

# METODOLOGIJA IZRADE NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA

Nastavni plan i programi predstavljaju osnovu na kojoj se konstituira nastavni rad i u tome je njihova važna vaspitno-obrazovna funkcija. Nastavnim planom se, kao što je poznato, određuju opšti cilj nastave i zadaci koje u vaspitnom i obrazovnom pogledu treba ostvariti obučavanjem određene kategorije ljudi, zatim, nastavni sadržaji (predmeti, oblasti i sl.) koje treba izučiti da bi se ti zadaci ostvarili, kao i redosled i vreme njihovog izučavanja — dakle, opšti profil obučavanja određene kategorije ljudi. Nastavni programi predstavljaju konkretizovanje nastavnog plana, i za svaki predmet (oblast i sl.) predviđen nastavnim planom sastavlja se poseban nastavni program. Nastavnim programom konkretizuju se nastavni ciljevi — određuju se ospeg, dubina i redosled znanja, kao i veštine, navike i lična svojstva koje nastavom iz svakog predmeta treba razviti, zatim, sadržaji i vreme obrade programa u celini i značajnijih delova i sl.

Značaj nastavnih planova i programa je u tome što se njima daje (odnosno, treba da se daje) projekcija ličnosti kakvu bi u obrazovnom i vaspitnom pogledu trebalo razviti nastavom, određuju sadržaji i drugi elementi značajni za utvrđivanje smeru i okvira nastavnog rada i delovanja svih činilaca nastavnog procesa. Otuda oni

služe kao osnova za rad i onih koji neposredno organizuju i izvode nastavu, i onih koji se obučavaju. Zato je i razumljivo što se ni najboljim neposrednim organizovanjem nastave ne mogu postići zadovoljavajući rezultati ukoliko nastavni plan i program nisu dobro postavljeni.

Nastavnim planom i programima određuje se nastavna politika ustanove ili obučavanja ljudi određenog profila. Zato se rad na izradi planova i programa ne sme ni u kom slučaju smatrati samo tehnikom ili tehničkim zadatkom, niti mu se sme pristupati na brzinu i površno. Nastavni planovi i programi, koji su samo odraz trenutnih potreba i želja ili nedovoljno izučenih mogućnosti, unapred su osuđeni da budu prevaziđeni i odbačeni. To, naravno, ne znači da se u izvesnim situacijama ne mogu izrađivati nastavni planovi i programi sračunati na zadovoljenje samo »aktuelnih potreba«, jer činjenica da su oni aktuelni ne protivreći potrebi da budu dobro prostudirani i odmereni prema uslovima i mogućnostima.

Ako se potpuno ne prouče i ne odrede svi činioci značajni za sagledavanje nastavnih zahteva i realne mogućnosti njihovog ostvarenja, onda, neminovno, nastavni planovi i programi neće odgovarati realnim potrebama, što će uslovljavati njihove česte promene i korekcije, koje umesto poboljšanja ponekad predstavljaju vrćenje u krugu ili, čak, i nazadak u odnosu na postojeće stanje.<sup>1</sup> Jer, potrebe

<sup>1</sup> Teško je, na primer, opravdati dosta česte promene do kojih dolazi u nekim nastavnim planovima, a naročito pojedinim programima vojnih škola. Razume se nije reč o izmenama, uslovljenim težnjom da se nastavni planovi i programi prilagode razvoju savremene ratne tehnike i vojne veštine i izvođenja nastave, već o izmenama uslovljenim nedovoljno studioznom izradom pojedinih nastavnih planova i programa, što ih čini neadekvatnim u odnosu na potrebe i zahteva njihovo neprekidno prilagođavanje koje, takođe, nije ponekad dovoljno realno. Istina, već i uobičajena praksa da se gotovo svake godine tehnički ponovo izrađuju nastavni plan i programi u školama utiče na promene u njihovim sadržajima. Ali,

i mogućnosti ne mogu se pravilno odrediti »iz glave«, pa ma kako pametna ona bila. Kako će nastavni planovi i programi izgledati ne zavisi samo od većih ili manjih sposobnosti onih koji planiraju i programiraju i njihove veštine da ih pismeno izraze, već i od niza društvenih i vojnih činilaca, među kojima su, nesumnjivo, najznačajniji: karakter društvenih odnosa (posebno karakter i sadržaj ideologije) i položaj čoveka u društvu, zatim, karakter, ciljevi i zadaci armije, vojna doktrina i dr. Značajno mesto u tom pogledu ima i naučno zasnivanje metodologije planiranja i programiranja, odnosno iznalaženje i primena takvih (opštih i specifičnih, empirijskih i logičkih) metoda i oblika istraživanja, koji će omogućiti svestrano sagledavanje i uopštavanje iskustava, zauzimanje ispravnih teorijskih stavova, postavljanje principa, oblika, metoda i drugih elemenata značajnih za izradu dobrih nastavnih planova i programa. Naučno zasnovana metodologija planiranja i programiranja pomaže da se kritički objektivno istraže, razjasne i izričito ispravno izlože stavovi i pravila značajni za ispravno postavljanje i izradu nastavnih planova i programa; takva metodologija olakšava onima koji planiraju i programiraju da u celini i realno sagledaju sve one faktore (sociološke, ideološke, strategijsko-operativno-taktičke, tehničke i dr.) koji utiču na određivanje nastavnih potreba i na mogućnosti njihovog zadovoljenja, da precizno odrede ciljeve i zadatke nastave, da pravilno odaberu i rasporede nastavne sadržaje, kao i da odrede ostale elemente u nastavnim planovima i programima.

još jači podsticaj predstavljaju nepravilna shvaćanja, koja ponegde još žive, da je program utoliko bolji ukoliko se u njega unese više »novoga«, a da ostajanje na starom znači »konzervativizam« i predstavlja pokazatelj neaktivnosti sastavljača. Sasvim je jasno da se takve ocene ne mogu prihvatiti i da su na nastavni plan i programi utoliko bolji ukoliko je u njih — i pored stalnog praćenja i realnih analiza koliko odgovaraju objektivnim činilcima i uslovima — potrebno unositi manje izmene.

Ako izrada nastavnih planova i programa mnogo zavisi od metodologije planiranja i programiranja, onda izgradnja naučno zasnovane metodologije zaslužuje da bude predmet posebne pažnje. To je vrlo široka oblast koju je nemoguće obuhvatiti jednim napisom. Međutim, neki, mislim najvažniji momenti metodologije izrade nastavnih planova i programa mogu se najbolje sagledati razmatranjem sledećih pitanja: utvrđivanje vaspitno-obrazovnih potreba i mogućnosti; određivanje profila obučavanja; postavljanje i razrada nastavnih planova; postavljanje i razrada nastavnih programa; ko treba da radi nastavne planove i programe; verifikacija nastavnih planova i programa.

#### UTVRĐIVANJE VASPITNO-OBRAZOVNIH POTREBA I MOGUĆNOSTI

Utvrđivanje obrazovno - vaspitnih potreba je preduslov za formulisanje nastavnih planova i programa. Ukoliko te potrebe nisu utvrđene, onda i rad na planiranju i programiranju, i celokupno izvođenje nastave, gubi smisao, pošto od obrazovno-vaspitnih potreba zavise i zadaci nastave, sadržaji (njihov karakter, obim i dubina), metode, oblici, vreme izučavanja programa i dr. Zato je jedno od osnovnih pitanja koje u razradi metodologije planiranja i programiranja treba rešiti, pronalazjenje najpogodnijih oblika i metoda sagledavanja obrazovno-vaspitnih potreba i uslova i mogućnosti da im se udovolji u procesu nastave. Potrebno je pronaći oblike i metode pomoću kojih će se najlakše i najpotpunije iznaći faktori koji utiču na određenje obrazovno-vaspitnih potreba, nastavnih ciljeva i zadataka, kao i najlakše sagledati snaga i kvalitet tog uticaja. Tek na osnovu toga biće moguće, u konkretnim uslovima, najbolje uskladiti delujuće faktore i mogućnosti i

pravilno odrediti nastavni cilj i zadatak, odnosno sadržaje preko kojih će se, i za koje vreme, na koji način i sl., realizirati nastavni ciljevi i zadaci.

Na prvi pogled je sasvim jednostavno da se odrede obrazovno-vaspitne potrebe. Ali, upravo oko njihovog potpunijeg i preciznijeg utvrđivanja javlja se niz problema. Načelno uzeto, da bi se potrebe utvrdile neophodno je: sagledati sve (objektivne i subjektivne) činioce koji ih uslovljavaju; analizirati uslove i mogućnosti za njihovo ostvarenje; odrediti i formulisati obrazovno-vaspitne potrebe.

Svaki od tih momenata procesa istraživanja ne mora da predstavlja posebnu etapu, već se čitav rad može odvijati paralelno, ali je neophodno da se uzmu u obzir i izučavaju (pojedinačno ili povezano).

*Činioci koji uslovljavaju vaspitno-obrazovne potrebe mogu biti objektivni i subjektivni, opšti i posebni. Među opšte objektivne činioce spadaju u prvom redu oni koji su rezultat razvitka i stanja u društvu i armiji i koji na ovaj ili onaj način utiču na zadatke vaspitanja i obrazovanja u armiji. To su, pre svega, društveni odnosi i sistem vaspitanja i obrazovanja, kao i tendencije njihovog daljeg kretanja; karakter, cilj i zadaci armije i zadaci koji odatle proizlaze u pogledu vaspitanja i obrazovanja u armiji; kvalitet i kvantitet naoružanja i ostale tehnike koji će se primeniti u ratu; zamisao vođenja rata i operativno-taktička upotreba ljudstva, naoružanja i sredstava; organizacija armije i formacija jedinica; potrebe vezane za skladno funkcionisanje armije i izvršavanje zadataka koji se pred nju postavljaju.*

Sem tih opštih objektivnih, u svakoj nastavnoj oblasti deluju i posebni činioci. Određivanje, na primer, vaspit-

no-obrazovnih potreba u oblasti ideološko-političkog vaspitanja zahteva temeljitije izučavanje karaktera društva i društvenih odnosa, karaktera rata, ciljeva i zadataka armije, moralnih svojstava čoveka potrebnih u savremenom ratu i sl., dok će određivanje potreba u oblasti taktike zahtevati potpunije izučavanje sredstava i naoružanja, mogućnosti i efikasnosti njihove primene u raznim vidovima borbe i sl. Zato se specifični činioci moraju u svim prilikama precizno sagledati.

Subjektivni uticaji na određenje vaspitno-obrazovnih potreba mogu dolaziti od strane onih koji ih određuju ili onih za koje se određuju, a manifestuju se kao ideje, interesi i želje, raspoloženja i uopšte stavovi koje svaka od pomenutih kategorija zauzima prema nastavi i njenim sadržajima. Ti uticaji mogu da se više-manje, zavisno od uloge i prava čoveka, odražavaju na određenje potreba. Otuda je i razumljivo što su uticaji onih koji određuju vaspitno-obrazovne potrebe daleko veći i uslovljeni njihovom sposobnošću i načinima kojima se služe u sagledavanju tih potreba.<sup>2</sup> Ali, u nekim područjima, kao u političkoj nastavi sa starešinama, uticaj onih za koje se te potrebe određuju nešto je veći, te od njihovih subjektivnih želja i interesa, koje oni osećaju kao potrebe, dobrim delom zavisi šta će se izučavati, dok je u nekim drugim područjima mogućnost ispoljavanja subjektivnih želja i interesa znatno manja i ima, uglavnom, dopunsku ulogu.

Subjektivne potrebe mogu više ili manje adekvatno odražavati objektivne potrebe, ukoliko su subjektivne želje i

<sup>2</sup> Treba istaći da su subjektivni uticaji onih koji određuju vaspitno-obrazovne potrebe (sastavljača programa), kao i onih koji usmeravaju taj rad, nužni i da ih je veoma teško, pa gotovo i nemoguće, sasvim eliminisati, naročito ako metodologija sastavljanja nastavnih planova i programa nije razrađena i objektivirana. Ali, ako zamisli, želje i ideje sastavljača (usmerivača) prevagnu nad objektivnim činocima, onda to može imati veoma teške posledice.

interesi rezultat saznanja i u skladu sa objektivnim potrebama. Naime, objektivne potrebe predstavljaju izraz potreba društva i armije za razvijanjem — kod određenog broja ili svih njenih pripadnika — odgovarajućih znanja, veština i sposobnosti, kako bi u miru i u ratu mogli da obavljaju postavljene dužnosti; te potrebe su uslovljene neposrednim interesom društva za obavljanjem određenih funkcija. Ali, ukoliko pojedinac postaje svesniji objektivnih potreba, oseća ih kao svoje i želi da ih zadovolji, onda se granica između subjektivnih i objektivnih potreba postepeno gubi, pri čemu, naravno, nikad sasvim ne nestaje. Zavisno od objektivnih uslova, te razlike mogu biti manje ili veće. Inače, subjektivne želje i interesi veoma su značajni za nastavu i predstavljaju jedan od pokazatelja u sagledavanju i određivanju nastavnih zadataka.

Neophodno je utvrditi u kojoj meri su pojedine vaspitno-obrazovne potrebe uslovljene pojedinim činocima. Utvrđivanje stepena tog uticaja je najteži deo rada na iznalaženju obrazovno-vaspitnih potreba. Sem (ispravnog) logičkog zaključivanja, za to su potrebna i sistematska empirijska istraživanja. Ali, bez merenja tih uticaja nemoguće je sagledati snagu i uzajamni odnos činilaca.

Retki su slučajevi da se uticaj pojedinih činilaca na obrazovno-vaspitne potrebe može direktno i precizno meriti. To je izvodljivo jedino kod takvih faktora čiji je uticaj kvantitativno, pa i kvalitativno, relativno lako merljiv, kao što su, na primer, znanja i veštine vezani za rukovanje pojedinim sredstvima naoružanja i tehnike. Njihov uticaj na nastavne potrebe prilično je određen, jer uvođenje u naoružanje ovog ili onog sredstva nameće nastavi određene zahteve. Ali, teško je ustanoviti potrebe u vezi sa njihovom ope-

rativno-taktičkom primenom. Slično je i sa utvrđivanjem ličnih kvaliteta ljudi. Uopšte, sve one uticaje koji su pretežno kvalitativne prirode mnogo je teže meriti, zbog čega je preporučljivo da se pri njihovom određivanju koristi više izvora saznanja i veći broj i adekvatnije metode istraživanja.

Analizom uticaja pojedinih činilaca sagledava se i celina zahteva koje treba ostvariti nastavom i mesto pojedinih zahteva u okviru celine. Ali, za diferenciranje, klasifikaciju, uopštavanje i uklapanje svih potreba u jednu celinu obično su neophodni znatni napori, jer, pojedinačno posmatrano, svaki činilac uslovljava veoma raznovrsne potrebe. Većina tih potreba je specifična, neke se isključuju, neke delimično poklapaju, a samo manjim delom su identične. Zato se od sastavljača nastavnih planova i programa (odnosno onih koji utvrđuju vaspitno-obrazovne potrebe) zahteva mnogo opštih, stručnih i metodoloških znanja i iskustava.

Svakako da je jedno od najznačajnijih pitanja za sagledavanje činilaca obrazovno-vaspitnih potreba pitanje izvora i metoda saznanja, tj. kako doći do određenih podataka, kako saznati činioce koji uslovljavaju obrazovno-vaspitne potrebe? Iako je na to pitanje uzgred u jednom članku nemoguće odgovoriti (a ono spada i u drugu metodološku oblast), ipak se zbog boljeg sagledavanja problema može ukazati na neke momente. Načelno posmatrano, do saznanja o faktorima obrazovno-vaspitnih potreba i snazi njihovog uticaja može se doći: analizom radnih mesta, snimanjem tehnika rukovanja naoružanjem, opremom i drugim sredstvima, analizom ponašanja u određenim situacijama; analizom društvene stvarnosti, karaktera, cilja i zadataka armije (izučavanjem knjiga, časopisa, štampe, posmatranjima i razgovorima); prikupljanjem

mišljenja (intervjuisanjem, anketom i dr.) najviših rukovodilaca, komandi i uprava o tome šta se u određenim uslovima, s obzirom na zamisao vođenja rata, dostignuća u ratnoj tehnici i načinu njene upotrebe, promene u društvu i armiji i sl. mora ostvariti nastavom; prikupljanjem iskustava i mišljenja (pomoću razgovora, anketa, izveštaja i na druge načine) izvođača i neposrednih organizatora sprovođenja nastavnih planova i programa, o mogućnostima ostvarenja, realnosti i va-ljanosti planova i programa, o tome u čemu bi ih trebalo menjati, odnosno dopuniti; prikupljanjem (razgovorima, anketama i sl.) mišljenja onih koji se obučavaju, o tome šta smatraju da im je od znanja, veština i sposobnosti stečenih u nastavi bilo najkorisnije za obavljanje dužnosti koje vrše i koje očekuju s obzirom na način i uslove vođenja rata, šta bi želeli da uče i šta bi u nastavnim planovima i programima trebalo dopuniti, odnosno odbaciti; posmatranjem taktičkih vežbi, načina i efikasnosti izvršavanja (i složenih) zadataka, registrowanjem podataka i sl. kako bi se sagledalo koliko sadašnji postupci odgovaraju zamislama vođenja rata, kao i uočili činiooci novih nastavnih potreba s obzirom na zamisao upotrebe snaga i sredstava; izučavanjem nastavne dokumentacije i utvrđivanjem postignuća u nastavi.

Pošto se činiooci i njihov značaj za određenje vaspitno-obrazovnih potreba ne mogu, po pravilu, sagledati korištenjem samo pojedinih izvora i metoda saznanja, to i nastojanja u tom smislu moraju biti što svestranija. Svestranost istraživanja naročito je nužna ako se imaju u vidu dodatne teškoće pri utvrđivanju faktora koji utiču na obrazovno-vaspitne potrebe — nemogućnost da se u nizu oblasti praksom provere zaključci do kojih se dolazi u toku istraživanja. Jer, važniji deo vojnih obrazovno-vaspitnih potreba (na-

ročito operativno-taktičkih) je takve prirode da ih nije moguće proveravati u mirnodopskoj praksi. Dok će u drugim oblastima praksa brzo pokazati da li su činioци dobro sagledani — što će omogućiti brze korekture — u odnosu na vojnostručnu nastavu (mada dobro organizovane taktičke vežbe imaju u tom pogledu veliku ulogu) tek će se u ratu pokazati koliko su cilj, zadaci i organizacija bili dobro postavljeni. Iz činjenice da greške u tom pogledu mogu imati veoma teške posledice i proističe neophodnost što širih izučavanja budućih uslova i načina vođenja rata, pošto će svestranost u tome makar donekle olakšati da se unapred stvori što realniji sud o njima.

*Uslovi i mogućnosti za ostvarenje vaspitno-obrazovnih potreba.* Činioци obrazovno-vaspitnih potreba ukazuju na opšte zahteve koje treba postići nastavom radi osposobljavanja pripadnika armije za izvršavanje zadataka koji se pred njih postavljaju, ili će se postaviti u ratu. Ali, koliko će ti zahtevi moći da se ostvare, zavisi od mogućnosti ljudi koji se obučavaju, raspoloživog vremena, nastavnog kadra, materijalnih i drugih uslova u kojima se izvodi nastava. Zato postojeće mogućnosti obično predstavljaju korektiv u definisanju obrazovno-vaspitnih potreba. Jer, potrebe su najčešće vrlo velike — takoreći neograničene. Tako bi, na primer, bilo veoma značajno da svi vojnici imaju vojna znanja i sposobnosti kao i oficiri, ili da svi oficiri maksimalno poznaju ne samo svoju već i ostale vojne specijalnosti i sl. Ali, pošto je to zbog drugih činilaca nemoguće, onda se potrebe svode na realnu meru. Kako su uslovi i mogućnosti ljudi stalan činilac u određivanju obrazovno-vaspitnih potreba, proučavanje tih uslova i mogućnosti, uz svestrane analize i korišće-

nje raznovrsnih metoda, neosporno je stalan zadatak svih onih koji rade na planiranju i organizovanju nastave.

Često se, na primer, ističe da su obrazovna znanja vojnika nejednaka, da se oni razlikuju u pogledu niza ličnih kvaliteta i da se o tome mora voditi računa u procesu vaspitanja i nastave. Međutim, činjenica je da se još ni približno dovoljno ne sprovede istraživanja koja bi imala za cilj da se utvrde ta znanja i sposobnosti. Do sada su se nastojanja ograničila uglavnom na analize ličnih iskustava pojedinaca i uvid koji su oni u tom pogledu ostvarili ili, pak, na prikupljanje nekih osnovnih podataka o određenoj kategoriji vojnika. Šire i pomoću objektivnijih instrumenata ispitivane su mogućnosti vojnika jedino u oblasti političke nastave, zatim u pogledu pismenosti i radi izbora za neke specifične dužnosti u armiji. Međutim, sve dok se takva ispitivanja ne budu vršila za potrebe celokupne nastave, sve dok sa sigurnošću ne budemo znali kakva znanja iz pojedinih oblasti vojnici donose u armiju, kakve su njihove mogućnosti, navike, mišljenja i stavovi o određenim problemima i dr., sve dotle se ne mogu precizno odrediti ni zadaci nastave, pa ni nastavni planovi i programi. Takva ispitivanja su nužna za utvrđivanje karakteristika kako određenih populacija ili kategorija (vojnika, pitomaca i sl.), tako i jedinica.

Pri razmatranju mogućnosti važno je da se imaju u vidu svi činioци (mogućnosti ljudi s obzirom na profil školovanja, raspoloživo vreme za nastavu, kadrovske, materijalne i druge mogućnosti za izvođenje nastave), jer su obično neki od njih povoljniji u datim uslovima. Zato se pravilnim korišćenjem jednih, obično, može prilično ublažiti negativno dejstvo drugih. Tako se, na primer, nedostatak vremena može znatno nadoknaditi povoljnijim

materijalnim, kadrovskim i drugim rešenjima, a nedovoljno predznanje ljudi boljim iskorištavanjem vremena i sl.

*Definisanje vaspitno-obrazovnih potreba.* Upoređivanjem i analizom činilaca koji uslovljavaju vaspitno-obrazovne potrebe i objektivnih uslova i mogućnosti za njihovo zadovoljenje, moguće je realno sagledati i definisati nastavne potrebe. Ima, istina, mišljenja da obrazovno-vaspitne potrebe ne treba precizno pismeno ni formulirati, pošto to, navodno, nema većeg značaja. Dovoljno je — kažu zastupnici tih shvatanja — da se potrebe jasno sagledaju i da ih znaju sastavljajući nastavnih planova i programa. Mada ovakav stav izgleda ubedljiv, on je metodološki neopravdan, jer potrebe moraju znati ne samo planeri i programeri, već i ostali (naročito neposredni) organizatori i sprovodioci nastave. Pa i samim planerima i programerima nastave ponekad potrebe izgledaju jasno određene sve dok ne pokušaju da ih izraze pismeno, pa i usmeno. Tek onda uviđaju da je dobar deo njihovih predstava o potrebama rasplinut i neodređen. To nije uslovljeno samo nejedinstvenom upotrebom terminologije, već je i odraz nepotpunog, nepreciznog i nejednakog sagledavanja potreba u mislima.

Pružanje otpora formulisanju potreba uslovljeno je nedovoljnim sagledavanjem značaja tog rada. Delimično, ono je prouzrokovano i time što je to najmučniji deo rada na utvrđivanju potreba, jer je neophodno voditi računa o adekvatnoj upotrebi svakog termina i rečenice, o jasnoći i preciznosti svakog zahteva.

## ODREĐIVANJE PROFILA OBUČAVANJA

Pre neposrednog pristupanja radu na nastavnim planovima i programima potrebno je odrediti i profile obučavanja. Naime, poznato je da složenost, mnoštvo i raznovrsnost zadataka uslovljavaju složenost organizacije i formacije armije, te je zbog toga sve obrazovno-vaspitne potrebe nemoguće ostvariti jednim profilom nastave. Zato u svim savremenim armijama postoji dosta nastavnih profila, pri čemu se svakim profilom obučava određen broj ljudi za posebne dužnosti i specijalnosti. Poznata je takođe, težnja da tih profila ne bude suviše mnogo, jer kao što nije dobro da se ljudi uopšte ne specijalizuju za ratne uslove, nije dobro ni ako se specijalizovanje postavi preširoko i suviše usitni.

Poznato je da profile obučavanja (iako to nije lako) treba precizno definisati. Uloga svakog mora da bude tako određena da se jasno vide njegove posebnosti, kao i ono što je zajedničko sa ostalim profilima obučavanja u sklopu celokupnog sistema nastave. Ako takva određenost nije osigurana, ne mogu se pravilno postaviti ni opšti ciljevi obučavanja, kao ni nastavni plan i programi za svaki profil, niti oblikovati čitav sistem obuke.

Koliko je to pitanje značajno i koliko mu, neprekidno, treba pridavati veliku pažnju, lako je uvideti ako se analiziraju pojedini profili obučavanja. Inače, određivanje profila je stvar centralnog organa, a ovlašćenja za izmenu pojedinih profila ne bi se smela prenositi na niže organe, da ne bi došlo do neželjenih preklapanja i narušavanja celog sistema.

Značaj preciziranja profila obučavanja najbolje se vidi kod vojnih škola, pa čak kad su u pitanju one osnovne, čija funkcija izgleda najjasnija. Primera radi, uzimamo vojne akade-

mije. Poznato je da se i za njih mora tačno definisati da li im je funkcija da osposobljavaju omladince za dužnosti komandira voda, čete ili, pak, da pruže opšta znanja potrebna za oficirski poziv, a da se osposobljavanje za konkretne dužnosti vrši kroz praksu u jedinicama. Mada odgovor na to pitanje nije lako dati, on je ipak neophodan, pošto od njega zavise ne samo ciljevi, plan i program školovanja u akademiji već i profili ostalih škola.

Isti načelan zahtev postavlja se i u određivanju profila podoficirskih škola. I za njih je neophodno da se tačno odredi (za stručne jo to relativno lakše) kakav kadar pripremaju ili, makar, na čemu je težište, tj. da li im je namena da osposobljavaju omladince za komandire odeljenja i vodova i četne starešine, ili da pruže osnovna opštevojna znanja, a u jedinicama da se osposobljavaju za konkretne dužnosti. Jer, ukoliko se to ne precizira dolazi do nesporazuma, pošto starešine u jedinicama očekuju da mladi podoficiri koji dolaze iz škole ispolje različite sposobnosti.

Kao i kod starešinskog kadra, i kod vojnika sistem nastave mora biti tako postavljen da se jedna faza nadograđuje na prethodnu, a ponavljanja da se, koliko to organizacijsko-formacijska rešenja dozvoljavaju, svedu na najmanju meru. Mada se tih zahteva u sastavljanju planova i programa pridržavalo, interesantno je pomenuti da se vojnici još uvek žale na ponavljanje u nastavi. Tako je u jednom ispitivanju<sup>3</sup> velik broj vojnika izjavio da se u nastavi dosta ponavlja i da im je u takvim uslovima manje interesantna, za razliku od perioda kad su ta znanja bila nova. To ističe potrebu da se u pogledu postupnosti, u nastavnom si-

stemu neprekidno traže adekvatnija i bolja rešenja.

## PROBLEMI IZRADE NASTAVNIH PLANOVA

Određivanje ciljeva nastave, naročito opštih ciljeva (ciljeva za pojedine profile obučavanja<sup>4</sup>), također je ono što je neophodno rešiti pre nego što se pristupi izradi nastavnih planova i programa. Ciljevi nastave su i elementarni nastavnih planova. Zato je u razmatranju problema izrade nastavnih planova neophodno osvrnuti se najpre na određivanje ciljeva nastave, a potom na postavljanje i formulisanje nastavnog plana.

*Određivanje cilja obučavanja.* Određujući koje zahteve na kom stupnju nastave treba zadovoljiti, istovremeno se daju i najznačajniji elementi za određivanje ciljeva po profilima nastave, pošto nastavni cilj i nije ništa drugo nego izražavanje na opšti način — uz isticanje bitnog i karakterističnog — svih zahteva koje treba postići nastavom sa određenom kategorijom ljudi.

Glavna namena ciljeva je da, pružajući tačnu sliku onoga što treba nastavom postići, orijentišu na to sve planere, organizatore i izvođače nastave. Zato opšti cilj nastave, koji se daje u nastavnom planu, predstavlja osnovu izrade celog tog plana, određivanja ciljeva pojedinih nastavnih predmeta ili oblasti i postavljanja nastavnih programa, kao i celokupnog njihovog realizovanja. Zato, ako cilj

<sup>3</sup> Ispitivanje je izvršeno u više garnizona aprila 1962. godine, pomoću upitnika, i na posebno odabranom uzorku od 453 vojnika koji su bili u armiji duže od godinu dana.

<sup>4</sup> Za svaki profil nastave sačinjava se poseban nastavni plan, te su i opšti ciljevi koji se formulišu u nastavnim planovima istovremeno i ciljevi pojedinih profila nastave. Otuda, određivanje profila istovremeno predstavlja i razradu — istina, u osnovnim crtama — nastavnog plana.



nije dobro i jasno određen<sup>5</sup>, onda će i orijentacija koju on pruža biti nejasna, a to će se neminovno odraziti na kvalitet nastavnih planova i programa i na rezultate nastave.

Objektivno veliki značaj opšteg cilja nastave nije u planiranju još uvek dobio odgovarajuće mesto. U izvesnim slučajevima ciljevi su uopšteno, nepotpuno, pa čak i formalno određivani (ima i pojava prepisivanja), ili su preterano zavisili od ličnosti pojedinaca koji su sastavljali nastavne planove i programe, odnosno usmeravali rad na njihovom sastavljanju. Usled toga se kod jednog dela starešina, čak i kod pojedinaca koji vrše planiranje, razvilo mišljenje da je određivanje ciljeva nastave formalno, da su oni svima poznati i da zato njihovo formulisanje i isticanje nema suštinskog značaja, što se sve negativno odrazilo na sastavljanje nastavnih planova i programa i, naravno, umanjilo i vrednost ciljeva u očima organizatora i izvođača nastave.

Uviđajući vrednost opšteg cilja nastave, sastavljači novih nastavnih planova za vojnike nastojali su da što adekvatnije odrede ciljeve nastave. Ali, iako u celini znatno bolje, oni još uvek nisu sasvim zadovoljavajuće formulisani. Na primer, ciljevi su većinom dati dosta opširno, često se ne vidi ono što je glavno, ne ističe se izgrađivanje celovite ličnosti čoveka, što je jedan od bitnih zahteva koji proizilazi i iz karakteristika i naših zamisli o načinu vođenja rata. Ili, u većini ciljeva suviše se naglašavaju obrazovni na štetu vaspitnih zadataka nastave, što može imati negativne posledice naročito u

<sup>5</sup> Nije dobro ako su ciljevi suviše uopšteni, ali ni suviše konkretni. Određivanjem samo najopštijih elemenata (što je česta pojava) bez isticanja onog što predstavlja suštinu i izražava specifičnost cilja (pa i u odnosu na ciljeve bližih nastavnih oblasti) čini tako formulisane ciljeve apstraktnim a time i nedovoljno korisnim. S druge strane, suviše velika konkretizacija ciljeva, nabiranje svih zadataka, obično vodi zamagljivanju suštine onoga što bi nastavom trebalo postići, a preti i jednostranošću.

današnjim uslovima. Ilustracije radi navodimo samo to da je u nekim savremenim armijama oko dve trećine zadataka, koji proizilaze iz opštih ciljeva nastave vojnika, moralne i političke sadržine.

Slični nedostaci, možda samo u nešto većoj meri, karakteristični su i za određivanje ciljeva u nastavnim planovima škola i uopšte, u obuci starešina. To je i razumljivo ako se ima u vidu da novi vojnički nastavni planovi zaista predstavljaju napredak, ne samo u odnosu na ranije nastavne planove za vojnike već i u odnosu na sve dosadašnje nastavne planove. Analogne promene trebalo bi tek izvršiti u nastavnim planovima za starešinski kadar.

*Postavljanje i formulisanje nastavnog plana.* Formulisanjem opšteg cilja nastave postavlja se osnov za sagledavanje svega onog što bi, i u kom obimu, trebalo preduzeti da bi se izgradila ličnost potrebnih kvaliteta. To već znači ulaženje u vaspitno-obrazovna područja, ponovnu i detaljniju analizu vremenskih, materijalnih, metodičkih i drugih problema organizacije nastavnog procesa.

Svakako da je u čitavom tom sklopu najznačajnije pitanje obrazovno-vaspitnih područja (odnosno predmeta, ukoliko se ovi određuju). Koje će se obrazovno-vaspitne oblasti uključiti u plan, zavisi od orijentacije proizašle iz opšteg cilja nastave i uslova za njeno izvođenje. Na osnovu te orijentacije određuje se mesto svakog vaspitno-obrazovnog područja ili predmeta, vreme njegovog izučavanja i dr. u okviru nastavnog plana. Posao je znatno olakšan ako su prethodno dobro izvedene metodološke radnje (o kojima je bilo reči), pošto je time već utvrđeno šta je glavno a šta sporedno u gradivu koje treba izučiti. U protivnom nužno dolazi do diskusija, a nisu retke ni pojave da zastupnici pojed-

nih nastavnih područja nastoje da za svoje gradivo osiguraju što više mesta i da u tome ponekad i uspeavaju, zahvaljujući više spretnosti, rečitosti i upornosti, nego objektivnosti argumenata. Zbog toga je pristupanje planiranju, pre nego što se odrede vaspitno-obrazovne potrebe po profilima, unapred osuđeno na kompromise i greške. Upravo, to je jedan od čestih uzroka promena u nastavnim planovima.

Značajne kriterije pri izboru sadržaja i formulisanju nastavnog plana predstavljaju poznati principi izrade nastavnih planova. Tih principa se mora pridržavati, jer oni predstavljaju proverene, opšte-didaktičke zahteve za izbor i raspored gradiva. Oni nalažu da se nastavni plañ postavi u skladu sa mestom, zadacima i stepenom obučavanja u okviru celokupnog vaspitno-obrazovnog sistema u armiji, da se naučno zasnuje i prilagodi dostignućima savremene vojne veštine i nauke uopšte, potrebama društva i armije, da bude vaspitan, da gradivo bude postupno i sistematski raspoređeno i prilagođeno uzrastu ljudi koji se obučavaju itd. Otuda je usklađivanje nastavnog plana sa tim principima uslov za njegovu pravilnu izradu.

Jedno od pitanja koje bi, po svom značaju, zahtevalo principijelnu i svestranu diskusiju jeste: da li prihvatiti princip predmetnosti nastave u izradi nastavnih planova? Taj princip usvojen je danas gotovo u svim nastavnim planovima, ali se postavlja pitanje koliko je to opravdano i da li bi bilo bolje odrediti obrazovno-vaspitna područja (globale) u koja bi se integriralo više nastavnih predmeta? Poznato je, istina, da i jedno i drugo rešenje ima dobre i loše strane, ali bi ipak trebalo razmotriti koje od njih je prihvatljivije. Naime, osposobljavanje za gotovo sve dužnosti u armiji zahteva veoma široka, ali dobrim delom primenjena znanja iz raznih oblasti vojne i dru-

štvene problematike. Zato, ukoliko se ostane kod principa predmetnosti nastave, svaki nastavni plan sadržavaće velik broj predmeta. Pošto svaki predmet ima svoju unutarnju logiku, to da bi se izučilo ono što je potrebno, mora se izučiti, makar i površno, gotovo ceo predmet. Zbog toga dolazi do suviše velikog opterećenja nastave, što je povod čestim žalbama. S druge strane, s prevelikim brojem predmeta iscep-kaju se nastavni sadržaji tako da se gubi ono što je bitno. Kategorizacija predmeta, kojoj se obično pribegava da bi se ukazalo na ono što je glavno, odnosno sporedno, ima druge nedostatke i zbog toga je veoma problematična.

Otuda je i problem globalizacije veoma aktuelan. To je dovoljno ilustrovati samo na primeru jednog od relativno najlakših nastavnih planova u armiji — na nastavnom planu za vojnike pešadijske čete, koji i posle delimične globalizacije još uvek sadrži dosta velik broj predmeta. U planovima nekih škola broj predmeta je nekoliko puta veći. Sigurno da i globalizacija ima svoje nedostatke (manju naučnu sistematičnost i postupnost, postavlja veće zahteve kadru u pogledu obrazovnih znanja i sposobnosti, traži veće napore u organizovanju i sprovođenju nastave i dr.) i da je nije svuda moguće lako, pa ni nužno, ostvariti, ali se njome naročito na nižim nivoima — gde se ona najviše i preporučuje — mogu otkloniti mnogi nedostaci predmetne nastave, kao i organizovati nastava boljeg kvaliteta, a efikasnija sa stanovišta prakse.

Često se u diskusijama postavlja pitanje da li u nastavnim planovima, sem naziva predmeta odnosno nastavnih područja, određivati i teme i tematska područja? Mada odgovor na to pitanje zavisi od konkretnih uslova, te će nekada biti opravdano da se teme određuju (na primer, kada predmeti ili

nastavna područja nisu dovoljno sami po sebi određeni i sl.), ipak u principu to ne bi trebalo činiti. Preciziranjem u nastavnim planovima i onih elemenata koji su, nesumnjivo, sastavni elementi nastavnih programa, sputava se didaktički veoma značajna inicijativa programera i organizatora nastave, a nastavni planovi nepotrebno opterećuju.

Slično je i sa pitanjem o redosledu izučavanja građiva. Planom se određuje redosled izučavanja nastavnih područja (predmeta), ali ima tendencija da se već planom precizira i redosled tema, pa čak i po fazama nastave ili drugim vremenskim periodima. Takve tendencije opravdane su samo kad se, na primer, radi o novim nastavnim programima i relativno samostalnim tematskim celinama, koje je potrebno unapred utvrditi da bi se olakšalo njihovo programiranje ili osiguralo dosledno sprovođenje u jedinicama. Ali, takve bi slučajeve trebalo svesti na minimum. Kad se predmeti žele deliti po fazama, bolje je da se to čini nekim drugim nastavnim dokumentom i u jedinicama (mesečni plan — po fazama — plan koordinacije i sl.) pošto se podela tada može bolje prilagoditi uslovima, a od nastavnog plana se ne pravi svaštarski dokumenat.

Vreme koje se predviđa za realizovanje nastavnog plana, najbolje je ako se daje po nastavnim predmetima, odnosno područjima. Time se ističe mesto, dubina i obim izučavanja svakog predmeta, a ne sputava se inicijativa programera i neposrednih organizatora nastave. Podelu vremena po temama trebalo bi izbeći čak i onda kad se nastavni programi dele po fazama. Da bi se u takvim okolnostima pružila potrebna orijentacija, bolje je podelu vršiti samo na faze.

Što se tiče rezervnog vremena i njegovog rasporeda, mogućna su takođe različita rešenja. Ako ono nije znatnije, onda je bolje da se u celini stavlja

na raspolaganje neposrednim organizatorima. Ali, kad je ostavljeno mnogo rezervnog vremena, bolje je da se raspoređuje po predmetima. Ma koliko to na prvi pogled izgledalo sputavanje inicijative neposrednih organizatora nastave, ipak se time osigurava njegovo bolje raspoređivanje. Jer, davanjem celokupnog rezervnog vremena na slobodno raspolaganje neposrednim organizatorima nastave, oni se dovoljno ne usmeravaju na ono na šta treba da ga utroše. Zato se može dogoditi da neke starešine utroše dosta tog vremena na one nastavne predmete kojima bi, inače, s obzirom na druge zadatke, trebalo dati manje mesta. Sve to, naravno, važi ako je reč o zaista rezervnom vremenu koje treba da posluži za nastavu. Ali, ako je reč o prepodnevnom vremenu, koje se stavlja na raspolaganje starešinama i koje oni mogu iskoristiti i za nastavne i za nenastavne svrhe, onda takvo vreme ne bi ni trebalo unositi u nastavne planove.

Nastavni plan ne bi, takođe, trebalo opterećivati elementima koji spadaju u organizacijsko metodička i druga uputstva. Ako postoji potreba za regulisanjem takvih pitanja, onda je bolje da se to učini posebnim uputstvima, koja se mogu dati i u prilogu plana.

Sve to ukazuje da formulisanju nastavnih planova valja pokloniti punu pažnju. To se ne odnosi samo na formulisanje ciljeva (u celini i po fazama — ukoliko se obuka deli na faze) već i na određenje svih ostalih elemenata plana. Posebno bi trebalo paziti na jasnoću formulacija.

## PROBLEMI IZRADE NASTAVNIH PROGRAMA

Pošto osnovne smernice za izradu nastavnih programa proizilaze iz nastavnog plana, izradi nastavnih pro-

grama pristupa se tek kad je završen ili priveden kraju rad na nastavnom planu.

Od problematike programiranja najinteresantnija su sledeća pitanja: određivanje cilja izučavanja nastavnog predmeta (područja); odnos između predmeta (područja) i programa; principi izrade programa; raspored i grupisanje nastavnog gradiva; vrste programa i način izražavanja programskih zahteva; planiranje vremena za realizovanje nastavnog programa.

*Određivanje cilja izučavanja nastavnog predmeta (područja).* Ciljeve izučavanja nastavnih predmeta nešto je lakše odrediti nego ciljeve u nastavnim planovima, jer kao osnova za njihovo postavljanje, sem već navedenih elemenata, služi i nastavni plan. Određivanje ciljeva izučavanja nekog predmeta (područja) predstavlja konkretizovanje vaspitno-obrazovnih zadataka, postavljenih u nastavnom planu, na posebnim područjima.

U dosadašnjem određivanju ciljeva u nastavnim programima susreću se skoro iste, samo možda još nešto jače izražene slabosti, na koje se nailazi i u određivanju ciljeva u nastavnim planovima. Za dobar broj tih ciljeva naročito je karakteristično insistiranje samo na obrazovnim a zapostavljanje vaspitnih zadataka. Preterano naglašavanje samo obrazovnih ciljeva negativno se odražava na izbor sadržaja u nekim nastavnim programima i vuče u jednostranost u izvođenju nastave. Naravno, da ni preneglašavanje vaspitnih elemenata u ciljevima nije dobro. Ali, ova druga krajnost je daleko manje opasna, pošto praktičnost vojne nastave, naročito potrebe dobrog rukovanja naoružanjem i drugim sredstvima i njegove što bolje taktičke upotrebe u raznovrsnim uslovima, već orijentišu na usvajanje znanja i razvijanje određenih veština. Otuda je i

veća opasnost ako se zapostavljaju vaspitni zadaci.

*Principi izrade programa.* Od dataka koji proizilaze iz cilja nastavnog programa zavise vrsta, obim i dubina zahvatanja nastavnih sadržaja u programu.

Opštedidaktički zahtevi za izradu nastavnog programa su poznati (princip usklađenosti programa sa ciljem nastave, princip vaspitnosti, princip postupnosti i logične sistematičnosti, princip savremenosti i aktuelnosti programa, princip povezanosti teorije i prakse, princip prilagođenosti programa nivou uzrasta ljudi, princip grupisanja gradiva prema najvažnijim problemima i dr.), ali je neophodno da se, naglasi neosporan značaj prilagođavanja programa svakom od tih zahteva. Tako, na primer, nedovoljno proučavanje faktora koji određuju nastavne potrebe i nedovoljna odlučnost pri otklanjanju preživelih shvatanja, mogu program učiniti nesavremenim i neaktuelnim; nedovoljno poštovanje principa povezanosti teorije i prakse, apstraktnim i neadekvatnim i sl. Zato su neophodni stalno izučavanje potreba i usklađivanja programa sa tim potrebama.

*Odnos između naučnog područja i nastavnog programa.* Značajno pitanje koje se postavlja prilikom programiranja jeste koliko gradiva iz jednog predmeta, odnosno naučnog područja, obuhvatiti programom i mora li on predstavljati sistematski prikaz naučnog područja onako kako je dat u sistemu nauke, drugim rečima, kakav je odnos između naučnog područja i programa? Svakako da program ne može da iscrpe čitavo naučno područje, a ni raspored gradiva u programu ne mora da odgovara naučnoj klasifikaciji. Koliko će gradiva iz naučne oblasti biti obuhvaćeno programom zavisi

od ciljeva koji se postavljaju programom i uslovima za njegovo realizovanje, a poznato je da se jedno gradivo, zavisno od potreba, može obrađivati šire i uže. Međutim, ukoliko se gradivo rasporedi u obliku predmeta, kao što je već isticano, mora se voditi računa o njegovoj unutrašnjoj logici. Zato daleko veću slobodu u izboru gradiva i mogućnosti primene u odnosu na ciljeve, određene ljude i uslove pruža globalizacija i uzimanje nastavnih područja umesto nastavnih predmeta. Program ne bi trebalo da predstavlja objektivističko izlaganje nauke, već, konkretno nastavnoj svrsi, ljudima i uslovima prilagođeno izlaganje naučnog gradiva.

*Raspoređivanje i grupisanje nastavnog gradiva.* Praksa pokazuje da je najpogodnije ako se gradivo u programu rasporedi po temama, odnosno većim celinama (tematskim područjima), ali nisu ni približno ujednačena shvatanja o tome kako raspoređivati i grupisati gradivo unutar tema, i koje sve elemente navoditi. Negde se gradivo unutar tema uopšte ne deli, već se teme daju kao vaspitno-obrazovne celine, a negde se gradivo tema deli samo na obrazovne celine, u skladu s logičnim ustrojstvom predmeta. U oba slučaja planerima nastave u jedinicama i izvođačima se prepušta da gradivo kasnije podele na nastavne celine (nastavne jedinice) u skladu sa zamisljivim izvođenjem nastave, proizašlim iz analize konkretnih uslova i mogućnosti. Ali, ima dosta primera da se prilikom izrade programa teme dele na nastavne jedinice. Teško je dati načelan odgovor koji od tih načina raspoređivanja i grupisanja gradiva u temama je bolji, iako, teorijski uzeto, treba izbegavati suviše velika preciziranja u nastavnim programima. Na izbor načina grupisanja i raspoređivanja, sem karaktera gradiva, utiču i

praktični razlozi, uslovljeni ciljevima izučavanja programa, sposobnošću kadrova koji realizuju programe i drugim objektivnim uslovima. Važno je da se rasporedom gradiva ne sputavaju organizatori i izvođači nastave u jedinicama, ali i da se daju elementi koji će im pomoći da lakše organizuju sprovođenje programa. Zato je najbolje da se u nastavnom programu, sem u izuzetnim prilikama, teme ne dele na nastavne jedinice, ali da se gradivo rasporedi tako da ta podela kasnije bude olakšana.

Kad se gradivo nastavnog programa grupiše i raspoređuje po temama, onda je potrebno za svaku temu odrediti odgovarajuće elemente, značajne za bolje sagledavanje zahteva koji se njom izražavaju. U prvom redu određuje se obrazovno-vaspitni cilj teme (ili posebno obrazovni, a posebno vaspitni — kako se ponegde praktikuje) i nastavnih jedinica (ukoliko se tema na njih deli), da bi se konkretno sagledalo ono što se izučavanjem želi postići, kao i mesto teme (nastavne jedinice) u okviru celog programa. Postavljanje ciljeva je najvažniji deo rada na planiranju teme. Razumljivo, glavnu bazu za postavljanje tih ciljeva predstavlja cilj programa, jer su u njemu uopšteno sadržani svi ciljevi tema, a u ovim svi ciljevi nastavnih jedinica.

Ciljevi tema (nastavnih jedinica) su osnova za izbor gradiva, ali je njihova funkcija i da izvođačima nastave ukažu na ono što je u temi bitno. Da bi se jače istaklo težište, ponekad se praktikuje da se uz temu daju i osnovna pitanja. Ta pitanja, naravno preinacena i prilagođena, mogu korisno poslužiti i za ponavljanje gradiva i kontrolu uspeha. Ponekad se uz teme, radi bolje sadržajne orijentacije, može dati i literatura, a radi bolje metodičke orijentacije i kratka metodička uputstva. Ali, mnogo je bolje da se tema oblikuje tako da se već iz nje vide i zahtevi u



pogledu sadržaja i metodička osnova njihovog realizovanja, dok je opštu metodičku orijentaciju bolje davati posebnim uputstvima.

Oblikovanje tema i programa u celini je od velike vaspitno-obrazovne i organizacijsko-metodičke važnosti, zbog čega bi mu i u praktičnom radu na izradi programa trebalo dati mesto koje odgovara njegovom realnom značaju.

*Vrste programa i način izražavanja programskih zahteva. Poznate su, uglavnom, tri vrste određivanja programskih zahteva: pomoću programa-minimum, pomoću programa-maksimum i njihove kombinacije.*

Programom-maksimum određuju se okvirni nastavni zahtevi, a neposrednim planerima i izvođačima nastave u jedinicama (školama) prepušta se da iz okvira datog gradiva odaberu onoliko koliko se, s obzirom na sastav ljudi i uslove izvođenja nastave, može savladati. Ova vrsta programiranja je dosada gotovo isključivo primenjivana u našoj praksi. Njene dobre strane su

što omogućava prilagođavanje nastave konkretnim uslovima i veću inicijativu neposrednih starešina. Ali, s druge strane, ovakvo programiranje omogućava proizvoljnosti u određivanju nivoa nastave, bilo njegovim podizanjem (češće) ili snižavanjem. Ispitivanje nivoa političke nastave pomoću testa, kao i ispitivanja mišljenja vojnika o nivou nastave za sve važnije predmete u armiji pomoću upitnika, pokazala su da je taj nivo, u celini, dosta visok. Zbog toga je program za političku nastavu sa vojnicima već postavljen i oblikovan kao program-minimum. Bilo bi veoma korisno da se to učini bar kod još nekih važnijih i težih predmeta, jer je takvo određivanje programskih zahteva u sadašnjim uslovima i pri postojanju velikih razlika u znanjima ljudi znatno povoljnije. Jer, kao što je poznato, programima-minimum određuju se zahtevi koje treba postići sa svim ljudima obuhvaćenim određenim profilom nastave, a neposrednim organizatorima i izvođačima nastave ostavlja se da te zahteve, s obzirom na ljude i konkretne uslove,

dopunjavaju. Time se osigurava da svi ljudi ovladaju nužnim minimumom znanja, a istovremeno je omogućena inicijativa neposrednih izvođača, tj. da u povoljnim uslovima ta znanja proširuju i produbljuju.

Opređenje za vrstu programa uslovljava način oblikovanja programskih zahteva. Programi — maksimum obično se formulišu pomoću teza, a programi minimum opisno, sa postavljanjem okvira izučavanja gradiva. Formulisanje programa pomoću teza nesumljivo je lakše, ali je veoma neodređeno i u pogledu širine i dubine zahvatanja gradiva. Opisno formulisanje programa je mnogo teže, ali se zato mogu preciznije izraziti programski zahtevi<sup>6</sup>, zbog čega je taj način mnogo pogodniji. On omogućava da se u programima tačno odredi šta obraditi šire i solidnije, a šta uže ili informativno. Okvirni programi ograničavaju se na iznošenje ciljeva i navođenje okvira za izbor gradiva, njima se predlažu programski sadržaji, literatura i dr. Ti programi imaju više karakter sugestija izvođačima nastave, kojima je ostavljena sloboda da prema mogućnostima i uslovima (pa i željama ljudi) izaberu gradivo koje će se izučavati. Svojevrsnu varijantu takvih programa predstavljaju, na primer, programi izučavanja tekuće društveno-političke problematike.

*Planiranje vremena za realizovanje nastavnog programa.* Postoje različita rešenja i u planiranju vremena u programima. U nekim programima vreme se daje samo za predmet u celini, a u nekim se raščlanjuje i po temama.

<sup>6</sup> Apsolutno precizno izražavanje obrazovno-vaspitnih zahteva nije moguće postići ni jednim programom. Ali program nije jedini instrument za izražavanje tih zahteva. Tome služe i jasno definisane vaspitno-obrazovne potrebe, naročito ciljevi obuke, zatim, osnovna pitanja i literatura koja se daje u teme, a posebno udžbenici. (Zato što se udžbenicima konkretno određuju i obrazovni i vaspitni zahtevi, oni, kao i nastavni planovi i programi, podležu odobrenju i to načelno od istih organa koji odobravaju i planove i programe).

Drugom načinu se pribegava kad se unapred, pomoću određivanja manjeg ili većeg vremena, želi ukazati na mesto teme u programu i dubinu njenog izučavanja. Ali, i u tim slučajevima određivanje vremena za teme može biti postavljeno samo kao orijentacija, a ne kao čvrsta obaveza za izvođače programa, pošto bi to moglo da otežava njihova nastojanja za prilagođavanje programa realnim uslovima i mogućnostima.

Iz toga što su navedena pitanja iz oblasti programiranja ovde odvojeno razmatrana ne bi trebalo izvesti zaključak da su ona i u praksi izrade nastavnih programa odvojena, a još manje, da se programiranje odvija po navedenom redosledu. Programiranje predstavlja jedinstven proces misaonog rasuđivanja (i pismenog oblikovanja) u kojem se gotovo paralelno odvija određivanje ciljeva i izbor sadržaja (jedno uslovljava drugo) sa određivanjem mesta pojedinih sadržaja u okviru celine i njihovim oblikovanjem. U članku je programiranje razmatrano odvojeno samo zato da bi se moglo potpunije osvetliti ono što je u njemu osnovno.

## KO TREBA DA RADI NASTAVNE PLANOVE I PROGRAME

Poznata su dva osnovna rešenja (oba u više varijanti) u izradi nastavnih planova i programa. Prvo, da nastavni plan i programe rade institucije (organi), koji će ih i realizovati, i drugo, da ih rade centralni nastavni organi. Prvo rešenje se praktikuje kad je nastava decentralizovana ili suviše specijalizovana (gde svaka institucija vrši posebnu specijalizaciju), dok je drugo izraz težnje za ostvarenjem jedinstvenih obrazovno-vaspitnih zahteva. U našoj praksi je dosta rašireno i kombinovanje ovih rešenja i to u varijantama: da se nastavni planovi rade

centralizovano, a da nastavne programe rade posebne institucije i da se centralizovano rade samo osnovni okviri, »osnovne smernice« za izradu nastavnih planova i programa, a da se potpuna izrada prepušta institucijama koje ih realizuju.

Centralizovana izrada nastavnih planova i programa ima znatna preimućstva u pogledu mogućnosti preciziranja jedinstvenih obrazovno-vaspitnih zahteva i mesta svakog profila u sistemu obrazovanja i vaspitanja. Centralizovano planiranje ima i niz prednosti metodološkog karaktera, kao što su, na primer, veće mogućnosti stranog izučavanja potreba, manja opterećenost sastavljača prakticismom i sl. Ali, nedostatak takvog načina planiranja i programiranja je što zahtevi ne mogu biti sasvim prilagođeni uslovima realizacije — što je, naprotiv, glavna prednost decentralizovanog sastavljanja nastavnih planova i programa.

Kombinovano planiranje i programiranje, pod uslovom da se dobro primeni, uključuje u sebe niz pozitivnih strana jednog i drugog načina planiranja. U prvoj od pominjanih varijanti, nastavni plan mora biti nešto više nego obično razrađen, a naročito moraju da budu konkretizovani cilj i zadaci nastave, da bi se jasno sagledalo koliko po opsegu i dubini treba obuhvatiti gradiva iz okvira svakog predmeta. U protivnom, dolazi do proizvoljnosti u izboru i davanju mesta pojedinim sadržajima u predmetima, a time i do odstupanja u ostvarivanju nastavnih ciljeva i zadataka.

Kod druge varijante je pozitivno što se, sem osnova nastavnog plana, daju i osnove nastavnog programa. Ali, davanjem za plan i program samo »osnova« ne pruža se dovoljna orijentacija neposrednim organizatorima i sprovodiocima nastave. To je uzrok mnogim proizvoljnostima, naročito vidljivim kod predmeta koji se izučavaju u više nastavnih profila. Tada dolazi do preplitanja profila, do toga da se ponekad na višem stupnju uči manje nego na nižem stupnju osposobljavanja, ili da se predmeti sporedni za obučavanje jedne specijalnosti, uče gotovo u istim okvirima kao i kod specijalnosti za koje su oni glavni i sl. Takve neodređenosti profila postaju haotične kad se izrada »osnovne orijentacije« prepušta neposrednim organizatorima (školama i sl.). Pa, i sama izrada »osnovne orijentacije« u takvim slučajevima je bespredmetna, pošto jedni te isti organi rade i nju i izrađuju nastavni plan i program. Zato je takvo rešenje prihvatljivo jedino ako se na razradi osnovnih smernica angažuju komisije stručnjaka, rukovođene centralnim organom koji je radio smernice.

Bez obzira na kom stepenu se rade, nastavni planovi i programi ne mogu, u današnjim uslovima, da budu plod rada pojedinaca. Pojedinaac ne može sagledati sve potrebe u raznim oblastima, niti poznavati sva obrazovno-vaspitna područja, a posebno uočavati ono što je najbitnije u okviru svakog od tih područja. To je utoliko teže ukoliko se radi o uskim specijalistima za jedno nastavno područje ili, pak, o pripadnicima jedne od ustanova za na-



stavni rad u armiji. Zato je, u principu, mnogo bolje da nastavni plan i programe sastavlja grupa ljudi koji, sem ostalog, treba da dobro poznaju: obrazovno vaspitne potrebe; opšti preseki znanja, veština i sposobnosti onih koji se obučavaju i sve materijalne, vremenske i druge uslove pod kojima će se realizovati nastavni plan i program; odgovarajuća vaspitno-obrazovna područja; metodologiju rada i da imaju odgovarajuća znanja i iskustva u planiranju i programiranju.

Zbog složenosti i raznovrsnosti rada, grupe koje planiraju i programiraju u praksi se obično sastavljaju na dva načina: od ljudi sa opštim kvalifikacijama (neopterećenih svojom strukom), koji su u stanju da međusobno usklađuju raznovrsne potrebe koje im daju stručnjaci iz nastavnih ili drugih organa jedinica i ustanova, i od predstavnika različitih struka. Drugo rešenje je, po pravilu, bolje, ali zahteva stalno angažovanje na planiranju i programiranju većeg broja ljudi. Slabosti prvog rešenja su i u tome što se planeri i programeri nužno moraju ograničiti samo na manje intervencije u odnosu na predloge stručnjaka i na davanje najopštijih stavova. S druge strane, usklađivanje stavova stručnjaka u grupi ide teško, pošto oni ne poznajući potrebe na drugim područjima, nastoje da za svoje struke dobiju što više časova nastave. Istina, te slabosti se zajedničkim stalnim radom u grupi postepeno prevazilaze.

Kombinovanje ovih dvaju rešenja daje obično dobre rezultate pa je i

najprihvatljivije. Ako bi se uz centralno telo, sastavljeno uglavnom od ljudi sa opštim kvalifikacijama, formirale (povremeno) komisije stručnjaka za rad na nastavnom planu i pojedinim nastavnim programima, onda bi se osiguralo da nastavni plan i program po cilju i zadacima odgovaraju nameni, a istovremeno i da stručno budu dobro postavljeni.

Teškoće svestranog sagledavanja svih elemenata koje treba obuhvatiti nastavnim planom i programima zahtevaju dobro organizovanje i vođenje rada grupa, pravilnu primenu empirijskih i analitičko-sintetičkih metoda i dr. da bi se uočile veze i odnosi pojedinih zahteva, suprotnosti, preklapanja, osobenosti i sagledalo ono što je bitno. Dobra metodologija značajna je za ceo proces rada grupe — od izučavanja potreba, uslova i mogućnosti ljudi itd. — a naročito u toku određivanja programskih zahteva; pomoću nje se lakše usklađuju mišljenja »za i protiv«, podređuje posebno opštem, a stavljanjem akcenta na najbitnije, integracijom i globalizacijom zahtevi se grupišu u osnovne celine. Najbolji rezultati postižu se kad su sastavljači nastavnih planova i programa oslobođeni neopravdanih uticaja sa strane u određivanju mesta pojedinim zadacima i sadržajima i kad im je omogućena puna sloboda odlučivanja, zasnovana na podacima objektivnih istraživanja.

Pre nego što se konačno usvoje korisno je da se nastavni planovi i programi, zajedno sa celokupnim elaboratom, dostave na uvid zainteresovanim

komandama, upravama, starešinama, nastavnicima i sl., da bi se dobila i njihova mišljenja o sadržajima i načinu njihovog postavljanja. Također je dobro da se u tom periodu nastavni planovi i programi daju i nekolicini neposrednih izvođača nastave da bi se čula mišljenja, posebno da bi se proverilo da li su dovoljno jasno formulisani, tako da bi se konačnom redakcijom isključilo dvoumljenje o tome šta su sastavljači pojedinim formulacijama želeli da kažu. Inače, kad god postoje mogućnosti i kad drugi uvjeti to ne sprečavaju, nastavne planove i programe valja dati (makar izvodno) i onima koji će ih izučavati. U prilog tome mogu se navesti mnogi didaktički i psihološki razlozi.

U davanju oblika i u tehničkim rešenjima pri umnožavanju nastavnog plana i programa (bilo da se daju zajedno ili svaki posebno) ne samo didaktička već i praktička i estetska strana su vrlo značajne.

#### VERIFIKACIJA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA

Rad na izradi nastavnih planova i programa ne završava se njihovim formulisanjem. Za vreme realizovanja, takođe je neophodno pratiti, kontrolisati, analizirati i ocenjivati koliko su oni u skladu sa zahtevima i koliko su primereni uslovima i onima koji ih izučavaju. Rad na nastavnim planovima i programima nastavlja se, dakle, sve dok se po njima organizuje nastava. Razumljivo, unošenje izmena i korek-

cije biće utoliko manje potrebni ukoliko su nastavni planovi i programi bolje i adekvatnije uslovima sastavljeni. Ali, zbog stalnog menjanja i razvoja faktora koji uslovljavaju nastavne potrebe, zatim uslova i mogućnosti, i dijalektičke prirode same nastave, potrebno je s vremena na vreme vršiti manje izmene u programima, kako bi se doveli u sklad sa novonastalim potrebama, uslovima i mogućnostima.

Najbolja verifikacija nastavnih planova i programa postiže se njihovim realizovanjem i izučavanjima koliko oni odgovaraju vaspitno-obrazovnim potrebama. Pri realizovanju nastavnih planova i programa potrebno je planski pratiti sve njihove bitne elemente sadržinskog i organizaciono-metodičkog karaktera, značajne za ostvarivanje obrazovno-vaspitnih ciljeva nastave. Nemoguće je usavršavati nastavni plan i programe ako se ne prate moralni, idejno-vaspitni, voinostručni, opšte-obrazovni i drugi aspekti nastavnih planova i programa, njihova primerenost ljudima i uslovi- ma realizovanja.

Praćenje realizovanja nastavnih planova i programa, zbog veće verodostojnosti podataka, treba, u principu, ostvarivati na svim nivoima. Na tome, sem sastavljača nastavnih planova i programa, treba angažovati sve organizatore (komande, uprave, neposredne starešine) i izvođače nastave, pa i one sa kojima se izvodi nastava. Svi oni treba da rade po uputstvima tvoraca nastavnih planova i programa.

Verifikacija nastavnih planova i programa ne bi se smela svesti samo na povremeno prikupljanje podataka putem izveštaja i raznih vrsta sastanaka, seminara i sl. o rezultatima nastave i novim vaspitno-obrazovnim potrebama, već je valja organizacijski i metodološki široko postaviti, uz obimno korišćenje svih izvora i svih metoda saznanja. Na višim nivoima izučavanje trebalo bi da bude sistematskije i zasnovano i na sociološkim metodama istraživanja, koje je na nižim nivoima, zbog opterećenosti starešina praktičnim zadacima, teže primenjivati (test, anketa i sl.). Međutim, i na višim nivoima ne bi smele, zbog njihove velike saznajne vrednosti, da se zanemare metode neposrednog posmatranja, razgovora i dr. Učesnici nastavnog procesa mogu davati mišljenja o nastavnim planovima i programima, i o tome koliko isti odgovaraju potrebama, kroz razne oblike sprovođenja nastavnog plana i programa, kao i na posebno organizovanim diskusijama, sastancima, seminarima, kroz ankete i sl. Mišljenja učesnika su činilac koji nijedna ozbiljna analiza ne bi smela mimoći.

Na osnovu svestrano prikupljenih podataka mogući su solidne analize i donošenje pravilnih zaključaka. Novonastale potrebe, izmenjeni uslovi, postignuti rezultati i dr. ponovo se kompariraju i na osnovu toga sagledavaju i određuju novi obrazovno-vaspitni zadaci, odnosno daju preporuke ili donose odluke za prilagođavanje nastavnih planova i programa novonastaloj situaciji, odnosno za izradu novih, ako su potrebne veće izmene. Razumljivo, sve ispravke moraju biti plod svestrano razmotrenih iskustava i solidno izvedenih zaključaka.

Iz ovog razmatranja metodologije izrade nastavnih planova i programa očigledno je da njen kvalitet uveliko opredeljuje kvalitet nastavnih planova i programa. Otuda i težnje za unapređenjem metodologije planiranja i programiranja zaslužuju da budu na čelu nastojanja u rešavanju nastavnih pitanja. Od stepena naučnog zasnivanja ove metodologije (i zalaganja svih odgovarajućih činilaca) zavisice brzina usavršavanja planiranja i programiranja i dalji hod nastavne prakse.

