

O METODICI OBUKE U VOJNIM ŠKOLAMA I TRUPI

U sklopu obrade aktuelnih pitanja iz života i rada Armije, naš časopis u ovom broju donosi prve priloge diskusiji o metodici obuke u vojnim školama i trupci. Ovim želimo da, i preko stranica našeg časopisa, pokrenemo razgovor o ovom uvek aktuelnom pitanju i doprinesemo što potpunijem osvetljavanju problema od čijeg rešenja ponajčešće zavisi uspeh i kvalitet nastave. Iako je naslov uopšten, uvereni smo da će starešine u svojoj diskusiji konkretnije prići pitanjima sa kojima se susreću i njihovom obradom doprineti teoriji i praksi metodike obuke. Naročito bi bilo poželjno veće učešće drugova koji se bave metodikom stručne obuke vidova, rodova i službi.

Pozivajući na saradnju, orijentacije radi, ukazujemo na neka pitanja čija bi obrada bila poželjna:

Vojnik (pitomac) kao objekat i subjekt nastave: problemi i mogućnosti daljeg obrazovanja i vaspitanja vojnika (pitomca), odnosi vojnika prema nastavniku, razvijanje interesa za nastavu, uloga i struktura nastavnih grupa, itd.

Druga grupa tih pitanja mogla bi da bude — problemi izbora nastavnog gradiva: ocena potreba i mogućnosti izbora, uticaj vaspitanja i obrazovanja vojnika (pitomca) na izbor nastavnog sadržaja, međusobni odnosi nastavnih predmeta i nastavnih područja, struktuiranje i oblikovanje nastavnog gradiva, itd.

Bila bi interesantna i mišljenja — o nastavniku u procesu obuke: šta zahteva funkcija nastavnika (njegova opšta, stručna i metodička sprema, motivisanost za rad, priprema za nastavnički poziv itd.), zatim odnos nastavnika i pitomaca, rad nastavnika na unapređenju nastave, itd.

Materijalni i opšti uslovi izvođenja nastave takođe su aktuelni za naše starešine. Pored problema lokacije izvođenja nastave, uređenja nastavnih objekata, prilagođenosti nastavnih sredstava potrebama obuke, mogli bi se uzeti u obzir i problemi udžbenika i dr.

No, ovim se nikako ne iscrpljuje tema niti znači da nema još aktuelnijih pitanja iz metodičke obuke čija bi obrada i te kako dobrodošla svakom starešini koji se direktno ili indirektno bavi nastavom.

Pukovnik *Zdravko KOLAR*

Nastavni proces u Armiji dugo je postavljao vojnika u pasivan položaj. Vojnik je bio isključivo objekat vaspitno-obrazovnog procesa. Savremeni rat i uloga vojnika u njemu, s jedne, i nivo savremenog čoveka, s druge strane, traže od vojnika da o objektu postane subjekat nastave. Tome zahtevu, međutim, nije lako udovoljiti, jer je odnos vojnika u nastavnom procesu uslovljen nizom objektivnih i subjektivnih činilaca.

Za aktivan odnos vojnika prema nastavi neophodan je određen stepen motivacije, dakle, njegov pozitivan odnos prema nastavnim zadacima. Potrebni su međutim i uslovi koji će povezivati početni stepen motivacije i određeni podsticaji. Očito je da oni neće biti isti za svakog čoveka. Njihova skala je vrlo široka, počev od neposredne zainteresovanosti za svoj društveno-ekonomski položaj, pa do raznih »hobi«-motiva. Šta, međutim, za vojnika može da predstavlja tu pokretačku snagu? Neosporno, to je, pre svega, shvatanje dužnosti i obaveze prema odbrani zemlje. Ali ma koliko služba u Armiji predstavljala obavezu koju može da shvati i usvoji svaki građanin, to ne povlači za sobom i obavezno postojanje interesovanja i stalnu spremnost za nove napore.

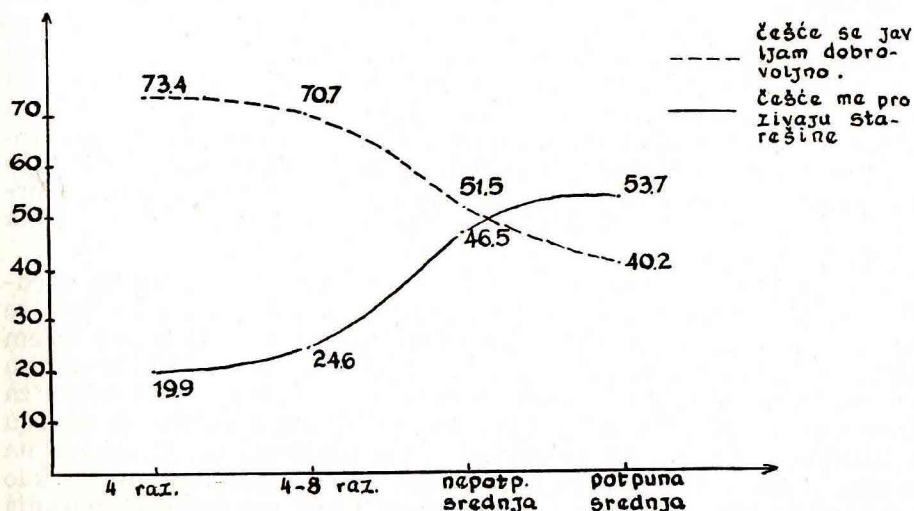
Škole u građanstvu daju kvalifikacije za životni poziv. Od završavanja ove ili one škole zavisi kasnija egzistencija. Pa ipak, problem interesovanja, učenja, ulaganja napora da se nastavno gradivo savlada što bolje nije beznačajan u bilo kojoj od ovih škola. Armija ne može računati sa ovim motivom. Ona, istina, ima snažan oslonac u činjenici da priprema građane za odbranu zemlje, a ogromna većina naših ljudi svesna je tog zadatka i prihvata ga kao preduslov egzistencije cele zajednice, pa i svoje. Ali, ma koliko to bilo značajno i pravilno shvaćeno, u mirno doba nema snagu uticaja na motivaciju kao što to ima lična neposredna zainteresovanost, niti kod svakog vojnika pobuđuje interesovanje za sve ono što se uči i radi u vojsci. I drugo, vojnik ne mora da shvati potrebu baš svega onog što uči i radi u vojsci sa stanovišta svoje pripreme za odbranu zemlje. Mirnodopski period ne pruža mogućnosti sagledavanja vrednosti svih nastavnih sadržaja, posebno onih koji na posredan način doprinose stvaranju kompletnog vojnika. To može da bude značajan uzrok nedovoljnoj zainteresovanosti i nedovoljnoj spremnosti jednog dela vojnika da uloži napore u savlađivanju pojedinih nastavnih sadržaja. Rezultati izvršenih ispitivanja potvrđuju ovu pretpostavku. Tako, na primer, dok su vojnici najviše ubeđeni u opravdanost nastave naoružanja i gađanja, najmanje shvataju opravdanost strojeve obuke. Ovakvo mišljenje je razumljivo, jer potreba za rukovanjem oružjem je najubedljivija, a strojeva obuka, za nestručnjaka, teško može da bude opravdana kao deo pripreme za odbranu zemlje. No, ne radi se samo o stavu prema pojedini

nim predmetima, već i prema pojedinim temama unutar predmeta, kao i prema određenim zadacima i obavezama. Razumljivo da od odnosa prema zadacima zavisi i stepen angažovanosti, mobilizacije vlastitih snaga na njihovom izvršavanju. A sa tom činjenicom, objektivno govoreći, u Armiji treba računati.

Položaj vojnika u nastavnom procesu nije uslovljen samo njegovim stavom prema nastavi, već i onim što nastava pruža vojniku, kao i uslovima u kojima se ona izvodi i atmosferom koja vlada u tom procesu. Ovde upravo leže uzroci sporoj izmeni odnosa vojnika u nastavnom procesu.

Ispitujući vojnike šta ih ometa u većoj aktivnosti u nastavi, najveći broj izjavljuje da je to atmosfera na nastavi, da se ustručavaju pred nastavnicima, iako su to bili vojnici koji su već godinu dana u Armiji. »Vlada mišljenje da se ne treba isticati« navode vojnici. A čim se pojavljuje shvatanje da je aktivnije učešće u diskusiji neodmereno isticanje, nešto što kolektiv ne odobrava, očito da atmosfera nije pogodna za dinamičnu nastavu, i put ka pasiviziranju je vrlo blizu. Naročito su ovim pogođeni vojnici sa višom školskom spremom, koji imaju više mogućnosti da se javljaju u diskusiji s obzirom na svoje opšte obrazovanje, naviknutost na nastavu, mogućnost izražavanja svojih misli, itd.

Da je to zaista tako pokazuju i izjave vojnika o tome da li dobrovoljno učestvuju u diskusiji ili na poziv starešine. Grafički prikaz ovih odgovora (koji dajemo u prilogu) pokazuje tendenciju da, ukoliko je obrazovanje vojnika više utoliko se oni ređe dobrovoljno javljaju za diskusiju, i obratno. Očito da ova pojava ne odražava poželjnu atmosferu i dinamiku nastave.



Vojnička atmosfera, izražena u odnosima, redu i disciplini, predstavlja pozitivan, ali i negativan faktor u stvaranju optimalnih uslova za uspešnu nastavu. Vojnički red i disciplina olakšavaju opštu organizaciju nastave (odvijanje nastave po rasporedu, prisustvo na nastavi

i sl.), obezbeđuju red na času, a time u izvesnoj mjeri i pažnju. Ali, svi vojnici neće odmah shvatiti neophodnost vojničkog reda i određene forme u kojoj se taj red i odnosi ispoljavaju. Ne shvatajući ovo, kod vojnika se može javiti otpor prema vojničkom redu, otpor koji ne može javno ispoljiti, ali ga pasivizira, koči njegovu aktivnost, svesno ulaganje napora, što predstavlja ozbiljne smetnje u obuci i vaspitanju.

Pozitivan odnos vojnika prema nastavi zavisi i od autoriteta starešine, od mogućnosti starešine da obezbedi red na nastavi i time stvori predušlov za pažnju i shvatanje nastavnog gradiva. Ali to često smeta uočavanju pravog raspoloženja vojnika. Starešini je teško da prodre u dušu svojih ljudi, teško mu je da sagleda da li je ubedljiv, koliko vojnici shvataju i svesno usvajaju ono što starešina kaže, postupaju li na određen način iz ubeđenja ili zato što moraju itd.

Na aktivnost vojnika u nastavnom procesu utiču i uslovi u kojima se odvija nastava. Nepovoljni uslovi ometaju aktiviranje vojnika, jer, pre svega, otežavaju starešinama da organizuju nastavni proces koji bi obezbedio aktivan odnos svakog učesnika. Poseban problem predstavljaju učionice. Nedovoljan i neuslovan učionički prostor ne dozvoljava realizovanje mnogih zahteva savremene nastave.

Pomanjkanje udžbeničkog materijala predstavlja znatnu prepreku postavljanju vojnika u aktivniji položaj u nastavnom procesu. U vekovnoj praksi vojska je svodila nastavni proces na prenošenje znanja na vojnike bez posredstva knjige. Predominantna uloga veština u obrazovnom procesu omogućavala je ovakav stav, a potreba dresure vojnika ga je uslovljavala. Danas je ovakav stav neodrživ i za kapitalističke armije. Pa ipak, ovaj problem nije do kraja rešen ni u jednoj armiji. Uočavajući njegov značaj vojnici ga ističu na prvo mesto uzroka koji ometaju njihovo veće aktiviranje. Na pitanje »Šta ti najviše smeta da tvoje učešće u obuci bude veće?« 50% njih je izjavilo da je to nedostatak materijala za učenje. Ovaj nedostatak su naročito istakli vojnici sa većom školskom spremom, što je i razumljivo s obzirom na njihove mogućnosti i naviknutost na knjigu kao izvor znanja. Ne bi se moglo reći, međutim, da je ovaj problem sasvim shvaćen i sagledan. Zbog toga, pored nedostatka pogodnog udžbeničkog materijala, nisu rešena ni druga pitanja vezana za ovaj problem (vreme za učenje, organizacija rada na individualnoj i grupnoj osnovi, uvažavanje rezultata samostalnog učenja vojnika u organizaciji nastavnog procesa itd.).

Često se starešine susreću sa nedostatkom materijalnih sredstava u obezbeđenju nastave. To uslovljava niz improvizacija koje se moraju nepovoljno odraziti na tok i rezultate nastave. Ovo je problem koji, u prvom redu, osećaju starešine. Prema izjavama 560 komandira vodova, nedostatak materijalnih sredstava i nepovoljni opšti uslovi za izvođenje nastave čine blizu 54% svih poteškoća s kojima se susreću u izvođenju nastave. Ali reperkusije ovog problema odražavaju se na kvalitet nastave u celini, pa i na mogućnost ispoljavanja vojnika kao subjekta nastave. Stoga ga treba rešavati i kao predušlov aktiviranja vojnika, kao zadatak stvaranja optimalnih uslova za veću aktivnost vojnika u nastavi.

Isticanje faktora koji nepovoljno utiču na odnos vojnika u nastavnom procesu nema za cilj da daje opšte karakteristike nastave u

Armiji (za takvu ocenu trebalo bi konfrontirati pozitivne i negativne strane, mogućnosti i potrebe, objektivne uslove i subjektivne slabosti, zadatke i rezultate itd.), već samo da ukaže na prepreke koje stoje na putu dovođenja vojnika u položaj subjekta nastave. Jer, uloga vojnika u nastavnom procesu može da se menja samim nastavnim procesom. Stav vojnika prema nastavi možemo menjati, pre svega, dobrom nastavom. Vojnik, šta više, može da bude subjektivno voljan da nešto nauči, pa da ipak malo postigne zbog slabosti nastave. Za organizatore nastave (počev od nastavnika pa na više) značajno je da nastavni proces bude takav da mobilise sve snage vojnika, da ga neprekidno drži aktivnim, da razvija kod njega želju za učenjem, ali i da mu stvara takve objektivne uslove da može postići rezultate koji će dalje i sami podsticajno delovati.

Na planu rešavanja ovog problema, značajno je utvrditi težišne zadatke, sagledati šta je moguće, a šta nije. Niko ne osporava da će vojnik, shvatanjem opšteg cilja i nužnosti vojne obuke, shvatiti potrebu savladavanja svega onog što se od njega traži. Ali samim tim, ne samo da se neće znatno izmeniti njegov položaj u nastavnom procesu već ne treba očekivati ni kontinuirano ulaganje napora da savlada ono što prihvata kao neophodno (često je čovek svestan šta treba raditi, pa ipak tako ne radi, jer to zahteva određen trud, odricanje i sl.). Rešenja će, dakle, trebati tražiti unutar samog nastavnog procesa.

Među prvima valja postaviti pitanje veličine i strukture nastavne grupe, koliko ona omogućuje uspešnu nastavu i šta se u tom pravcu može poboljšati. Nastavna grupa redovno je formacijska jedinica. To je neophodno zbog potrebe da se jedinica obučava u približno istim uslovima u kojima bi ratovala.

Sa didaktičkog stanovišta, za stvaranje optimalnih uslova u pogledu veličine nastavne grupe, najpovoljnije rešenje je vod (i njemu slična jedinica), mada su i vodovi različite veličine. Slaba strana ovog rešenja je u nejednakoј nastavničkoј spremi komandira voda (jer su to oficiri, podoficiri i pitomci škola rezervnih oficira na stažu u jedinicama), zbog čega su neki vodovi u nepovoljnom položaju. Ovde, međutim, veličina nastavne grupe mora da bude odlučujući faktor, i polazeći od toga, valja tražiti puteve rešavanja problema nastalih iz nejednake spremе komandira vodova.

Neki delovi obuke, u prvom redu iz taktike, moraju se izvoditi u okviru različitih formacijskih celina. Tako se odeljenjska obuka mora izvoditi sa odeljenjem, četna sa četom, obuka ekipe, posade i sl. u okviru svoje formacijske celine. U ovim slučajevima veličina nastavne grupe ili sprema nastavnika ne mogu da budu odlučujući činioci. Komandir odeljenja može da bude čak i slab kao nastavnik, a ipak mora da izvodi deo obuke sa svojim odeljenjem. On, u stvari, uvežbava odeljenje sa sobom zajedno, da bi naučio i sebe i odeljenje da dejstvuju kao borbena grupa, samostalno ili u okviru veće jedinice. Stoga bi bilo pogrešno spajati odeljenja za odeljenjsku obuku pod rukovodstvom boljeg komandira. Treba poboljšati izbor komandira, njihovo spremanje za dužnost, neposrednu pripremu za nastavu, sistem kontrole i pomoći itd., ali odeljenjsku obuku treba da izvodi komandir odeljenja. Stoga je izvođenje obuke po formacijskim jedinicama neop-

hodno, a time i didaktički celishodno, jer predstavlja najefikasniji put ostvarivanja postavljenog cilja — uvežbavati jedinice u okolnostima koje su najpribližnije ratnim.

Nisu retki slučajevi (naročito u političkoj nastavi) da starešine spajaju više jedinica i tako dobijaju prevelike nastavne grupe, na jednoj, i uštedu u nastavnicima, na drugoj strani. Negativne posledice ovakve prakse su mnogostrane, počev od smanjivanja interesovanja, pažnje i aktivnog učešća u nastavnom procesu, pa do sužavanja mogućnosti izbora i primene nastavnih metoda i oblika.

Teške nastavne probleme stvara i heterogenost nastavnih grupa (po obrazovanju, navikama, kulturi, iskustvu, pa čak i po jeziku). Ako je neophodno da se za rat obrazuju i strukturiraju jedinice neovisno od razlika u obrazovanju i sl., onda je normalno i neophodno da se i obučavaju u takvom sastavu (makar što se tiče taktičke obuke). Svi drugi faktori koji upućuju na drukčija rešenja (na primer, didaktički bi bilo opravdanije ujediniti nastavne grupe po nivou znanja) moraju biti potisnuti, a rešenje tražiti na drugim mestima.

Ako se heterogenost nastavnih grupa uzme kao stvarnost od koje se mora polaziti i u okviru koje se moraju tražiti najoptimalnija rešenja, onda ih, pre svega, treba tražiti u odgovarajućim nastavnim oblicima i metodama. Direktna frontalna nastava skoro je najnepovoljnija za heterogene nastavne grupe. Očito je da vojnicima sa različitim mogućnostima, različitim potrebama i ritmom rada ne odgovara apstraktni prosek i niveliranje. Nema tako veštog nastavnika koji će zadovoljiti potrebe svih obraćajući se istovremeno svima, dajući svima jednake zadatke, tražeći isti rečnik za sve, svodeći na prosek one ispod i iznad proseka itd. Uvek je takva nastava jednim teška, nerazumljiva, a time i neprivaćna, dok je za druge laka, dosadna i pasivizira ih.

Bez diferenciranog pristupa nema uspešne nastave u heterogenoj grupi.¹ No, i pored toga mi se ne možemo odreći direktne frontalne nastave, već je moramo dovesti u razumnu meru, kombinujući je sa indirektnom nastavom i raznovrsnim oblicima grupnog i individualnog rada.

Ispitivanja pokazuju da starešine uviđaju veću korist u grupnom i individualnom radu (mada u individualnom radu znatno manje). Međutim, ovi oblici su u praksi vrlo retki. Moglo bi se postaviti pitanje nije li to rezultat činjenice da je teže organizovati uspešan grupni i individualni rad, nego ići uhodanom praksom frontalnog rada, ili možda nema objektivnih mogućnosti za grupni i individualni rad, kao i za indirektnu nastavu. Neophodno je shvatiti da je grupni rad jedan od nastavnih oblika koji ničim ne narušava osnovne principe organizacije nastave po formacijskim celinama. Grupni oblik rada ne traži stvaranje stalnih grupa, već promenljivih, formiranih samo u toku rada na jednom ili nekoliko zadataka (delova obrade nastavnog gradiva) i u slučajevima kada nije neophodno da jedinica radi u strogo formacijskom sastavu.

¹ Pojam diferenciranog pristupa vojnicima u nastavi pogrešno shvataju mnoge starešine, kao da se ovim žele stvoriti kategorije vojnika sa nejednakim obavezama. To bi, razumljivo, negativno delovalo na homogenost jedinice, red i disciplinu. Ovaj pojam, međutim, znači stvaranje takvih uslova u nastavi koji bi omogućili mobilizaciju potencijalnih snaga, svakog vojnika u sagledavanju nastavnog gradiva, ne razbijajući pri tome kolektiv i ne čineći ustupke bilo kome.

Mada formacijske celine (odeljenja, posluge, ekipe i dr.) mogu poslužiti kao grupe za izvođenje grupnog rada, treba imati u vidu da svaki rad u malim formacijskim celinama ne predstavlja grupni oblik nastave, jer za ovaj oblik nije značajna samo veličina grupe, već i način rada i položaj pojedinaca unutar grupe. Radi taktičkog (ili nekog drugog) uvežbavanja odeljenja, posade i dr. — funkcije unutar njih su fiksno određene. Grupni rad, međutim, u ovim celinama moguć je onda kada se mogu menjati uloge, kada komandir odeljenja ne mora da bude vođa grupe.

I većina nastavnih sadržaja omogućuje grupni oblik rada. U delu obuke, u kome se izučava teorija, za ovakav rad ne postoje nikakve prepreke. Ali, nisu male mogućnosti za grupni rad i u raznim uvežbavanjima, posebno u taktičkoj obuci.

Prednosti grupnog rada zaslužuju da se učine veći naponi u njegovoj primeni. Posebno to zaslužuje mogućnost diferenciranog pristupa i aktiviranja vojnika u okvirima ovakvog rada. Sposobnijim, onima koji više znaju (naročito stari vojnici i oni sa visokim obrazovanjem) pruža se mogućnost da ispolje svoja znanja, da se osele odgovornijim za uspeh celog kolektiva, da teže uvećavanju svojih znanja i umenja. Oni se postavljaju u situaciju koja objektivno iziskuje aktivnost. Istovremeno i oni ispod proseka lakše nalaze sebe. Samim razvijanjem grupnog oblika rada stvaraju se povoljniji uslovi za individualni rad, jer je ovaj često pretpostavka uspešnom grupnom radu. Potreba za sve većim oslanjanjem na individualni rad, zahteva stvaranje određenih preduslova. To se, pre svega, odnosi na vreme i sredstva. Ukoliko je nastava organizovana tako da kolektivni oblici rada iscrpljuju skoro sve raspoloživo vreme (pa i snage) vojnika, teško je očekivati ozbiljniji individualni rad. Uslov za individualni rad su dobri udžbenici, radne sveske, sredstva itd. A udžbeničkog i drugog pogodnog materijala za individualni rad vojnika gotovo i nema. Stoga je obezbeđenje ovog materijala prioritetni zadatak na planu borbe za bolju nastavu. Razumljivo da će heterogeni sastav jedinica izazvati i ovde niz teškoća, jer, dok su kod jedne razvijene navike samostalnog rada, kod drugih nisu; dok jedni znaju da se služe knjigom, drugi to ne umeju, itd. To istovremeno ukazuje na značajnu ulogu nastavnika u organizovanju ovog rada.

Samo uvođenje raznovrsnijih nastavnih oblika povlači za sobom i raznovrsnost nastavnih metoda. No, bez obzira na ovo, uvećani zahtevi, potreba za aktivnim stavom vojnika prema nastavnim zadacima, istakli su problem nastavnih metoda u prvi plan. Jasno je da izbor i upotreba nastavnih metoda nisu proizvoljni, već uslovljeni nizom činilaca (ciljevima i zadacima vaspitno-obrazovnog rada, nastavnim sadržajima, opštim materijalnim uslovima u kojima se izvodi nastava, strukturom nastavne grupe, ličnošću vojnika itd.).

Ne zanemarujući sve činioce koji uslovljavaju izbor i primenu nastavnih metoda, potreba aktivnije uloge vojnika u nastavnom procesu, da vojnik mobilise sve svoje snage, da se osloni na svoja prethodna znanja i iskustva i usvoji nova znanja i umenja, dopuni ih ili sistematizuje itd., nameće metodu diskusije kao vrlo pogodnu za ostvarenje ovih ciljeva. Ona doprinosi većem učešću svakog pojedinca, zahteva od

njega i omogućuje mu da iskaže svoje mišljenje; traži prethodnu pripremu ne samo od nastavnika nego i od vojnika; podstiče na analizu poznatih činjenica, na traženje uzročno-posledičnih veza i odnosa na nova zaključivanja bazirana na vlastitom intelektualnom naporu; najzad, ohrabruje čoveka, osamostaljuje i podstiče na nove napore.

Praksa potvrđuje da ova metoda u nastavi sa vojnicima daje izvanredne rezultate. Pa ipak nedovoljno se koriste, više iz otpora od nastavnika jer zahteva određeni napor, nego zbog pomanjkanja ubeđenosti u njenu efikasnost. Njena primena uslovljava i odgovarajuće nastavne obuke (grupni i individualni rad), obezbeđenje udžbeničkog i drugog nastavnog materijala, organizaciju van nastavnog rada itd., što zahteva vanredne napore i nastavničku umešnost. Predavanje je jednostavnije i lakše. To je uzrok sporog obogaćivanja nastave raznovrsnim nastavnim metodima i oblicima. Ne treba sumnjati u vrednosti predavanja i frontalnog oblika rada, ali njihova predominantna pozicija u našoj nastavnoj praksi umrtvljuje snage vojnika, umesto da ih mobilise. Zbog toga su ova dva zadatka (smelije uvođenje grupnog i individualnog rada i češća primena metode diskusije sa svim njenim varijantama) prioritetna na putu izmene odnosa vojnika u nastavnom procesu.

U rešavanju ovog problema moraju se uzeti u obzir ne samo navedeni činioци i mere već i sve ono što ometa aktivnost vojnika, s jedne, i mere koje stvaraju realne mogućnosti njihovom aktiviranju s druge strane. Pri tome bi bilo pogrešno zadovoljiti se činjenicom da vojnike niko ne sprečava da budu aktivisti na nastavi. Potrebno je više od toga: treba stvarati uslove koji će menjati njihov položaj u nastavnom procesu.

METODIČKI PROBLEMI OBUKE VOJNIČKE NASTAVNE GRUPE

Pukovnik *Stevo JOVANOVIĆ*

Funkcija nastavnika u armiji je veoma složena. To se može reći za sve kategorije nastavnika, odnosno izvođača obuke, kako onih u školama; akademijama, kursevima i seminarima, tako i onih koji izvode obuku sa vojnicima. Možda na prvi pogled izgleda paradoksalno, ali je činjenica da je, gledano sa metodičkog stanovišta, najsloženija obuka za vojnike, pa, analogno tome, i funkcija izvođača obuke u trupe. Uzrok ovome leži, pre svega, u specifičnim obeležjima vojničke nastavne grupe. Ova grupa (vod, četa i slično) je veoma heterogena kako po starosti i obrazovanju, tako i po zanimanju, radnom i životnom iskustvu vojnika koji je sačinjavaju. Po ovome ona se bitno razlikuje, na primer, od nastavne grupe u školi za decu i omladinu. Ona se razlikuje i od nastavnih grupa u školama za odrasle, ako ne u svim, a ono u nekim obeležjima (na primer, u stepenu obrazovanja učesnika nastave, motivisanosti za učenje i sl.). Pored ovih obeležja pripadnici vojničke nastavne grupe se razlikuju i po navikama za učenje, interesovanju, sposobnostima itd. Kada se sve to ima u vidu, postaje očigledno da je obrazovno-vaspitni

rad sa vojnicima u metodičkom pogledu izvanredno složen i da su nastavniku, odnosno izvođaču, neophodna široka psihološko-pedagoška znanja.

Naročito složeni metodički problemi proizilaze iz obrazovne neujednačenosti vojničke nastavne grupe. Skala stepena obrazovanja počinje nepismenim, a završava se onima koji imaju visoku školsku spremu. U vodu ili četi (kada je reč o pešadijskim jedinicama) obično ima oko 10% nepismenih vojnika, oko 32% sa manje od 4 razreda osnovne škole, oko 22% sa 4 do 5 razreda osnovne škole, oko 30% sa nepotpunom i potpunom srednjom školom, a tek oko 5% sa višom i visokom spremom.*

Podesiti način obrade, obim i dubinu nastavnih sadržaja, tempo prelaženja gradiva, itd., prema tako obrazovno diferenciranim učesnicima obuke, predstavlja veoma složen metodički problem. Metodičke norme nalažu, na primer, da nastavnik prilikom obrade novog gradiva polazi od predznanja vojnika, zato što se nova znanja mogu razumeti i usvojiti samo na bazi i pomoću adekvatnih predznanja. Sticanje novih, nepoznatih predstava, pojmova i slično moguće je, dakle, jedino pomoću starih, već poznatih. U tome je jedna od osnovnih zakonitosti procesa učenja i saznanja. Međutim, u sadašnjoj nastavnoj grupi, usled nejednakog obrazovnog nivoa vojnika, predavaču je veoma teško odrediti zajedničku obrazovnu osnovu sa koje treba poći da bi izlaganje novog gradiva bilo razumljivo i pristupačno za sve vojnike. Zbog velikih razlika u obrazovnom nivou, postoje i velike razlike u mogućnosti shvatanja i usvajanja iste nastavne građe. To upućuje na zaključak da način izvođenja obuke treba da bude diferenciran adekvatno obrazovnoj razlici među učesnicima obuke. Očigledno, predavanje namenjeno vojnicima bez školske spreme i onima sa minimalnom školskom spremom, mora biti drukčije od onoga za vojnike sa srednjom i višom školskom spremom. Da bi se postigao uspeh, razlike u nastavnom radu bi morale biti veoma značajne i u sadržajnom (po obimu i dubini) i u metodičkom pogledu. Nastavnik koji ne bi polazio od toga i iznalazio celishodna metodička rešenja, ne bi mogao računati na uspeh u nastavi.

Međutim, postavlja se pitanje — koji su sve putevi i mogućnosti uspešnog rešavanja ovog problema. Izgleda da je normalno i prirodno da se rešenja traže, pre svega u organizaciji obuke. To znači da bi se moralo odstupati od tradicionalne prakse, odnosno od principa da vojnička nastavna grupa bude osnovna jedinica (vod, četa i sl.) i da se nastavne grupe formiraju prema školskoj spremi vojnika, iako školske kvalifikacije, formalna školska sprema, nisu uvek sigurno merilo obrazovanosti, nivoa znanja i sposobnosti. No, u nedostatku boljih i realnijih kriterija za formiranje nastavnih grupa, ona se mora prihvatiti kao klasifikaciono merilo. To znači da bi sa metodičkog aspekta najbolje bilo da se vojnici u okviru bataljona (ili čete) raspodele na nastavne grupe ne po vodovima, već prema stepenu obrazovanja. Prednosti ovakvog organizovanja obuke veoma su evidentne. Ovakva rešenja, takođe, na prvi pogled izgledaju ostvarljiva i prihvatljiva. Međutim, s obzirom na prirodu i zadatke vojne organizacije, stvar

* Ovakav odnos nije statičan. On se progresivno menja u pravcu podizanja obrazovnog nivoa vojnika u celini.

stoji drukčije. Ona često nisu prihvatljiva. Pre svega, najčešće je nemoguće deliti vod kao osnovnu nastavnu jedinicu na odvojene nastavne grupe, ako ni zbog čega drugog, a ono zbog malog brojnog stanja.

Protiv podele za obuku na bazi obrazovnog kriterija govore i drugi, objektivni, faktori. Pre svega, vod ili četa nisu običan školski »razred« u kome svaki učenik uglavnom individualno uči, polaže ispit i pojedinačno istupa u odnosu na kolektiv kome pripada, a za njega nije funkcionalno vezan, niti obavezno integriran. Vojna jedinica, naprotiv, predstavlja organizacijsko-formacijsku i borbenu celinu u kojoj pojedinci čine organski deo kolektiva i vrše deo zajedničke funkcije kolektiva kao celine. Uloga i dužnosti su u svim vodovima iste vrste približno jednake. One su isto tako diferencirane s obzirom na tehnička borbena sredstva koja su integrirana u njegov sastav. Takve funkcije, takođe, pretpostavljaju različit sastav ljudstva po znanju i sposobnostima. Otuda bi bilo u sadašnjim prilikama neracionalno i necelishodno formiranje jedinica po istoj ili približnoj školskoj spremi, iako zbog obrazovnih razlika nastaju komplikovani pedagoški i psihološki problemi obuke. U ostalom, kriteriji za raspored ljudstva po vidovima, rodovima, službama i specijalnostima veoma su brojni, a školska sprema, odnosno stepen i vrsta obrazovanja, samo je jedan od elemenata koji se pri raspoređivanju vojnika na formacijske dužnosti uzima u obzir.

Dakle, iz iznetog proizilazi zaključak da se rešenja metodičkih problema vojničke nastavne grupe, iz objektivnih razloga, ne mogu očekivati u formiranju obrazovnohomogenih nastavnih grupa.

No, treba istaći da se u nekim domenima obuke ipak mogu primeniti određene organizacione forme koje bi olakšale rešavanje metodičkih problema nastalih iz obrazovne neujednačenosti vojnika nastavne grupe. Ovo naročito važi kada je reč o realizovanju teorijskog dela programa tj. onoga dela obuke koji je van domena borbene obuke. Poznato je, na primer, da neke armije danas grupišu vojnike na političkoj nastavi prema stepenu njihove školske spreme. S pravom se može pretpostaviti da takva organizaciona mera doprinosi postizanju većih rezultata u nastavnom radu. Razlog je veoma evidentan. Nastavni program, saobražen homogenim grupama, moguće je metodički pravilnije organizovati i izvoditi nego sa heterogenim. Prema tome, podela vojnika na nastavne grupe prema stepenu obrazovanja prihvatljiva je kada se radi o političkoj i sličnoj nastavi. Osim toga nije potpuno isključena celishodnost slične podele nastave pojedinih oblasti iz borbene obuke.

Međutim, iskustvo govori da se organizacione i metodičke novine teško prihvataju u armijskoj nastavnoj praksi. Uzroci tome su najčešće subjektivnog karaktera. Mnogo je lakše ići utrvenim stazama nego iznalaziti i otvarati nove. Pored toga i nedostojanje pedagoških i psiholoških znanja uslovljava nesigurnost nastavnika u proceni vrednosti i metodičke celishodnosti pojedinih nastavnih novina. U tome i leži najčešće koren sumnji u pravilnost organizovanja obrazovno kompaktnih vojničkih nastavnih grupa za predmete iz društveno-političkih znanja i kruto pridržavanje ustaljenih organizacionih oblika. Postoji i nepravilno mišljenje da bi svaka nova podela za izvođenje obuke moralno pogađala pojedine vojnike, pre svega, one sa minimalnim ili nikakvim obrazovanjem, i stvarala kod njih kompleks manje vrednosti,

da bi razjedinjavala kolektivne i stvarala moralno-političke probleme. Ovakva rezonovanja su samo pretpostavke i ne zasnivaju se na naučnoj osnovi.

Podela vojnika na nastavne grupe prema školskoj spremi ne bi morala nikoga moralno da pogađa. Druga je stvar kako bi se vršila podela prema inteligenciji i drugim sposobnostima i osobinama ličnosti. U tom slučaju opravdano bi se moglo pretpostaviti da bi došlo do negativnih reagovanja i moralno-političkih posledica, jer bi se jednom takvom klasifikacijom jedne grupe proglašavale pametnijim i sposobnijim što za sobom neminovno povlači dezintegraciju kolektiva, nedrugarske odnose, uzajamno potcenjivanje, i slično. Stoga je takva podela i sa pedagoškog i sa psihološkog stanovišta neprihvatljiva. Ali podela po stepenu obrazovanja predstavlja nešto kvalitativno drukčije. Jer, kao što u svakoj školi, pa i onima za obrazovanje odraslih, nikoga moralno ne pogađa podela na grupe (razrede) prema stepenu školovanja, isto tako slična podela u armijskoj nastavnoj praksi, naravno gde je to celishodno i moguće, ne bi trebalo, a verujem i da stvarno ne bi, nikoga moralno da pogađa. Ako bismo, na primer, izvršili grupisanje vojnika za političku nastavu u okviru bataljona na četiri grupe, tako da jednu grupu sačinjavaju nepismeni, drugu oni sa manje od četiri razreda, treću sa četiri do osam razreda osnovne škole, četvrtu sa nepotpunom srednjom, srednjom, višom i visokom školskom spremom, takva podela ne bi naišla na protivljenje od strane vojnika, niti bi je shvatili kao potcenjivanje onih sa manjom školskom spremom. Analogno grupisanje moglo bi se izvršiti i u okviru drugih sličnih jedinica.

Ovakav način organizovanja nastave povlačio bi za sobom, svakako, i druge mere i promene u pogledu plana i programa političke nastave i drugo. Ali i kada ne bi došlo do takvih mera, izvođači mogu i postojeće programe sa uspehom prilagoditi obrazovnom nivou i intelektualnim mogućnostima svake homogene nastavne grupe. Svakako, navedena podela ne bi se smela shvatiti kruto, dogmatski, kao šablon od koga se ne sme odstupiti. Naprotiv grupisanje može da bude na jedan način kada se, na primer, obrađuju teme iz stalnog programa, a na drugi kada se radi o informisanju vojnika o pojedinim aktuelnim događajima, prolemima i slično. Isto tako grupisanje po školskoj spremi ne bi značilo da pojedince sa višom školskom spremom ne bi trebalo uključivati u grupe sa manjim stepenom obrazovanja i slično. To znači da grupisanje u naznačenom smislu može da bude veoma elastično i da se prilagođava, kako obrazovnoj strukturi jedinice, tako i programskim sadržajima. Postoje mogućnosti da nastavnici i organizatori obuke u ovom pogledu maksimalno ispolje inicijativu i stvaralački odnos prema svom radu.

Tamo gde formiranje nastavnih grupa u navedenom smislu, iz objektivnih razloga, nije moguće i celishodno, mogu se iznalaziti druga organizaciono-metodička rešenja da bi se obuka u što većoj meri prilagodila najvećem broju vojnika. U tom slučaju kategorija vojnika bez i sa minimalnom školskom spremom i ona sa najvišom, najmanje će imati koristi od nastave, jer će njima biti najmanje prilagođena. Za prvu je suviše iznad nivoa njihovih znanja i mogućnosti, a za drugu ispod. No ovakve negativne posledice mogu se, sa manjim ili većim uspehom, kompenzirati na razne načine, što će zavisiti od metodičkih

sposobnosti, snalažljivosti i aktivnosti izvođača obuke. U ovom smislu može se uspešno koristiti, na primer, dopunski, grupni i drugi oblici rada u nastavi. Tako se onima sa niskim ili minimalnim obrazovanjem može ukazivati pomoć organizovanjem grupnog rada sa njima, a onima sa najvišim obrazovanjem upućivanjem na individualno proučavanje gradiva pod rukovodstvom i uz pomoć nastavnika i sl.

Pored navedenih, postoje i drugi specifični metodički problemi vojničke obuke uslovljeni obimnošću, dinamičnošću i stalnim modifikacijama programa, neujednačenim profilom nastavnika, odnosno izvođača uslovima izvođenja obuke itd.

Programski zahtevi obuke su, kao što je poznato, uglavnom isti, ili slični, za sve vojnike istog borbenog ili radnog mesta, istog vida, roda službe i specijalnosti. U ovom pogledu ne prave se programske razlike koje bi polazile od stepena opšteg ili stručnog obrazovanja vojnika, stepena predznanja, iskustva i slično. Istina, pri rasporedu ljudstva po vidovima, rodovima, službama i slično unekoliko se vodi računa o svim ovim faktorima. Međutim, s obzirom na različitu obrazovnu i kvalifikacionu strukturu stanovništva vojnih obveznika obuhvaćenog vojnom obavezom, pa i vojničke populacije, nužno dolazi do organizacije jedinica sa veoma različitim obrazovnim i drugim obeležjima vojnika. Prema tome, frontalno izvođenje obuka polazi od utvrđenog programa sračunatog ne za konkretnog (jer to nije moguće) već za prosečnog, apstraktnog vojnika.

Ali, ako se u realizaciji programa polazi samo od prosečnog, a ne i od konkretnog vojnika, ne mogu se očekivati pozitivni rezultati obuke. To znači da je dužnost i zadatak nastavnika, kao posrednika između gradiva i učesnika obuke, da program konkretizuje i metodički prilagodi vojnicima kojima predaje, polazeći od njihovih kvaliteta, znanja i sposobnosti. Preduslov za ovakvu metodičku praksu je dobro poznavanje nastavne građe i pedagoško-psihološka, pa i andragoška stručnost izvođača. Kvalitet nastavnika je oduvek, i u svakoj nastavi, pa i u vojnoj, bio bitan uslov kvaliteta nastavnog rada. To svakodnevno praksa ubedljivo pokazuje. U tome i leži suština napora svake armije da se podigne kvalitet starešinskog i nastavnog kadra uopšte na nivo koji odgovara potrebama savremene obuke. To imperativno nameće i dinamičan razvoj ratne veštine i tehnike, kao i permanentne modifikacije programa obuke nastale dejstvom tih faktora.

No, s obzirom na različitu opšteobrazovnu, vojnostručnu i pedagoško-psihološku kvalifikovanost nastavnika, postavljaju se složeni metodički problemi u prevazilaženju tih razlika u procesu pripreme za izvođenje obuke. Od pozitivnog rešavanja ovog problema u najvećoj meri zavisi kvalitet obuke svakog pojedinca i jedinice.

Objektivni razlozi uslovljavaju da u obuci vojnika kao nastavnici budu angažovani ne samo oficiri već i podoficiri, stažisti pa i desetari, i to, na istim ili sličnim nastavnim dužnostima (komandri vodova, odeljenja, posluga i sl.). Isto tako u pogledu obučenosti jedinice postavljaju se isti zahtevi i obaveze pred nastavnike bez obzira na njihove razlike stručnog i drugog karaktera. Ali, nerealno bi bilo očekivati podjednak uspeh u obuci jedinica gde postoje velike razlike među nastavnicima, ako se ne bi iznalazili putevi za prevazilaženje takvih razlika. U tome je i jedan od ključnih, pre svega metodičkih, problema obuke (jer je

kadrovsko rešenje praktično nemoguće naći). Takav problem se može uspešno rešavati planskim, organizovanim sistematskim i kontinuiranim radom na podizanju kvaliteta nastavnog kadra u osnovnoj jedinici i to ne samo tradicionalnim načinom školovanja već, pre svega iznalaženjem sve novijih, raznovrsnijih oblika pripreme starešina za nastavu. Kvalitet obuke može brže napredovati jedino ako se desetar sve više uzdiže na nivo podoficira, podoficir na nivo oficira i u stručnom i metodičkom pogledu i ako svi predavači dostignu nivo koji odgovara potrebama savremene obuke. Nikakvih šablona ili recepata za rešavanje ovog problema nije moguće, a ni celishodno davati. Rešenja mora iznalaziti svaka jedinica prema svojim konkretnim prilikama, uslovima i mogućnostima za rad.

Mnogi metodički prolemi izviru i iz specifičnosti uslova u kojima se izvodi obuka, nastavnih sredstava, vremena predviđenog za obuku itd. Svaki od ovih problema mora biti neprestano u centru pažnje svih obrazovno-vaspitnih faktora da bi se mogli uspešno rešavati. U njih je nužno ulaziti studijski, vršiti analize i iznalaziti puteve koji će voditi racionalizaciji i osavremenjavanju obuke i njenom podizanju na nivo potreba veoma složenog savremenog rata.

UTICAJ MATERIJALNIH USLOVA NA ORGANIZACIJU I KVALITET VOJNE NASTAVE

Potpukovnik *dr Ilija MRMAK*

Među faktorima od kojih zavisi organizacija i kvalitet nastave važno mesto pripada materijalnim činiocima. Ako se ne raspolaže sa dovoljno nastavnih objekata (učionica, kabineta, poligona, vežbališta, strelišta, plivališta) i nastavnih sredstava, ne mogu se izvršiti zadaci koji se postavljaju u izgradnji i oblikovanju savremene armije niti će njeni pripadnici steći određena znanja, veštine i navike.

Nastavni objekti. O izgradnji podesnih nastavnih objekata u nas se već dugo govori. U školama je dosta i učinjeno. One raspolažu priličnim brojem moderno uređenih kabineta, a velika pažnja poklonjena je i izgradnji vežbališta, poligona, strelišta, plivališta i dr. O pravilnom korišćenju kabineta, vežbališta i drugih specijalno uređenih objekata posebno se vodi računa. Njihova upotreba strogo se planira i specijalno reguliše. Ipak, broj takvih objekata za nastavu sa starešinama i pitomcima još uvek nije dovoljan, a dosta ih nije ni na potrebnom tehničkom nivou.

U obučavanju vojnika stanje je znatno slabije, a često se dovoljno ne uviđa potreba brzog podizanja nastavnog rada na znatno viši tehnički i materijalni nivo. Ne sagledava se uvek nova uloga današnjeg vojnika, kao i činjenica da se on više ne može obučavati na stari način. Savremeni vojnik postaje sve više specijalista, čije obučavanje zahteva moderno organizovan nastavni proces. Tehnički razvoj nameće potrebu da se nastava za vojnike, naročito u nekim oblastima, po svojoj materijalnoj

obezbeđenosti i kvalitetu znatno više približi nastavi za starije. Nužno je, na primer, da se nastava sa vojnicima iz PNBHO, inženjerije, veze i nekih drugih rodova izvodi u kabinetima i laboratorijama, ili da se za teme iz taktičke obuke i drugih oblasti nastave raspolaže takvim objektima (streljštima, poligonima, tenkodromima, autodromima i dr.) koji će omogućiti brže usvajanje znanja, i formiranje veština i navika, a nastavu u većem stepenu prilagoditi savremenim uslovima ratovanja. Sve moderne armije ulažu u tom pravcu maksimalne napore. Prirodno da taj proces zavisi od naših opštih materijalnih mogućnosti. Ali, činjenica je da bi on ipak mogao i morao biti brži. Samo sagledavanje problema i potrebe brzog i kontinuiranog rada u tom smislu dovelo bi do snažnih inicijativa, koje bi i sa manjim materijalnim uslovima mogle dati krupne obrazovno-vaspitne rezultate.

Poseban problem u nastavi s vojnicima je nedostatak učioničkog prostora, a i onaj što postoji nije savremeno uređen. To u znatnoj meri otežava racionalnu organizaciju i kvalitetno izvođenje nastave.

Ranije se nastava sa vojnicima izvodila isključivo praktično, te nije ni postojala velika potreba za učionicama. Između dva svetska rata, a naročito u posleratnim godinama, došlo je do značajnog povećanja obima teorijskih znanja u vojnoj nastavi. Ta teorijska znanja su se morala, makar i u najužem obimu, preneti na vojnika. Međutim, ovi zahtevi nisu dovoljno praćeni stvaranjem materijalnih uslova.

Nedostatak učioničkog prostora manje se oseća pri lepom vremenu, jer se tada veći deo teorijske nastave može izvoditi napolju. Ali, u lošim meteorološkim uslovima taj problem postaje veoma oštar.

Ispitivanja koja su vršena od strane Uprave za MPV u 1964. godini otkrivaju da veliki deo učioničkog prostora nije prilagođen nastavnim potrebama. U zaključcima se navodi da se politička nastava često izvodila i u improvizovanim prostorijama: spavaćim sobama, trpezarijama, hodnicima i sl. Učionice su bile gotovo redovno prenatrpane velikim brojem vojnika. Često nije bilo dovoljno stolica za sedenje te su vojnici stajali. Vazduh u takvim prostorijama je bio zagušljiv, vidljivost slaba, a zimi su još i slabo zagrejane.

Naravno da takvi uslovi otežavaju vojnicima normalno praćenje nastave, vođenje beležaka na času i sl., a to znatno umanjuje rezultate nastavnog rada. Mogućnosti primene savremenih oblika i metoda nastave u takvim uslovima su svedene na minimum. Male učionice otežavaju ili čak onemogućavaju vođenje razgovora u većim nastavnim grupama, smetnja su korišćenju raznih varijanti diskusije, naročito unutar malih grupa, onemogućavaju diskusiju više učesnika pred grupom i sl. Držanje nastave po spavaćim sobama, trpezarijama i hodnicima otežava korišćenje nastavnih sredstava i primenu raznih oblika metode demonstracije u nastavi — pisanja na tabli, pokazivanja na kartama, šemama, slikama, pokazivanja pomoću dijaprojektora i epiprojektora i sl. No i pored svega, bilo bi pogrešno ako bi se nedostatkom učioničkog prostora pokušale pravdati sve sadašnje slabosti u nastavi, jer su neke od njih uslovljene pretežno subjektivnim činiocima. Da su ti činioci veoma značajni, može se videti i po tome što su spremniji i umešniji

nastavnici i u težim uslovima uspešno organizovali nastavu. Svojim nastojanjima oni su snažno uticali na poboljšanje materijalnih uslova rada.

Nastavna sredstva. Prevažičaženje verbalizma, sa kojim se susrećemo u vojnoj nastavi, moguće je samo ako se u nastavi polazi od percepcija i predstava i da ono što se dobije u iskustvu služi kao opšti osnov saznanja. Iako se objektivni dijalektički put spoznaje, koji je najpreciznije izrazio Lenjin: »od živog posmatranja ka apstraktnom mišljenju i od njega ka praksi« ne može primeniti na svaku konkretnu spoznaju, on se mora uzeti kao opšti put pravilnog kretanja misli. Bez takvog prilaznja izučavanju stvarnosti nije moguće objektivno saznanje predmeta i pojava realnog sveta, pa ni učenje u nastavnom procesu. Jer, iako proces saznanja i proces učenja nije isto, oni objektivno imaju mnogo zajedničkog. Zato nedostatak nastavnih sredstava i nedovoljno posmatranje u nastavi znače jednostranost u saznanju — verbalizam i formalizam u učenju. Samo geografska karta, tabla i kreda, iako u nastavi imaju važnu ulogu, ne mogu zameniti neposredno i posredno posmatranje predmeta i pojava.

Praktičnost vojne nastave, njena usmerenost na obučavanje u rukovanju naoružanjem, vodila je očiglednosti nastave i primeni metode demonstracije u procesu obučavanja. Bez neposredne očiglednosti i praktičnog uvežbavanja vojna nastava se nije niti može uspešno organizovati. To, naravno, ne znači da postoje mogućnosti posmatranja kod svih predmeta i tema vojne nastave. Ponekad je teško organizovati posmatranje onoga što se uči. Nekad za to postoje minimalne mogućnosti, kao što je, na primer, posmatranje dejstva pojedinih sredstava naoružanja, posmatranje ratnih dejstava u miru i sl. Za posmatranje nekih predmeta i pojava nema realnih, prostornih i vremenskih mogućnosti. Nekada takva posmatranja ne bi bila od veće koristi, naročito kad su predmeti i pojave vrlo složeni, gde se ne bi mogla uočiti njihova svojstva i suština. Nekada bi takva posmatranja bila štetna i opasna (neposredno posmatranje dejstva pojedinih sredstava naoružanja), a za neka nema dovoljno ni vremena. Vrlo često su i lična iskustva dovoljna (ranije predstave i njihova sistematizacija) da se postignu zadovoljavajući rezultati. Što su stariji oni koji se obučavaju, što je njihovo iskustvo veće, što imaju više predstava i veći fond znanja, to se u nastavi možemo više koristiti živom rečju i tekstem.

Pored navedenih ograničenosti, mogućnosti posmatranja u vojnoj nastavi su mnogo veće i svestranije nego što se koriste. Rezultati ispitivanja u oblasti nastave u jedinicama i školama pokazuju da su i sadašnja posmatranja (demonstracije) u nastavi prilično jednostrana. U nastavi iz naoružanja i gađanja, sem naoružanja i opreme, malo se koriste ostala nastavna sredstva koja bi olakšala učenje. U nastavi teorijskih predmeta, sem table, karata, zidnog lista i uskog kruga drugih sredstava, malo se primenjuju ostala nastavna sredstva (slike, filmske projekcije i sl.), dok se flanelogrami, epiprojekcije i druga savremena sredstva gotovo i ne koriste. To se odnosi ne samo na nastavu sa vojnicima već i na nastavu sa starešinama. U nastavi taktike gotovo isključiva nastavna sredstva su oprema i lično naoružanje, a na većem broju

časova ne koriste se nikakva nastavna sredstva. Eksperimentisanje se gotovo ne primenjuje čak ni u nastavi onih predmeta kod kojih je ono od posebnog značaja (inžinjerija, artiljerija i dr.).

Zapostavljanje eksperimenta ima višestruke štetne posledice. Jer, vrednost eksperimenata nije samo u tome, što oni koji se obučavaju izazivaju sami izvesne pojave, već što oni, radeći, posmatrajući, vršeći razna merenja, upoređujući, analizirajući kvantitativne i kvalitativne promene, prate proces razvoja pojave, ulaze u njenu suštinu, stiču pravilne predstave, bolje saznaju zakonitosti i korisnost onoga što se uči. Na taj način oni se stavljaju u situaciju i da samostalno zaključuju. Nesumnjivo da broj i kvalitet laboratorija, kabineta, radionica, pribora, alata, zbirki, preparata, kao i materijala za izvođenje eksperimenata ne zadovoljava stvarne potrebe. Ali, ni te mogućnosti nisu ipak takomale, jer gotovo sve naše škole i veći broj jedinica imaju uređene kabinete, laboratorije, veliki broj dijafilmova, raspolažu većim brojem kinoprojektora i odgovarajućih filmova. Ali, zbog izbegavanja materijalne odgovornosti i izvesnog respekta prema tehničarima ova sredstva malo koriste. Znači, ni ono što imamo nije iskorišćeno. I drugo, materijalna obezbeđenost nastave ponajviše zavisi od umešnosti komandi jedinica i uprava škola da pribave odgovarajuća sredstva, izaberu i uredi pogodne objekte za izvođenje nastave. Za izradu zidnih listova, maketa, modela, preseka i sl. ili za kupovinu određenih sredstava one imaju mogućnosti u svojim okvirima. Nešto veću teškoću predstavlja pomanjkanje prostora za kabinete, laboratorije, zbirke, za postavljanje reljefa, sanduka sa peskom, modela, preseka, čitaonica i dr. No i pored svega, očito je da problemi prevazilaženja sadašnjih slabosti u primeni nastavnih sredstava nije samo objektivne prirode.

U razmatranju materijalnih mogućnosti obezbeđenja nastave posebno moramo imati u vidu obezbeđenje nastave udžbenicima i ostalim pogodnim nastavnim materijalima. Mada širi nastavni materijali, čitanje izvorne literature, pravila i sl. imaju u nastavi važnu funkciju, udžbenik ima osnovni značaj. Udžbenik je bio i ostaje vredno sredstvo ne samo za ponavljanje i utvrđivanje znanja već i kao sredstvo za sticanje znanja učenika. Udžbenik je i u sadržajnom i u psihološkom i didaktičko-metodičkom smislu podešen za one koji se obučavaju, što ga čini pogodnim za sistematskije, racionalnije i efikasnije sticanje znanja. Ovo, naravno, ne znači da se u nastavi možemo osloniti na udžbenik kao jedini izvor saznanja, pošto takva orijentacija vodi uniformnom, »knjiškom« savlađivanju gradiva. Ostali materijali mogu biti samo dopuna, konkretizacija ili dalja razrada onoga što je rečeno u udžbeniku.

Neprihvatljiva su zbog toga mišljenja da udžbenik ne treba za one predmete za koje postoje odgovarajuća pravila i da pravilo može zameniti udžbenik. Zamenjivanje udžbenika pravilom dovodi do toga da se uče definicije i činjenice bez dovoljno razumevanja njihove suštine i veza sa ostalim delovima gradiva i njihovom konkretnom realizacijom, da se mora pamtititi veliko gradivo itd. Ti nedostaci utiču na to da istečena znanja ne postaju trajna i funkcionalna.

Nedostatak udžbenika ima i druge nepovoljne posledice. To prisiljava nastavnika da izlaže celokupno gradivo, navodi sve podatke, pa

i one koje ljudi sami mogu naučiti iz udžbenika. »Radi takvog načina rada nastavnik još u većoj meri oseća nedostatak vremena, žuri se pri obrađivanju nove građe, nedovoljno je objašnjava i produbljuje, izbegava ekskurzije, laboratorijski rad, demonstracije pokusa, izvođenje praktičnih radova, promatranje i upotrebu različitih nastavnih pomagala — jer svi ti oblici iziskuju veći utrošak nastavnog vremena. Rezultat takvog rada očituje se u kvalitetu znanja koje je formalističko«.¹

Pomanjkanje udžbenika je osnovni nedostatak naše nastave. Za nastavu sa vojnicima (izuzev za političku nastavu i neke teme iz drugih predmeta) tako reći nemamo udžbenika ni udžbeničkih materijala. Gotovo cela nastava svodi se na slušanje i memoriranje na času. Od vojnika se nedovoljno zahteva da čitaju i sami uče. Ispuštaju se iz vida današnje mogućnosti koje su takve da bi većina vojnika mogli, uz malu pomoć nastavnika, znatan deo gradiva sami da nauče i time u znatnoj meri rasterete nastavu, odnosno da, zahvaljujući upotrebi udžbenika stečena znanja budu bolje, potpunije i trajnije usvojena.

Mada se, kad je reč o pitomcima i slušaocima, sve više sagledava značaj udžbenika, ipak za veliki broj predmeta udžbenici ne postoje. Velika diferencijalnost pojedinih škola otežava pisanje udžbenika koji bi zadovoljili potrebe svih ili više škola.

Koliko se u praksi oslanja na nastavnike, govori i upoređenje vremena koje se troši na zajednički i individualan rad pitomca. Većina njih, prema vlastitim izjavama, uči samostalno jedan do dva časa, dok je 6 časova zajedničke nastave. Taj zajednički nastavni rad predstavlja osnovu učenja, a samostalni rad služi kao dopuna. U takvim okolnostima značaj udžbenika još se više povećava, jer da je više dobrih udžbenika individualni rad bi se sigurno brže razvijao.

Znatan uticaj na rezultate našeg nastavnog rada ima i kvalitet postojećih udžbenika. Opšta ocena je da su oni, iako obuhvataju i ispravno tretiraju nastavno gradivo, sa psihološkog i didaktičko-metodičkog stanovišta, prilično slabi. U njima se nije vodilo dovoljno računa o gnoseološkim i psihičkim osobinama onih za koje su udžbenici i pisani, kao i o potrebama i individualnim mogućnostima za samostalni rad. Zbog visokog nivoa gradiva i pomenutih nedostataka udžbenici su često nepodesni ne samo za sticanje novih znanja već i za ponavljanje i utvrđivanje. Neki od njih više ne liče na nastavničke priručnike nego na udžbenike za pitomce (slušaocce). Slično je i sa određivanjem literature — daje se gotovo u istom obimu kao i za nastavnike i često je razbacana po raznim izvorima.

Mogu se čuti mišljenja da udžbenici treba da zadovolje potrebe i nastavnika i onih koji se obučavaju. Neodrživost ovakvih koncepcija je više nego očigledna, jer takvi udžbenici, po obimu i načinu izlaganja gradiva, po metodičkoj koncepciji i dr. obično prevazilaze mogućnosti onih koji se obučavaju. Zato oni ne mogu uspešno da odgovore nameњenoj ulozi. Nedefinisana namena udžbenika negativno se odražava u praksi i nameće posebne obaveze za njihovo pravilno iskorišćavanje. Potrebna su opširna objašnjenja i osvetljavanje niza činjenica da bi se udžbenici mogli pravilno koristiti.

¹ Šimleša Pero, *Uzorci formalizma u znanju učenika*, Zagreb, 1954, str. 80.

Naporedno sa udžbenicima važnu funkciju u svemu ovome imaju i razni priručnici. Metodičko oblikovanje nastave poboljšalo bi se i izradom radnih sveski pogodnih za kontrolu i vežbanje u praktičnom primenjivanju znanja stečenih u nastavi. To bi doprinelo i funkcionalnosti učenja, odnosno izbegavanju učenja bez smisla. U tome bi veliku ulogu mogle odigrati i vojničke i školske biblioteke. One bi propagandom knjige, omogućavanjem vojnicima i pitomcima da do nje lakše dođu i pružanjem pomoći u njenom korišćenju mogle znatno više doprineti nastavnim ciljevima. Zato su dobro organizovane vojničke i školske biblioteke jedan od uslova za uspeh nastave.

Veliki značaj u nastavi imaju i posmatranja pojava u prirodi, posete odgovarajućim objektima (istorijskim, kulturnim, privrednim, muzejima i dr.), pravilno korišćenje radija, televizije, razglasne stanice, štampe i drugih sredstava informisanja.

Od materijalnih uslova nastave, mogućnosti izvođenja demonstracija, eksperimenata, korišćenje pribora, alata, udžbenika, priručnika i drugih sredstava zavise organizacija nastavnog procesa i rezultati nastave. To nam ukazuje da je u rešavanju osnovnih problema naše nastave neophodno paralelno stvarati i povoljne materijalne uslove. Logično, to ne znači da se povoljnim sticajem ostalih činilaca (kvalitetnim nastavnim kadrom, dobrim planovima i programima itd.) ne mogu i u nepovoljnijim materijalnim uslovima ostvarivati povoljni konačni rezultati. Sadašnji materijalni uslovi pružaju znatno veće mogućnosti i ostavljaju mnogo šire granice nego što se to u praksi realizuje. Ali, neosporno je da su takve racionalizacije ipak znatno ograničene navedenim materijalnim uslovima.

SLUŠALAC — AKTIVAN FAKTOR U NASTAVNOM PROCESU

General-major *Milojica PANTELIC*

Poznato je da je proces sve snažnije afirmacije starešine, komande, vojnika, komiteta, osnovne organizacije, člana SKJ kao subjekta i aktivnog faktora, jedna od bitnih pretpostavki vojnostručnog razvoja i izgradnje pravilnih vojničkih i socijalističkih odnosa u našim oružanim snagama. Jugoslovenska socijalistička stvarnost, ratna doktrina opštenarodnog odbrambenog rata i tradicionalna praksa izgradnje naše revolucionarne vojske diktiraju takvu ulogu svakog vojnika i starešine.

Cilj ovog napisa je da iznese samo neka iskustva u borbi za afirmaciju slušaoca kao aktivnog faktora u nastavnom procesu Više vojne akademije JNA za koja mislimo da bi mogla biti od interesa za obuku svih vojnih starešina.

Praksa pokazuje da nije dovoljno samo teorijski i idejno usvojiti neophodnost orijentacije na afirmisanje slušaoca kao aktivnog faktora, već da su tu presudni: permanentna aktivnost, doslednost i umešnost u nastavnom procesu i organizovano iznalaženje konkretnih organiza-

cijskih oblika i metodskih postupaka preko kojih će se ispoljavati svaki slušalac kao subjekat u nastavnom procesu. A mogućnosti su za to i raznovrsne i neiscrpe, kako u sadržinski različitim delovima nastavne materije, vrstama taktičkih i operativnih zadataka (kompleksni, kontrolni, pokazna metodska razrada zadatka, završni — diplomski ispit itd.), tako i u formama obuke (grupni metod, metod rada komande, ŠRI, KŠRI, komandantsko putovanje i sl.). Zbog svega toga svaki šemalizam i rutinerstvo u izboru i praktikovanju oblika pokretanja slušalaca kao aktivnog faktora nastave dovodi do »iživljavanja« i banaliziranja tih oblika. Drugim rečima, oni se mogu postepeno izroditi u formalizam, a to znači i u prepreku stvarne afirmacije slušaoca kao aktivnog faktora u nastavnom procesu.

Borba mišljenja. Aktivnost slušaoca često počinje kroz borbu mišljenja koja se odvija u procesu razrade celih ili delova elaborata taktičkog ili operativnog zadatka, kad pretpostavljene starešine odobravaju zamisli dejstva strana i druge dokumente, a može i kroz bilo koju formu obuke u školama, komandama i trupci. Ona se odvija u toku izvođenja gotovo svakog zanimanja. Naročito je izražena u »proceni situacije«, na seminarima na kojima se izučavaju određeni teorijski problemi iz oblasti taktike, operativne veštine i strategije i analizama koje se izvode nakon sprovođenja zadatka. Praksa pokazuje da praktični rezultati te borbe mišljenja znatno, a katkad i presudno zavise od odnosa pretpostavljenog starešine koji tim rukovodi i njegovog doprinosa toj borbi.

A taj odnos i doprinos zavise prvenstveno od toga kakav je stvarni stepen znanja i iskustva pretpostavljenog starešine na području materije (problematike) o kojoj se raspravlja. I, posebno, da li se neposredno pripremio da rukovodi i učestvuje u borbi mišljenja. Jer, hteli mi ili ne, čak i bez obzira na opšti stepen znanja i iskustva, ta vrsta pripreme je presudna, naročito kada je u pitanju primenjeni deo nastave — izučavanje taktičkih i operativnih zadataka.

Doprinos borbi mišljenja zavisi i od toga sa kakvom doslednošću u praksi starešina poštuje to što svaki slušalac (potčinjeni) može da ima izvesna preimućstva, jer poseduje specifična znanja i iskustva (pošto pripada ovom ili onom vidu, rodu ili službi u oružanim snagama i zbog specifičnosti svoga ratnog i posleratnog kadrovskeg razvoja). Drugim rečima, da li svojim metodom rukovođenja omogućava da u procesu borbe mišljenja sva ta specifična znanja i iskustva dođu do punog izražaja i postanu svojina čitavog kolektiva.

Za razvoj borbe mišljenja važno je i da rukovodilac daje lični primer u pogledu tolerancije i spremnosti da odbaci svoje i prihvati tuđe mišljenje, predlog ili sugestiju, poštujući pri tom stvarnu, naučnu kontraargumentaciju. Jer svi moramo uvažavati objektivnu istinu da u rešavanju bilo kojeg društvenog problema ili pitanja iz domena ratne veštine, nema ni jedne varijante rešenja koja bi pobrala sve argumente, aplauze i komplimente »za«, niti takve gde bi sve bilo »protiv«. U principu, iza svake stoje argumenti »za« i »protiv«. Veština i stvaralaštvo ljudi ogleda se u tome da ocene koja je varijanta bolja za rešavanje konkretnog problema u određenoj situaciji. Takvo držanje pretpostavljenog starešine i te kako stimulira aktiviranje slušaoca u nastavnom

procesu. Iskustvo potvrđuje da stepen naučne tolerancije starešine koji rukovodi borbom mišljenja zavisi ne samo od njegovih ličnih osobina (principijelnosti, skromnosti i sl.) već i od stepena njegovog znanja, iskustva i posebno od neposredne individualne pripreme za rukovođenje i učešće u jednom poslu koji podrazumeva i borbu mišljenja.

Razume se, borba mišljenja i učešće slušalaca u njoj nije sama sebi cilj. Ona treba da razotkrije i utvrdi prihvatljivu i posebno najceļishodniju, najrealniju i najprogresivniju varijantu rešenja taktičkih odnosno operativnih problema. A zato je nužno — jasno i konkretno definisati zaključke i stavove koji obavezuju na jedinstvenu praksu i akciju. To je pravo i obaveza nadležnog pretpostavljenog starešine — rukovodioca borbe mišljenja. Takvu funkciju on može uspešno izvršavati samo u uslovima neposredne, intenzivne i kvalifikovane individualne pripreme.

Afirmacija slušaoca kao aktivnog faktora ponajviše zavisi od toga kako su i da li su rukovodioci blagovremeno organizovali i usmerili u tom pravcu čitav nastavni proces. Naša iskustva u tom pogledu su raznovrsna i zato će biti najbolje da ih postupno razmotrimo na pojedinim područjima nastavnog procesa.

Teorijski deo nastave se odvija, kao što znamo, preko raznovrsnih oblika (predavanja, konsultacija, seminara i dr.). Ali u suštini, borba mišljenja unutar nastavnih grupa odvija se na seminarima. Pokazalo se veoma korisnim da se slušaoci blagovremeno upoznaju sa problemima koji će biti predmet diskusije. To je, nesumnjivo, element blagovremenog, organizovanog usmeravanja slušaoca.

Katkad se traži od slušaoca da, na bazi izučavanja ključnih problema određenih za seminar, na 1—2 dana ranije dostave nejasna i sporna pitanja. Na samom seminaru ta pitanja se koriste kao materija oko koje se razvija diskusija i borba mišljenja. I ne samo to. Često nastavnik na početku samog seminara »registruje na tabli« sva sporna i nejasna pitanja koja postavljaju slušaoci. Taj metodološki postupak stimulira njihovu aktivnost u borbi mišljenja.

U pojedinim prilikama pokazala se veoma korisnom praksa da se slušalac pojedinačno ili grupa od 2—3 posebno i blagovremeno zaduže da što dublje »specijalistički« izuče neki problem. Rezultati izučavanja se potkrepljuju cifarskim pokazateljima, upoređivanjem različitih taktičkih i tehničkih orijentacionih normi naših i inostranih oružanih snaga itd.

Ovih dana isproban je još jedan metodološki postupak u stimuliranju aktivnosti slušalaca u borbi mišljenja. Bio je opštevojni seminar na temu »Pešadijski bataljon u odbrani«. Materija je toliko poznata i ponavljana i iz nje slušaoci imaju relativno bogata predznanja. Ali, znamo da se nikada ne mogu dostići krajnji dometi u izučavanju bilo koje problematike pa ni bataljonske. I zato smo kolektiv nastavnika na pripremi orijentisali samo na to da rasvetli sporna i nedovoljno jasna pitanja kao: da li je pešadijski bataljon (bez čete) u okviru odbrambenog borbenog poretka puka ešelon ili rezerva, specifičnosti mesta i uloge bataljona kao prvoprotčinjene jedinice različitih formacijskih sastava; problem međuprostora u okviru odbrambenog rasporeda jedinica; o taktičkim orijentacionim normama vezanim za bataljon itd.

Na samom početku seminara nastavnik je »nabacio« te probleme i primio k znanju one koje slušaoci postavljaju kao sporne i nejasne iz izučavanog materijala. To je bila polazna osnovica za aktivnost slušalaca u borbu mišljenja na seminaru. Očevidno, neiscrpne su mogućnosti iznalaženja najraznovrsnijih metodskih postupaka za stimuliranje slušaoca kao aktivnog faktora u izučavanju teorije ratne veštine.

Iskustva iz aktiviranja slušaoca kroz izučavanje kompleksnih, kratkih i kontrolnih zadataka veoma su raznovrsna i bogata. Iznećemo samo neka od njih. Radi se, pre svega, o iskustvima u sprovođenju analize kompleksnih, kratkih i kontrolnih zadataka. A ona, kao što znamo, predstavljaju »krunu« svih zanimanja koja se praktikuju u sprovođenju jednog, npr. kompleksnog zadatka. Aktivnost se tu odvija kroz procenu situacije, predloge načelnika vidova, rodova i službi, plan borbe, boja ili operacije, supozicije dinamike itd. Primenjivali smo i ovakve methodske postupke. Pojedinaac ili grupa slušalaca daju kritičke primedbe, predloge i sugestije na osnovni zadatak koji je sa njima izučavan, na procenu situacije i predloge načelnika rodova i službi, borbenu dokumentaciju, dinamiku borbe, boja ili operacije. I to ne samo sa stanovišta varijanti primenjenih u rešavanju taktičkih, odnosno operativnih problema, već i sa aspekta metodskih postupaka koji su primenjeni u izvođenju pojedinih zanimanja. Razume se, insistira se na tome da sve te primedbe i predlozi budu potkrepljeni cifarskim pokazateljima i argumentima druge prirode.

I šta tada dobijemo u afirmaciji slušaoca kao aktivnog faktora u nastavnom procesu? Dobijamo mnogo, jer još pre zvaničnog početka analize čitava klasa slušalaca (ili komanda) aktivno učestvuje u njoj što bi inače bilo neostvarljivo da je ostavljeno za sam dan analize koja u klasi i nastavnim grupama traje 2 do 5 časova. I ne samo to. Najkonciznije izlaganje analitičkih zaključaka do kojih su došli »zaduženi« slušaoci i njihove grupe veoma se pozitivno odražava na aktivnost u nastavnom procesu. Naravno, slušaocu je otvorena mogućnost da u okviru raspoloživog vremena i na sam dan analize učestvuje u borbi mišljenja.

Kontrolni taktički i operativni zadaci su takve prirode da stvaraju posebnu psihološku predisponiranost slušalaca da se što aktivnije i doslednije angažuju u borbi mišljenja »u cilju odbrane svoga rešenja«. I zato tu povoljnu objektivnu okolnost treba koristiti punim kapacitetom. Za aktiviranje slušaoca u nastavnom procesu ovakvi methodski postupci su se pokazali naročito korisnim. Na bazi utvrđenih mogućnih varijanti odluke komandanata ili uopšte rešenja bilo kojeg taktičkog problema (i u ulozi načelnika rodova i službi) i njihovog osvetljavanja odgovarajućim materijalnim pokazateljima, pregledima odnosa snaga i drugim, nastavnik pregleda radove slušalaca i utvrđuje vrednost rešenja u celini, njegove osnovne pozitivne karakteristike i slabe tačke. I to se stavlja na uvid slušaocu pre analize sa zahtevom da pripremi odbranu svog rešenja. Tada dolazi do veoma žive aktivnosti slušalaca. Neki od njih i dalje i »po svaku cenu« brane svoje rešenje. Drugi izražavaju solidarnost sa kritičkim primedbama i pokazuju da su sagledali ubedljivost argumentacije. Treći, opet, uspevaju da opovrgnu neke kritičke primedbe ili, pak, dokažu da one, ipak, nisu takve kao što su naglašene.

U ovom poslednjem slučaju rukovodilac borbe mišljenja (nastavnik, starešina) mora biti posebno obazriv i bez ikakvog straha za autoritet prihvatati svaku opravdanu argumentaciju slušalaca. Pokazalo se da takva praksa ne samo što ne slabi, već naprotiv, jača autoritet starešina i istovremeno predstavlja izvanredno snažan podsticaj afirmacije slušaoca kao aktivnog faktora u nastavnom procesu.

Ostali oblici aktiviranja slušalaca. Težišni pravac je, razume se, u izučavanju taktičkih, tehničkih, operativnih i strategijskih problema. Ali, slušalac može i mora biti aktivan faktor i u usavršavanju organizacije i metodike izvođenja nastavnog procesa. I tu imamo veoma pozitivnih iskustava. Naime, u borbi za afirmaciju slušaoca kao aktivnog faktora odlučujuće je kako ga usmeriti da tu ulogu odigra i na redovnim i vanrednim konferencijama nastavnih grupa, klasa i starešina određene jedinice ili komande. Tako, na primer, tek što je protekao jedan i po mesec nastave, u jednoj klasi slušalaca Više vojne akademije traženo je da svaka nastavna grupa kolektivno izradi analizu proteklog dela nastavnog procesa u kojoj će sumirati osnovna zapažanja, predloge i sugestije. Te analize, u čijoj su izradi uzeli učešća svi ili gotovo svi slušaoci klase, bile su veoma korisne. Naime, u njima je bilo takvih sugestija i predloga koji su se odmah ili postepeno mogli prihvatiti. Ali, bilo je, doduše, i takvih koji su izražavali određeno nerazumevanje ili su izlazili iz okvira datih objektivnih i materijalnih mogućnosti. Na jednu i drugu vrstu predloga slušalac je dobio odgovor.

Ili, drugi primer. Za godišnju završnu nastavnu konferenciju klase, iz svake nastavne grupe blagovremeno je angažovano po 1—2 slušaoca koji su imali zadatak da, konsultujući ostale drugove, pripreme neku vrstu »male« studije iskustva stečenih u borbi za savlađivanje određenog dela nastavnog plana i programa. Te analize su obuhvatale bataljonske, pukovske i divizijske kompleksne zadatke, kolokvijume, KŠRI, kontrolne zadatke, komandantska putovanja, metodu razradu taktičkih zadataka, diplomatske radove itd. Siže iz tih analiza i predloga dat je na konferenciji u uvodnom referatu pretpostavljenog starešine. Na bazi toga razvila se diskusija. To je bio i jedan od puteva za masovniju i kvalifikovaniju afirmaciju slušaoca u borbi za usavršavanje organizacije i metodike izvođenja nastavnog procesa.

Konačno, mislimo da se iz čitavog dosadanjeg izlaganja nameću još neki zaključci. Pre svega, kao što je neophodna permanentna i nikad okončana bitka za usavršavanje sadržine, organizacije i metodike nastavnog procesa, tako je neophodna i neprekidna bitka za istraživanje raznovrsnih, novih i originalnih oblika afirmacije slušaoca kao aktivnog faktora u tom procesu. Šematizam i formalizam mogući su i ovde kao i u svakom drugom procesu ljudske delatnosti. No da bi se to izbeglo, nužno je odabirati takav oblik aktiviranja slušaoca koji je u skladu sa ciljem zanimanja, načinom na koji se ono provodi (grupni metod, rad na principu komande, ŠRI, KŠRI, komandantsko putovanje), karakteristikom nastavne materije, raspoloživim vremenom i dr. i insistirati na što kvalifikovanijoj individualnoj pripremi svakog slušaoca. To podrazumeva, sem ostalog, sačinjavanje odgovarajućih proračuna, utvrđivanje odnosa snaga i sl.

Ovde su iznesena samo neka iskustva iz prakse afirmacije slušaoca kao aktivnog faktora u nastavnom procesu Više vojne akademije JNA. Međutim, uvereni smo da bogatim i možda još raznovrsnijim iskustvima raspoložu i druge škole, komande, jedinice i ustanove naše Armije i da bi njihova razmena i preko stranica naših vojnih časopisa i listova bila i poželjna i korisna.

NASTAVNIK NA NASTAVNOM ČASU

Pukovnik Vuko MIHAILOVIĆ

Od vrednosti nastavnog časa najčešće zavisi i vrednost celokupne nastave. Na času se sjedinjuju i dijalektički prožimaju mnogi faktori — sadržajni, psihološki, spoznajni, organizacioni, sociološki i tehnički. Zato je izučavanje njegove zakonitosti i vrednosti jedno od najsloženijih područja didaktičke teorije. Moja je namera da iz svoga iskustva, kao nastavnik i slušalac, o ovome iznesem nekoliko konkretnih zapažanja.

Metodička elastičnost i samoinicijativa nastavnika. Uspeh nastavnog časa zavisi, pre svega, od vrednosti priprema, opštih i didaktičkih sposobnosti nastavnika. Ali, pored toga, na krajnje rezultate časa utiču još mnogi drugi činioci, od kojih ovde ističem samo one za koje smatram da ih je neophodno poznavati da bi se postigli dobri rezultati u nastavi.

U principu, i bez opravdanih razloga, nastavnik na času ne bi smeo da odstupa od koncepcije rada koju je postavio u svojoj pripremi, tačnije od koncepcije časa koja je utvrđena na kolektivnim pripremama. Međutim, zasnivanje nastavnog procesa na utvrđenim koncepcijama mora biti metodički elastično, a ne šablonski i kruto.

Nastavni rad je vrlo dinamičan i često se u njemu pojavljuju i nepredviđeni problemi, kao: zakašnjenje početka časa, nedovoljne pripreme slušalaca, trenutne pojave na koje se nije računalo — nestanak struje, neočekivane greške u demonstriranju neke aplikacije, nepripremljenost nastavnog mesta, itd. Takve pojave zahtevaju od nastavnika metodičku elastičnost, samoinicijativnost i razvijen didaktički takt. Ako je situacija takva da je korekcija koncepcije časa nužna, onda je potrebno da nastavnik blagovremeno uoči tu činjenicu i da se izbori za normalan tok časa. Razume se da to ne bi smelo da dovede do odstupanja od plana časa. To bi već bio ozbiljan neuspeh nastavnika.

Tempo aktivnosti nastavnog časa. Nastavnici, i to ne mali broj, idu u dve krajnosti: ili se previše žure ili sporo rade. Pratio sam tempo rada dva nastavnika jednog predmeta. Radilo se o istom predavanju i zajednički izvedenoj pripremi. Prvom je uvod trajao 10, a drugom 5 minuta. Prvi je objašnjavao prvo nastavno pitanje 8, a drugi 12 minuta. Međutim, prvi je govorio veoma brzo — 90 do 110 reči u minuti, a drugi dosta sporo — 45 do 60 reči u minuti. Prvi je izvodio zaključke o svakom nastavnom pitanju, a drugi nije dao celovit zaključak ni na kraju časa.

Prvog nastavnika slušaoci su teško pratili i čak su zahtevali da sporije govori, a kod drugog nastavnika mogla se zabeležiti skoro svaka reč iz izlaganja.

Racionalno raspoređivanje vremena u granicama nastavnog časa — značajan je uslov za uspešan tok časa. Smiren tok rada, dinamičko i prirodno smenjivanje pojedinih faza rada, mikropauze i osvežavanja pažnje slušalaca interesantnim pojedinostima — treba da budu osnovni regulatori toka časa. Ako nastavnik ima preglednost celokupnog rada u planu časa, ako je izvršio vremenski pravilan raspored nastavne građe, uspešno će voditi čas i na vreme svršiti sve što je predviđeno. Razume se, polazim od toga da su realno postavljeni radni zadaci za određeno nastavno vreme.

Posebno je važno da nastavnik zna da postoje razlike u tempu rada na pojedinim časovima. Tempo nastavnog časa uslovljen je nizom okolnosti: mestom izvođenja, brojem pomagala, koja se upotrebljavaju, količinom nastavne građe, metodskim postupkom, iskustvom i sposobnošću nastavnika i drugim. Imajući sve to u vidu nastavnik mora pokazati sposobnost za uspešno rešavanje svih onih pitanja koja se odnose na tempo rada na času. Osnovu za uspešno rešavanje tog problema čini njegova samostalnost, inventivnost, dinamičnost i doslednost u sprovođenju odmerenog i didaktički efikasno zasnovanog tempa nastavnog rada. Zapazio sam da ima nastavnika koji na časovima pružanja novih znanja dobro planiraju vreme, ali na časovima utvrđivanja sasvim podbace.

Racionalno korišćenje nastavnih sredstava. Nije dovoljno samo odabirati ta sredstva i savladati tehniku njihove upotrebe. Isto je toliko važno da se ona pravilno iskoriste. Nije dobro ako nastavnik izlaže nastavnu građu i kaže: »Neke crteže, dijaslike (ili slike) o ovome pokazaću kasnije«, ili: »Nema vremena, a imao bih neke primere da iznesem« itd.

Desi se da se u toku časa zaboravi na nastavna sredstva, pa čak i na reljef koji je tu u učionici. Ima slučajeve da nastavnik gubi dosta vremena oko pronalazjenja sredstava koja treba koristiti. To dolazi otuda što nastavna sredstva nisu raspoređena onim redom kako će se upotrebljavati. Takođe treba izbegavati da još nekorišćena nastavna sredstva, a i već iskorišćena, budu na istaknutom mestu, jer to nepotrebno rasipa pažnju.

Najbolje je, ukoliko za to postoje uslovi, nastavna sredstva unapred pripremiti. To obezbeđuje racionalno korišćenje vremena i postaje baza prirodnog vođenja procesa rada.

Aktivnost slušalaca. Dinamičnost na nastavi je faktor od velikog značaja za uspeh nastave. Kod pojedinih nastavnika oseća se tendencija da svoju aktivnost pretpostave aktivnosti vaspitanika iako je nastava njima namenjena. Nastavna aktivnost treba da bude uzajamna. I na seminarskim časovima neki nastavnici nedovoljno razvijaju aktivnost slušalaca. Kao slušalac bio sam i na takvim seminarima gde je od 135 minuta nastavnik govorio 52, a slušaoci svega 70 minuta. Štaviše i na časovima primenjene nastave ima ovakvih slabosti. Ako slušalac nije u stanju da odgovori na jedno pitanje, da reši neki problem ili se ne snalazi

u nečem, ne treba se oko toga previše zadržavati, jer to oduzima vreme i mnogo je bolje ako nastavnik pruži posebnu pomoć dotičnom i povoljniju priliku u toku rada. Još gore je ako nastavnik direktno postavlja pitanje pa kaže: »Brže govorite, jer nemamo vremena«.

Aktivnost slušalaca i njihov način prihvatanja materije, diskusije ili praktično uvežbavanje dragoceni su pokazatelji i samog uspeha časa. U nastavnom radu nije toliko važno da se sve gradivo izloži koliko je značajno koliko vaspitanici sudeluju u nastavnom radu i kako se razvijaju njihove sposobnosti. Na jednom predavanju nastavnik je skoro 40 minuta govorio o traumama, ali na kraju, kad je postavio pitanje šta je to trauma — nije bilo pitomca koji je mogao dati odgovor.

Često je primena raznih sredstava na časovima praktične obuke ograničena. Nije dobro ako se na tim časovima radi frontalno. Čas praktične nastave dobar je samo onda ako se maksimalno iskoristi za samostalnost svih slušalaca. Samo takav nastavni proces je vaspitno i obrazovno produktivan i ekonomičan. Planiranjem nastavnog procesa i materijalnim obezbeđenjem umnogome se doprinosi maksimalnom angažovanju slušalaca.

Konspekt predavanja. Među nastavnicima postoje najrazličitija shvatanja o konspektu predavanja. Jedni smatraju da on uopšte nije potreban ako nastavnik vlada nastavnom građom, a drugi da je u svakoj situaciji nužan. Ja glasam za ovo drugo mišljenje.

Ovakve razlike u shvatanjima izražavaju se u načinu izrade, veličini, sadržaju i slično. Neki nastavnici imaju overene sveske za razradu konspekta rada. Drugi imaju posebne beležnice. Neki prave podsetnike na pola lista, na uzdužno presečenom listu ili čak na istrgnutom listu neke sveske. Ima nastavnika koji prave konspekt na preko 20 pisanih stranica, koji obuhvata i do 4.000 reči. S druge strane ima nastavnika čiji se konspekt sastoji od svega 40 reči. Ima i onih koji uopšte ne prave konspekt za nastavu.

Ovo ima i ozbiljan vaspitni uticaj. Ovakva neujednačenost shvatanja prenosi se i na vaspitanike, pa se i kod njih u hospitaciji zapažaju iste razlike.

Smatram da odnos nastavnika prema konspektu mora da bude jedinstven. Ako ništa drugo, na to nas obavezuje vaspitna funkcija nastavnog procesa. Nisam za formu bez sadržaja. Za mene je podsetnik idejna skica rešenja nastavnog procesa. U svakoj ljudskoj svesnoj aktivnosti, a naročito u nastavnoj, mora se imati idejno rešenje — plan te aktivnosti. To je za nastavnika konspekt, upravo skica nastavnog časa. Sadržaj i metodička strana podležu kritici, a ne dužina i obim. Osnovna namena je data samom izrazu. Za nekog nastavnika to znači: šire teze celokupnog rada, a za neke to je samo skica metodičko-stručnih činjenica nastave.

Planiranje obima obrazovnog sadržaja. U idejnosti nastavnog rada takođe se moraju zapažati propusti. Idejnost naše nastave ogleda se i u tome koliko nastavnik okreće lice onome što je neophodno na planu opštenarodne odbrane. Na svakom času nastavnik ima zadatak da se bori za uzdizanje visoko svesne, aktivne, samoinicijativne, odlučne, dis-

ciplinovane i istrajne ličnosti. Da bi nastava bila uspešna, činjenice se ne smeju mehanički pamtiti, znanja se ne smeju primati na veru.

Na nekim časovima nije zagarantovano potpuno razumevanje i svesno primanje nastavnog sadržaja. Pre svega, zbog toga što se ne određuje realan obim obrazovnog sadržaja za nastavni čas. Baš zato što je nastavnik želeo sve, govoreći o »Napoleonovim ratovima 1805«, postignuto je malo. Za dva nastavna časa on je izneo blizu 400 novih pojmova, činjenica, istorijskih događaja, numeričkih podataka itd. Ne vodeći računa o usklađivanju mogućnosti i zahteva, nastavnik je iznosio čak i godine starosti Napoleonovih komandanata.

Jedan nastavnik vojne geografije u predavanju o privredi sasvim je dobro naznačio ciljeve nastavnog sadržaja. Međutim, izlaganjem to nije zagarantovano. Umesto da se nastavni proces razvija kroz iznošenje suštinskih podataka o privredi kao faktoru narodne odbrane i da se bliže odrede relacije privrede i opštenarodnog rata, nastavnik je davanjem raznih cifara, geografskih pojmova i drugih faktora umanjio idejnu i vaspitno-obrazovnu vrednost nastave. Tako, na primer, nastavnik je pomenuo: 11 fabrika mašinogradnje i metalne industrije 8 fabrika izgradnje brodova, 12 fabrika elektroindustrije, 31 fabriku tekstila, kože i gume; 9 pilana, 6 fabrika nameštaja i šperploča, 30 fabrika prehrambene industrije, fabriku šibica u Dolcu, 29 rudnika uglja, 130 nalazišta raznih ruda i 60 centrala.

U obilju te građe izgubila se vaspitno-obrazovna vrednost nastavne materije. Obim ovih činjenica sam za sebe govori. Ovo su samo dva primera koji pokazuju da se prave greške u odmeravanju nastavne građe koja se može dati vaspitanicima za jedan čas.

Didaktička tehnika rada na času. Nastava mora biti usmerena jedino obrazovnim i vaspitnim ciljevima. Ali, to je samo dobar početak. Mogu se ciljevi prekrasno označiti, a da nastavni rad ne bude na visini zahteva. Jasno isticanje cilja nije samo sebi svrha, nego neophodnost — polazni princip usmeravanja aktivnosti svih koji sudeluju u nastavnom radu.

To navodi nastavnika na pravu meru u zasnivanju rada i nastavnih zahteva: da se ne gubi u sitnicama, da izbegava rad gde se jednostavno »prima na veru«, da se bori da se slušaoci snalaze u razlozima i dokazima i tako svako znanje pretvaraju u aktivno oružje za dalje saznavanje i svesnu delatnost.

Od umešnosti rukovođenja nastavnim časom zavisi stepen mobilizacije pažnje i razvijanje interesa za nastavni rad. Cilj je nastavnika da se koristi raznovrsnim instrumentima da se vaspitanici aktiviraju — podstiču u nastavi. Umešnost zavisi, s jedne strane, od predagoškog iskustva i znanja, a s druge od studioznog prilaženja pripremama nastavnog rada. Aktivnost na nastavi u velikoj meri zavisi od didaktičkog majstorstva nastavnika.

Na časovima pružanja novih znanja kod nekoliko nastavnika, koji su držali po 18 časova, na 2 časa su zapaženi nedostaci u tačnosti iznošenja činjenica, na 8 časova u odmerenosti sadržaja, na 2 u naglašenosti cilja, na 9 u bogatstvu primera, na 6 u povezivanju građe, na 2 u odmerenosti tempa, na 4 u preglednosti izlaganja, na 3 u zastupljenosti oči-

glednosti, na 5 u obezbeđivanju kontakta, na 6 u naglašavanju bitnog, na 4 u artikulaciji časa, na 8 u pojavi poštapalica, na 7 u jednostavnosti jezika, na 3 u mimici i pokretima, na 7 u slikovitosti interpretiranja građe.

O pedagoškoj veštini treba stalno brinuti. Ima »sitnica« koje umanjuju rezultate nastavnog rada. Neki nastavnici skreću pažnju na građu koja se nalazi u lekciji, udžbeniku, pravilu itd. Ili: »Radi se, drugovi, o nekim činjenicama koje nisu važne«. To već samo po sebi čini slabe usluge nastavniku za razvijanje interesa i pažnje na času, jer ako se »sve nalazi u pravilu« zašto pratiti izlaganje.

Jezička kultura nastavnika. Svaka praznina u jezičkoj kulturi ne samo da umanjuje vaspitno-obrazovnu vrednost časa već je i iz psiholoških i pedagoških razloga manjkavost celokupnog nastavnog procesa. Bogatstvo jezičke kulture deluje na vaspitanike kao moćno vaspitno-obrazovno sredstvo, i obratno.

Otuda i potreba da se jezička kultura nastavnika stalno neguje i razvija. Poštapalice u govoru, jezičke i gramatičke greške skreću pažnju vaspitanika i umanjuju ugled nastavnika. Izlaganje nastavnika mora biti slikovito i jasno. Međutim, nije malo nastavnika koji u izlaganju materije ne izdvajaju glavno od sporednog. Nelogički iskazuju svoje misli i ne paze na jezičku pravilnost.

Nastavnik je dužan da ispravlja pogreške vaspitanika u njihovom usmenom i pismenom izražavanju, ali on to ne može da čini ako i sam ima puno nedostataka u govoru. Od ukupno 38 nastavnika čijim sam predavanjima prisustvovao zapazio sam da: sporo govore — 6, brzo — 8, neracionalno objašnjavaju pojmove — 9, opterećuju jezik provincijalizmima — 7, služe se raznim poštapalicama — 19.

Neki nastavnici govore monotono, neki ne daju zaključke dovoljnom dinamikom govora, suviše gestikuliraju ili brzo i suviše glasno izlažu, što otežava praćenje izlaganja. Od dva nastavnika čija su izlaganja registrovana pet minuta: prvi je u prvom minutu izgovorio 80 reči, u drugom 106, u trećem 112, u četvrtom 118 i u petom 113, dok je drugi u prvom minutu izgovorio 98 reči, u drugom 56, trećem 43, četvrtom 52 i petom 56 reči.

Nisu samo velike razlike u broju reči i između nastavnika, nego postoje i znatne razlike u broju reči između pojedinih vremenskih intervala kod istog nastavnika. Nastavnik podjednako gubi na vaspitno-obrazovnoj vrednosti bilo da prebrzo ili suviše sporo izlaže nastavnu građu.

Nastavnikov govor naročito je opterećen raznim poštapalicama. Kao što sam prethodno izneo, 50% nastavnika ima u govoru razne uzrečice, koje umanjuju obrazovnu i vaspitnu vrednost jezika. Kod nekih nastavnika uzrečice se (»ovaj«, »onaj«, »aaa...«, »razumete«, »hoću da kažem«, »znači«, »prema tome« itd.) neprekidno ponavljaju. Dešava se da slušalac, umesto praćenja predavanja, crtama beleži broj nastavnikovih uzrečica. Slično je i pri upotrebi provincijalizama.

Rad i organizovanost u nastavnom procesu. Nastavnik mora da ispolji svestranu aktivnost za red i disciplinu u nastavnom radu. Početak nastavnog časa je neobično važan za uspeh rada, jer narodna po-

slovice kaže da se po jutru dan poznaje. Nastavnik ne bi smeo dozvoliti, ni pod kakvim uslovima, da zakasni na čas. On se mora izboriti za tačnost, i svoju i slušalaca.

Ako se na vreme ne počne i ne završi, ako se zakašnjava više puta, onda je već dovoljno da se shvati kako se kod tog nastavnika može lako kršiti red i organizacija rada.¹

Kritičko ocenjivanje svog rada. Nastavnik mora uvažavati činjenicu da će malo kad biti sve najracionalnije i najuspešnije rešeno. Zato je i potrebno da nastavnik kritički ocenjuje svoj rad, svoj uspeh u nastavi. Niko kao on nije pozvan da unapređuje nastavni proces. Niko kao on to ne može ni postići. Ali da bi to mogao, on mora kritički gledati na svoj rad i stalno bogatiti svoje stručno i pedagoško znanje.

O METODICI OSPOSOBLJAVANJA PITOMACA ZA DUŽNOST NASTAVNIKA

Potpukovnik *Alija LOŠIĆ*

Pažljiva analiza metodike rada s pitomcima otkrila bi da postoje neka otvorena pitanja u praktičnom osposobljavanju pitomaca za dužnost nastavnika. Ona se odnose ne samo na metodiku u užem smislu te reči već i na metodologiju planiranja i programiranja nastave; na izbor oblika kroz koji se pitomci uvode (hospituju) i kompleksno osposobljavaju za svoje dužnosti; na potrebu planskog i sistematskog konsultovanja i izučavanja nastavne prakse u jedinicama i dr. Dakle, reč je o tome kakvu metodiku primeniti i koja sredstva izabrati da bi mladi nastavnik potpuno ovladao nastavnom teorijom i praksom i šta učiniti da bi se postigli optimalni rezultati u osposobljavanju mladih starešina za njihov osnovni poziv — vaspitanja i obrazovanja potčinjenih. »Najduže će mi ostati u sećanju onaj dan« — kaže jedan mladi starešina iz mostarskog garnizona — kada sam prvi put stao ispred voda i primio raport. Osećao sam veliku radost i ponos što su mi ti ljudi dali na poverenje, da ih vaspitavam i učim za najuzvišeniji poziv — odbranu naše zemlje«. Ovo osećanje radosti i ponosa usled ukazanog poverenja nesumnjivo će doći do potpunog izraza ako uz takav stav, mladi starešina ponese iz škole i neophodna teorijska znanja, praktične veštine i umenja i u trupi ih produbljuje, uz pomoć i saradnju svojih starešina.

Samo delimični osvrt na nastavničku praksu i iskustva mladih starešina može da ukaže na neke značajne probleme metodike za vreme njihovog školovanja. Od tristotine mladih starešina svaki peti je izja-

¹ Na jednoj konferenciji posvećenoj nastavi, revoltiran čestom pojavom da se čas ne završi na vreme, jedan slušalac je napisao na ceduljici da slušaoci traže od nastavnika da na vreme završavaju časove.

vio da su mu najveće teškoće prvih dana u jedinici bile — organizacija i izvođenje obuke, a isto toliko i uspostavljanje starešinskih odnosa sa potčinjenim.

Više od polovine starešina koji su na nastavnički posao došli direktno »iz školskih klupa« posebno su istakli nedovoljnu pedagoško-metodičku spremu, za razliku od onih koji su pre akademije već bili u trupi »Teško je prilagođavanje životu jedinice« — izjavljuje jedan od njih — »i prelazak sa đачkih na stvarne starešinske odnose«.

U napisu »Ispit zrelosti rezervnog oficira«,¹ pitomaca na stažu iznosi se više zanimljivih zapažanja o metodici njihovog školovanja, u prvom redu o njihovom osposobljavanju za nastavnike. »Osetio sam« — kaže jedan vodnik — stažista »da su škola i trupa donekle u raskoraku i da mnogo toga što mi je potrebno za praktički rad ne znam«. »Za vreme školovanja« — ističe drugi — »nisam ni jednom bio u ulozi komandira odeljenja ili komandira voda« i navodi da su za vreme školovanja komandna mesta premeštali u — učionici. »Za tih nekoliko dana« (misli na provedeno vreme u ulozi komandira voda u školi) — kaže treći vodnik-stažista — »komandovali smo vodom svojih drugova (pitomaca), i to prilikom postrojavanja za jutarnju smotru i za vreme obeda«.

Slične ocene daju i starešine jedinica u koje se raspoređuju mladi oficiri i stažisti. Mada je moguće da trupne starešine ponekad više očekuju od škole nego što ona objektivno može da da — a u takvim ocenama i očekivanjima se često zaboravlja da je tek trupa, i nastavna praksa u njoj, najbolja škola praktičnog osposobljavanja mladih starešina — ipak se može mnogo više učiniti u samoj školi do tih »raskoraka« bude što manje. Školu je neophodno još više približiti potrebama trupe; metodika nastave s pitomcima igra jednu od odlučujućih uloga u ostvarenju ovog zadatka.

Neosporno je da se javlja nagli prelaz od teorijskog osposobljavanja budućih nastavnika od njihovog uključivanja u potpuno samostalno izvođenje nastavnog časa ili vežbe. Naročito se to može reći za predmete koji se pretežno ili isključivo izvode teorijski s vojnicima i pitomcima (program iz MPV, pravila i propisa, teorijskih odredbi opštevojnih i vojnostučnih predmeta i dr.). Iako se nastavni program vojnih škola većim svojim delom ne poklapa sa nastavnim programom za vojnike (ni po obimu ni po dubini), ipak postoji grupa predmeta u kojima se pitomci, tako reći, automatski osposobljavaju i za prenošenje stručnog znanja. Savlađivanje građe takvih predmeta (na primer iz naoružanja i nastave gađanja, taktike i sl.) teče istim procesom u školi i u trupi. Pa ipak, i u tim slučajevima postoje određene kvalitativne razlike. U prvom slučaju, pitomac je pretežno objekt nastave (apstrahujući okolnost da se on u procesu nastave javlja, i nužno je da se javlja, i kao subjekt), a u drugom slučaju, u nastavi s vojnicima, on se javlja u svojstvu nastavnika, isključivo kao subjekt. Na primer: u jednoj vojnopomorskoj školi nastavnik iz predmeta »Vaspitanje i obuka« odredio je dvojicu pitomaca da na dva nastavna časa izlože, u obliku predavanja, deo gradiva iz teme »Psihološke osnove vaspitanja i obuke«. Pitomci su, u tom slučaju, stvarno bili u ulozi subjekta, sa-

¹ Narodna armija, broj 1310/1964.

mostalno su se pripremali i izložili gradivo pred nastavnom grupom pitomaca. Međutim, to još uvek nije ambijent u kome se mladi starešina nađe kad istupa pred nastavnom grupom vojnika (mornara). A takav ambijent, što je znatno racionalnije rešenje, u uslovima ove škole nije bilo teško pripremiti.

U direktivama za nastavu vojnih škola i akademija precizirano je da su zadaci školovanja pitomaca, pored ostalih, da ih potpuno osposobi — teorijski i praktično — za komandovanje vodom, odnosno za odgovarajuće početne oficirske dužnosti; da im da takva znanja da mogu — uz trupnu praksu — vršiti dužnost komandira čete, itd. Ovi zadaci su uglavnom materijalizovani i kroz sadržaj nastavnih programa škola i oblika u kojima se pitomci osposobljavaju za svoje starešinske i nastavničko-vaspitačke dužnosti. Pa ipak, mogle bi da se stave primedbe na odnos između postavljenog cilja i nekih praktičnih rešenja, naročito na strukturu fonda časova i na mesto koje u tom zauzima praktično osposobljavanje pitomaca za nastavnički poziv kao i na oblike kroz koje se to sprovodi.

Stožiranje u trupi, kao jednom od osnovnih oblika praktičnog osposobljavanja pitomaca za nastavničku dužnost, dat je različit broj časova u pojedinim školama. To se kreće od 1,5% do 12% celokupnog broja časova. U školi u kojoj je stažiranje pitomaca u trupi apsorbavalo najmanji broj (1,5%) časova, u završnoj godini školovanja, tj. u godini specijalizacije, on iznosi 4,4% od ukupnog broja časova za tu godinu školovanja. Nešto drukčija slika se dobija kad se stažiranju dodaju i ostali oblici praktičnog rada (raznovrsna logorovanja, zborovi i dr.), jer tada na praktično osposobljavanje pitomaca dolazi 12% od ukupnog broja časova. Ali, izuzimajući stažiranje, ostali oblici praktičnog rada pitomaca ne koriste toliko budućim starešinama u nastavi. Ovo tim pre što pitomci, u okviru tih oblika, vrše određene dužnosti komandujući nastavnim grupama pitomaca, a ne vojnika, što još uvek ne predstavlja povezivanje teorije i prakse u pravom smislu te reči.

Od posebnog interesa za metodiku može da bude učešće predmeta »Vaspitanje i obuka« u ukupnom fondu časova. Ovaj predmet zauzima, u proseku u svim školama (izuzev škole za rezervne oficire gde se i ne izučava) 2,7% u ukupnom, odnosno 7,8% u broju časova poslednje godine školovanja. Pošto se ovde radi o dva predmeta (pedagogija i psihologija) i s obzirom na njihov značaj u najdirektnijoj pripremi pitomaca za njihov poziv — za diskusiju je, da li je navedeni odnos u časovima proporcionalan značaju ovog i drugih nastavnih područja.

Oblici praktičnog osposobljavanja nastavnika predmet su posebnog izučavanja u svim vaspitno-obrazovnim institucijama u kojima se školuje nastavnički kadar. Nastavna teorija je već trasirala i u praksi proverila niz racionalnih oblika koji budućeg nastavnika približavaju njegovoj praksi i pozivu. Stoga i u vojnim školama ne bi bilo opravdano zapostaviti ili potceniti sve to što nudi dosadašnja nastavna praksa. Hospitovanje je, npr. oblik koji zaslužuje da se i dalje primenjuje. Ali, to je samo prva etapa, tek uvođenje u nastavnički rad. Kroz taj oblik pitomci posmatraju kako drugi izvode nastavu i pri tom beleže svoja zapažanja, ocenjuju tok časova itd. — o čemu se kasnije zajednički diskutuje. Posle ovog oblika dobro je, radi postupnog uvođenja u na-

stavnički rad, uključivati pitomce samo u deo časa ili vežbe sa vojnicima (kao, na primer, u smotru vojnika pre časa ili vežbe, da održe uvodni ili završni deo časa) a da im za to čitavo vreme u radu pomažu starešine jedinica. U stvari to je rad dublera koji se u sadašnjoj praksi vojnih škola javlja kod stažiranja pitomaca. Čini nam se da takvo rešenje nije samo formalne prirode. Ali za sedam ili deset dana stažiranja ne može se mnogo postići. Samo duža praksa u jedinici omogućava osposobljavanje budućih nastavnika. Kroz takav rad starešina (nastavnik) posmatra i ispravlja rad pitomaca, vodeći računa pri tome da mu oni ispolje što veću samostalnost. Dubliranje u sadašnjem smislu to ne ispunjava.

U vezi sa stažiranjem, odnosno višednevnom praksom u trupi, postoji nekoliko otvorenih pitanja. Jedno od prvih je — gde i kada obavljati staž? Prema nekim podacima, to stažiranje se obavlja u relativno povoljnijim uslovima nego što su za izvođenje nastave sa vojnicima. Pitomci se tada ne upoznaju sa tipičnim, prosečnim uslovima, u kojima će se oni naći kao nastavnici. Zatim je i pitanje — u koje vreme da se obavi stažiranje? Dosad se obavljalo pred kraj školovanja, zbog čega je ostajalo malo vremena za dograđivanje svega onoga što se pojavljivalo kao praznina u znanjima i umenjima budućih nastavnika. Naročito se može dovesti u pitanje opravdanost da pitomci idu na stažiranje u vreme prijema regruta. U takvim prilikama pitomci, se ne mogu snaći, a starešine jedinice im, zbog zauzetosti, ne mogu pružiti adekvatnu pomoć. To stanje, pored ostalog, ne odgovara ni normalnom prosečnom stanju izvođenja nastave u jedinicama.

Na svoj način je problem i širina zahteva koji se postavljaju pitomcu u toku stažiranja. Normalno bi bilo da se staž jednog pitomca ograniči na jednu ili najviše na dve nastavne grupe vojnika, i da se težište usmeri na jednu do dve nastavne oblasti. Isto tako, i ostali, vannastavni zahtevi koji se postavljaju pitomcima u toku stažiranja ne bi smeli prenebreći granice do kojih doseže njihova sposobnost. Sve to, međutim, na izvestan način podleže kritici, jer se u praksi pitomcima često postavljaju suviše veliki zahtevi. To već samo po sebi govori da je sedmodnevno ili desetodnevno stažiranje »usko grlo« u programu i metodici praktičnog osposobljavanja budućih nastavnika, i potencira potrebu izdvajanja većeg broja časova za ovu svrhu. Zato bi bilo realno da se stažiranje izvodi više puta u toku školovanja.

U povoljnim uslovima mogli bi se postaviti znatno širi zadaci metodici praktičnog osposobljavanja za nastavničku i vaspitačku dužnost. Radi se o potrebi da u toku školovanja pitomci razviju sposobnost i umešnost za pravilno metodološko pristupanje raznim pitanjima nastave kao što su: prethodne pripreme vojnika za čas ili vežbu, izrada plana nastavne jedinice, pravljenje rasporeda obuke, izbor i upotreba nastavnih naročito tehničkih sredstava, analiza časa, odnosno vežbe, i drugo. Sve je itekako važno u praktičnom osposobljavanju pitomaca za dužnost nastavnika.

Iz izloženog ne bi trebalo zaključiti da je škola ta koja definitivno osposobljava pitomce za nastavničku ulogu. Veliki deo posla ostaje da se dogradi, da ga završe starešine jedinica u koje dođu svršeni pitomci. Na njima je da ih uvode u praksu, pomažu i upućuju u nastavni rad, i tehniku izvođenja nastave. Osloniti se samo na školu, značilo bi potceniti ogromna preimućstva koja pruža samo praksa nastavnog rada s vojnicima. Na kraju, i zahtevi koji se postavljaju školi moraju imati svoje granice, pogotovo kada se ima u vidu da predstavnici svake nastavne oblasti neprekidno vrše pritisak da se sadržaji proširuju. To je, sem toga, posledica i širenja naučnih oblasti, koje ne mimoilaze ni nastavu u Armiji.

O POZIVU NASTAVNIKA

Kapetan fregate *Nikola HAJDIĆ*

Veoma značajno pitanje za uspješan rad vojnih škola i učilišta je izbor nastavnika, jer je poznato da od kvaliteta nastavnika u velikoj mjeri zavisi kakvo će biti cjelokupno vojno obrazovanje i vaspitanje u Armiji.

Naučno je dokazano da razvoj svake pojedine ličnosti i njeno osposobljavanje za određeni poziv (profesiju) zavisi od: urođenih predispozicija — sklonosti za tu delatnost, materijalnih i općedruštvenih uvjeta (pod kojima se podrazumijevaju i svi vaspitni uticaji), kao i aktivnosti same ličnosti u procesu njenog razvoja.

Ukoliko se ne polazi od ovih uvjeta, moguće su greške i propusti koji se kasnije negativno odražavaju u obavljanju djelatnosti koja se nekom povjeri.

Ovakvih grešaka bilo je do sada i u izboru nastavnika za vojne škole i učilišta, i to prvenstveno stoga što postoji shvatanje da svaki starješina može biti i nastavnik. Polazeći od ovakvog stava, nekad u izboru za ovaj poziv dolazi i do negativnih posljedica. Iznijet ću jedan primjer:

Jedan starješina je prije desetak godina završio Vojnopomorsku akademiju i nakon nekoliko godina postao komandant broda, s kojim su bili zadovoljni i pretpostavljeni, i potčinjeni, a i on lično. Međutim, mimo svoje volje prekomandovan je u Vojnopomorsku akademiju (VPA), za nastavnika. (Usput rečeno, dok je bio pitomac u VPA, nije mogao da prouči osnove metodike, didaktike i psihologije — program školovanja to nije predviđao, a ni kasnije tu materiju nije proučavao). Kao nastavnik je već druge sedmice počeo sa nastavom — 15 do 20 časova tjedno, bez neke temeljitije pomoći pretpostavljenih. U ovakvoj situaciji, iako odličan praktičar koji je na brodu mnoge stvari uspješno rješavao, nije mogao da to isto jasno i razumljivo prenese na pitomce.

Nastaju nesporazumi. Pitomci njegov predmet ne znaju, slabih ocjena ima mnogo, kritikovani su za slabo učenje. Oni prebacuju odgovornost na nastavnika jer ga ne razumiju, a jedno odjeljenje traži drugog nastavnika. Uprava VPA poziva ovog starješinu na razgovor, pa iako se shvataju njegove poteškoće, pripisuje mu se dio odgovornosti. Njega se to teško doima. Mada je ranije bio zadovoljan svojim pozivom, sad nastaje psihička napetost, nemir i nezadovoljstvo. On upire sve svoje snage da bi poboljšao kvalitet nastave, i u tome djelimično uspjeva, ali ipak rezultati ne odgovaraju uložnim naporima. Nakon kraćeg vremena podnosi molbu za demobilizaciju. Molba mu je usvojena i on napušta Ratnu mornaricu.

Ovaj slučaj mada nije za generalisanje niti tipičan za većinu, ima dosta sličnosti s izvjesnim brojem ovako izabраних nastavnika, s njihovim razvojnim putom. A posljedice su redovno iste: manji ili veći neuspjeh pojedine klase u savladavanju gradiva nekih predmeta, nezadovoljstvo pitomaca, a kod starješina gubljenje samopouzdanja i volje za poziv nastavnika. A da li su samo nastavnici krivi što ne postižu bolje rezultate u radu?

Smatram da bi izboru nastavnika zbog navedenog a i drugih razloga valjalo kompleksnije prići, da je pripremanje starješine za nastavnički poziv briga veoma širokog kruga starješina u Armiji i da bi u tom poslu bilo mjesta da se propisima regulišu uvjeti koje jedan starješina treba da ispuni da bi postao nastavnik, zatim kako stimulirati onoga ko se za taj poziv opredijeli i bude izabran, te da na tom poslu treba da vlada stalnost da se ostaje dulje na istom poslu. Evo obrazloženja:

Izbor nastavnika. Iz razloga koji su navedeni mislim da ima mjesta da se omogući svim onim starješinama koji imaju afinitet i osjećaju se sposobni i pripremljeni za nastavnički poziv da konkurišu za ovo mjesto. Svakako, pretpostavlja se da su se sami uvjerali da u ovom radu mogu postići dobri rezultati. Konkurs bi valjalo da bude otvoren i pristupačan svim starješinama. Propisima bi se mogli predvidjeti uvjeti koje kandidat treba da ispuni da bi mogao konkurisati za nastavnika i to posebno za škole osnovnog i dopunskog školovanja, a posebno za više škole. Ti uvjeti, pored ostalih, mogli bi biti: da je kandidat završio školu određenog ranga, da ima moralno-političke kvalitete, da položi prijemni ispit iz andragogije i psihologije (ukoliko te predmete nije već položio u nekoj školi, fakultetu i sl.). Mislim da bi ovakav konkurs omogućio da se za nastavnike izaberu starješine s dovoljno smisla, znanja i ljubavi za ovaj poziv što je veoma značajno za uspjeh u radu.

Stimulisanje. Obdarenost i sklonost za neku delatnost same po sebi nisu dovoljne da obezbijede kvalitetan rad i dobre rezultate. Potrebno je ljude i stimulirati i podsticati da stalno usavršavaju svoja znanja i sposobnosti. Vjerovatno da bi donošenje propisa koji bi pred-

viđali za napredovanje u određenom pozivu značilo znatan doprinos. Konkretno nastavnici bi se mogli rangirati ne samo po činu nego i po znanju (na primjer: mlađi nastavnik, nastavnik, stariji nastavnik, načelnik katedre i sl.). Za napredovanje u zvanju nastavnika mogli bi se postaviti uvjeti, kao: da je u određenom zvanju proveo predviđeno vrijeme, da mu je dosadašnji rad pozitivno ocijenjen, da položi određeni ispit iz oblasti koju predaje, da ima neki objavljeni rad, itd. U okviru ispita mogao bi se postaviti zahtjev da pismeno obradi neku temu ili neko poglavlje iz svog predmeta (naročito ako se za takvim priručnikom oseća potreba u praksi). Pretpostavlja se da bi napredovanje u zvanju nastavnika trebalo da bude praćeno i materijalnim primanjima, dovoljno stimulativnim da ljude podstiču na usavršavanje.

Mislim da je značajno da se postigne usklađenost između zahtjeva koji se pred nastavnika postavljaju i mjera koje ga stimulišu. Ovim bi se vjerovatno postiglo da se, na primjer, uspješno riješi problem oko izrade udžbenika, priručnika, skripti, itd., pošto bi njih prije svega, trebalo da pišu dobri i iskusni nastavnici ili grupe nastavnika. A izvjesno je da problematiku izdavanja dobrih udžbenika do danas nismo riješili, da se u tome zaostaje iza stvarnih mogućnosti. (Sigurno nema potrebe govoriti šta za dobru nastavu znači dobar udžbenik.)

Stalnost u pozivu. Čini mi se da bi bilo veoma korisno kad bi onaj tko se opredijelio za poziv nastavnika unaprijed znao da će veći dio službovanja u Armiji provesti na toj dužnosti. Već ova mjera bi veoma stimulativno djelovala na njegovo lično usavršavanje, jer je vjerovatno mnogi nastavnik odlučio da neko pitanje ili neku oblast dublje i studiozije ne proučava prvenstveno zbog nesigurnosti da će trajnije ostati na svojoj dužnosti. Svakako, ovdje je linija manjeg otpora bila presudna, a da se ovakva odluka donese uticalo je shvatanje da je za dužnost koju trenutno obavlja dovoljno i ono što zna, a da će to biti dovoljno i za praksu koja će se od njega sutra tražiti u jedinici. A kad bi mu njegov predmet (ili grupa predmeta) bio životni poziv, odnosno kada bi bio siguran da će najveći dio njegove službe u Armiji biti vezan za tu, određenu oblast, sigurno bi nastojao da njom što bolje ovlada, da se usavršava, jer bi mu to bio jedan od uvjeta za napredak, položaj, standard itd.

Nije rijetka pojava da stariješina na dužnosti nastavnika bude 2—3 godine, pa se prekomanduje ili mu se promjeni predmet. A to je vrijeme kada on skoro više uči sebe nego drugoga. Praksa je pokazala da starješina, postaje dobar nastavnik u prosjeku, u trećoj godini, nastavne prakse kad ovlada sadržajem gradiva i stekne vlastita iskustva u pronalaženju najboljih metodskih postupaka. A kad su već utrošena znatna sredstva da se nastavnik osposobi i kad se počnu pokazivati rezultati njegovog rada, zalaganja i sposobnosti, on biva prekomandovan. Na njegovo mjesto dolazi drugi da se uči, i proces se ponavlja. Koga onda kritikovati ako nastava nije na visini koju želimo?

U vezi s tim smatram da nije opravdano stanovište nekih pojedinaца da pređugo zadržavaju starješine na dužnosti nastavnika stvarajući ljude suviše uske specijalnosti, pa čak i birokrate. Činjenica je da nastavnici u vojnim školama žive životom Armije. I oni rade po programima vojnostručne i političke nastave, članovi su svojih kolektiva u kojima rade, pretežno su i članovi organizacije SKJ. Preko raznih ustaljenih formi rada aktivno utiču i na moralno-političko stanje jedinice, vaspitnim uticajem na pitomce ne samo na nastavi već i u vannastavnim oblicima rada: preko sastanaka vojnih kolektiva, organizacije SKJ, ličnim razgovorom, itd. (što u izvjesnoj mjeri zavisi i od zahtjeva koje uprave pojedinih škola pred njih postavljaju). Otuda nije neobično ako su pojedini nastavnici prosječno dnevno opterećeni samo sa 2—3 časa nastave, jer pored vannastavnih obaveza — zadataka njihov poziv zahtjeva da stalno produbljuju sadržaj svog predmeta, usavršavaju metodske postupke, pišu skripte i udžbenike za svoj predmet, redovno prate ne samo stručne već i druge publikacije, itd. Cijeli taj kompleksan posao i svakodnevni naponi zahtijevaju ličnost koja će se potpuno predati svom pozivu, koja za njega ima smisla, znanja i ljubavi.

NEKI PROBLEMI PROVERAVANJA I OCENJIVANJA U VOJNIM ŠKOLAMA

Major *Mirko OKLOBĐIJA*

Kako oformiti prvu ocenu u početku izučavanja predmeta? Veoma je značajno na osnovu kakvih odgovora dati prve ocene. Da li o užitim i kraćim odgovorima voditi zabeleške i kasnije oformiti ocenu, ili odmah postavljati šira pitanja i tražiti iscrpnije odgovore. Oba načina imaju svoje prednosti i nedostatke. U prvom slučaju sa više sistema pratimo razvoj pojedinaca, temeljitije proveravamo njegovo znanje i ocena je realnija. U drugom vaspitanik¹ zna da će biti ređe proveravan, te ga to navodi na kampanjsko izučavanje predmeta. Prema veličini nastavne grupe on može da proračuna kada će ponovo morati da odgovara i tek tada uči. Naše iskustvo govori da je u početku nastavne godine celishodnije primenjivati prvi način, a kasnije, kad se razvije interesovanje za predmet, kombinovati oba načina.

Da li na početku nastave dati slabu ocenu? Ako za prvi nezadovoljavajući odgovor odmah damo slabu ocenu, to može na pojedince destimulativno da deluje kroz ceo tok nastave. Slaba ocena može da mu ubije veru u sopstvene mogućnosti, da dovede do toga da zamrzi predmet i lično nastavnika i sl. Ako pak one koji slabo odgovaraju ne ocenju-

¹ Ovaj termin je uzet kao zajednički za pitomce i slušaocce.

jemo, neminovno padamo u novu grešku — kao nastavnici se ne postavljamo pravedno i jednako prema svim vaspitanicima. Iskustvo pokazuje da za prve slabe odgovore ne treba davati slabe ocene, ali da treba voditi zabelešku o odgovorima i obavezno, odmereno i na prikladan način, upozoriti i opomenuti vaspitanika za slab rad. Nastavnik je dužan da ispita razloge zaostajanja i da takve slušaoc-pitomce, što više aktivira kroz nastavni proces i pokaže svoju dobronamernost i želju da im pomogne. Ovo je od posebnog značaja u radu sa početnicima i u učenju novih predmeta. Što su vaspitanici mlađi (pitomci u podoficirskim školama), osetljiviji su na proveravanje i ocenjivanje, naročito na početku nastavne godine. Neki se teže snalaze u novoj sredini, a većina se sreće sa mnogo novih pojmova i terminologijom koja je različita za svaki predmet, što sve treba imati u vidu.

Kako reagovati na sadržaj odgovora u početku i kasnije u toku nastave? U početku izučavanja predmeta korisno je ispravljati i poučavati vaspitanika, strpljivo i uporno izgrađivati lep i tečan način kazivanja. To treba raditi odmereno i pažljivo, da se ne umanjuje opšti utisak o odgovoru vaspitanika i ne utiče na ocenu. Tokom nastave intervencija nastavnika je sve manja, a kriterij se pooštrava, tako da se na kraju izučavanja predmeta od vaspitanika očekuje solidno vladanje nastavnom građom, logični, smišljeni, samostalni i zreli odgovori. Nastavni cilj je postignut ako je vaspitanik sposoban da uopštava i zaključuje i samostalno prenosi znanje na drugog. Nije redak slučaj da vaspitanici ni u završnoj godini školovanja ne pokazuju odgovarajuće sposobnosti u načinu izlaganja. To potvrđuje njihovo istupanje kao nastavnika na časovima obuke sa vojnicima u trupnim jedinicama.

Koliko nastavne građe tražiti kad je nastava poodmakla? O ovom pitanju ima veoma mnogo različitih shvatanja i stavova. Jedni traže sve od početka do kraja, drugi dve-tri teme unazad, treći tematske celine-poglavlja, dok neki samo zadnje lekcije. Veoma je teško odrediti koliko nastavne građe obuhvatiti u proveravanju znanja i ocenjivanju vaspitanika, s obzirom na to da su pojedine teme ili poglavlja u predmetu različitog obima, da imaju manji ili veći značaj u izučavanju preostalog dela programa. No ma kolike te razlike bile, nelogično je konstantno tražiti poznavanje cele nastavne građe bilo kog nastavnog predmeta. Ne samo zbog toga što to suviše opterećuje vaspitanike već i što je nemoguće da svaki od njih uvek i na svakom času bude spreman za odgovor iz cele građe koja je pređena. Iskustvo i praksa pokazuju da je najcelishodnije proveravati znanja iz tekuće građe i nekoliko tema unazad. Pored toga, treba češće ponavljati i utvrđivati ona pitanja koja su od osobitog značaja za uspešno savlađivanje ostale građe. Kad se planira pismeni rad ili test, a to je redovno za važnija poglavlja i nastavne celine, treba najaviti mesec do mesec ipo dana ranije, a vaspitanicima dati pitanja da bi se blagovremeno i planski pripremili.

Da li treba prekidati odgovor vaspitanika? Nije redak slučaj da nastavnik prekine izlaganje vaspitanika sa »dosta« ili »znam šta ćete

reći, vidim koliko znate« i sl. Ovakav postupak nastavnika nije pravilan. Sasvim je opravdano da svaki pojedinac potpunim odgovorom zasluži ocenu, a ne da olako, odgovorom na polovinu, dve trećine ili čak jednu četvrtinu pitanja, dobije ocenu, ma koje vrednosti ona bila. Ima čak i takvih pojava da se prilikom postavljanja pitanja kaže »iz ovog pitanja odgovorite samo to i to«, jer nastavnik izgleda nema strpljenja da sasluša celovit odgovor. Zašto onda uopšte i postavljati takva pitanja na koja ne želimo čuti odgovor u celini? Na žalost, ovakve pojave nisu retke, čak i na završnim ispitima. Vaspitanici se često vređaju na takve postupke, reaguju, kritikuju, žale se, i dolaze u sukob sa nastavnicima.

Koliko i kad treba postavljati potpitanja? Praksa nastavnika da potpitanjima pomogne vaspitaniku da potpunije i bolje odgovori na određeno pitanje može imati veoma različite posledice. Jedna od njih, i najteža, jeste stvaranje loše navike vaspitanika da pored pitanja očekuje i niz dopunskih, orijentišućih i usmeravajućih potpitanja. Zbog toga se ne trudi da sam i samostalno odgovori na postavljeno pitanje. Čak i na završnim ispitima se događa da više odgovara ispitivač. Pažljivim praćenjem može se zapaziti da ispitivač postavi i do petnaest potpitanja. Na taj način postavljeno pitanje on tako isecka i uprosti da vaspitanik, ukoliko minimalno poznaje građu, ipak »odgovori« za prolaznu ocenu. Ovakav dijalog i na redovnoj nastavi umanjuje pažnju ostalih vaspitanika, unosi monotoniju u nastavni rad i sl. Smatram da bi bilo mnogo korisnije omogućiti vaspitaniku da sam izloži sve što zna o određenom pitanju, pa makar tu bilo i grešaka. Tek posle njegovog odgovora treba mu postaviti određen manji broj dopunskih pitanja. Tada vaspitanik, ukoliko je i slabo ocenjen, ne bi imao razloga da se žali da mu nastavnik nije dozvolio da kaže sve što zna, da ga je seckao, zbunjivao i sl.

Koliko pitanja postaviti pitomcu — slušaocu da bi popravio slabu ocenu? Postoje različita mišljenja o tome koliko pitanja postaviti da bi se slaba ocena popravila. Ako je slaba ocena dobijena na jedno, dva ili više manjih pitanja, bilo bi realno očekivati da se za pozitivnu ocenu postavi duplo veći broj takvih pitanja. Ako je vaspitanik lako »zaredio« slabu ocenu, sasvim je normalno da je lako i popravi. Međutim, kad slabu ocenu dajemo nakon svestranijeg proveravanja znanja, najrealnije je da je i popravljamo nakon još svestranije provere. Sasvim su sporna i za diskusiju ova pitanja: da li za popravljavanje slabe ocene postavljati i ona pitanja zbog kojih je i data, ili ih uopšte ponovo ne postavljati; da li pri ponovnom proveravanju i slabom odgovoru dati ponovo slabu ocenu; ili, da ih ne bismo gomilali, samo saopštiti »niste popravili«; da li slabu ocenu iz usmenog odgovora popraviti posle dobro urađenog pismenog zadatka i obratno; da li slabu ocenu dobivenu iz pismenog popravljati usmenim odgovorom ili ponovo dati pismeni zadatak.

Kakav odnos treba da bude pri ocenjivanju onih vaspitanika kod kojih je veća razlika između teorijskog poznavanja nastavne građe i

praktičnog rada? Mada su teorijska i praktična znanja ravnopravna pri svođenju ocene, postoje i slučajevi većeg odstupanja za jednu i do dve ocene. Svakako da ovo nije normalna pojava, jer bi bilo logično da se obe vrste znanja i sposobnosti formiraju na podjednakom nivou. Tamo gde ta razlika još postoji veoma je sporno čemu dati prednost i da li ocenu svoditi delenjem. Takođe je sporno da li dati prednost praktičnom radu, gde vaspitanik sam praktično radi, ili onom koji on organizuje, kojim rukovodi? Ako damo prednost prvom, niko nam ne garantuje da će on biti i dobar organizator obuke i rada, i obratno, ako damo prednost drugom, nismo uvereni da će on i pored dobre i umešne organizacije biti i sposoban vaspitač. Međutim, na sadašnjem stepenu razvoja obuke, kad još nemamo studiozno razrađenih i u praksi provenjenih instrumenata i normi za ocenjivanje praktičnog rada, teško je dati određeniji odgovor na ovo pitanje. Zato se nameće neodložan zadatak — razraditi odgovarajuće instrumente za svestranije praćenje i ocenjivanje svih vrsta praktične obuke. Svakako da će praksa pojedinih škola i akademija znatno pomoći da se brže dođe do određenih rezultata, koji će omogućiti još objektivnije ocenjivanje.