка и феноменолошка дидактичка парадигма; савремене дидактичке теорије; стимулус–организам–реакција теорије учења и стваралаштва; теорије унутрашње мотивације, ненасилне комуникације и инклузије; теорија развијајуће наставе; теорија конфлуентног образовања, еманципаторске педагошке и хуманистичко-персоналистичке теорије, а исходи су: трансферабилна знања, продуктивна умијећа, развијене мисаоне и креативне способности, практично-животне вјештине и компетенције цијеложивотног учења.

Указано је на педагошке импликације резултата проучавања, посебно у сталном побољшавању квалитета наставе, унапређивању концепције истраживања и дисеминације иновативних наставних система и у осавремењивању студијских програма на наставничким факултетима.

Увод

Комплементарни процеси учења и поучавања у оквиру било којег наставног система темеље се углавном на дидактичким и другим вишеструким теоријским поставкама. Експлицитне су дидактичке и мултидисциплинарне основе токова и исхода иновативних наставних система у фази њиховог научно-експерименталног проучавања, развојно-истраживачке и огледно-практичне дисеминације.

Суштинска обиљежја било ког наставног система заснивају се на доминирајућој дидактичкој парадигми, гносеолошким и педагошко-психолошким сазнањима и операционализованим стручно-методичким полазиштима. Научно-теоријске основе битно детерминишу комплексне токове, активности и исходе наставе, без обзира на то да ли их наставници могу препознати, именовати и образложити. Од начина и степена искуствено-продуктивног упознавања и усвајања научно-теоријских утемељења наставних система током студирања и сталног професионалног развоја зависиће и ниво професионалне компетентности наставника у планирању, извођењу и евалуацији наставе. Зато је релевантно идентификовати и упоређивати доминантне дидактичке парадигме, теорије учења и специфичне теоријске поставке учења и поучавања и кључне васпитнообразовне исходе традиционалних и иновативних система наставе.

Синтезом фундаменталних теоријских и експериментално-емпиријских сазнања научници су открили четири главне дидактичке парадигме – конзервативну, рационалистичку, конструктивистичку и феноменолошку (Gojko, 2011; Рудакова, 2005). Њима се сажето, прецизно и јасно изражавају препознатљива основна својства чинилаца, процеса, динамизама, исхода наставе и њихових вишеструких међузависности. Закономјерне односе између тих дидактичких компоненти комплексног наставног процеса даље разрађују дидактичке теорије, чиме се олакшава развијање методичких концепција и операционализација теоријских полазишта комплементарних наставних система.

Инкорпорирањем садржајно-проблемских специфичности одређеног наставног предмета или подручја у кључна полазишта одређене дидактичке парадигме, уз ослањање на тангентне поставке дидактичких теорија, експлициране су следеће концепције или типови наставе: настава догматског типа, настава објашњавалачко-репродуктивног типа, развијајућа настава и настава личносно-оријентисаног типа (Рудакова, 2005).

Методичка концепција или тип наставе је замишљена или представљена глобална структура (ток) и планирани основни димет веће наставне (тематске, пројектне) цјелине, заснована на имплицираним или експлицираним полазиштима макар једне дидактичке парадигме, на релевантним поставкама дидактичких теорија и тангентним интердисциплинарним и мултидисциплинарним научним сазнањима.

Тематски релевантна парадигматско-дидактичко-теоријска, концепцијско-методичка полазишта и тангентна гносеолошко-психолошка, етичко-педагошка, социолошко-комуниколошка и друга мултидисциплинарна сазнања интегришу се, развијају и операционализују у теоријске поставке традиционалних и иновативних наставних система. Та научно-теоријска утемељења имплицирана су и у одређеном степену препознатљива у микроплану (пројекцији комплетне припреме), изведбеном моделу, индикаторима и исходима учења и комплементарног поучавања у оквиру наставне јединице одређеног система традиционалне и/или иновативне наставе, који означава функционалну цјелину наставног процеса, коју чине међузависно повезани неопходни фактори (ученици, наставник, наставни садржаји и материјално-техничка основа), токови, методе и васпитнообразовни исходи. Педагошка дјелотворност наставног система условљена је системом вриједности; економском, културном, технолошком, правно-демократском и општом цивилизацијском развијеношћу друштва, уграђеном у школски систем и образовни курикулум; степеном инклузивности школског и одјељењског амбијента; професионалном компетентношћу наставника и стручних сарадника и њиховом сарадњом са родитељима; развојним карактеристикама и потребама дјеце и младих и другим екстерним и интерним васпитнообразовним факторима. У интерној полифакторској детерминисаности токова и васпитнообразовних исхода традиционалних и иновативних наставних система незаобилазно мјесто заузимају њихова вишеслојна мултидисциплинарна научна утемељења, те их је научно, педагошки и друштвено релевантно анализирати, упоређивати и конструктивно-критички расвјетљавати.

Дидактичко-парадигматска утемељеност методичких концепција и наставних система

Главна обиљежја, токови и ефекти наставних система и контекстне методичке концепције или типа наставе утемељени су на детерминишућим полазиштима одговарајуће дидактичке парадигме, што је видљиво у Табели 1.

Табела 1. Класификација методичких концепција према дидактичким парадигмама на којима су утемељене

Дидактичке парадигме	Методичке концепције наставе
Конзервативна	Догматска Објашњавалачко-репродуктивна
Рационалистичка	Објашњавалачко-репродуктивна Развијајућа
Конструктивистичка	Развијајућа Личносно-оријентисана
Феноменолошка	Личносно-оријентисана

Системи тзв. традиционалне наставе (предавачка настава догматског типа и предавачко-приказивачка настава објашњавалачко-репродуктивног типа) засновани су на полазиштима конзервативне дидактичке парадигме (Илић, 2015; Рудакова, 2005).

У средишту конзервативне дидактичке парадигме су наставникова фронтално-предавачка активност и ученикова вербално-репродуктивна знања. Најдоминантнији извори знања су ријеч, представа и дјеловање. Настава заснована на конзервативној парадигми је уско интелектуалистички оријентисана. У таквој настави подстиче се развој меморије, а запоставља се развој „мисаоно-критичких, креативних, комуникацијских, откривалачких способности, социјализацијских, афективно-вољних и других потенцијала личности ученика” (Илић, 2017, стр. 66).

У основи одређеног наставног система налазе се и полазишта глобалне структуре препознатљиве методичке концепције и углавном имплициране дидактичке парадигме. Репрезентативни примјери наставних система могу се класификовати у оквирима методичких концепција (типова) наставе, као што је наведено у Табели 2.

Табела 2. Наставни системи разврстани у оквирима методичких концепција наставе

Методичке концепције наставе	Примјери наставних система
Догматска	Предавачка настава
Објашњавалачко-репродуктивна	Предавачко-приказивачка
Развијајућа	Настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености Пројектна Контекстна Респонсибилна Мултимедијска Компјутеризована Истраживачка
Личносно-оријентисана	Индивидуално-планирана Инклузивна настава Стваралачка

Уобичајени токови и исходи система тзв. традиционалне наставе (предавачке и предавачко-приказивачке) остварују се у оквирима методичких концепција (типова) догматске и објашњавалачко-репродуктивне наставе. У таквој настави „доминирају захтјеви да ученици прихвате унапријед обликоване информације, закључке, правила и друга сазнања, а од наставника да их предавачко-приказивачки презентује” (Илић, 2015, стр. 655). На тај начин се спутавају мисаоно-критичке активности ученика и њихова слобода.

Током теоријског развоја дидактичке мисли и побољшавања ефикасности поучавања и учења предавачко-приказивачка настава објашњавалачко-репродуктивног типа значила је развијенији ниво наставне праксе у односу на предавачку наставу догматског типа. Осим друштвено-економског напретка, разлоге за то можемо наћи и у томе што се напреднији систем традиционалне наставе није заснивао само на преовлађујућој конзервативној дидактичкој парадигми већ дјелимично и на појединим полазиштима рационалистичке дидактичке парадигме (Илић, 2015; Рудакова, 2005). Кључна идеја рационалистичке дидактичке парадигме је активност учења (Рудакова, 2005).

„Логика процеса учења потчињена је законима преласка од репродуктивне ка творачкој активности” (Илић, 2015, стр. 655).

На рационалистичкој дидактичкој парадигми заснивају се двије методичке концепције (два типа наставе). Доминирајућа је објашњавалачко-репродуктивна концепција или тип наставе, а у основи иновативних наставних система су у све већој мјери и полазишта развијајуће наставе (Виготски, 1996; Вилотијевић, 1999; Давидов, 1995). У настави развијајућег типа ученици добијају захтјеве у „зони наредног развоја”, које рјешавају уз

лични когнитивно-конативни напор или кроз интеракцију с наставником или вршњацима (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016; Јерковић, 2023).

Највећи број система иновативне наставе остварује се у контексту методичке концепције (типа) развијајуће наставе утемељене на рационалистичкој и конструктивистичкој дидактичкој парадигми (Виготски, 1996; Вилотијевић, 1999; Давидов, 1995; Илић, 2015; Matijević i Topolovčan, 2017; Мијановић, 2023).

Интердисциплинарни и мултидисциплинарни напредак научног изучавања наставног процеса током динамичнијег и прогресивног развоја цивилизације омогућио је откриће конструктивистичке дидактичке парадигме (Becuti & Robutti, 2022; Guba & Lincoln, 2005; Dagar & Yadav, 2016; Phillips, 1995), на којој је претежно утемељена концепција (тип) развијајуће наставе, те су у одређеним хуманистички усмјереним новим приступима учењу и комплементарном поучавању постављене теоријске основе методичке концепције (типа) личносно-оријентисане наставе. Конструктивистичка дидактичка парадигма „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења” (Костовић и др., 2008, стр. 265).

Настава заснована на конструктивистичкој дидактичкој парадигми не ограничава се само на когнитивне аспекте учења, већ има у виду и социо-емоционалне и конативне (Tehart, 2003).

Успон критичке педагогије, хуманистичке психологије, постмодерне дидактике и тангентних наука омогућио је експликацију феноменолошке дидактичке парадигме и на њој засноване методичке концепције (типа) личносно-оријентисане наставе, у оквиру које су операционализоване теоријске поставке и експериментално развијени нови индивидуализовани и персонализовани наставни системи, њихови модели и варијанте (Јерковић, 2023, Рудакова, 2005; Хуторской, 2004). Настава личносно-оријентисаног типа у највећој мјери проширује могућности слободног испољавања ученика и наставника у наставном процесу (Илић, 2015). Кључна идеја у оквиру феноменолошке дидактичке парадигме подразумева „личносно-оријентисано образовање, синергијски приступ гдје су знање и активности неопходни за саморазвој, вјеру и убјеђење, прелазећи од структурне неопредјељености ка структурној опредјељености, уз дијагностику индивидуалних особености психичких активности, наставник је стваралачка личност (представник Лав Виготски: идеја личности, човјека, културе, развијајуће наставе, али и осталих научника: С. Фројда – теорија конфликта; К. Јунга – теорија поља; К. Роџерса – понашања личности)” (Илић, 2015, стр. 655).

У основи феноменолошке дидактичке парадигме је холистички приступ личности ученика (Јерковић, 2023). Карл Роџерс је апострофирао да се комплексност понашања може разумјети искључиво у односу на цјелокупну особеност или особу (Fulgosi, 1987). За разлику од конзервативне дидактичке парадигме, у фокусу које је стицање вербално-репродуктивних знања, феноменолошка дидактичка парадигма протезира важност наставниковог улажења у феноменално поље ученика (Јерковић, 2023), како би га потпуније разумио и организовао прикладне наставне активности.

Мултидисциплинарна научна заснованост обилежја и исхода наставних система

Осим наведених различитих дидактичко-парадигматских утемељења и методичко-концепцијских оквира, системи традиционалне и иновативне наставе засновани су и на повезаним релевантним сазнањима научних дисциплина из тангентних система непедагошких (психолошко-гносеолошких, филозофских и социолошко-етичких) наука, па се њихова мултидисциплинарна утемељења могу упоређивати као што је приказано у Табели 3.

Кључна обилежја, токови и исходи традиционалне предавачке наставе догматског типа и предавачко-приказивачке наставе објашњавалачког типа засновани су на вишеструко испреплетеним теоријским поставкама конзервативне дидактичке парадигме, гносеолошке теорије одраза, стимулус–реакција (надаље: С–Р) теорије учења (условљавањем, покушај–погрешка, асоцијативне психологије), учења Хербарта, Коменског и њихових сљедбеника о претежно поучавалачкој настави и инструкцијама за припремање и извођење наставе које су давали класици педагози, дидактичари и методичари. Према С–Р психолошкој теорији учења, сваки стимулус (драж) изазива унапријед одређену реакцију (одговор, поступак). На примјер, наставник каже ученику да код куће рјешава задатке из збирке (стимулус) и да тако научи како се рјешавају неједначине (реакција). Када родитељ каже дјетету да иде у своју собу и научи да чита нови књижевни текст са којим се тог дана упознао у школи (С), очекује да ће дијете научити да чита тај текст изражајно и са разумијевањем (Р). Приликом усменог излагања или визуелно-вербалне презентације новог програмског садржаја (стимулус) наставник очекује да ће сви његови ученици запамтити те садржаје (реакција). Међутим, опсервацијом и истраживањима уочено је да се иза поменутих и сличних стимулуса поучавања не појављују увијек очекиване реакције ученика. У системима традиционалне наставе (нарочито догматског типа) резултати су: запамћене потпуно обликоване информације (међу којима могу бити и застарјела, па и нетачна сазнања) и могућност њихове репродукције ради добијања позитивне школске оцјене; запостављена мисаона активизација

Табела 3. Компаративни преглед утемељења и кључних исхода наставних система

Примјери наставних система	Мултидисциплинарна утемељења		Образовноваспитни исходи
	Доминирајућа дидактичка парадигма	Остала теоријска утемељења	
А) Систем традиционалне наставе: 1. Предавачка настава (догматски тип) 2. Предавачко-приказивачка настава (објашњаваачки тип)	Конзервативна	Гносеолошке теорије образовања С–Р теорије учења Асоцијативна психологија Дидактика Хербарта и Коменског и његовике Класично-дидактичка полазишта и инструкције	Меморисана и репродукована вербална знања
Б) Систем иновативне наставе (настава развијајућег типа): 1. Проблемска настава 2. Компјутеризована настава 3. Контекстуализована настава	Рационалистичка	Индуктивно-дедуктивно сазнање (С–О–Р) теорије учења и стваралаштва Развојна психологија Теорија етапног формирања умних радњи Експериментална дидактика Операционализоване дидактичке основе одређеног наставног система	Усвојена знања Развијене мисаоне способности
4. Индивидуализована настава – настава различитих нивоа сложености, интерактивна настава различитих нивоа сложености, индивидуално планирана настава (развијајућег типа) 5. Истраживачка настава	Рационалистичка Конструктивистичка	Аналитичко-синтетичко сазнање (С–О–Р) теорија учења Психологија стваралаштва Теорије унутрашње мотивације Савремене дидактичке теорије Посебне теоријске поставке ових система и њихових варијанти	Образовноваспитни исходи (развијено-когнитивни стилови, креативност, мотивација)
6. Рецепциона настава 7. Респонсивна настава (развијајућег типа) 8. Инклузивна настава (личносно-оријентисани тип)	Феноменолошка Конструктивистичка Рационалистичка	Претходно наведена социо-културна теорија Лава Виготског Теорија иновативне развијајуће наставе Савремене дидактичке теорије Теорије алтернативних школа Хуманистичка психологија (С–О–Р) теорије учења и стваралаштва Социо-културна теорија Лава Виготског Теоријске поставке овог система Демократско-плуралистичке теорије Опште теорије: културно-антрополошка, хуманистичко-персоналистичка, еманципаторско-педагошка, теорија вишеструке интелигенције, теорија конфликтног образовања, психолошке теорије учења и стваралаштва, теорија етапног формирања умних радњи Педагошко-иновацијске теорије (теорије алтернативних школа) Савремене дидактичке теорије Теоријске поставке инклузивне наставе (критерији, модели, профил ученика, индивидуални програм, евалуација) Социјално-педагошке дисциплине	Укупна школска постигнућа: Васпитни ефекти Васпитни и образовни ефекти – практичне вјештине и компетенције цјеложивотног учења

ученика приликом усвајања нових знања и њихова примјена у рјешавању практичних и теоријских проблема.

Све су чешће радикалне критике теоријских полазишта, токова и исхода традиционалних наставних система у педагошко-дидактичкој литератури, у просвјетној политици или широј друштвеној јавности. Но, такви системи наставе и даље преовлађују у основношколској, средњошколској и универзитетској настави, што је полифакторски условљено. Међу узроцима су:

1) преовлађујућа предавачко-приказивачка универзитетска настава на већини наставничких факултета, нарочито на непедagoшким студијским програмима, у оквиру којих се професионално образују студенти – будући наставници и стручни сарадници;

2) варијанте такве наставе доминирајуће су и у оквиру програма колективног и индивидуалног стручног усавршавања наставника, што код нас још увијек није систематски регулисано;

3) наставничке преференције засноване на искуствима која су стицали када су били ученици;

4) извођење стручно-теоријске и практичне наставе у средњој школи без елементарног педагошко-психолошког и дидактичко-методичког образовања наставника;

5) наставници мање енергије и напора улажу у рутинско припремање, извођење и вредновање традиционалне наставе него у креирање и реализацију иновативних наставних система;

6) још увијек непотпуна научна утемељеност концепта васпитнообразовног система и процеса;

7) недовољно развијена и афирмисана стална дисеминација научно-теоријски утемељених и експериментално верификованих иновативних и нових наставних система, њихових педагошки дјелотворних варијанти и модела (Илић, 2011; Јоргић, 2011).

Ипак, треба подсјетити да у педагошко-андрагошкој теорији и стручно-методичкој пракси постоје ситуације када наведени системи тзв. традиционалне наставе могу бити врло ефикасни. На примјер, такво је извођење говорне (усмене) вјежбе; интерпретативно читање новог књижевног текста; диктат; демонстрација експеримента или покрета пред свим ученицима у одјељењу у настави физичког васпитања; уводно представљање сврхе и садржаја наставног предмета, обавеза студената и начина евалуације њихових стечених компетенција; експликација кључних теоријских сазнања које ће студенти примјењивати у предстојећој вјежби итд. Дакле, у специфичним околностима извођење традиционалне наставе засноване на имплицитној конзервативној дидактичкој парадигми (Рудакова, 2005) и поменути тангентним теоријским полазиштима може резултирати позитивним васпитнообразовним исходима. Зато традиционалне наставне системе не треба у потпуности у свим ситуацијама елиминисати, али фреквенцију и

обим њихове имплементације неопходно је знатно смањити и свести на нужну мјеру.

Теоријска полазишта система и методичких концепција (типова) традиционалне наставе разликују се од научно-теоријских утемељења система и методичких концепција (типова) иновативне наставе. Структура и исходи система иновативне наставе развијајућег типа (проблемске, истраживачке, пројектне, контекстуалне итд.) засновани су на рационалистичкој дидактичкој парадигми и тангентним мултидисциплинарним утемељењима наведеним у Табели 3. Кључна обиљежја, токови и васпитнообразовни исходи варијанти индивидуализоване наставе (наставе различитих нивоа сложености, интерактивне наставе различитих нивоа сложености, индивидуално планиране наставе, микронаставе и слично) и рецепционе наставе, такође развијајућег типа, теоријски су засноване на рационалистичкој (Рудакова, 2005) и конструктивистичкој дидактичкој парадигми и тангентним вишеструким мултидисциплинарним научним утемељењима, именованим у Табели 3. Битне одреднице система респонсбилне наставе (такође развијајуће методичке концепције или типа) и инклузивне наставе (личносно-оријентисаног типа) теоријски су засноване на феноменолошкој, конструктивистичкој и рационалистичкој дидактичкој парадигми и сложенијим међузависним тангентним мултидисциплинарним научним утемељењима, именованим у Табели 3.

Насупрот С–Р теоријама учења у оквиру теоријских основа традиционалних наставних система, међу мултидисциплинарним научним утемељењима иновативних наставних системима су стимулус–организам–реакција (надаље: С–О–Р) теорије учења.

Према овим теоријама, учење није тако једноставан процес како га тумаче С–Р психолошке теорије, према којима се на неки стимулус (драж или подстицај) остварује унапријед одређена реакција или научени поступак појединца (Stojaković, 2005). Према С–О–Р теоријама, учење је интермедијални процес, у коме организам посредује између стимулуса (дражи, подстицаја) и реакције (поступка, усвојеног сазнања). То да ли ће нове појмове, информације, инструкције, поступке и друге садржаје учења (стимулусе) појединац прихватити и унијети у свој систем сазнања и понашања (реакција, исход учења) зависи од његовог менталног склопа, дотадашњих знања, искустава, потреба, интересовања, способности и вјештина (организма). На примјер, родитељ каже дјетету да узме уџбеник, научи садржаје одређеног предмета и поправи негативну оцјену (С), али да ли ће ученик тако учинити зависи од његове стварне заинтересованости, марљивости, одговорности, предзнања, способности за самостално учење, квалитета презентације тих садржаја у уџбенику. Стога није сасвим извјесно да ће ученик те садржаје научити и поправити негативну оцјену (Р). Током излагања садржаја нове теме у универзитетској настави (С) професор очекује да ће сви студенти (О)

усвојити нове информације (Р). Међутим, резултати такве наставе (Р) неће зависити само од андрагошко-дидактичке и научно-стручне компетентности професора (С), већ и од предзнања, мисаоног ангажовања и амбиција сваког студента (О).

Не запостављајући важност стимулуса (С), тј. поучаваатељских активности, поузданости уџбеника, информатичких и других сазнајних извора и побољшавања њиховог квалитета, нове дидактичке парадигме (рационалистичка, конструктивистичка и феноменолошка) и тематски тангентна мултидисциплинарна утемељења (С–О–Р теорије учења, теорије унутрашње мотивације, теорије стваралаштва, социо-културна теорија Виготског, теорија конфлуентног образовања (Slatina, 2005), хуманистичко-развојне психолошке теорије, еманципаторско-педагошке теорије, теорију развијајуће наставе, савремене дидактичке теорије итд.) токова, процеса и исхода иновативних наставних система у први план стављају потенцијале, сазнајно-креативирајуће ангажмане, интересовања, евентуалне препреке у учењу и учешћу и друга узрасна и индивидуално-персоналистичка својства ученика (О). Због тога се та комплексна научно-теоријска полазишта инкорпорирају у конкретније поставке одређеног иновативног наставног система и на њима се заснивају компоненте и елементи микропланова (пројектованих и комплетних припрема) иновативне наставе. Осим мјерљивих очекиваних исхода и индикатора учења у тзв. обрнутом дизајну (концепту, нацрту оријентационог структурног плана стицања искустава у индивидуализованом и интерактивном учењу и комплементарном поучавању карактеристичном за тематски прикладан иновативни наставни систем), неизоставно се креирају у зонама актуелног и блиског развоја ученика инспиративни проблемски задаци (у проблемској настави), истраживачки захтјеви (у истраживачкој и пројектној настави), оптимално диференциране вјежбе (у настави различитих нивоа сложености), персонализоване вјежбе (у индивидуално планираној и инклузивној настави), варијанте активности ученика за њихов заједнички избор са наставником (у респонсбилној настави) итд.

Што је систем иновативне наставе дјелотворнији, сложенија су и комплекснија његова парадигматско-дидактичка и комплементарна мултидисциплинарна научна утемељења. То треба уважавати у систематском унапређивању наставе цјелокупног васпитнообразовног рада, у научно-истраживачкој дјелатности, професионалном образовању будућих наставника и перманентном стручном усавршавању наставника и сарадника.

Различита парадигматско-дидактичка и тангентна мултидисциплинарна научно-теоријска утемељења условљавају супротна доминирајућа процесуална обиљежја система традиционалне и иновативне наставе, што је видљиво у Табели 4.

Табела 4. Доминирајућа процесуална обиљежја научно утемељених наставних система. Извор: Ilić, 2020, стр. 253

1. Предавачка настава	_____
2. Хеуристичка настава	_____
3. Програмирана настава	_____
4. Компјутеризована настава	_____
5. Егземпларна настава	_____
6. Индивидуализована настава	_____
7. Проблемска настава	_____
8. Интегрисана настава	_____
9. Интерактивна настава	_____
10. Рецепциона настава	_____
11. Витагена настава	_____
12. Инклузивна настава	_____
13. Респонсбилна настава	_____
14. Менторска настава	_____

Легенда:

- _____ ученик објект, екстринзички мотиви, поучавање (инструкција), вођење (управљање), репродуктивни рад, методика наставног рада, ограничавање
- ученик субјект, интринзички мотиви, самостално учење (самоинструкција), самовођење – самоуправљање, продуктивни рад, методологија научног рада, ослобађање

На имплицираним конзервативно-парадигматским и тангентним класично-дидактичким, асоцијативно психолошким основама С–Р теоријама учења заснована су главна процесуална обиљежја традиционалних система наставе – предавачке наставе догматског типа и предавачко-приказивачке наставе објашњавалачко-репродуктивног типа. У оквиру тих система преовлађује поучавалачки рад наставника који преноси готове, завршно обликоване информације и друге спознаје, даје задатке и води све ученике у одјељењу истим токовима у слушалачким, извршилачким и вербално-репродуктивним активностима, покрећући их спољашњим мотивима – оцјеном, пријетњом, казном и (рјеђе) похвалом. Ученик је углавном у потчињеном положају, у пасивној и извршилачкој позицији. Он је најчешће објект поучавалачких утицаја и традиционалне методике наставног (тачније наставниковог) рада. Од ученика се углавном очекује да запамти и да на усменом или писменом испитивању репродукује што већи обим претежно вербалистичких и књишких знања, без обзира на степен разумијевања научених садржаја, њихову примјену и трајање излагања.

Ослањајући се на рационалистичку и конструктивистичку дидактичку парадигму (а ових година и на феноменолошку дидактичку парадигму,

С–О–Р теорије учења, хуманистичко-еманципаторске педагошке теорије и друга тангентна мултидисциплинарна научно-теоријска утемељења), савремени дидактичари, експериментатори, инвентивни методичари и рефлексивни наставници све чешће превазилазе наведена ограничења система традиционалне наставе и афирмишу супротна процесуална обиљежја и исходе иновативне наставе, у којој је ученик углавном субјекат учећих, откривалачких, суодлучујућих, мисаоних, самосталних и интерактивних активности, интринзички (унутрашње) мотивисан учећем у настави, самовођењем, продуктивним радом, ослобађањем од подређености и поучавалачке манипулације, порастом аутентичног ослобађања и персоналне еманципације. У таквим токовима наставникова дјелатност се удаљује од основа и канона методике традиционалне наставе, покреће самоактивност и учениково ангажовање у духу методологије научног рада. Таква искуства и остварења истраживачи и амбициозни наставници стичу у подстицању и флексибилнијем увођењу ученика у учење и креативност у иновативној херуистичкој и егземпларној настави, у дивергентним и диференцираним образовним софтверима компјутеризоване и мултимедијске наставе (Торолочан и др., 2017). Инвентивни ангажмани даровитих наставника и комплементарне интензивирани мисаоне, истраживачке, стваралачке активности ученика још у већој мјери долазе до изражаја у проблемској (Ницковић, 1970), пројектној (Rustenpašić, 2020), индивидуализованој (Јерковић, 2023), контекстуализованој (Glynn & Winter, 2004; Parnell, 2001; Schell & Schell, 2008; Freudenthal, 1991) и стваралачкој настави (Stevanović, 2003).

Заснована не само на рационалистичкој и конструктивистичкој дидактичкој парадигми и наведеним комплексним мултидисциплинарним утемељењима, индивидуално планирана настава – нова експериментално валоризована варијанта индивидуализоване наставе (Илић, 1998; Јерковић, 2023), рецепциона настава (Stevanović, 1998), респонсибилна (Илић, 2002), инклузивна настава (Илић, 2012) и менторски рад у универзитетској настави у још већој мери омогућују реализацију истакнутих преовлађујућих процесуалних обиљежја иновативних наставних система и њихових повећаних, не само образовних већ и педагошки и цивилизацијски изузетно вриједних, васпитних исхода, као што су: развијене мисаоно-критичке способности, хуманистичко-етичке врлине, респонсибилно-демократске оријентације и грађански активизам, еманципаторско-алтруистичко испољавање, цјеложивотно учење потребе и вјештине, еколошка свијест и друштвено корисна ангажованост, патриотска и интернационална посвећеност, ненасилна комуникацијска препознатљивост и пацифизам, продуктивна професионална компетентност, тј. цјеловита еманципација и социјализација аутентичних индивидуалитета личности ученика и студената.

Модел и варијанте нових персонализованих наставних система експериментално су развијени у оквиру савремене методичке концепције (типа) личносно-оријентисане наставе, чије је главно научно-теоријско

утемељење еманципацијски оријентисана феноменолошка дидактичка парадигма. Ослањајући се на широке и егзактне интердисциплинарне основе, истраживачи и експериментатори – иновативно-рефлексивни наставници – педагошко-психолошки су дијагностиковали профил одређеног ученика. Према идентификованим потенцијалима, постигнућима, препрекама у учењу и учешћу и очекиваним исходима рада креирали су аутентичне програме самосталних и интерактивних активности ученика и комплементарног стимулативно-подржавалачког континуираног испољавања наставника. Припремљени микропланови личносно-оријентисане, на примјер, индивидуално планиране (Јерковић, 2023) и инклузивне наставе (Илић, 2012) претежно су реализовани у одјељењском колективу, чиме су истовремено превазилазили ограничења педагошког индивидуализма и колективистичке униформности. Тиме је обезбјеђивана континуирана максимално могућа социјализација индивидуалитета. Слична су главна обиљежја и дometи експериментално валоризоване рецепционе наставе (Stevanović, 1998), па и одавно познате у школској пракси и још увек врло ријетке стваралачке наставе (Stevanović, 2003), такође система разврстаних у оквиру методичке концепције (типа) личносно-оријентисане наставе (Илић, 2012; Јерковић, 2023).

Откривање карактеристичних процесуалних обиљежја и очекиваних васпитнообразовних исхода одређеног наставног система детерминисано је избором његовог изведбеног модела, комплементарног специфичности-ма наставних садржаја; степеном елементарно-теоријске и инвентивно-практичне обучености наставника–иноватора; материјално-техничким основама наставе и подршком институционално педагошког амбијента. Међутим, постоје и случајеви номинално формалистичког провођења тзв. иновативне наставе. Тада се не постижу бољи и педагошки ефикаснији токови и васпитнообразовни резултати него што је случај у системима традиционалне наставе.

Кључне дидактичке парадигме и тангентна интердисциплинарна и мултидисциплинарна научно-теоријска утемељења иновативних наставних система настала су идентификовањем и синтетизовањем егзактних, претежно експерименталних, дидактичко-методичких и педагошко-психолошких научних истраживања. Таква научна емпиријска истраживања заснивају се на поузданим научно-теоријским полазиштима и доприносе даљем проширивању и продубљивању дидактичко-парадигматских и тангентних интердисциплинарних и мултидисциплинарних теоријских генерализација, на којима би требало да се заснивају реформске промјене васпитања и образовања, школског система, педагошких институција, II и III циклуса студијских програма на наставничким факултетима.

Наведена научна утемељења трансформишу се у теоријске поставке одређеног иновативног наставног система (модела, варијанте), са којима би требало да се упознају и искуствено доживе студенти првог циклуса

наставничких факултета и наставници приликом дисеминације дидактичко-методичких иновација у оквиру програма интерактивно-симулацијског и огледног инвентивно-изведбеног програма сталног стручног усавршавања.

Закључак

Међу факторима који битно детерминишу токове и исходе било ког наставног система значајно мјесто заузимају и имплицитна и експлицитна научно-теоријска утемељеност односа између његових непосредних чинилаца, структурних и процесуалних обиљежја и васпитнообразовних ефеката.

Различита су научно-теоријска утемељења система традиционалне и иновативне наставе. Доминантне имплицитне теоријске основе система традиционалне (предавачке и предавачко-приказивачке) наставе су конзервативна дидактичка парадигма, С-Р теорије учења, класичне педагошко-дидактичке поставке о претежно предавачкој и наредбодавно-евалуативној дјелатности наставника и углавном подређеној, слушалачкој и вербално-репродуктивној ангажованости ученика. Но, у појединим наставним ситуацијама побољшани системи традиционалне наставе могу имати позитивне педагошке ефекте. Са друге стране, у контексту цивилизацијско-вриједносних домета, друштвено-економске развијености и потреба реформисања васпитања и образовања, примјену система традиционалне наставе неопходно је знатно смањити и предност дати системима иновативне наставе.

Системи иновативне наставе (проблемске, пројектне, индивидуализоване, компјутеризоване, откривалачке, респонсбилне, развијајуће, рецепционе, стваралачке, инклузивне) теоријски су засновани на рационалистичкој, конструктивистичкој и феноменолошкој дидактичкој парадигми и тангентним мултидисциплинарним научним утемељењима, као што су С-О-Р теорије учења и стваралаштва, савремене дидактичке теорије, теорије алтернативних школа, гносеолошко-когнитивистичке теорије, еманципаторско-педагошке теорије итд.

Таква научно-теоријска полазишта операционализују се у конкретније поставке одређеног наставног система, у оквиру ког се очекују флексибилно-водитељске и подржавалачке активности наставника, субјекатска позиција, интринзичка мотивација, самоучење, самовођење, откривалачко-продуктивни, стваралачки и еманципаторско-ослободилачки ангажман ученика.

Комплексна научно-теоријска утемељења иновативних наставних система неопходно је уважавати у конципирању методичких, експерименталних и неексперименталних научних и развојно-квалитативних емпиријских истраживања, у активизацијској и конструктивно-критичкој универзитетској настави, у симулацијској и искуствено-инвентивној студентској пракси, те у програмима континуираног професионалног развоја наставника и стручних сарадника за иновативни наставни и цјелокупни васпитнообразовни рад.

Литература

- Виготски, Л. (1996). *Дечија психологија*, IV. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Давидов, В. В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У: С. Крњић (прир.), *Сазнање и настава* (стр. 9–36). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Илић, М. (2011). Квалитет универзитетске наставе и болоњски процес. У: Д. Бранковић (ур.), *Квалитет наставног и научног рада и болоњски процес* (стр. 9–45). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2015). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У: М. Бабић (ур.), *Наука и слобода* (стр. 645–667). Источно Сарајево: Филозофски факултет. <https://doi.org/10.7251/ZRNSFFP0915645I>
- Илић, М. (2017). Дидактичко-методички токови, истраживачке оријентације и системи наставе у теорији и стварности. У: Д. Мاستиловић (ур.), *Наука и стварност* (стр. 57–79). Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Јерковић, Љ. (2023). *Индивидуално планирана настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јоргић, Д. (2011). *Интегративно стручно усавршавање наставника*. Лакташи: Графомарк.
- Костовић, С., Ољача, М. и Ђерманов, Ј. (2008). Парадигме у педагогији и учење учења. У: Д. Бранковић (прир.), *Наука, култура и идеологија* (стр. 263–277). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Мијановић, Н. (2023). Конструктивизам као савремена наставна парадигма. *Иновације у настави*, XXXVI (1), 21–32. <https://doi.org/10.5937/inovacije2301021M>
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения*. СПб: Питер.
- Beccuti, F., & Robutti, O. (2022). Teaching mathematics in today's society: Didactic paradigms, narratives and citizenship. *For the Learning of Mathematics*, 42(2), 29–34.
- Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: A paradigm for teaching and learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(4), 1–4. <https://doi.org/10.4172/2151-6200.1000200>
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. China Lectures. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fulgosi, A. (1987). *Психологија личности*. Zagreb: Školska knjiga.
- Glynn, S. M., & Winter, L. K. (2004). Contextual teaching and learning of science in elementary schools. *Journal of Elementary Science Education*, 16(2), 51–63.
- Gojkov, G. (2011). Didactic limitations of constructivistic learning model in teaching. *Metodički obzori*, 13 (6), 19–39.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluence. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 191–215). London – New Delhi: Sage Publications.

- Ilić, M. (1998). *Nastava različitih nivoa složenosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Školska knjiga i Sveučilište u Zagrebu.
- Ničković, R. (1970). *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Parnell, D. (2001). *Contextual Teaching Works! Helping Students Reach Higher Levels of Achievement*. Waco, TX: CCI Publishing.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005>
- Rustenpašić, M. S. (2020). *Projektna nastava bazirana na ishode učenja*. Sarajevo: Pedagoški fakultet.
- Schell, J. W., & Schell, B. A. B. (2008). Teaching for expert practice. In: B. A. Schell & J. W. Schell (Eds.), *Clinical Reasoning in Occupational Therapy* (pp. 89–96). Baltimore, MD: Lippincott, Williams and Wilkins.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: „Dom štampe”.
- Stevanović, M. (1998). *Metode recepcije u nastavi*. Tuzla: R&S.
- Stevanović, M. (2003). *Interaktivna stvaralačka nastava*. Rijeka: Andromeda d.o.o.
- Stojaković, P. (2005). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Media centar – PRELOM.
- Tehart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?. *Curriculum Studies*, 35 (1), 25–44.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski studij.

Mile Đ. ILIĆ

Serbian Academy of Education
Belgrade (Serbia)

Ljiljana S. JERKOVIĆ

University of Banja Luka
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy and Methodology
Banja Luka (Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina)

Scientific and Theoretical Foundations of Teaching Systems

Summary

In the available didactic literature, there has not been an attempt to identify the theoretical foundations of teaching systems. The aim of this paper is to identify and compare the scientific and theoretical foundations of traditional and representative innovative teaching systems.

Through meta-theoretical analysis and comparison, it was established that the theoretical foundations of the system of lecturer-centered and lecturer-expository teaching represent the conservative didactic paradigm, characterized by stimulus-response (S-R) learning theories, epistemological theories of education, associative psychology, classical-didactic starting points, and the instructions of Herbert, Comenius, and their followers. The primary outcomes of this approach predominantly consist of memorized, reproductive verbal knowledge. Two key methodological conceptions of the conservative didactic paradigm were identified: dogmatic and explanatory-reproductive.

The basis of innovative teaching (problem-based, individualized, project-based, contextual, developmental, receptive, responsible, interactive, computerized, inclusive, etc.) is rooted in the rationalist, constructivist, and phenomenological didactic paradigms. They draw upon contemporary didactic theories, S-O-R theories of learning and creativity, theories of intrinsic motivation, non-violent communication and inclusion, the theory of developing teaching, the theory of confluent education, and emancipatory pedagogical and humanistic-personalistic theories. The outcomes of these innovative approaches include transferable knowledge, productive skills, developed thinking and creative abilities, practical life skills, and competences for lifelong learning.

The key methodological concepts of the rationalist, constructivist, and phenomenological didactic paradigms are developmental and person-oriented teaching. The more effective the system of innovative teaching is, the more complex its paradigmatic-didactic and complementary multidisciplinary scientific foundations are. This should be respected in the systematic improvement of teaching and overall educational work, in scientific and research activities, the professional education of future teachers, and the permanent professional development of teachers.

The key didactic paradigms and related interdisciplinary and multidisciplinary scientific-theoretical foundations of innovative teaching systems were created by identifying and synthesizing exact, mostly experimental didactic-methodical and pedagogical-psychological scientific research. Such scientific empirical research is based on reliable scientific-theoretical starting points and contributes to the further expansion and deepening of didactic-paradigmatic and related interdisciplinary and multidisciplinary theoretical generalizations, which should be based on reform changes in education, the school system, pedagogical institutions, and the second and third cycles of study programs at teachers' faculties. This study highlights the pedagogical implications of its findings, particularly in the continuous improvement of teaching quality, enhancement of research concepts, dissemination of teaching systems, and the modernization of curricula at teachers' faculties.

Keywords: teaching systems; didactic paradigms; learning theories; didactic theories; features and outcomes of teaching systems.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторсјиво-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).