

## ДИДАКТИЧКИ ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ У АРМИЈИ

Васпитање и образовање у армији су условљени карактером, циљевима и задацима васпитања у нашем друштву и специфичностима које произлазе из карактера и улоге армије. Основне карактеристике тог процеса у друштву непосредно се одражавају на васпитање и образовање у армији, условљавајући га како у погледу циљева и задатака, тако и у односу на садржај, принципе, методе итд. Разумљиво је што ти општи оквири не чине овај процес у армији потпуно идентичним и у појединостима са оним што се одвија у грађанским васпитно-образовним установама и ван њих. Армијске специфичности утичу да васпитање и образовање у армији, поред тог општег, има много чега посебног по чему се тај процес разликује од било ког другог.

Задаци који стоје пред армијом у погледу оспособљавања људи за одбрану земље у условима савременог рата и сва делатност која је условљена тим задацима, чини основу тих тзв. армијских специфичности. Функционисање армијског организма поставља човека у различите услове од оних у грађанству, тражи од њега одређени начин поступања, тражи (поред општих) и неке специфичне квалитете његове личности, захтева посебна знања, вештине и навике итд.

Уколико се више развија техника која се употребљава у рату, утолико и целокупно вођење рата постаје сложеније што поставља све веће задатке пред војнике и старешине. Ти задаци истичу потребу систематског, организованог и интензивног рада на васпитању и образовању, на развијању одређених способности и умешности, вештина и навика. Из овога произлази и потреба за интензивном и добром наставом као најефикаснијим васпитно-образовним процесом. Кроз наставу се остварује највећи део задатака у оспособљавању војника и старешина за одбрану земље. Обимна и солидна знања, вешто руковање наоружањем и техником, умешност вођења борби у савременим условима, схватање и усвајање задатака, позитиван, активан став према свом позиву, према својим дужностима, свестран развитак личности — су задаци који се остварују великим делом кроз наставу. Све то указује на значај наставе, тим више када се има у виду релативно кратак период у коме треба постићи крупне резултате, што истиче у први план питање квалитета овог рада.



## ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У АРМИЈИ

Већ сама чињеница да је васпитање у армији условљено васпитањем у нашем друштву, да је настава јединствен васпитно-образовни процес преко кога се остварује највећи део задатака постваљених пред васпитање и образовање у армији, говори о томе да су опште карактеристике наставног процеса исте, што не значи да у армијској настави нема ничег посебног, специфичног у односу на било који наставни процес ван армије.

Једна од основних карактеристика наставе је да се преко ње стичу знања, вештине и навике. Тиме није речено да се знања, вештине и навике стичу само кроз наставу, али је неоспорно да се наставом обезбеђује систем, сврсисходност, већи квантитет и бољи квалитет знања, вештина и навика. Када је потребно да одређен број људи научи неку материју, по одређеном реду, обиму и квалитету, ако се укаже потреба да људи брзо и добро стекну одређене вештине и навике, приступа се организовању наставе. Не умањујући значај слободно изабраног (по садржају) самообразовања, ваља истаћи да се наставом иде најкраћим путем ка остварењу васпитно-образовних задатака, путем лишеним сувишности и лутања како у погледу избора садржаја, опсега и дубине захватања материје, тако и у односу на начин рада, могућност сагледавања пређеног пута и свега оног од чега зависи брзо и солидно стицање знања и умења.

Јасно прецизирани циљеви које треба остварити кроз наставу су предуслов даљем раду на њеном организовању и извођењу. Задаци који стоје пред армијом указују која знања, вештине и навике су неопходни војницима и старешинама као и њихов међусобни однос. Посматрајући наставу са становишта ове прве карактеристике тј. да се кроз њу стичу знања, вештине и навике, специфичности било које наставне праксе се испољавају како у садржају тако и у односу знања и умења.

Наставни садржаји морају омогућити остварење циљева и задатака у оспособљавању припадника армије за одбрану земље. Савремени рат захтева, поред осталог, вешто руковање наоружањем и осталом техником, способност њихове примене у свим условима. Да би се то остварило није довољно само манипулисати техником, већ и познавати њене особине и могућности, услове за ефикасну употребу у међусобној зависности итд.

Са становишта односа знања према вештинама и навикама, а упоређујући то са наставним процесом, на пример, у школама у грађанству, наставу у армији карактерише нагласак на вештинама и навикама. Та специфичност намеће два проблема: прво, решавање односа садржаја и опсега знања према потребним вештинама и навикама и друго, адекватна организационо-методска и друга решења која ће уважавати ову карактеристику.

Значај и озбиљност првог проблема произлази из непрекидног повећавања захтева који се постављају пред војнике и старешине у



односу на овладавање и адекватну употребу све сложеније и многобројније технике, с једне, и упорног одржавања традиционалног, у дугогодишњој пракси устаљеног, обучавања, с друге стране. Могућности људи су ограничене и са таквом чињеницом се мора рачунати, па зато додавању нових садржаја мора уследити смањење старих. Другим речима, ако од војника захтевамо ове године много новог градива, нових знања и умења, онда ће он то моћи савладати само ако смо се одрекли неких прошлогодишњих захтева (под претпоставком да су и прошлогодишњи захтеви представљали нормално оптерећење). Све то намеће потребу изучавања и усклађивања потреба и могућности у одређивању садржаја и опсега знања, вештина и навика уз благовремено ослобађање од свега оног што не води брзом и потпуном остварењу циљева, независно од тога што је у другим условима имало велик значај.

Други проблем који произлази из места вештина и навика у наставном процесу у армији истиче потребу проналажења одговарајућих организационо-методских и других решења из којих ће резултирати знања и умења, која ће по квантитету, квалитету и међусобном односу одговарати циљевима и задацима обуке у армији.

У развијању способности, настава у армији, поред општих, има и посебне задатке. Не умањујући значај општих способности тј. оних које резултирају из активности везаних за наставни процес и повећања фонда општих знања, за нас су посебно значајне способности неопходне савременом војнику. У армији се нарочито истиче значај способности примене наученог у измењеним условима, јер је познато да се ни једна ситуација не понавља два пута, да стара искуства не могу бити буквално примењена у новим условима, да и најбоља предвиђања могу само указати на опште карактеристике будућег рата. Међутим, знања се црпу претежно из прошлих искустава уопштавајући их у норме и правила. Али у томе и лежи опасност од шаблонизма, од робовања нормама и правилима у ситуацији која није могла да буде предвиђена. И уместо да се норме гледају са становишта материјалних и других услова, оне се оцењују неодрживим формулама. Из тога резултирају многи неуспеси нарочито у првом периоду рата. То указује на потребу развијања способности еластичне стваралачке примене стеченог знања, вештина и навика.

Развијање ове способности представља један од значајних проблема које треба решити у постављању и извођењу наставе у армији. Његово решавање почиње од израде плана и програма до коначне реализације свега оног што је њима предвиђено. Тешко је рећи која је етапа у овом процесу важнија, од које највише зависи развијање ове способности. У плану и програму мора бити добро одабрано градиво и правилан међусобни однос, избор метода мора полазити од овог задатка, организација наставе мора обезбедити услове у којима ће доћи до изражаја способност адекватне примене наученог у измењеним условима, а у оцени квалитета наставе и резултата треба полазити од ове



способности итд. итд. Јер, то није циљ који ће се постићи само његовим назначивањем у плановима, већ кроз целокупан наставни процес.

Од значаја су и друге способности као што је, на пример, руковођење и др. Не улазећи у сваку појединачно, ваља истаћи да их треба развијати код људи, а то значи стварати такве ситуације које ће погодовати њиховом развиту. То се, истина, не остварује само кроз наставу, али она ипак има значајно место у том процесу, јер заузима велик део активности сваког човека у армији и јер је погодна за стварање ситуација у којима ће се развијати поједине способности. Истицањем посебних способности се не сме запоставити развијање свестране личности. То је један од основних задатака наставе. Поред тога ваља имати у виду да посебна својства не одударају од општих интенција, од оног чему се тежи у развоју нашег социјалистичког човека.

С правом се данас истиче значај обостране активности наставника и ученика у наставном процесу. То је резултат новог гледања на личност, њено место у друштву и свим друштвеним активностима. Оно што се од човека тражи у друштву треба да буде једна од битних карактеристика наставе као делатности кроз коју се човек спрема за испуњавање својих друштвених обавеза. И уколико се више уважава личност у друштву уопште, утолико јој се мора дати активнији положај у наставном процесу као посебном виду друштвене активности.

Потреба активног односа према свему оном што чини садржај наставе, потреба таквог постављања наставе да захтева активност од сваког човека, значајна је за армију не само са становишта васпитања личности која ће бити активан члан друштва, већ и због посебних услова и задатака који стоје пред васпитањем и образовањем у армији с обзиром на концепцију општенородног одбрамбеног рата.

Захтев да војник еластично примењује стечена знања и вештине налаже потребу обостране активности у наставном процесу. Из пасивности у току наставе произлазе формална знања која су слабо употребљива. Активан став, лично учешће сваког појединца у току учења, стицања знања и вештина, омогућује схватање суштине неког проблема, његовог значаја и места у склопу веће целине, што представља предуслов успешног примењивања наученог.

Постизање обостране активности у наставном процесу није једноставно. Не ради се само о жељи, о схватању потребе за њом, већ у првом реду о таквом организовању наставе које ће директно водити решењу овог проблема. То значи да није у питању само уважавање личности већ и такво њено постављање у току наставног процеса (и не само њега) у коме ће се појединац морати активирати због тога што ће то захтевати објективне околности у којима он буде радио.

Могућности за реализацију овог задатка нису једнаке у јединицама и школама због разлике у њиховом наставном процесу. Питање обостране активности је лакше решити у односу наставник-ученик него у односу старешина-војник. Самостално расуђивање, скоп-



чано са давањем низа предлога, чвршће заступање својих ставова у односу на наставну материју и сл., може да доведе до привременог неслагања између наставника и ученика, неслагања које објективно не може да повлачи неугодне последице за ученика. Међутим, исто такво неслагање старешине и војника објективно може да има последице (што се не мора десити и у већини случајева се не дешава) за војника. Али већ сама та могућност пасивизира војника, односно захтева од старешине више умешности у стварању наставних ситуација које ће обезбедити обострану активност.

Разлике које постоје у наставном процесу у школама и јединицама су толико знатне да утичу на другачији, специфичан третман свих основних дидактичких проблема.

Из разлике у циљевима наставе школа и јединица произлази и разлика у наставним садржајима. То се односи у првом реду на однос између знања и вештина. Док је прво доминантно у школама, друго је у јединицама. Није тиме речено да вештине немају значајно место у наставним садржајима школе, као ни да се знања могу потценити у наставној пракси јединица. У првом случају би се знања тешко могла применити, а у другом вештине не би имале рационалну основу, што би их учинило нееластичним. Ову разлику треба уочити и истаћи због њеног утицаја на целокупан наставни процес, а нарочито на избор метода.

Разлике су знатне и у погледу састава. У школама (нарочито у подофицирским и академијама) се налазе питомци истог доба, релативно једнаког образовања, животног искуства итд., што даје прилично уједначен ниво, па према томе и могућности. У јединице долазе војници исте старости, али врло различитог образовања, животног искуства (развијали су се у различитим производним, школским и културним срединама), културног нивоа итд., што представља хетероген састав врло различитих могућности. Свакако да и ова карактеристика има непосредног утицаја на наставни процес и да се одражава у различитом избору метода, организационих облика итд.

Објективни услови за рад и постављање наставника према настави су такође различити. У школама најчешће постоје предметни наставници који нису непосредно старешине ученика. Такав наставник се осећа одговорним у првом реду за успех свога предмета. Старешина, је, међутим, истовремено и наставник. Он је одговоран за целокупан успех јединице, за њену оспособљеност, која је немогућна без успешне наставе. Може се рећи да је то разлог веће заинтересованости старешина за успех наставе, али и објективно теже реализације жеља за успехом. Старешина ради на широком плану тј. мора бити стручњак у многим пословима. То га ставља у неповољан положај, што се мора одразити на квалитет наставе. Но то је само једна страна тога питања, а друга се односи на проблем да се исти човек појављује у улози наставника и непосредног старешине.

Разлике између ова два вида наставе у армији су уочљиве и са становишта организације. У школама постоје одељења или једи-



нице са основним ознакама разредне nastave, градиво је сврстано у предмете, наставни час је основни организациони облик рада, наставом руководи предметни наставник, састав једног одељења се не мења у току наставне године итд. У јединицама, међутим, постоје разлози који су утицали на друкчија организациона решења. Основни колектив не формира се према потребама наставе, тј. не могу се уважити захтеви наставе за формирањем разреда (одељења), већ се формира јединица према тактичкој употреби. Јединица у миру мора да живи и ради у оној формацији која је неопходна у рату, што значи да потребе рата, могућност најефикасније употребе јединица у рату условљава и њихову организацију. Како настава има задатак оспособљавања појединаца и јединица за дејства у рату, то је неопходно да се одвија првенствено у оним организацијским целинама у којима ће јединица дејствовати у рату.

Из овога је произишао и низ решења која отежавају наставни процес схваћен као пут стицања знања, вештина и навика појединаца или већег броја индивидуа. Међутим, ако се има у виду да настава у јединици има не само задатак оспособљавања индивидуе, већ и јединице, колектива као целине у његовом скупном дејству, функционирању јединице у организацији и формацији каква одговара условима рата, онда такво организационо решење доприноси остварењу задатака који се постављају пред наставу у јединицама.

Гледано са овог становишта оправдано је тражити решења у организацији наставног процеса у јединицама која ће допринети оспособљавању јединица као колектива, што би понекад са становишта дидактике било неприхватљиво, јер не омогућује довољну диференцијацију појединаца према њиховим стварним могућностима.

Према томе, чињеницу, на пример, велике хетерогености у јединицама треба схватити као неизбежну, уважити је и учинити све да се што мање негативно одрази на квалитет наставе. Или, оправдан захтев да се у току једне наставне године не премештају ученици из једног одељења у друго, јер то отежава правилно одвијање наставе, треба подржати где је год то могуће. Али ако потреба непрекидне борбене готовости јединица тражи да се у јединици увек налази извештан број старих и нових војника, онда се то мора уважити у постављању наставе и тражити решења да се што више ублажи негативно дејство тог момента.

Овде су наведени само неки примери који отежавају правилно одвијање наставе, али који имају друго оправдање. Тиме није речено да ће сваки случај организационо-формацијских решења који отежава наставни процес бити оправдан. То мора бити ствар процене и студиозног испитивања које ће показати да ли је вредније оно што се добије на једној од оног што се изгуби на другој страни.

Различити услови под којима се одвија настава у школама и јединицама довели су до знатних разлика у организацији, методама,



евиденцији, оцењивању итд. То је један од разлога што су се појавиле и разлике у терминологији када је реч о ова два вида наставе.<sup>1)</sup>

Режим у армији спада у једну од битних ознака њеног унутрашњег живота. Војнички односи представљају сметњу учовању првог расположења код војника. Они постављају војника у специфичан положај, који има одраза на стварање одређене атмосфере понекад непогодне за брзо сагледавање проблема. Да ли је схватио потребу максималног ангажовања у настави, да ли ради што хоће или што мора, да ли има могућности да ангажују све своје снаге итд., то су питања на која старешини није лако одговорити управо због овог специфичног положаја војника у наставном процесу.<sup>2)</sup>

Кад је реч о два фактора наставе потребно је истаћи једну, само армији својствену појаву, да се често исти човек појављује и као наставник и као ученик у току истог наставног процеса. Тако у вежбама јединица један старешина командује и обучава своје потчињене појединим радњама и истовремено бива обучаван од свог претпостављеног. Ово има за последицу потребу пажљивог односа према потчи-

<sup>1)</sup> Уобичајено је да се за наставни процес у школама употребљава термин „настава“, а у јединицама „обука“. Разлози се траже у чињеници да се у јединицама одвија унеколико другачији процес него у школама. Док се у првом случају ради о обучавању војника и јединица за дејство, докле се у другом ради о класичном облику школске наставе. Тиме се хоће рећи да се у јединицама баца тежиште на увежбавање вештина, а у школи на стицање знања. Поред тога у јединици се старешина појављује у улози наставника, а у школи наставник врши углавном наставничку функцију. Вежбе као један од најкарактеристичнијих облика тога процеса у јединицама чине га добрим делом различитим од школа. Док је час основни организациони облик наставе у школи на коме се обрађују поједине наставне јединице, смењују се предмети и наставници, докле час у јединицама често има улогу смењивања рада и одмора. О овим и другим разликама је већ било речи и оне су неоспорне. Међутим, оне не говоре о потреби разлике у терминима из два разлога: прво, термини су идентични и данас представљају језични израз за исти процес (независно од тога шта су некад представљали). Мишљење да је настава процес у коме се само стичу знања је застарело и погрешно. Кроз њу се стичу и вештине и навике. Од циља и задатака наставе зависи њихов међусобни однос. Термин „обука“ има дугу традицију у армији. Због тога га нема потребе прогонити, само је неоправдана његова употреба у смислу разликовања суштине процеса, јер један и други означавају исти појам (оба се термина, уосталом, појављују и у наставној пракси и у теорији).

<sup>2)</sup> И овде се појављују проблеми терминолошке природе. На школском узрасту термини „наставник-ученик“ су устаљени и може се рећи да су адекватни у односу на место у наставном процесу. У андрошкој литератури се појављују други термини (водител, слушалац, полазник итд.). Ни један од њих не одражава довољно суштину процеса. Још мање су употребљиви као стални термини у армијској наставној пракси. Старешина се појављује као васпитач-наставник. У расправљању о настави потпуно је могућна употреба термина „наставник“, јер се подразумева да је он истовремено и старешина и да тиме није умањена његова старешинска улога. Међутим, теже је када се говори о војнику, јер су термини „ученик“, „слушалац“, „полазник“ непогодни. Можда је за нас најбоље решење војника звати војником и у третирању наставних проблема и под тим подразумевати војника, његово место и улогу у наставном процесу. У сваком случају недостаци терминологије не смеју бити препрека слободном третирању наставних проблема.



њеном у коме његови потчињени непрекидно гледају старешину-наставника.

Од значаја су и остали фактори наставе као што су наставно градиво, средства за извођење наставе, циљеви, општи материјални услови итд. Циљ, на пример, има пресудан утицај на избор наставних садржаја и с овима заједно на целокупну организацију и извођење наставе. Због тога га треба непрестано имати у виду и тражити она решења која ће најкраћим путем и уз максималан ефекат водити његовом остварењу. Све оно што не доприноси остварењу циља нема оправдања. Исто тако треба гледати на проблем увођења новина у садржај, облике и методе и без колебања ослобађати се старог уколико ново даје боље резултате. Како је циљ васпитања и образовања непрекидно у развоју у складу са развојем друштва и армије, то све постојеће у наставном процесу заслужује да буде критички посматрано са становишта оправданости у односу на остваривање циљева.

Општи материјални услови у којима се изводи настава непосредно утичу на целокупан наставни процес. Ако не би, на пример, уважавали разлике материјалних услова у појединим јединицама, стварали би нереалне и немогуће комбинације од којих би настава имала само штете.

Све што је речено у оквиру овог разматрања општих карактеристика наставног процеса у армији указује на оправданост истицања како општег, тако и посебног у том раду. Истовремено то говори о неопходности познавања општих проблема наставе не запостављајући нити прецењујући изучавање и уважавање поред општег и специфичног. Тек њиховим међусобним усклађивањем могуће је остварити квалитетан наставни процес.

### ПРОБЛЕМ ИЗБОРА И РАСПОРЕДА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

Од правилног избора наставних садржаја и њиховог унутрашњег и међусобног распореда зависи могућност остварења циљева. Ово има непосредног утицаја на целокупан ток наставе (на могућност рада у духу наставних принципа, избор метода, на организацију наставе итд.), као и на коначне резултате. Због тога се питању плана и програма придаје изванредан значај.

Имајући у виду да наставни план прописује шта ће се учити (које области, предмети или тематика) и њихов међусобни однос (колико времена дати појединим предметима или наставним целинама и којим редом их изучавати), може се уочити да се планом одређује општи смер, физиономија васпитно-образовне институције. И уколико се учине пропусти у наставном плану тешко се може очекивати знатнија исправка у даљем раду, у његовој конкретизацији и реализацији.

Правилно постављање плана и програма, питање шта ће ући у наставни план и програм и какав ће бити међусобни однос наставних садржаја, зависи од циља и задатака, од потреба и могућности. Пот-



пун и прецизан одговор на ова питања омогућује правилну оријентацију у изради плана и програма.

Настава у армији има задатак да омогући остваривање циљева и задатака који се постављају пред школе и јединице. Разумљиво је да један општи циљ не би био довољна подлога за израду различитих планова и програма. Стога свака школа има прецизно постављен циљ и задатке који одражавају смисао постојања сваке школе. За рад у јединицама циљ може бити јединствен када се истичу momenti који се односе на сваког војника, док специјалност мора да буде посебно видљива у оквиру општег. Из циљева ће произићи задаци који поближе указују на садржај оног што је циљем наговештено, постављено као општа смерница и домет коме треба тежити.

Наставни план прављен без ослоња на прецизно постављене циљеве и задатке не може представљати солидне смернице за наставну праксу. Има случајева да се наставни планови праве формално прекрајајући старе, додајући старима нешто ново или се склапају од појединачних планова изграђених од органа по струкама. При томе циљ и задаци нису прецизно и потпуно формулисани или се потпуно заобилазе сматрајући их неважним у изради плана. Није чудо ако се у таквим плановима појави несклад између појединих области или предмета, ако су оптерећени сувишним садржајима на једној и недостатком садржаја неопходних за остварење циља на другој страни.

Из јасних захтева у којима се види каквог војника желимо да оспособимо произлазе задаци преко којих ће се доћи до тог циља. Даљи рад је израда плана и програма. Тај рад се заснива на изучавању места и улоге, вредности било ког наставног садржаја. На примеру то изгледа овако: један од циљева васпитања и обучавања војника је и стварање дисциплинованог и одлучног војника. Из тога ће произаћи, поред осталог, и задатак развијања војничких навика (војничког држања, опхођења, послушности итд.). Сада се поставља питање кроз које садржаје постићи овај циљ и реализовати постављене задатке. Несумњиво је да ће један од садржаја бити и стројева обука. То значи да ће се у наставном плану појавити стројева обука као делатност која ће, у склопу других, допринети остварењу постављених циљева и задатака. Но, поставља се питање колика и каква је вредност стројевог обуке? Одговор на ово питање не може бити војничка традиција која, истина, много зна о стројевој обуци, али која црпе то знање из доба када је циљ васпитања и обучавања војника био други, када су људи били у другачијем положају у друштву и армији, када су њихови људски квалитети били други итд. Према томе то искуство може да покаже нешто, али не и све што је потребно да би се стројева обука уврстила у наставни план са одређеним бројем часова. Преостаје једино да се врши проучавање и провера васпитно-образовне вредности стројевог обуке. Једино тако је могућно утврдити њену вредност, садржај, место у оквиру других садржаја, тежишне моменте итд. Без тога је немогућно тврдити да је неопходно 10 или 20 часова, ова или она радња итд.



С тим у вези је и питање усклађивања жеља, потреба и могућности. Давно је човек дошао до спознаје да је немогућно да савлада ни озбиљан део оног што би било добро и корисно да зна. Због тога се полази од тога шта је неопходно, без чега се не може, и то градиво онда постаје доминантно у наставним садржајима, а ван тога само оно што се може постићи у остатку времена и у оквиру могућности. Испитивање потреба је такође један од крупних задатака који стоје пред организаторима наставе, проблем од чијег решења зависи растећење наставног плана и програма од непотребног баласта.

При испитивању потреба ваља имати у виду оно што се учио пре, као и оно што ће се учити после. То питање је значајно из три разлога: прво, што се тако ствара целовит систем васпитања и образовања, друго, што се тако могу ускладити потребе и могућности и треће, што се тако избегава тапкање у месту, поново учење наученог (што има за последицу губитак интереса за рад). Овај проблем долази нарочито до изражаја у систему школа, а није безначајан и за наставу у јединицама, када се има у виду предвојничка обука која је морала довести ниво знања и умења младића пре одласка у армију до степена који треба уважавати.

Из оваквог проучавања и уважавања претходно наученог, из просека општег образовања, из времена које стоји на располагању, материјалних услова, циљева и др. могу се правилно оценити могућности савлађивања свега онога што је предвиђено наставним планом и програмом. Све оно што је изнад тих могућности нема оправдања, јер ће се тиме више изгубити него добити, развлачећи снаге и одвлачећи их од битног.

Наставни програм као конкретизација плана, одређујући опсег и дубину знања, вештина и навика за сваку област или предмет, оријентише извршиоце у наставним садржајима и истовремено их обавезује на одређено захватање тих садржаја.

Када се говори о неадекватности програма с обзиром на обим, мисли се не само на његово пренатрпавање (дидактички материјализам), већ и на потцењивање значаја система грађе (дидактички формализам). У нашој пракси је чешћи случај овог првог тј. пренатрпавања програма градивом. Разлог лежи у недовољном оцењивању реалних могућности с обзиром на војнике или питомце, расположиво време, материјалне услове за извођење наставе и друге чиниоце од којих зависи могућност реализације наставног програма. Има случајева (мада ређе) и падања у другу крајност, тј. заснивања наставног процеса на недовољном и несистематизованом знању због чега долази до прежвакавања давно познатих ствари, празног истицања поука без довољне знанствене подлоге итд. Због тога се истиче закључак да у погледу обима наставног градива и одређивања времена за његово савлађивање не ваља ни развлачити ни форсирати.

Одређивање опсега и дубине захватања појединих предмета области или тема у програму се постиже прецизном формулацијом из које ће се видети шта се мора савладати, у ком опсегу и дубини. Не може



се захтевати од сваког војника да познаје, на пример, целокупно наоружање којим је наоружана наша армија, па чак ни његова јединица, већ само један део. Но и ту ће постојати разлика. Сигурно је да пешак мора темељитије познавати пушку од топа. Колико треба да познаје и једно и друго потребно је да се види из наставног програма. И не само то. Из формулације у добром програму се види и начин рада, бар што се тиче основне оријентације.

Сходно значају појединих тема даће им се потребно време за њихово савлађивање. Ово је неопходно у програму, јер онај ко га израђује најбоље зна колико је вредна поједина тема, те у редовном помањкању времена може најбоље да оцени шта се може избацити, шта и колико скратити. Извршиоцу остаје могућност извесног померања унутар тог распореда, али не и потпуног мењања основне концепције.

У погледу садржаја наставног програма, поред одређивања наставних области, избора градива у свакој наставној области, поделе градива, редоследа и броја часова за поједине области или тематске целине, могућно је дати и упутства за извршење програма. С тим у вези се појављује проблем могућности шаблонизирања наставе као последица нееластичног прихватања методичких упута.

При оцени овог проблема полази се од сагледавања користи и штете од давања методичких упута. Пре свега постоје разни начини давања ових упута, од грубе оријентације до детаљно разрађених методских јединица. И уколико су детаљније утолико су мање обавезне за извршиоца, тако да ове последње представљају само једну од могућности. Шаблонизирање настаје када наставник иде дословце по датом примерном решењу не водећи рачуна и не знајући зашто треба баш тако и не мислећи да ли би он могао остварити циљ на друкчији, њему боље одговарајући начин. Обично ће наставник да поступи тако када нема довољно времена да изврши препрему за предстојеће часове, да оцени своје могућности и одабере погодне начине рада, или, што је редак случај, ако није вољан да учини потребан напор у припреми за час. Ако се наставник нађе у оваквој ситуацији, онда ће се он слабо припремити и начинити лошији план часа, из кога ће резултирати слаба настава. У овом случају би му помогло неко примерно решење, на пример, потпуна разрада методске јединице, да умањи лоше последице, неспремности настале из помањкања времена и могућности за припрему. Уосталом, основни корени шаблонизма не леже у давању могућних решења, па би стога било правилније решавати овај проблем у корист давања методски разрађених примера, који указују на пут, на једну од могућности, али не обавезују.

У погледу обима програм може бити минималан, максималан и оквиран. Сваки од њих има и предности и слабости, а избор ће зависити од тога коме је намењен, од услова под којима се изводи настава, могућности извршилаца итд. По свему судећи за армијске услове су погоднији минимални програми. У њима се одређује најмања мера онога што треба да се савлада у појединим областима. Овакви про-



грами омогућују да се одреди садржај и количина онога што најмање треба да зна сваки војник или питомцац. Они указују старешинама шта мора да зна сваки војник да би се остварили циљеви постављени пред наставу. Сваком старешини остаје на слободном располагању да допуни градиво према могућностима и потребама своје јединице.

Предност оваквих програма над максималним и оквирним је у томе што ови други не обезбеђују једнак напредак по садржају у свим јединицама, а тиме ни доношење оцене о нивоу оспособљености свих јединица (мада то није једино мерило нити гаранција, равномерног напредовања). Смањену слободу у избору наставних садржаја, у минималном опсегу и дубини обраде појединих тема које резултирају из минималних програма ваља надомештати пружањем могућности за иницијативу на другим местима. Питање једнообразности у овом случају доминира, јер више одговара армијским условима испољеним у првом реду потребом да се одреди минимум знања, вештина и навика, који представљају доњу границу оспособљености војника и јединица, коју је, не само могућно, већ и потребно прећи где год то услови омогућују.

Принципи израде програма су општи захтеви који траже не пасивно слагање с њима, већ уважавање које претпоставља испитивање појединих проблема, теоријску и практичну потврду усвојених решења. Колико је то озбиљан и студиозан задатак може се најбоље видети на примерима. Сигурно је да ће свако у начелу схватити значај принципа прилагођености програма нивоу узраста, што значи да ће састављачи програма уважавати и полазити од могућности оних којим је програм намењен. Тога мишљења су били и састављачи програма (сада већ старог) политичког васпитања и образовања војника. Међутим, тек каснија испитивања су показала с каквим знањем стартују регрути и како су се она увећавала после прелажења програма.

Једним стандардизованим тестом знања испитани су узраци од по 1.000 регрута и старих војника по програму по коме се већ радило. Максимално могућан број бодова по тесту износио је 130.

Већ пре почетка изучавања градива предвиђеног програмом регрути су располагали знањима чија средња вредност изражена у бодовима, износи 45,95, што је 35,3% максималног могућног броја поена. Овај податак даје слику знања регрута, односно он показује на која постојећа знања треба надовезати нова.

Ово је, међутим, просек целог узорка који није компактан, у коме су различита знања појединих категорија. Тако је, на пример, код регрута са 4 разреда основне школе средња вредност 38,30, док код оних са 5—8 она износи 66,30. То показује да су њихове могућности гледане кроз знања с којима стартују различита. Ако се има у виду да око 3/4 свих војника имају само 4 разреда основне школе, онда ми стварно не можемо поћи од средње вредности целог узорка, а још мање од оних са 5—8 разреда школе, већ од оне групе која сачињава већину војничког састава (друго је питање шта учинити да онима са већим предзнањем настава не буде сувише лака, да им не буде



досадна, да их не пасивизира итд.). Дакле, тек овај податак поближе показује стварне могућности гледане са овог становишта. Свакако да овоме треба додати фактор мотивисаности, услова за рад, времена, интелигенције итд.

Испитивања старих војника су тек показала да је захтев изражен програмом био претежак за групу војника са 4 разреда основне школе. Иако је ова категорија напредовала, тј. увећала своја знања за око 93%, ипак је њен напредак у односу на све оно што је могла да научи био мањи од групе са 5—8 разреда, њена новостечена знања гледана са становишта обима програма су недовољна. Уз претпоставку да се квалитет рада не може много побољшати (не толико да би знатно изменио резултате) захтеви програма су очито били превелики, бар што се тиче војника са 4 разреда, а тих је највећи број.

Без овог испитивања такав закључак не би био могућан јер не би имао своју материјалну подлогу. Ово показује како значај принципа прилагођености програма могућностима оних којима је намењен, тако и обимност и студиозност послова који претходе изради програма рађеног уз уважавање принципа израде програма.

Од великог је значаја распоред грађе у наставном програму. Потешкоће се појављују код усклађивања појединих предмета или целина. Неоспорно је да сваки предмет и област морају бити систематизовани, али и целокупно градиво у програму, по садржају и реду изучавања, треба да представља целовит систем. То, међутим, није једноставно, јер се градиво једног предмета делимично поклапа са другим, једно претходи другом само у неким моментима, док је у другом обратно итд. Овај проблем је лакше решити код предметне наставе него у настави где се поред неколико предмета појављују и одвојене области, групе тема или чак и поједине изоловане теме.

Један од начина систематизовања распарчаног градива које се не може сврстати у предмете је његова глобализација. Проблем глобализације се појавио у вези са психичким особинама деце, на нижем, основношколском узрасту. Тамо се уносе целине због таквог начина доживљавања и спознаје објективне стварности код деце. То не би могла да буде полазна основа код такве систематизације наставе у армији, јер су војници и питомци прошли тај ступањ психичког развоја. Повод за такво прилажење систематизацији једног дела градива је разбијеност наставних садржаја у одвојене групе, усмерене истом циљу. Ниједна од тих група појединачно не може да егзистира као посебан предмет где би добила све оне карактеристике које су својствене предмету. Одвојене у мање или веће целине оне се међусобно испреплићу, делимично залазе у разне проблеме, због чега им недостаје систем, унутрашња логична повезаност, што добија аналоган одраз у знањима војника.

Груписање градива могућно је решити узимајући неко питање или начин прилажења проблему (посматрање са одређеног аспекта)



и око тога као око неке окоснице сврстати сродно градиво. Тако, на пример, наша друштвено-економска стварност се може проучавати по темама као што су: економска структура, државно уређење, друштвено-политичке карактеристике итд. Међутим, могућно је и такво решење где се узима тематска целина, „предузеће” или „комуна”, па се у том оквиру захвате сви основни проблеми нашег економског и друштвено-политичког живота. Такве могућности постоје и у обједињавању тема из разних видова обуке (сврстаних по секторима и родо-вима) имајући пред очима јединствен циљ, истог војника који треба да научи и старешину који то све реализује као наставник.

Тиме се само истиче проблем који заслужује студиозније изучавање, јер поред предности ваља имати у виду и слабости које произлазе из глобализације као што су: спајање градива које нема унутрашњег јединства, супротно од жељеног — уместо систематизације имамо губљење система, стварање гломазних тематских целина итд. У сваком случају ваља имати у виду да се оваквом систематизацијом захвата само један део градива.

Други проблем је питање погодности линеарног или концентричног распореда градива. На овом месту неће бити речи о питању распореда унутар појединих предмета (мада је то значајно и актуелно и за предмете у армијској настави), већ о распореду градива које се прелази унутар појединих етапа обуке у армији. Овде спада и већ поменуто питање стечених знања омладинаца до доласка у армију о коме треба водити рачуна при састављању програма.

Ради брзог оспособљавања младих војника може се у првој етапи њиховог боравка у армији изводити обука која има задатак да их оспособи у најнужнијим, али целовитим знањима и умењима. Тада ће се градиво дати у првом центру чијим овлађивањем се постиже најнужнија спремност јединице. У том случају се у наредним етапама врши даље проширивање, усавршавање до степена предвиђеног за потпуно оспособљавање појединаца и јединица. У вези с тим се појављује проблем распореда градива којим ће се избећи сувишно понављање, уклапање старог у ново градиво, обезбеђење складног рада млађих и старијих војника (да младима не буде претешко, а старима досадно) итд.

Само ово неколико момената указује на сву сложеност и значај проблема избора и распореда наставних садржаја. Израда плана и програма је тек почетна етапа у наставном процесу. Даље следи његова реализација у којој се на првом месту поставља питање односа наставника — извршилаца према плану и програму. Од тога колико они буду схватили значај плана и програма, колико га буду темељито изучили, анализирали, сагледали у јединствену целину као и тематске области итд. зависиће квалитет организације и извођења наставног рада, а тиме и резултати.



## СПЕЦИФИЧНОСТИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

Већ сама чињеница да се расправља о настави указује на то да се морају уважавати општи захтеви за организовање и извођење наставе, независно од тога што ће мање или веће специфичности утицати на нешто измењен третман општих захтева, а вероватно и истицати неке потпуно нове.

Општи захтеви изражени у наставним принципима „одређују основну линију у наставном процесу”. Спровођење наставе у складу са принципима даје гаранцију да ће се остварити циљеви и задаци васпитно-образовног процеса, да ће се стицање знања, вештина и навика одвијати у складу са законитостима карактеристичним за спознају, учење, увежбавање и навикавање и да ће тај рад одговарати психичким и физичким особинама и могућностима ученика. Из тога произлази значај принципа наставе. Њихово опште важење указује да се ради о крупним и значајним захтевима који имају вредност за било коју наставну ситуацију. То не значи да на принципе треба гледати као на нешто статично, што се не мења ни по броју ни по садржају и значају, јер се настава као васпитно-образовни процес непрекидно развија.

Важност услова у којима долази до примене принципа намеће темељито изучавање тих услова и оцену њиховог утицаја на могућност реализације принципа. Тако, на пример, принцип повезивања теорије и праксе поприма у армијској настави специфичан израз. Док у грађанству то значи повезати оно што се учи у теорији са стварном животном праксом, са оним што се свакодневно одвија у животу, дотле је у армији пракса само приближна слика стварности која је својствена ратној ситуацији. То значи да ће овај проблем одмах повлачити за собом други, тј. да се постојећа пракса учини што ближом стварној, ратној, што је само унеколико могућно. Из тога произлази потреба да се принцип повезивања теорије и праксе прошири са захтевом стварања борбених услова у обуци. То умногоме усложњава организовање обуке, јер се не ради само о сједињавању теорије са постојећом праксом, већ о стварању наставних ситуација приближних некој могућној пракси.

Ова специфична ситуација је истакла и питање оправданости постојања принципа који су карактеристични само за армијску наставну праксу. Тако, на пример, изучавање искустава из НОР-а и њихово коришћење у васпитању и обуци представља један од битних моментата у нашој теорији и пракси. Представа се питање да ли значај тог момента не налаже да се истакне принцип у обуци који би представљао општи захтев у организовању и извођењу обуке, захтев који непрекидно обавезује старешину. Са становишта значаја овог момента има оправдања да се уважи принцип повезивања обуке у армији са искуствима из НОР-а. И све док је то питање актуелно, док се не сме пренебрећи у армијској наставној пракси, оправдано га је истицати и у теорији наставе.



Схватање значаја принципа и рад који се намеће из њиховог уважавања доприноси унапређењу наставне праксе. Полазећи, на пример, од принципа приступачности и прилагођености поменуто испитивање знања војника је показало не само да је програм био претежак, већ и ниво рада превисок. То се види из података који показују компактност групе, њено груписање око средње вредности.

Стандардна девијација категорије регрута са 4 разреда износила је 19,39, а категорија са 5—8 разреда 25,55. Међутим, стандардна девијација прве категорије старих војника износила је 23,87, а друге 17,50. Значи да је група са 5—8 разреда компактније напредовала, да су се њихова знања уједначавала у току рада у армији и да им се због тога стандардна девијација смањила з 8,05. Супротно овоме код групе са 4 разреда растурање око средње вредности се повећало за 4,48. Ако се постави питање шта је узрок овој појави, онда се може закључити да ниво рада није био прилагођен војницима са 4 разреда основне школе, па се због тога догодило да су интелигентнији и образованији (независно од тога што имају исту школску спрему) несразмерно увећали своја знања у односу на оне друге. И уместо да цела група равномерно напредује, јер је радила по истом програму и под истим условима, још више су дошли до изражаја екстремни случајеви.

Из оваквог испитивања могао се оценити ниво рада и његова прилагођеност могућностима војника. Како је група са 4 разреда најбројнија, то се извукао закључак да наставу треба више прилагодити могућностима најбројније групе, тражећи решења у методици и облицима за оне који су изнад или испод просека (уствари просек је апстрактна величина, па је погодније узети конкретну апсолутно најбројнију групу као просек).

Студиозно прилажење овим питањима указује не само на важне, битне моменте који се не смеју заобићи у организовању и извођењу наставе, већ открива и оно што се зове специфичностима карактеристичним за конкретну наставну ситуацију. То значи, када је реч о принципима, да ће изучавање потреба и могућности реализације принципа у армијској наставној пракси истаћи шта и како поступити у организовању наставног процеса, какав ће конкретни вид добити оно опште што је истакнуто у принципима и што представља општи захтев за сваку наставу. То намеће одређен однос према принципима наставе (њихово познавање, тј. познавање суштине оног што се истиче постављањем неког принципа, позитиван став према њима, из кога ће произлазити активан рад на изучавању и унапређењу наставне праксе итд.).

Слично овоме армијски услови утичу на потребе и могућности избора и примене наставних метода. Циљеви и задаци који стоје пред васпитањем и обуком у армији одређују садржај наставе и њену сврху. Значајна улога вештина и навика условљава место појединих метода у обуци, јер је том улогом истакнута потреба увежбавања низа радњи, поступака и покрета. Ту је најочитији утицај специфичног садржаја на избор и примену метода.



На избор и примену метода утиче и степен узроста оних с којима се изводи настава. Под тим се не мисли само на психички и физички узраст, већ на ниво образовања и културе, разноврсност навика и др. од чега зависи њихова могућност савлађивања предвиђеног програма. Те могућности су непрекидно у мењању како по општем просеку, тако и по структури садржаја, те ће свака нова генерација нормално бити на вишем нивоу, али ће се разлике појављивати и у погледу садржаја оног чиме располажу на одређеном нивоу. Тако, на пример, свака нова генерација војника има у просеку виши ниво образовања, па отуда и могућности. Међутим, знања с којима су долазили регрути одмах иза рата и данас нису различита само по опсегу, него и по садржају. Тако су генерације иза рата долазиле у војску са бољим познавањем појмова везаним за период рата као што су, на пример, фашизам, агресија, акција, илегалан, империјализам, капитулација, окупација, терор, револуција итд. иако у целини (узимајући у обзир сва знања) заостају за данашњим генерацијама.

Не испитујући прецизно ово подручје догодило се да су многе старешине употребљавале током извођења наставе низ термина и појмова који су стварно били непознати војницима. Не налазећи за потребно да се ти термини и појмови посебно објасне, догодило се да многи војници нису схватили оно што им се говори, па иако су вербално знали термине, суштински нису знали о чему се ради. То се потврдило при једном испитивању у коме се показало да разумевање најчешћих термина из те и неких других области није такво да не би захтевало посебна објашњења када се на њих наиђе у градиву. Свега 27,14% регрута је дало правилне одговоре, што значи да је у предстојећој настави требало објаснити те појмове. Како се то, међутим, није испитало, па према томе није ни знало, потребна објашњења су изостала и после годину дана ситуација се побољшала за свега 16,57%, тј. правилне одговоре је дало тада 43,71%, што је свакако недовољно.

Значајан фактор који утиче на избор и примену метода су организациони облици извођења наставе. То се нарочито односи на вежбе, као облик који условљава примену метода увежбавања.

Не улазећи на овом месту у питање утицаја и других фактора који утичу на избор и примену наставних метода, већ и из овог што је речено, уочавају се значајне специфичности у многим елементима армијске наставе које имају одређен утицај на наставне методе. Значај тих специфичности у избору и примени наставних метода, може се илустровати кроз методу увежбавања и проблеме који се појављују у њеној примени.

Како се у армији, а нарочито у обуци војника, истиче значај вештина и навика, то се и метода увежбавања појављује као најнормалнији начин њиховог стицања. Ова метода се примењује не само при увежбавању радњи и покрета, манипулацији оружјима или вештом коришћењу разних техничких средстава, већ и при увежбавању правилног функционисања екипа и посада мањих и већих јединица, команди и штабова. Отуда појава низа облика ове методе и њених



методских појединости као што су: усмена увежбавања (командовање, издавање наређења, решавање разних проблема), писмена (изражавања мисли, оформљавање докумената), практична (појединачна, групна, командноштакна итд.). Сваки од ових и других облика и појединости, као што се види, може се применити у разним условима с обзиром на циљ, садржај, опште услове, величину групе или јединице, могућности итд., због чега се у по нечем разликују једни од других.

Метода увежбавања претпоставља велик број понављања једне радње или сложенијег процеса. У томе се крију разноврсне опасности као што су шаблонизам, губљење интереса, па чак и дрил. Како се ова метода не примењује изоловано, већ у јединству са другим и често иза њих, то испољене слабости претходних етапа остављају негативан одраз на увежбавање. Тако, на пример, увежбавању неке радње претходи усвајање одређене суме знања као теоријске подлоге из које произилази разумевање смисла радње и њених могућности у различитим условима, затим долази етапа непосредног објашњења радње, њене демонстрације, па тек онда увежбавање. На свим овим етапама ће се користити разне методе, на свакој ће се остварити одређен квалитет и квантитет знања и умења који ће утицати на оно ново што треба усвојити и истовремено на мењање старог, већ наученог и усвојеног.

Гледајући овај проблем комплексно, шаблонизму у умењима ће обично претходити формализам у знањима. Кад на ступњу тзв. теорне наставе дође до појаве формализма у знању, онда се не може очекивати његова успешна примена у пракси, јер је за примену значајан садржај, а не форма. Ако се у току учења неких питања из тактике науче норме, бројни односи, пореци и сл., без пуног и правилног схватања садржаја, а то у овом случају значи условљености ових норми и њиховог оправдања само под одређеним условима, онда ће таква знања патити од формализма, који ће у увежбавању тактичких радњи и свој даљој практичној примени рађати шаблон. Отуда је већ на тој етапи значајно схватање суштине оног што се учи.

Многа понављања без претходних објашњења, сагледавања оправдања таквих радњи, претеривања у квантитету, као и сувишно истицање форме итд. доводе до појаве дрילה. За ову појаву постоји више узрока, па је стога могућна без обзира на то што је као метод одбачена у свим армијама света. Један од узрока лежи у различитом темпу увежбавања неке радње код појединаца. Неки показују брз напредак у почетној фази, али касније стагнирају, други обратно, у почетку показују слабе резултате али зато касније напредују убрзаним темпом; трећи пак показују константан успон. И док се за прве мисли да су се касније уленили, да су изгубили интерес, за друге се мисли обратно, док су трећи најмање запажени. Овове треба додати стварни развигак интереса код појединаца, па у немогућности правилне оцене стварних узрока долази понекад до неоправданог притиска на појединце — понављају радњу много пута као неку врсту казне.

Други узрок лежи у чињеници да често долази до застоја целе групе после успеха у првој етапи. Ако старешина није очекивао такву



појаву, ако није увидео њену неизбежност, може да дође до неоправданих понављања радњи, опет као нека врста казне.

Трећи узрок дрила лежи у самој суштини увежбавања као методе. Чињеница је да увежбавање значи понављање одређених радњи (усмених, писмених, практичних). Међутим, тешко је постићи да та понављања не буду механичка, а то је узрок шаблонизму у умењима и дрилу у поступцима. Избећи механичка понављања могућно је извођењем вежби у разним условима, прилажењем проблему са разних страна итд. Али је понекад скоро немогућно варирање услова и начина извођења. Све су то узроци који могу довести до појаве дрила, али они истовремено представљају проблеме који траже увек нова и нова решења у наставном процесу. И не само ови, већ и други проблеми ове врсте највећим делом се решавају при избору и примени метода.

Конкретна решења у примени методе увежбавања (као уосталом и код сваке друге) не могу важити за било коју ситуацију. Ипак се покушавају наћи нека правила или норме као резултат успешне праксе у одређеним условима. Тако, на пример, има покушаја да се нормира утрошак времена на појединим етапама овлађивања неком радњом. По томе 10% времена треба најпре утрошити на објашњења, на упознавање са појмом тог умења, затим 25% времена за демонстрацију радње и рад уз помоћ наставника и најзад 65% времена остаје за увежбавање радњи. Оваква нормирања очито се не могу генерализовати, али могу да укажу на нормалан поступак и тежиште у том раду.

Постоје покушаји да се утврди сталан ред и поступак код решавања проблема. Тако, на пример, говори се о прикладности следећег реда: уочавање проблема, проналажење могућних решења и усвајање најбољег. Колико овакви нормирани поступци могу да буду од користи на ступњу увежбавања, толико могу да буду опасни због појаве шаблонизма у каснијим фазама и спорог доношења одлуке.

Све то говори о потреби решавања низа проблема у примени метода увежбавања. Исти или слични проблеми се појављују и код других метода, утолико више што их ваља гледати у јединству и узајамној вези. Са становишта армијске наставне праксе нарочито је важно добрим избором, применом и комбинацијом метода обезбедити активност сваког појединца. Посебно истицање овог проблема указује само на његов значај и актуелност, што не значи запостављање других који се претежно решавају кроз методски поступак.

Један од битних предуслова активности је мотивисаност ученика у настави. То питање ваља посебно имати у виду код наставе са војницима, да би се постигло залагање сваког појединца за остварење предвиђеног циља. Тај проблем се решава на разне начине као што су, на пример, указивање на значај појединих задатака (да знају због чега нешто уче и раде), организација рада из које ће се видети сталан напредак појединаца и колектива што ће допринети развијању одговорности и убеђења у властите снаге, коришћење раз-



них могућности за одржање интересовања на свим етапама рада (теорног и практичног) итд.

Учинити сваког учесника у настави активним значи постићи не само квантитет већ у првом реду квалитет у резултату. Јер, тек знања и умења која резултирају из свести о потреби и жеље да се нешто научи и савлада, из умне и физичке активности у процесу учења, могу бити трајна, добра и у пракси применљива. Таква знања и умења ће се дојмити човека, овладати њиме извршити утицај на стварање позитивног става према оном што је учио.

Развијање активности повлачи за собом низ проблема од чијег решења зависи објективна могућност активирања сваког човека. Тако, на пример, пренатрпан програм онемогућује активност. Мноштво градива намеће наставнику да брзо прелази оно што је предвиђено за одређен временски период, а развијање активности доводи до успоравања темпа, али се зато добија у квалитету знања. Зато се већ при изради програма мора узимати у обзир процена потребног времена са становишта највероватнијих метода и могућности, односно потребе активности учесника у току рада. Један од проблема од чијег решења делом зависи обезбеђење активности представља могућност учешћа учесника у избору начина рада. Значај овог не умањује много ни чињеница да је тешко очекивати нешто ново од стране учесника, више од оног што је наставник већ знао. Овде је битан осећај одговорности који резултира из поверења датог кроз омогућење сваком учеснику да тражи решење постављеног проблема. А спровођење овог у дело захтева одговарајућа организациона решења.

Активност није својство само неких метода, већ свих ако су добро постављене и комбиноване тако да представљају целину у оквиру које ће бити решен овај проблем. Јер, активност може да буде умна и физичка, као што се може испољити позитиван однос и при умном и физичком раду. Зато је значајно створити ситуације у наставној пракси у којима ће се људи потстицати да мисле, говоре, решавају проблеме, да изражавају своје мисли и испољавају ставове, да проверавају вредност својих мисли и ставова у конфронтацији са другима, да се боре за њих, али и да их мењају када увиде да нису у праву. Исто тако је значајно да у физичкој активности сваки појединац самостално ради, да оцењује зашто је потребно баш тако урадити неки посао, да тражи најбоља решења итд.

Иако се проблем активности првенствено решава избором и применом метода, не смеју се заборавити и друге мере које доприносе његовом решењу као што су, на пример, организација и стварање повољних услова за испољавање активности. При томе треба имати у виду да ни једна метода није сама по себи активна, иако постоје разлике у могућностима појединих (на пример, предавање у односу на увежбавање), већ да је то проблем који решава наставник својим поступцима и организацијом.



## АКТУЕЛНИ ПРОБЛЕМИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ

Дугогодишња наставна пракса и преношење искустава с једне генерације на другу несумњиво је допринело унапређењу обуке у армији. Међутим, традиција у овој области има и негативну страну која се огледа у дугом задржавању неких облика и поступака, неадекватних, па према томе и неоправданих у новим условима.

Савремени услови ратовања су врло тешки, па стога није лако наћи организациона и друга решења која би обуку што више приближила стварности рата. Једна од предности армијске наставе која доприноси њеној реалности налази се у чињеници да сваки војник учи са оружјем (или неким другим средством) којим ће стварно ратовати. То је једна од околности која објективно доприноси очигледности наставе у армији, јер се војник упознаје са пушком баратајући с њом. Али исто је тако објективно немогућно постићи потпуну реалност наставне ситуације.

Ученик у привреди ради са алатом исто онако како му предстоји рад у пракси. То, међутим, војнику није могућно. Дејство, на пример, на пав оруђу може да буде увежбано до максимума у садејству са авијацијом, али ни једнога момента они неће отворити обострану стварну ватру. Зато право „ватрено крштење“ долази тек у рату, а то представља врло велику измену ситуације у којој се мења и начин поступања људи. Сличан је случај и са радом у свим временским условима. Постоје ограничења у којима се може изводити обука, мада је сигурно да у рату непријатељ неће уважавати ниску температуру или невреме. Зато се и поставља проблем докле ићи у тражењу реалних услова и која организациона решења ће допринети највећем приближавању тим условима узимајући у обзир могућност оптерећења људи у мирнодопским условима.

Већ је истакнуто да потреба сталне борбене готовости захтева да се у јединици налазе заједно млади и стари војници. Отуда долази до тога да стари војник поново прелази (мање или више) једном већ пређено градиво у првим месецима боравка у армији. Из тога произлази проблем интересовања и активности старих војника који је објективно условљен овом ситуацијом мада субјективно може да буде превазиђен, па се стога и различито појављује код појединаца. Поред могућности решења овог проблема при изради програма, као и избору и примени метода, најефикаснија решења су могућна кроз организовање наставе. Једну од тих могућности представља увођење групних облика рада који се одликује динамичношћу и интересантношћу.

Већ на почетку разматрања овог питања потребно је истаћи да се групни рад узима као један од могућних облика у извођењу наставе, који ничим не нарушава основне принципе организације наставе по разредима, одељењима или сталним наставним групама у школама, као и у јединицама по њиховим формацијским саставима. Исто



тако под групним радом се не подразумева стварање сталних група или екипа, већ променљивих, формираних само у току рада на једном задатку или вежби и када се не захтева, када није неопходно да јединица ради у строго формацијском саставу. Овај облик треба разликовати и од рада у формацијским одељењима и екипама, где би се с обзиром на број могао поставити групни рад, али ради тактичког (или неког другог) увежбавања одељења функције унутар њега су фиксно одређене. Ове напомене су потребне да би се истакло да се оваквом организацијом рада у настави ничим не нарушава јединство постојећих формацијских целина.

Овај облик рада је познат у армијској наставној пракси нарочито у раду са старешинама. Међутим, овде се износи са становишта могућности које он пружа за веће активирање старих војника који обнављају (заједно са млађима) неко градиво или оних војника чије су могућности веће од просека, па их треба искористити кроз одређену активност. Поред тога овакав рад омогућује већу активност сваког појединца, даје им могућност да испоље своје квалитете, поставља их непосредно пред проблеме, повећава им интерес за оно што раде, омогућује боље мерење напора и резултата рада сваког појединца итд.

Када је реч о ангажовању способнијих војника, у првом реду оних за које тај рад представља обнављање већ једном пређеног, потребно је истаћи да постоје могућности њиховог ангажовања кроз групни рад било у изучавању теорије или практичном раду. У делу обуке у коме се изучава теорија могућно је одредити привремене групе које ће продискутовати о питању одвојено једна од друге. Без обзира на то да ли ће способнији стари војници бити вође група или не, њима ће се пружити могућност да испоље своја знања и да се тако осете поносним и одговорним што помажу другима да схвате оно што су они већ схватили и научили. У практичном раду (подразумевајући под тим и увежбавање радњи и покрета) они могу и показивати другима.

Овакав рад ће допринети не само повећању интересовања већ и одговорности и залагању. Чињеница да појединци знају више или потпуно познају градиво које се прелази неће доводити до губљења интереса и пасивности, већ напротив, до њиховог повећања које је резултат афирмације и одговорности за успех групе. Јер, да би неко учио друге мора да зна више од њих. Зато старом војнику неће бити довољно стечено знање већ ће он тражити да научи нешто више да би могао показати својим млађим друговима. На тај начин се у основи решава питање активности старих војника њиховим постављањем у ситуацију која објективно изискује активност.

Вредност овог облика се не исцрпљује само могућношћу активирања старих војника и оних који више знају, већ сваког појединца. Принцип индивидуализације је лакше остварљив у групном раду, а потреба за њим је утолико већа, уколико је колектив више хетероген. А управо један од значајних и тешко решивих проблема је



обухватање екстремних случајева. С друге стране, овакав рад ће боље омогућити наставнику да уочи ко су ти екстреми, какве су њихове могућности и жеље да савладају градиво или неку радњу.

Суочавајући се са наставном материјом, сваки појединац је присиљен да мисли, да расуђује, да покаже шта је и како научио, а то је управо претпоставка свесном усвајању знања, вештине и навика.

Ово су само неке предности групног рада и могућности његове примене у армијској наставној пракси. То не значи да се њиме постиже све, да он треба да буде доминантан облик рада. Напротив, досадашњи облици не губе ништа од своје вредности. Њих ваља само допуњавати групним облицима да би се решили поменути задаци.

Организовање и руковођење групним радом тражи много труда од наставника, јер претпоставља посебну припрему наставних садржаја за групни, а понекад и допунски рад са вођама група, обавезно обједињавање рада у оквиру колектива итд. Овоме треба додати да сви наставни садржаји нису погодни за групни рад и да су за њега погодне, тј. да га условљавају, одређене материјалне околности (када се изводи у затвореном простору потребне су погодне просторије, материјално обезбеђење, наставна средства итд.). И поред предности које произлазе из ангажовања појединаца, не сме се дозволити да се они претворе у неку врсту сталних помоћника наставника, нарочито у наставном раду. У ваннаставном раду се појављује проблем обезбеђења слободног времена и организовања допунског рада у коме би се они могли активирати. Све то говори о вредности групног рада, о његовој погодности и потреби али и о проблемима кји се појављују у вези са тим радом.

Истицањем питања групног рада се само илуструју могућности и проблеми који се постављају пред организацију наставе. Тиме није речено да су овим исцрпени проблеми организације и да су постојећа решења најбоља. Тако су, на пример, вежбе такав организациони облик који због своје сложености тражи непрекидно усавршавање. Или, избор садржаја за час у обуци јединица се појављује као стални проблем, а посебно питање сврхе часа, тј. да он не постане само измена рада и одмора, већ да се, колико год је могућно, у оквиру једног часа обухвате заокружене целине.

Сва ова и друга питања организације наставе захтевају изучавање, проверавање у пракси и оцену њихове оправданости. Једно од основних мерила оправданости неког рада јесте његов допринос остварењу постављеног циља. Ако неко организационо решење води брже циљу, онда оно вероватно има предности над другим. То не мора да буде искључиво мерило, али је неоспорно пут у оцени вредности сваког рада. Организациона решења која објективно стављају велики број људи по страни и не подстичу активирање свих, или готово свих, која не омогућају максимално коришћење опреме и материјала, нису добра. Организациона решења стога не смеју да буду статична, те захтевају непрекидно изучавање и усавршавање.



## ЗНАЧАЈ ИЗУЧАВАЊА ДИДАКТИЧКИХ ПРОБЛЕМА

Све већи и сложенији захтеви који се постављају пред армију налажу непрекидан успон обуке да би одговорила задацима и обезбедила остварење жељеног циља. Ако се настава не би развијала, ако би стагнирала на постигнутом нивоу, то би уствари био назадак у односу на увећане потребе. Систематско проучавање дидактичких проблема има управо задатак унапређења наставне теорије и праксе, јер ослањање само на оно што испољи пракса значи заостајање за потребама.

Изучавањем наставних проблема се бави сваки наставник у редовном раду на свом оспособљавању или у настојањима да унапреди своју наставну праксу. Унапређење наставне праксе је немогућно без пуног учешћа наставника који непосредно раде на реализацији наставних програма. Међутим, то је само једна страна овог проблема. Наставници-непосредни извођачи наставе најчешће подижу квалитет наставе у оквирима већ познате теорије. Уколико долазе до нових момената, тешко их могу проверити и уопштити, а још мање учинити их својином свих. За такве задатке, за студиозно изучавање дидактичких проблема, за њихово истраживање, проверу, научно оформљавање и публикавање су потребне посебне установе и кадар који би се бавио искључиво тим проблемима. Јер, све оно што се поставља као проблем тражи решење чија ће вредност зависити у првом реду од начина и квалитета рада људи којима је и објективно и субјективно могућно да се тиме баве.

Потреба посебних истраживачких установа условљена је значајем, обимом и карактером рада на проучавању дидактичких проблема. Ако се узме за пример одређивање наставних садржаја, може се видети колико је то значајан и обиман посао. Неоспорно је да се све постојеће у тим садржајима унеколико доприноси остварењу постављеног циља. Међутим, колико доприноси ово или оно из тих садржаја, колико је оправдан њихов постојећи међусобни однос, чему дати више времена итд. су питања на која је могућно дати одговор само после дужег и систематског истраживачког рада.

Низ специфичности о којима је било речи (а и оне друге које се овде не помињу) истиче значај овог рада за армију. Када не би било ничег посебног у армијској наставној пракси, онда се не би појављивале специфичности ни у теорији. Тада бисмо све одговоре на питања која нас интересују нашли у било којој општој дидактици која обрађује наставне проблеме у нашим друштвеним условима. Међутим, постојеће, не баш мале, специфичности у армијској наставној пракси налажу организовано, систематско, научно истраживање свих општих и посебних проблема, њихово уопштавање и налажење начина да их упознају сви наставници да би унапредили наставу.

Карактер и обим специфичности наставе у армији утиче на одређивање циљева и задатака истраживачког рада. Познати опште-



дидактички ставови су само полазна основа у том раду. То претпоставља општу и посебну спрему кадра који се бави тим послом; прву ради опште теоретске подлоге, а другу ради уочавања и оцене армијских потреба и оријентације у њеним специфичностима.

Ако би, на пример, проблем евиденције и оцењивања био актуелан за истраживачки рад у армијској настави, онда би план истраживања овог проблема обухватао упознавање са његовим третманом у савременој теорији наставе, изучавање и оцену постојеће армијске праксе у односу на овај проблем, оцењивање вредности појединих решења, њихову теоријску и практичну проверу и најзад уопштавање и увођење у праксу. А то представља обиман посао. Јер, оценити, на пример, до које мере је војник напредовао, како се односи према задацима и колективу, колико и како је живот и рад у армији захватио и оставио трајан траг на његову личност итд. представља задатак који се не може ни брзо ни лако решити. Још већи проблеми се појављују при тражењу мерила по којима ће се дати оцена напредовања јединице и стања у њој. Који све фактори утичу на унутрашњу чврстину јединица; како их дефинисати, како омогућити њихово квантитативно и квалитативно мерење; који елементи дају податке о напредовању јединице у обуци, колика је вредност тих елемената, како их оценити појединачно и у склопу осталих, итд. итд. су питања на која се може дати одговор тек после студиозног истраживачког рада. Па ни тада најбоља решења нису дата за свагда, већ се мењају у складу са општим развитком васпитно-образовног процеса. У томе је, илустровано овим примером, значај проучавања дидактичких проблема у светлости армијске наставне праксе.

Истицањем ових дидактичких карактеристика наставе у армији само је указано на њихово постојање као проблема који налажу рад из кога резултира сталан успон наставне теорије и праксе. Увиђа се да тај рад полази од општих дидактичких поставки примењених на армијске услове. Тиме се не потцењује значај општег али ни не задовољава само оним што оно пружа, већ се траже решења која ће, уважавајући опште, одговарати посебним условима наставе у армији.