
ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА
– облици и модели –



ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

– облици и модели –

Издавач

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

Др Крстивоје Шпијуновић

Главни и одговорни уредник

Др Крстивоје Шпијуновић

Уредник

Др Снежана Маринковић

Редакција

Др Никола Поткоњак, др Крстивоје Шпијуновић, др Миленко
Кундачина, др Радмила Николић, др Миомир Милинковић, др Видан
Николић, др Роберт Бонковски, др Јоана Рекас, др Ненад Сузић,
др Снежана Маринковић

Рецензенти

др Миленко Кундачина, др Радмила Николић, др Миомир Милинковић,
др Видан Николић, др Снежана Маринковић

Лектор

Мр Љиљана Костић

Преводиоци

Мр Светлана Терзић (руски језик)

Гордана Љубичић (енглески језик)

Технички уредник

Јакша Вуксановић

Штампа

Штампарија „Братис“ – Ужице

Тираж

200 примерака

Ужице 2008.

ISBN: 978-86-80695-81-5

Штампање ове монографије помогло је Министарство за науку
Републике Србије.

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

**ОБРАЗОВАЊЕ И
УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА**

– облици и модели –

Ужице
2008

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
THE TEACHER-TRAINING FACULTY OF UŽICE

TEACHER TRAINING AND DEVELOPMENT

– forms and models –

**Užice
2008**

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	7–8
-----------------	-----

I

Др Никола Поткоњак [изворни научни чланак] <i>Залажем се за институционализацију стручног усавршавања наставника</i>	11–18
Др Јован Ђорђевић [изворни научни чланак] <i>Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама</i>	19–30
Др Нада Вилотијевић, др Младен Вилотијевић [изворни научни чланак] <i>Концепција ефикасне школе и наставе као детерминанта образовања и усавршавања наставника</i>	31–42
Др Ненад Сузић [изворни научни чланак] <i>Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника</i>	43–58
Др Крстивоје Шпијуновић [прегледни чланак] <i>Улога вежбаонице у образовању учитеља</i>	59–68

II

Др Новак Лакета [изворни научни чланак] <i>Усавршавање наставника уз рад</i>	71–92
Др Миленко Кундачина [изворни научни чланак] <i>Акредитовани програми као облик стручног усавршавања наставника ...</i>	93–106
Др Радмила Николић [изворни научни чланак] <i>Усавршавање наставника унутар школе</i>	107–120
Др Данијела Василијевић, мр Жана Бојовић [изворни научни чланак] <i>Мотивација и индивидуално стручно усавршавање наставника</i>	121–134
Љубиша Антонијевић [стручни чланак] <i>Професионални развој и стручно усавршавање запослених у Србији – правни оквир</i>	135–144
Др Жељко М. Папић, Рада Каранац [прегледни чланак] <i>Учитељи у систему стручног усавршавања</i>	145–156

III

Др Снежана Маринковић, др Драгана Бјекић, мр Лидија Златић [изворни научни чланак] <i>Евалуација и самоевалуација наставника – приступи и поступци</i>	159–178
Фатима Ћоровић [прегледни чланак] <i>Хисторијски развој самоевалуације</i>	179–196
Мр Јелена Стаматовић [стручни чланак] <i>Самоевалуација рада наставника у функцији стручног усавршавања</i>	197– 204

IV

Др Миомир Милинковић [прегледни чланак]	
<i>Значај говора у образовању учитеља</i>	207–216
Др Видан Николић, мр Љиљана Костић [изворни научни чланак]	
<i>Модели исказа у модерним синтаксичким учењима (примена у школској пракси)</i>	217–244
Др Стана Смиљковић [прегледни чланак]	
<i>Васпитач за будућност</i>	245–254
Др Марина Јањић [стручни чланак]	
<i>Један аспект усавршавања наставника за извођење савремене наставе говорне културе</i>	255–264
Др Јоана Рекас [прегледни чланак]	
<i>Савремена настава фолклора Јужних Словена на славистици у Пољској (на примеру Универзитета „Адам Мицкијевич“ у Познању)</i>	265–275
Др Роберт Бонковски [прегледни чланак]	
<i>Настава српског и хрватског језика на пољским универзитетима на крају XX и почетку XXI века (србистика у односу на кроатистику на Шлеском универзитету)</i>	275–286
Др Станко Цвјетићанин, др Мирјана Сегединац [прегледни чланак]	
<i>Образовање учитеља у природним наукама</i>	287–302
Мр Наташа Бранковић, др Станко Цвјетићанин [стручни чланак]	
<i>Како развијати способности ученика за решавање проблема у настави познавања природе применом лењира и графикана</i>	303–312
Мр Данијела Судзиловски, мр Емеше Терзић [стручни чланак]	
<i>Модел музичког усавршавања васпитача и учитеља</i>	313–320
Др Милован Стаматовић, мр Горан Шекељић [стручни чланак]	
<i>Учитељски факултет у функцији унапређивања квалитета наставе физичког васпитања у основној школи</i>	321–330
Др Војко Радомировић, др Видоје Миловановић [стручни чланак]	
<i>Информатичко образовање, усавршавање и рад актуелних наставника са компјутером у млађим разредима основних школа ужичког региона</i>	331–340
Бранка Арсовић [прегледни чланак]	
<i>Професионални развој и спремност учитеља за прихватање праксе коришћења ИСТ</i>	341–352
Др Радомир Арсић, др Јасмина Ковачевић [прегледни чланак]	
<i>Поремећаји понашања ученика у основној школи</i>	353–366
Др Мара Кнежевић [стручни чланак]	
<i>Образовање на учитељским факултетима – осврт на наставне предмете</i>	367–374

ПРЕДГОВОР

Ово је друга монографија које се појављује у издању Учитељског факултета у Ужицу, а посвећена је теми *Образовање и усавршавање наставника*. Монографија представља део резултата рада оствареног у оквиру научно-истраживачког пројекта под називом: „*Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом*“, који подржава Министарство за науку Републике Србије, а регистрован је под бројем 149054. Пројекат остварује научно-истраживачки тим наставника Учитељског факултета у Ужицу. Повремено се у тим укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта.

Научно-истраживачки тим Учитељског факултета у Ужицу чине: др Крстивоје Шпијуновић, редовни професор – руководилац пројекта; др Новак Лакета, редовни професор; др Радмила Николић, редовни професор; др Миомир Милинковић, редовни професор; др Миленко Кундачина, редовни професор; др Војко Радомировић, редовни професор, др Ратомир Цвијетић, ванредни професор; др Видан Николић, ванредни професор, др Снежана Маринковић, ванредни професор и др Данијела Василијевић, доцент.

Предмет истраживања, у најширем значењу, обухвата професионални развој наставника основне школе, оспособљавање за професионалну делатност у оквиру надлежних образовних институција и даље усавршавање из рада и уз рад. Пажња је усмерена на проучавање, упоређивање и синтетизовање теоријских и практичних достигнућа образовања и усавршавања наставника у нашој земљи и другим европским државама. Пројекат се бави моделима образовања будућих наставника како на иницијалном образовању тако и стручним усавршавањем наставника. Посебно се разматра проблематика везана за modele образовања и усавршавања наставника у институцијама и изван њих, људске и стручне особине наставника, његове улоге, нарочито оне значајне за процес и ефекте учења, развој базичних способности ученика, развој интелектуалних и социјалних вештина, радних навика ученика.

У остваривању пројекта тражи се пожељан стручни и педагошки профил будућег наставника оличен у стваралачкој синтези његових улога проистеклих из јединства личних и професионалних особина што се манифестује кроз организацију и извођење наставног рада, вредновање и оцењивање, међуљудске односе, мотивацију за рад и учење, стил рада, вид комуникације, сазнавање, начин рада, положај ученика у настави.

Ова монографија се бави образовањем и усавршавањем наставника, тј. облицима и моделима образовања и усавршавања наставника у циљу професионалног развоја наставника.

Истраживачки прилози у овој монографији сврстани су у неколико тематских група. У првој групи су прилози који се баве питањима *конципирања образовања, усавршавања и напредовања наставника*. У другој групи су радови који се баве *стручним усавршавањем наставника* (акредитовани програми, унутаршколско усавршавање наставника, мотивација наставника за стручно усавршавање и индивидуално стручно усавршавање). У трећој групи су радови који се баве *евалуацијом и самоевалуацијом наставника у функцији стручног усавршавања наставника*. Четврта група радова се бави *стручним усавршавањем наставника у специфичним подручјима* (развој говора, језик, природне науке, музика, физичка култура, информатичко образовање).

Редакција

=====

I



Проф. др Никола Поткоњак, Филозофски факултет у Београду

ЗАЛАЖЕМ СЕ ЗА ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЈУ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Апстракт: У раду се указује на узроке због којих досад није успешно решено питање стручног усавршавања наставника и васпитача: законско нерегулисање овог подручја, неидентификација носиоца усавршавања, одсуство стварања услова за усавршавање наставника и васпитача. Предлаже се институционализација стручног усавршавања наставника и васпитача. То треба да буде обавеза и задатак факултета на којима се образују наставници. Учитељски факултети би били носиоци одговорни за стручно усавршавање учитеља и васпитача предшколских установа.

Кључне речи: институционализација стручног усавршавања, учитељски факултети, учитељи, васпитачи предшколских установа.

Верујем да нема никог ко се озбиљније бави васпитањем, образовањем и наставом, као и образовањем наставника (под тим мислим и на васпитаче различитих институција), ко не прихвата став да је континуирано (стално) педагошко и стручно усавршавање наставника неодвојиви пратилац и услов њиховог успешног и квалитетног рада и професије.

У сфери образовања, наставе и васпитања стално се врше промене. Рекло би се, у ово наше време, убрзаније и учесталије него у прошлости. Сасвим је, онда, оправдано захтевати да се сви наставници континуирано, стално и систематски обавештавају о тим променама, да се усавршавају у свом стручном и педагошком раду. То је већ данас постао један од битних услова квалитетног и успешног рада сваког наставника.

О стручном усавршавању наставника код нас (и у другим земљама) говори се веома дуго. Посебно се то истиче као актуелан проблем од момента када је извршена институционализација образовања наставника.¹

У последњих пола века (период у коме сам ја присутан у српској педагогији и школству) више пута је расправљано о стручном усавршавању наставника. Усвајани су разни закључци, предлагана многа решења, па ипак, настојање да се нешто значајније на том подручју учини трајало је кратко време после таквог скупа. Након одређеног времена увидело би се да се усавршавање наставника не остварује онако како је замишљено, па су организовани нови састанци и нове расправе о том питању. Најчешће се на сваком таквом скупу почињало увек од почетка. Поново је расправљано о већ расправљеним питањима.

Када се осврнем уназад, ја видим неколико разлога зашто досад нисмо постизали видније резултате у стручном усавршавању наставника и зашто смо се толико пута враћали на почетак тог питања и његовог решавања.

Ево неколико најважнијих разлога, онако како их ја видим.

Ми никад досад нисмо посебно *законски, нормативно-правно*, регулисали такво једно важно и сложено питање какво је стручно усавршавање наставника. И данас се о томе говори, узгред и уопштено, у закону о систему образовања, у законима о појединим врстама школа, законима о институцијама за образовање наставника.

Немамо још увек утврђену листу *чинилица* који су од пресудног значаја за стално, континуирано и систематско усавршавање наставника. Помињу се као чиниоци бројне институције и организације (научне, стручне, струковне), али није утврђено која је њихова улога појединачно, који су њихови задаци, какав је њихов међусобни однос у укупном систему стручног усавршавања наставника и коме су они одговорни за свој не/рад на том плану.

Не зна се ни данас ко је ни ко би требало да буде *носилац* континуираног стручног усавршавања наставника, ко је *обавезан и одговоран* да се оно организује и у пракси систематски остварује. Помињу се многи чиниоци, али се не зна који је од њих главни, који је носилац, ко се може „прозвати“ када се утврди да се стручно усавршавање наставника не остварује онако како је неопходно и како је договорено.

¹ У свом прилогу „Образовање и усавршавање наставника у првим званичним документима Србије (1830–1880)“, објављеном у Зборнику Учитељског факултета у Ужицу (*Образовање и усавршавање наставника*, Ужице, 2007), ја сам показао да је питање усавршавања наставника у Србији постављано као актуелан проблем упоредо са захтевом да се отварају школе и да се образовање наставника институционализује. Чини се то већ у првим актима, који су доношени током прве половине 19. века, посебно после отварања прве учитељске школе у Србији (1871).

Погрешно се и наивно досад веровало да су за успех у усавршавању наставника *најодговорнији сами наставници*. Сматрало се, наиме, да наставнике треба само подстаћи и мотивисати (материјално, унапређивањем у служби, звањима и сл. – а ни то није чињено организовано и стално), да се треба ослободити на њихову свест и стручну савест, па ће се питање релативно лако решити. У ствари, на тај начин ослобађали су се одговорности за стручно усавршавање наставника сви други чиниоци. При томе се нису стварали посебни услови за усавршавање наставника, па је заиста било наивно очекивати неке позитивне резултате на том пољу. Уосталом, дугогодишња пракса и искуство које имамо не говоре у прилог таквом ставу и решавању овог питања.

Ја, доиста, мислим да нема потребе да ми данас, на овом нашем скупу, поново расправљамо о оним питањима стручног усавршавања наставника која су била предмет већег броја досад одржаних састанака (стручних и научних) и о којима постоји доста висок степен сагласности.

Када то кажем, онда мислим да нема потребе поново расправљати о неопходности и значају стручног усавршавања наставника, о циљевима и задацима тог усавршавања, о моделима, облицима и методама стручног усавршавања и сл. О томе се зна већ довољно. По највећем броју тих питања међусобно се слажемо. Постоје и истраживања која потврђују та наша сазнања. Практична искуства су веома богата. Зато не треба губити време на понављање оног што је познато и, мање-више, општеприхваћено.

Разумљиво, и по тим питањима постоје одређене иновације. Ако се о тим питањима већ расправља, онда би требало усредсредити пажњу само на те *новине*, на пример: како најбоље и најефикасније користити у стручном усавршавању наставника савремена информатичка средства која су већ ушла у наставу по нашим школама; како у функцију стручног усавршавања наставника ставити акциона и примењена педагошка истраживања, којима се и иначе жели иновирати настава; како постићи пуну активизацију наставника – учесника овог или другог облика стручног усавршавања (код нас се доста олако сматра да је довољно организовати неко окупљање наставника, прогласити то за „радионицу“, па наивно, стављајући наставнике у вештачки измишљене „улоге“, сматрати да је то њихова пуна активизација на плану стручног усавршавања); каква је стварна корист и домет „акредитованих програма“ које наставници „добровољно“ бирају према свом нахођењу (и која се све више комерцијализују и разним средствима намећу наставницима); како најефикасније пратити рад наставника у школи после завршених и „савладаних“ програма стручног усавршавања; како утврдити стварне ефекте наставничког рада на нов и квалитетнији начин после усавршавања и сл.

Познато је (и углавном прихваћено) да би сваки васпитач и наставник у току свог радног века требало да прође 5 до 7 организованих и добро осмишљених програма стручног усавршавања (сваких 5–6 година један такав

курс). Није, међутим, још увек јасно како те програме повезати у систем, како обезбедити да један програм произлази из другог, како да се садашњи програм ослања на потоњи итд. Није јасно ко то треба да уради, ко да то повеже у систем и ко је *одговоран* за такво систематско стручно усавршавање наставника, а једино такво стручно усавршавање има смисла и може дати жељене ефекте.

Дакле, много тога знамо о усавршавању наставника. Више је тога што знамо него оног што не знамо и што нам није увек довољно јасно. Па и поред тог нашег сазнања, с пуно права можемо констатовати да су резултати у стручном усавршавању наставника код нас веома, веома скромни. Због тога ми и морамо стално и поново постављати то питање. Организујемо скупове (различито их квалификујемо – научни, стручни) и поново крећемо од почетка. Поново се убеђујемо како је то неизбежно и потребно, поново се договарамо шта би требало да радимо и сл. Ми се на тим скуповима мање усредсређујемо на разлоге због којих нисмо досад успели у стручном усавршавању наставника, а више на оно што је, мање-више, познато.

Лично мислим да ми на плану стручног усавршавања наставника нећемо постизати озбиљније и трајније резултате све док се то подручје не институционализује.

Када то кажем, онда мислим да је најважније решити питања која сам напред већ поменуо: *законски* регулисати читаву област стручног усавршавања наставника (за коју се погрешно мисли да је лака, једноставна, да је треба препустити слободној вољи наставника и чинилаца који би у том усавршавању требало да учествују); треба јасно рећи ко је, која институција и/или организација *носилац* стручног усавршавања наставника, које су *обавезе и права тог носиоца*, коме он одговара за свој рад на том подручју; треба утврдити листу чинилаца који треба *обавезно* да учествују у стручном усавршавању наставника, као и њихов однос према носиоцу тог посла. *Друштвена заједница*, преко својих органа (Народна скупштина, Министарство просвете, Национални просветни савет, регионални органи Министарства просвете, заводи и центри за школство итд.), мора створити *услове* (материјалне, кадровске, просторне, обезбеђењем опреме, литературе и сл.) да би институција – носилац стручног усавршавања наставника – могла ефикасно и квалитетно да испуњава своју обавезу.

У прилог овом захтеву и ставу о потреби институционализације стручног усавршавања наставника, наводим позитивна искуства бивших завода за школство (просветно-педагошких завода, завода за унапређивање образовања и васпитања – како смо их све називали), поготово оних који су имали своје посебне јединице – *центре за стручно усавршавање наставника*. Тада смо имали најбоље досад организовано стручно усавршавање наставника.²

² Видети о томе у публикацији *Просветно-педагошка служба у Ужичу и стручно усавршавање наставника*, Ужице, 2007.

То што сам рекао, требало би даље да конкретизујем. Ја се, наиме, враћам на раније дати предлог, али никад остварен, предлог да *носиоци стручног усавршавања наставника буду институције (факултети) на којима се ти наставници образују.*

То практично значи да би носиоци за стручно усавршавање учитеља и васпитача предшколских установа требало да буду учитељски факултети, а остали факултети за оне профиле наставника које образују.

Док се год те институције не обавезу и не прогласе *обавезним носиоцима* стручног усавршавања наставника – учитељски факултети учитеља и васпитача предшколских установа – то питање неће бити трајно и организовано решено. И даље ће се стручно усавршавање наставника одвијати кампањски, неорганизовано, повремено, без много плана и система; у томе ће учествовати само неке групе и поједини наставници и сл.

Рекао сам да то није нов предлог. Новина би требало сада да је у томе да се то прихвати као решење, да се озваничи и да се, онда, *створе услови и да учитељски факултети почну да остварују тај свој задатак.*

Не претендујући да ја могу дати оперативни план и програм остваривања таквог предлога на учитељским факултетима (овде расправљамо управо о томе), ја ћу указати само на неколико најзначајнијих аспеката тог пројекта.

Самим тим што би се учитељски факултети званично означили као носиоци стручног усавршавања учитеља и васпитача предшколских установа и обавезали да на томе раде стално и организовано, то никако не би значило да се тиме ослобађају своје обавезе у том послу остали чиниоци значајни за усавршавање учитеља и васпитача. Напротив, њихово укључивање у систем стручног усавршавања тих профила наставника постало би организованије, вршено би било са више система и плана, осмишљеније, трајније, а тиме и би било ефикасније и квалитетније. Мисли се, при томе, на следеће чиниоце: органе министарства просвете (републичке и локалне), на научноистраживачке педагошке институције, стручне организације учитеља и васпитача предшколских установа (републичке и локалне), на издавачка предузећа која издају учебнике, радне материјале за ученике, наставнике и васпитаче, стручну педагошку литературу, периодичне стручне публикације, педагошке листове и часописе и сл. То је, дакле, читав *систем институција и организација* које би сада учитељски факултети (сваки на свом подручју) повезивали и укључивали плански у рад на остваривању заједнички планираних програма стручног усавршавања наставника и васпитача.

Можда ће неко рећи да смо то и досад могли да радимо. Могли смо, али нисмо то радили и нисмо могли тако да радимо напросто због тога што се није знало ни ко је носилац стручног усавршавања, ни ко је одговоран за остваривање задатака на том пољу, ни ко је обавезан да обезбеђује услове за тај рад.

До сада је све препуштано доброј вољи и нахођењу и тих чинилаца и појединаца – школа, директора школа и наставника. Неко је радио понешто, неко није радио ништа. Друштвена заједница је у то, и то повремено, улагала незнатна средства. Сада би се све то морало коренито изменити.

То подразумева, по мом мишљењу, да се у оквиру учитељских факултета *створе посебне службе* (организације, одељења, одсеци и сл.) које би имале као основни задатак само организацију стручног усавршавања учитеља и васпитача. Оне би биле обавезне да то планирају на „дужу стазу“, да о свему воде одговарајућу документацију, да прате рад и усавршавање сваког учитеља и васпитача на својој територији. Они би по одређеном плану позивали учитеље и васпитаче на усавршавање, нудили им програме, договарали се са њима о томе, а после тога организовали праћење њиховог рада у школама, односно проверавали би да ли они раде стварно на свом радном месту - школи, односно предшколској установи - на нов начин и колико су унапредили свој васпитни, образовни и наставни рад. То је велик посао и не може се вршити узгред и повремено, спорадично и кампањски. Имајући добар увид у рад сваког учитеља и васпитача, учитељски факултети би били иницијатори њиховог стручног унапређивања (у звањима, струци, материјалном награђивању итд.).

Учитељски факултети би требало да у тај систем унапређивања стручног рада учитеља и васпитача уграде своје мастер студије, специјалистичке студије, редовне курсеве петогодишњег стручног усавршавања, па чак и докторске студије.

Разумљиво, у обзир долазе и многи други облици комуницирања са учитељима и васпитачима предшколских установа: учење на даљину, информисање путем модерних информатичких средстава, повремене консултације, посете професора учитељских факултета основним школама и предшколским установама, одржавање стручних скупова по актуелним темама, организовање угледних предавања, међусобне посета наставника, размена искустава у посебним групама, објављивање специјалних информативних билтена, зборника радова, подстицање учитеља и васпитача да сарађују у стручној штампи итд. Ово би се посебно користило у периодима између организованих курсева стручног усавршавања, у периодима када је основни облик стручног усавршавања индивидуални рад сваког наставника и васпитача. То би их и те како подстицало да свој индивидуални рад на стручном усавршавању стално унапређују и богате.

Можда би било целисходно захтевати да један од продекана на учитељском факултету буде на челу одељења (службе) која се бави организовањем стручног усавршавања учитеља и васпитача.

И још једном да нагласим – тај посао не би могли вршити учитељски (ни били који други) факултети без додатних улагања у опрему, простор, кадрове, литературу, библиотеке, информатичке центре на факултетима итд. И то је важна новина у односу на досадашњи приступ овом питању, коју треба прихватити као изузетно важну за трајно и систематско организовање стручног усавршавања учитеља и васпитача предшколских установа.

Посебно желим да нагласим да би и учитељски (и други) факултети имали, ако се тако може рећи, користи од таквог рада на стручном усавршавању учитеља и васпитача. Наиме, сада неки учитељски факултети (посебно остали наставнички факултети) муче муку са вежбаоницама, са организовањем праксе студената редовних студија по основним школама и предшколским установама, са проналажењем ментора за практични рад студената, са тиме како да упознају своје студенте (будуће учитеље и васпитаче) са стварним стање васпитног, образовног и наставног рада у школама и предшколским установама „на терену“. итд. Свега тога би, у највећој мери, нестало, односно, било би много лакше та питања решавати. Учитељски факултети би били у готово свакодневној вези са свим школама и предшколским установама на својој територији, професори факултета би непосредно учествовали у стручном усавршавању учитеља и васпитача, продекани за ово подручје би детаљно познавали стварну ситуацију итд. Многа питања која сада муче учитељске (и остале) факултете ефикасније би се решавала, редовне студије добиле би много на свом квалитету и „окренутости и повезаности са праксом“. Све би то, дакле, повратно позитивно деловало на квалитет редовних и последипломских студија на сваком учитељском факултету. Лакше би било учитељским факултетима и да организују научна истраживања по школама и предшколским установама и да у та истраживања укључују студенте редовних и последипломских студија, као и васпитаче и учитеље обухваћене стручним усавршавањем.

Предлажем да Учитељски факултет у ужицу, уколико се прихвати овакав или други предлог за институционализацију стручног усавршавања наставника, буде носилац израде целовитог пројекта таквог стручног усавршавања учитеља и васпитача (са потребним прорачунима неопходних материјалних и других средстава), као и предлагач тог пројекта (уз претходну сагласност осталих учитељских факултета, организација учитеља и васпитача предшколских установа) и борац да се он прихвати од одговарајућих републичких институција (Народна скупштина, Влада, Министарство просвете, Национални просветни савет).

Чврсто сам уверен да бисмо само тако трајно и систематски решили проблем стручног усавршавања наставника и да не би било потребе да се после пет-шест година поново враћамо на исто питање, са истим проблемима и захтевима. Учитељски (и остали) факултети би коначно добили *свој целовит*

профил, постали би заокружена целина – институција на којој се и образују и усавршавају учитељи и васпитачи предшколских установа. А постану ли и научноистраживачки центри за педагошка истраживања у предшколским установама и основним школама (млађи разреди), што би свако требало да буду, онда би ти факултети постали и један од најзначајнијих чинилаца у укупном унапређивању и иновирању педагошког рада предшколских установа и основних школа у целој Србији. А то је оно што сви, у крајњој линији, желимо да постигнемо.

Проф. др НИКОЛА ПОТКОЊАК, Филозофски факултет в Белграде

ОТСТАИВАЮ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В работе подчёркнуты причины ради которых до сих пор не решены с успехом вопросы специальной подготовки усовершенствования учителей и воспитателей: законное нерегулирование этой сферы деятельности, неидентификация носителей усовершенствования, отсутствие создания условий для усовершенствования учителей и воспитателей. Автор предлагает институционализацию специальной подготовки усовершенствования учителей и воспитателей. Это должно быть обязанностью и задачей факультетов где образуются учителя. Учительские факультеты были бы носители ответственны за специальную подготовку усовершенствования учителей и воспитателей дошкольных учреждений.

Главные слова: институционализация специальной подготовки усовершенствования, учительские факультеты, учителя, воспитатели дошкольных учреждений.



Проф. др Јован Ђорђевић, Филозофски факултет у Београду

ЛИЧНОСТ И ФУНКЦИЈЕ НАСТАВНИКА У САВРЕМЕНИМ ДРУШТВЕНИМ И ЕКОНОМСКИМ ПРОМЕНАМА

Апстракт: У овом раду се говори о функцијама наставника у актуелним друштвеним околностима, тј. о улогама наставника у савременој школи. Улоге наставника дефинишу својства успешног наставника. Издајамо антрополошка и хуманистичка својства наставника која се могу сврстати у три категорије: личне, професионалне и друштвене врлине. Све ове категорије су од значаја за селекцију кандидата за наставнички позив и за стручно усавршавање наставника.

Кључне речи: *наставник, улоге наставника, селекција кандидата, стручно усавршавање.*

У једном свом раду, објављеном пре неколико година, указао сам да је свака професија настала током одређеног друштвеног развоја, имала своју историју, порекло, традицију, структуру, извесне посебности и специфичности. Због тога се професије могу разматрати како са становишта њихових прописа, правила, организације, етике, тако и са психолошког становишта. То се посебно односи на наставничку професију, једну од најстаријих. Разматрајући овај комплексан проблем, у оквиру пројекта Америчке педагошко-истраживачке асоцијације, познати амерички психолози Гецелс и Џексон (Getzels and Jacksons, 1963) указују да је личност наставника *значајна и одлучујућа*, али истовремено и *најкомпликованија варијабла* у активностима и раду школе. На ово свакако утичу и *сталне промене у друштву*, као и повећани друштвени, стручни и педагошки захтеви. Тешкоће да се одреди улога и функције наставника налазе се у томе да бити наставник није само скуп одређених карактеристика и својстава личности већ, пре свега, његова *социјална улога*, коју није лако одредити. Наставник је организатор васпитнообразовног и наставног процеса, али истовремено и *комуникациони и интерсоцијални партнер* својих ученика (уп. Ђорђевић, 2003).

Анализа друштвене улоге наставника указује на огромне промене коју је она доживела током протеклих педесетак година. Енглески педагог Мек Мулен (McMullen, 1969), разматрајући улогу наставника у традиционалној школи, указује на следеће: некад су наставници били изоловани у својој делат-

ности и нису зависили од рада и залагања својих колега; били су одговорни само за свој рад и успех разреда у којима су предавали одређене предмете (дисциплине); пружали су ученицима информације, инструкције, оцењивали, контролисали рад ученика и њихово понашање, инсистирали на обичајима, традицији и етичким нормама, без њиховог дубљег повезивања са наставом и друштвеним животом; захтевали су да буду уважавани и поштовани зато што су наставници; ограничавали су се на лични (властити) утицај на ученике.

При одређивању основних смерница друштвено-педагошке улоге савремених наставника, мора се полазити од битних, измењених активности које су они обавезни да обаве у васпитнообразовном раду, у сложеним и измењеним друштвено-политичким и економским условима.

Савремени прилаз друштвеној улози васпитања и образовања полази од другачијих, измењених и ширих погледа на целокупан процес ове комплексне активности. У традиционалној школи улога наставника је била поједностављена и сведена на *изоловане* интерперсоналне односе са ученицима и активности које су најчешће исцрпљиване вербалним контактима, одговорност само за рад и постигнућа у оквиру предмета и дисциплина које предаје, развијање обичаја, традиције и друштвено-етичких норми. Међутим, савремени васпитно-образовни процеси су веома сложени и вишеслојни и одвијају се у богатим и разноврсним формама и видовима, обухватају различите интегрисане интервенције стимулативног карактера, које остварују бројни појединци, групе, колективи, институције. Сходно томе, битно се мења и проширује концепција о друштвеној и педагошкој улози савременог наставника, као и садржај, обим и форме његових активности и деловања.

У савременој култури наставници су добили нове, бројне и различите улоге, као допуну онима које се односе на школу, наставу и учење: да буде пријатељ, човек од поверења, саветник, особа која помаже и олакшава рад (фасцилитатор), преносилац проверених друштвених и културних вредности, онај који помаже развоју личности у целини, а каткада, у посебним условима и ситуацијама, бива и нека врста замене за родитеље.

Осубел (Ausubel, 1978) сматра да главна функција наставника није више, или не би требало да буде, искључиво *давање и преношење информација*, пошто се то једноставније и ефикасније може обавити применом одговарајућих техничко-технолошких и других наставних средстава и поступака. Наставник у савременој школи је, мање извор информација, а више *посредник* између ученика и знања која долазе из различитих извора. Он их и даље „учи“, али је његов превасходни задатак да им помогне да стекну технике и вештине учења.

Полазећи од суштинских промена коју је доживела концепција улоге наставника, познати пољски педагог и психолог Хелиодор Мушински (Muszynski, 1976) је навео седам одредница улоге наставника у савременој школи:

- самостално одређивање *операционих циљева и задатака*, неопходних активности и њихово прилагођавање могућностима ученика и реалностима васпитнообразовног рада (*планирање*);
- промишљени избор васпитнообразовних видова и облика и њихово успешно коришћење (*организовање*);
- спретно руковођење, организовање и управљање свим елементима одговарајућих образовних ситуација (*руковођење процесима*);
- подстицање активности ученика, посебно оних које утичу на самообразовање и самоваспитање (*психолошке компетенције*);
- стицање угледа, општепожељних позиција и личног ауторитета у очима ученика (*компетентност*);
- смишљено руковођење одељењским и разредним колективом у циљу утицања на ученике посредством других ученика (*руковођење разредном групом*);
- интегрисање васпитнообразовног процеса, реализованог на различитим етапама од стране разних наставника (*обједињавање, садејствовање*).

Према томе, да би успешно обавио основне активности својих функција, савремени наставник треба да буде оспособљен за *планирање и организовање наставног процеса; успостављање и одржавање блаонаклоних односа према ученицима; обављање функције консултанта и саветника; руковођење колективом (и групама), бригу о сваком ученику, као и за ефикасну сарадњу са другим наставницима*. Из овога произилазе и својства која би требало да има савремени наставник.

Заједничка ознака поменутих одредница је њихов *инструментални карактер*. Наиме, свака од поменутих одредница представља *сложај* који обухвата *комплекс* способности, умешности и вештина које могу обезбедити ефикасне утицаје и деловање у одговарајућим подручјима. Њихово стицање је ствар одговарајућих институција, вежбања, практичних искустава, али такође и способности и талената појединаца.

У литератури се наилази и на схватања да способности избора и примене одређених облика, метода и поступака представљају *известан урођени талент*, урођену педагошку спретност, што не зависи од нивоа одређених знања. Међутим, способност и талент, укључујући овде и педагошки, резултат су *развоја*. Ове спретности се формирају у процесу образовања и васпитања, током стицања животног и радног искуства, поготову професионалног рада. И способни и успешни наставници нису увек у стању да много и успешно ураде без потребних педагошких и стручних знања. Не искључујући постојање извесних комплекса предиспозиција, које стварају могућности за несметани и брз развој „педагошког талента“, треба имати у виду да се он може развијати, обли-

ковати и оплемењивати само током континуираног напора и жеље, стицањем теоријских знања у раду и непосредној наставној пракси (Woloszyn, 1980).

Успешан наставник и васпитач треба да током припреме за позив стекне солидну *друштвену и етичку васпитну основу*. Етичке норме наставника састоје се из онога што од њих очекује и захтева *друштво* (формирање одговорних грађана) и *ученици* (успостављање односа уз максимално поштовање ученика и њихових потреба), праведност, самоконтролу, демократско убеђење, способност и жеља да схвате реакције ученика. Са овим је најтешње повезан *однос наставника према ученицима* који се одликује лојалношћу и поштовањем њиховог достојанства. Овакав однос се може остварити уколико наставник својим понашањем настоји да допринесе осећању личне одговорности ученика, ако се према њима односи благонаклоно, озбиљно и са разумевањем, водећи рачуна о њиховим тежњама, зрелости и самосталности. Неопходно је да наставник праведно, доследно и отворено процењује своје ученике, да добро, намерно и пажљиво узима у обзир њихове предлоге, жеље и мишљења, као и да образлаже одлуке које доноси.

Припремање наставника за успешно деловање у области друштвено-моралног васпитања је у нашем друштву од посебног и ургентног значаја, зато што је највећи број вредности напуштен или промењен, а појавиле су се и нове вредности. У друштву које се брзо мења, какво је наше, постоје бројне нејасноће и несигурности о схватању појединих вредности, њиховој улози и значају у животу и васпитнообразовном раду. Оцењује се да је наше друштво *кризно друштво* и да то дуго траје. У „кризном времену“ један број наших интелектуалаца и већи број просветних радника, изгубио је свој морални лик. На то указују бројни показатељи различитих збивања: убиства, отмице, силовања, вређања, грубости, насиља, проневере, преваре, подмићивања, уцене, лажи, обмане...

Иако је криза морала и вредности у нашем друштву израженије наглашена, проблем је много шири зато што се слични проблеми јављају и у развијеним земљама света. Тако је, на пример, један значајан педагошки теоретичар, као што је Вофганг Брецинка, средином осамдесетих година прошлог века, издао и књигу под насловом *Васпитање у друштву несигурних вредности*. Познати шведски економиста Гунар Мирдал наглашава да се у модерном друштву непрестано иде у крајности, ка радикалним вредностима као што су: „револуција“, „мутација“, „ексклузивне вредности“ и сл.

Недостаци у систему вредности, исказивања о кризи вредности постепено и све више замењују се захтевом за прихватање плурализма вредности. Плуралистичкој педагогији одговарају „каталози“ вредности и таксономије, циљеви који ће уместо апсолутизоване хијерархије вредности имати посебну улогу и значај, али истовремено неће наступити са искључивим захтевима.

Има много разлога за преиспитивање друштвених и моралних вредности као циља и одвајања од моралних вредности као средства, као и неприхва-

тања аксиологије, која сматра да су политичке вредности реалне вредности. Разматрање номенклатуре вредности у садашње време је актуелно и са становништва научне аксиологије.

У проучавању личности и својстава наставника, незаобилазна су схватања и погледи хуманистичког покрета (правца) у психологији и његове примене у педагогији. Указаћемо на неке идеје представника овог правца, пре свега Артура Комса (А. Combs) и Карла Роџерса (К. Rogers), који су се више и непосредније бавили проблемима улоге наставника, личношћу и својствима наставника, као и односима између наставника и ученика.

Комс сматра да обавезе (дужности) наставника нису у прописивању, моделирању, примени, обуздавању, приморавању и улагивању, већ у *потпомагању* процеса. Од наставника се захтева да буде особа која *олакшава, подстиче, помаже, који је колега и пријатељ ученика*. Полазећи од оваквог становништва Комс, истиче шест следећих карактеристика доброг и успешног наставника: да је *добро информисан о својим ученицима*, осетљив на осећања ученика и својих колега, да верује како ученици *могу* да уче, да има позитивно опажање самог себе (самопоимање), да *верује* како сви ученици раде најбоље што могу, да примењује бројне и различите наставне методе и поступке. Наставници би, сматра Комс, требало да буду *осетљиви на социјалне и емоционалне потребе и проблеме ученика*, да их схватају и да на њих позитивно одговарају. Они би, такође, требало да буду искрени, да желе да помогну, као и да сами имају потребу да доживе осећање о себи и оном *шта* и *како* раде.

Карл Роџерс, један од истакнутих представника хуманистичког правца, није се посебно бавио проучавањем улоге и личности наставника, али се из његових *терапевтских* радова могу сагледати димензије које се односе на компетенције наставника. То се посебно може видети у његовом кратком прилогу *Лична својства о поучавању и учењу*, објављеном у студији *Развој личности* (Entwicklung der Personlichkeit, Stuttgart, 1976). У овом раду Роџерс издваја следеће битне ставове: значајно је оно учење које утиче на понашање; свако понашање које утиче на учење није у истој мери значајно као учење путем *самооткривања* и *самоприхватања*, оно што је научено сопственим откривањем; истина лично откривена и примењена као искуство, не може бити другом саопштена.

Квалитет доброг односа на релацији наставник–ученик, Роџерс је описао у три тачке: *бити реалан, ценити ученике као људе, имати осећање емпатије* (способност да се стави у положај другог).

Примена изложених принципа и схватања о раду наставника, сматра Роџерс, доводи до *нових квалитета* у погледу односа, рада и учења, што доприноси стварању нове климе у разреду и до ефикаснијих резултата.

Хуманистичка психологија и њена примена у педагогији не гледају на личност као на нешто статично, већ као на нешто *динамично*, што тежи да реа-

лизује самога себе. Стога, када се говори о својствима доброг наставника, мисли се на особине (својства) и начине понашања које не треба схватити као непромењиве и апстрактне категорије, већ као оквире и оријентацију, потребу произашлу из праксе, с циљем обезбеђивања њеног побољшавања и усавршавања.

Амерички савет за васпитање (American Council of Education), у покушају идентификације „свих врста понашања наставника, могућих за посматрање, који би могли да објасне успех или неуспех наставника и наставе“, добијене резултате је формулисао и сврстао у три категорије:

1. *Личне врлине*: оптимизам, праведност и самоконтрола;
2. *Професионалне врлине*: познавање предмета и методологије, способност активирања ученика, вештину оградивања од властитих проблема;
3. *Друштвене врлине*: благонаклон однос према средини (симпатија), демократско убеђење (став), љубазност, односно став који омогућава прихватање од стране других људи, способност и жеља да схвате реакције других људи (Evans, 1959).

При одређивању својстава успешног наставника најчешће се издвајају *антрополошка и хумана својства и начин понашања*.

Научно техничка револуција шездесетих и осамдесетих година прошлог века, технолошка револуција и усмеравање ка информативно оријентисаном друштву, осамдесетих и деведесетих година, указује на повећање и измењене захтеве према образовању, улози школе и наставника.

Средства масовних комуникација уносе бројне промене, али и поремећаје у традиционалну шему школе, наставе и наставника. Неприкосновена реч наставника је сада у многоме измењена: додат јој је један нови медијум који има своје законе и правила, специфичан језик, стил и начин изражавања, који садржи динамику, неограничено проширује могућност посматрања и разумевања стварности, атрактиван је, поседује специфичне вредности, што изазива ставове и реакције које ангажују читаву личност младих.

Паралелно са овим трендом је и појава нових технологија које пружају много више циљева за учење. Увођење у електронске комуникације и интерактивне медије *повећава мрежу информација* које су иначе формално недоступне. Количина ових информација све више превазилази штампане медије. Не губећи своју основну улогу, која се састоји у систематизовању електронских појмова и знања из одређених области науке, технике и уметности, ученик бива све више потискиван од стране ваншколских извора информација. У вези с тим расте значај школских библиотека, њених функција, карактера и задатака. Библиотека престаје да буде само збирка књига, преображава се у својствену учионицу, радионицу, која сакупља и чини доступним разне изворе (тематске албуме, слајдове, плоче, касете, филмове, атласе, речнике, компјутере и сл.). На тај начин рађа се у школи потреба за стварањем документационо-

информативног центра који би користили како наставници, тако и ученици и њихови родитељи. Као резултат свега тога мења се улога и функција самог наставника, који постаје инструктор, консултант, саветник, ментор, организатор, планер, координатор.

Примена нове информативне технологије, интернета и других сличних средстава поставља нове, веће и сложеније захтеве наставнику. Ове промене се огледају у измењеним односима између наставника и ученика, у сарадничком учењу, проширеној улози наставника као особе која олакшава и организује учење, као и *путеве стицања знања* и промењеног места контроле од стране наставника.

На тај начин промењене и нове улоге наставника захтевају и одређену припрему за успешно коришћење информативне технологије, прилагођавање на нову, измењену средину за учење, нове односе комуницирања између наставника и ученика, ученика–ученика и наставника–наставника. Нове улоге наставника захтевају и уношење нових метода наставе и учења како би наставник био у могућности да пружи нетрадиционалну повратну информацију.

Млађи данас улазе у свет промена које се показују у свим областима живота: научној, техничкој, политичкој, економској, социјалној и културној. Успостављање *друштва знања* суштински мења улогу школе и карактер образовања, а битно се мења и значај и улога наставника. Савремено професионално образовање наставника усмерено је на припремање *предметних наставника* у време када нове социокултурне условљености мењају функцију професионалне педагошке делатности, наглашавајући његову посебну улогу у стручном и педагошком образовању. Савремено педагошко образовање наставника усмерено је на *стварање услова* за што веће остваривање *професионалне стручности – компетентности*.

На почетку 21. века основна школа се суочава са изазовима које покреће *друштво* и *потребе развоја детета*. На савремену основну школу, указују руски аутори Котова, Граничина и Савинова (2007), све више утичу спољашњи и унутрашњи притисци.

Огроман спољашњи притисак врше *друштвени* и *економски фактори*: социјално-политичке промене; економске и еколошке кризе; демографске промене; кризе и промене у политици; развој средстава масовних информација и комуникација и др. Најзначајнији чиниоци унутрашњих притисака на школу односе се на могућности и потребе развоја деце и младих; неопходност промена нових технологија образовања, као и опште незадовољство квалитетом наставе и образовања и резултатима које школе постижу.

Европска комисија за образовање и културу (European Commission Education and Culture) донела је 2005. године докуменат који се односи на професионално припремање наставника за струку и позив. У поменутом документу се предлаже да би наставници требало да имају више или високо образовање

или она која су еквивалентна; образовање у погледу иницијалног припремања требало би да буде висококвалификовано у професионалној области и да има примерену наставничку квалификацију; програм образовања наставника требало би да обухвати сва три циклуса (bachelor, masters i dokorate) високог образовања, како би се обезбедило њихово место у домену високог европског образовања и покретљивости у оквиру професије; потребно је подстицати допринос истраживања и сазнавања, који се односе на образовање и усавршавање наставника. Наставничку професију треба схватити као *непрекидност* која укључује почетно образовање, извођење и наставак континуираног професионалног развоја; обезбеђивање повезане и адекватно засноване стратегије доживотног образовања; „покривање“ формалних и неформалних развојних могућности за постизање што целовитијег професионалног образовања; активности које укључују стручност педагошког усавршавања неопходно је проверавати током каријере. Треба подстицати покретљивост (мобилност) наставничке професије; неопходно је да се професија одвија у партнерству са другим носиоцима (просветом, привредом, индустријом и сл.).

У документу OECD „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Overview)“ (2005), који треба да допринесе привlačности, развоју и задржавању успешних наставника у школи, указује се да се од наставника очекује да имају много *шире улоге и обавезе*, имајући у виду индивидуални развој деце и младих, развој њихове личности, сазнајних и стваралачких способности, организовање процеса учења као и развој школе као „друштва које учи“. Проширивање улоге наставника и њихова одговорност сагледава се на неколико нивоа:

1. *индивидуално-ученичком* (иницирање и вођење процеса учења, успешно одговарање на потребе учења и индивидуалних ученика; формативно интегрисање и сумативно процењивање);
2. *разредном* (настава у мултикултуралним разредима; наглашавање нових вредности између култура; интегрисање ученика са посебним потребама);
3. *школском* (планирање рада у тимовима, процењивање побољшавање планирања; менаџмент и подељено вођство);
4. *родитеља и ширег друштва* (пружање професионалних савета родитељима; изграђивање партнерске средине за учење).

У савременом образовању наставници треба да поклоне одговарајућу пажњу како *сазнајним својствима* (мишљењу, разумевању, знању примене информације, општим и посебним способностима), тако и онима „која нису сазнања“, и *емоционалним* (односима, међусобним комуникацијама, гипкости, самодисциплини, одговорности и сл.). Савременим ученицима су, свакако, потребне обе групе својстава.

Током обележавања двадесетогодишњице UNESCO, Међународна комисија за образовање у 21. веку представила је извештај „Образовање: скривена ризница“ (J. Delor, *Education un trésor est caché dedans*, UNESCO, Paris, 1996). У извештају се излаже проблем континуираног образовања и указује да се оно заснива на следећим основама: 1. *учити да се сазнаје* (они који уче свакодневно усвајају нова знања као што су: *спољашња* [информације] и *унутрашња* [искуства, мотиви, вредности, елементи]); 2. *учити да се делује* (практична примена); 3. *учити се заједничком животу* (тежња према животу слободном од било какве дискриминације, у коме свако има могућности сопственог развоја; брига о својој породици и њеном напредовању као и локалној [друштвеној] средини); 4. *учити живети и стварати умења* која су неопходна сваком човеку за пун развој његових могућности.

Овакво схватање образовања може обезбедити интегрисани прилаз школском образовању као и његовом квалитету, што је од посебног значаја за наставнике.

Да би се остварило успешно непрекидно (континуирано, доживотно) образовање, неопходно је обезбедити *интеграцију услова учења* у „вертикалном“ и „хоризонталном“ правцу. То значи да би учење и напредовање одраслих требало да буде обезбеђено као део *континуитета*, „*ланца*“ у учењу, који је почео раније (у детињству и младости) и који се *не прекида у будућности* (вертикална интеграција), али и као део *мреже учења* који се простира и проширује другим мрежама (хоризонтална интеграција). Та мрежа обухвата не само *педагошке услове* (читаонице, библиотеке, музеје, лабораторије, радионице и сл.) већ и породицу, рад и активности, рекреацију, хобије, друштвено-спортске организације и сл. Ове интеграције нису једноставне, не одвијају се саме по себи, већ је потребан одређени напор и корак даље у остваривању система доживотног образовања (Савићевић, 2006).

Проблеми стручног, педагошко-психолошког и методичког образовања наставника и припремање за позив не представљају само обавезу педагога и педагошких асоцијација. То је, пре свега, друштвени и научни проблем, обавеза за успешно обављање и организовање васпитно-образовног процеса и спровођење унутрашње реформе.

Посебно је значајан избор, *одабирање кандидата за позив*, али се оно не би смело односити само на знања и успехе стечене претходним школовањем („диплома на папиру“), већ је неопходно узимати у *обзир етичке ставове и убеђења*, интелектуалне, физичке, менталне и друге особине и способности које су неопходне за одговорно и успешно обављање наставничког позива.

Образовање наставника, њихово припремање, развој и усавршавање, могу се посматрати у три битне етапе: пре него што кандидат уђе у службу, затим у фази стицања образовања, најзад у фази образовања за рад и стицања искуства (иновирање, освежавање знања, даље стручно и научно усавршавање).

Ове етапе се могу сматрати саставним деловима *јединственог и континуираног процеса*. Све ово је, такође, и под утицајем локалне средине, културе, историје, традиције, а зависи и од економских могућности и социјалног контекста.

Припремање за позив треба да обухвати научно-наставне дисциплине (предмете) и програме који ће омогућити упознавање ученика, њихових развојних потреба и могућности, посебности и специфичности, схватање природе учења, усвајање знања и њихове примене, усвајање различитих врста и облика комуникација и њиховог значаја, као и поступке и методе ширег демократског и хуманистичког вођења ученика, подстицање сарадње, развијање самосталности и мотивације, савремену организацију живота и рада ученика у школи и ван ње.

Основи педагогије са дидактиком, интегрисање одабраних садржаја из других, сродних научних дисциплина и тематских подручја; психолошких дисциплина са одабраним поглављима из опште, педагошке и развојне психологије; методичко образовање, са неопходним практичним усмерењима и радом у вежбаоници, огледним и експерименталним школама, у градским и сеоским условима живота и рада (хоспитовање, практична предавања и сл.) под руководством ментора и искусних наставника и сарадника.

Психолог Торанс (Р. Torrance) је сматрао веома пожељним да се наставници у свом раду понашају на начин који је *карактеристичан за креативне особе*: да буду *осетљиви, флексибилни, спонтани, да реагују брзо и поуздано*, да буду *оригинални* у свом мишљењу, *импулсивни* у доношењу одлука и судова, да буду у стању да *себе замисле на месту и у положају ученика*, да се *уживе* у њихове мисли и осећања, да су у стању да *тачно реагују* када се ради о мотивацији, способностима, могућностима и интересовањима ученика (Torrance, 1970).

У педагошком погледу, па и шире посматрано, креативност представља значајну област педагогије. Она се показује као *васпитна неопходност*, као захтев који омогућава слободно изражавање ученика и наставника, која утиче на усавршавање и оплемењивање. Креативност је неповерљива према традиционалном ауторитету одраслих и супротставља се схватањима која говоре о пасивизацији.

У вези с тим питањима сматрамо да је потребно формирати центар (центре) при одговарајућим факултетима, универзитетима или као посебне (самосталне) институције. Такав центар (центри), под условом да буде добро организован и опремљен, могао би да обезбеди систематичну, стручну и научну обраду актуелних питања и проблема о циљевима, задацима, садржају образовања и васпитања, планове и програме за оспособљавање и усавршавање, обезбеђивање средстава и учила, прикупљање података о припремању и усавршавању наставника у иностранству, организовање семинара, специјалних курсева, превођење и објављивање научне и стручне литературе, обезбеђивање средстава и учила у циљу иновирања и осавремењивања васпитнообразовног и наставног рада и сл.

У раду савремене школе и наставника постоји потреба да наставници мењају стил образовања и иду даље од облика који настоје да фаворизују једносмерно поучавање, ка облицима који настоје да код ученика подстичу култивисање снага да уче, мисле, закључују, примењују и да то постане основа креативности.

Неопходно је обезбедити значајно место слободном мишљењу ученика. Ученике треба охрабривати да постављају питања, стављају примедбе, да противрече, да се укључују у процес креативног истраживања постављених проблема у контексту пажљиво прикупљених и тачних података, односно информација. Право учење треба мање усмеравати на сазнавање чињеница, а више ка способности да се оне селектирају, просуђују и тумаче, као и да им се придају праве вредности. Неопходно је да образовање омогући ученицима да стекну способност идентификовања потреба и алтернативних решења, као и способност да анализирају сваку алтернативу у светлу њених последица.

Неопходно је да наставници савремене школе 21. века признају и поштују јединство сваког ученика и да обезбеде широке могућности деловања. Успех и неуспех у школи треба одређивати у контексту појединачних достигнућа и непоновљивости, а не упоређивањем са другим ученицима и неразумним притисцима. Већи нагласак треба стављати на идентификацију проблема и проблемског учења, наглашавањем посматрања, експериментисања и истраживачких поступака. На ученике ваља гледати вишестрано, уз наглашавање перспектива да се идентификују њихове потенцијалне могућности, добре идеје, сугестије и предлози. Потребно је подстицати и развијати педагошке активности које имају карактеристике подстицања, оригиналности, оштроумности и проницљивости.

ЛИТЕРАТУРА

- Ausubel, D. (1968): *Educations Psychology. A cognitive View*, Holt, Rinehart Wiston, New York.
- Claxton, Guy (1986): *Humanistic Education, The Dictionary of Developmental and Educational Psychology*, Edit. Rom Hare and R. Lamb, Oxford.
- Combs, Arthur (1965): *The Profesional Education of Teachers*, Allyn and Becon, Boston.
- Delor, J. (1996): *Education un tresor est cache dedans*, ENESCO, Paris.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Prosveta, Beograd.
- Ђорђевић, Ј. (2002): *Својства наставника и проценјивање њиховог рада*, Виша школа за образовање васпитача, Вршач.
- Ђорђевић, Ј. (2003): „Селекција кандидата за наставнички позив“, у: *Образовање и усавршавање учитеља*, Учитељски факултет, Ужице.

- European Commission Education and Culture (2005): ***Common European for Teacher Competences and Qualifications***.
- Evans, K. M. (1959): ***Research of Teaching Ability***, Education Research, vol. I, 3.
- Котова, С. А., Граничина, О. С., Савинова, Л. Ю. (2007): *Начальное образование в контексте программы юнеско „Образование для всех; Российское видение“*, Санкт Петербург.
- Costiachne, E. G. (1980): ***URSS L'ecole de l'am 2000***, Perspective, vol. 10, nm 4, UNESCO.
- McMullen, J. (1969): ***The Identity of the Teacher. Towards a Policy for the Education of Teachers***, London.
- Muszynski, Heliodor (1976): *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa.
- OECD: ***Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Overview)***.
- Пискунова, Е. В. (2007): *Подготовка и обеспечение качества образования для всех: Опыт России*, Санкт Петербург.
- Rodžers, K. (1985): ***Kako postati ličnost***, Nolit, Beograd.
- Ryans, D. G. (1962): ***Characteristics of Teachers***, Washington.
- Savićević, Dušan (2006): ***Osobnosti učenja odraslih***, Zavod za udžbenike Srbije, Beograd.
- Torrance, P. and Myers, R. E. (1970): ***Creative Learning and Teaching***, Dpdd and Mead u. co, New York.
- The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century***, Central Council fo Education, July 1996.
- Woloszyn, Stefan (1980): ***Sistem oswiaty i nauczyciel***, Pedagogiks, u red. B. Suchodolsiego, PWN, Warszawa.

Prof. JOVAN DJORDJEVIC, PhD., Faculty of Philosophy, Belgrade

TEACHER'S PERSONALITY AND FUNCTIONS IN CURRENT SOCIAL AND ECONOMIC CHANGES

Summary

The paper tries to highlight the functions which teachers have in present-day social circumstances, that is, the roles that they perform in contemporary primary school. The roles define the characteristics that make an efficient teacher. We point out the anthropological and human properties of the teachers which can be placed in three categories: personal, professional and social values. All the three categories are of great help in our attempt to select the right candidates for the teaching profession and for the professional teacher development.

Key words: *teacher, teacher's roles, candidate selection, professional development.*



Проф. др Младен Вилотијевић, Учитељски факултет у Београду
Проф. др Нада Вилотијевић, Учитељски факултет у Београду

КОНЦЕПЦИЈА ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ И НАСТАВЕ КАО ДЕТЕРМИНАНТА ОБРАЗОВАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Апстракт: Концепција школе и наставе у њој основне су детерминанте образовања и стручног усавршавања наставника. Садашња полудневна школа и традиционална настава су „уско грло“ њеног ефикаснијег педагошког рада. Полудневна школа је изнуђено решење; настала у периоду велике потребе за обухватом деце основним и средњим образовањем, концепција ефикасне школе се темељи на целодневној организацији.

Концепција школе и наставе утиче и на образовни профил наставника који у њој раде. Они морају бити оспособљени за групу предмета и друге видове педагошког рада. Студијски планови на педагошким факултетима морају да се темеље на потребама ових школа. Стручно усавршавање представља иновирање знања и способности наставника за потребе ефикасне школе. Педагошки факултети су носиоци стручног усавршавања.

Кључне речи: ефикасна школа, образовање и стручно усавршавање наставника.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Концепција школе и концепција васпитно-образовног рада у њој су основне детерминанте образовања и стручног усавршавања наставника. Садашња полудневна школа, настала у време када велики број деце није био обухваћен образовањем, морала је да прилагоди своју организацију како би омогућила великом броју ученика да стичу основно и средње образовање. Основна карактеристика садашњих полудневних школа је рад у сменама, велики број ученика у одељењу и велика оптерећеност наставника и ученика часовима наставе. Школа је, у овим околностима била, а и сада је, више училиште него развијена педагошка институција у којој деца имају услова за садржајније и успешније васпитање и образовање. Школа се претежно или искључиво бави наставом, а запостављени су други видови педагошког рада. Чак је и на-

става остала у традиционалним оквирима. У основи је проповедног карактера. Наставник писменим ученицима препричава написане уџбенике. Знања ученици стичу у готовом облику. Школа ради у условима стално покиданих веза. Ученицима није обезбеђена континуирана повратна информација. На крају часа не знају на чему су, шта знају, а шта треба још боље да науче. Кибернетички речено, настава је организована на ентропијском, а не на системском приступу. Ученици не уче победнички. Они се свакодневно не мотивишу, не доводе до успеха.

Школа је недовољно ефикасна. У њој се недовољно примењују иновативни модели који обезбеђују ефикаснији наставни процес. Све се око школе променило, само она опстаје у традиционалним оквирима.

Основна карактеристика времена садашњег је промена. Знање је промена. Време између настанка и практичне примене неке идеје веома се скратило. А. Тофлер (1997) цитира Ф. Лина који је, проучавајући двадесет највећих открића, као што су залеђивање хране, антибиотици, интегрисана кола и синтетика, утврдио да се за време првих седам деценија 20. века за више од 60 одсто смањило просечно време потребно за пренос једног великог открића у употребну технолошку структуру. У међувремену, тај интервал је драстично смањен. Замах убрзања у данашњем друштву је толики да се окреће против свакидашњег искуства савременог човека. Убрзана промена скраћује трајање многих ситуација, што драстично мења не само њену атмосферу него и брзину протока искуственим каналом у датом интервалу времена.

Дакле, научно-технолошки развој и живот уопште захтевају од школе да се мења, што изазива сукоб који је В. Швајцер још 1964. године окарактерисао као „сукоб између захтева друштва које својим потребама непрестано врши притисак на школу и 'унутарњих' тенденција које делују у правцу формирања конзервативних односа у школи“, па напетост „постаје нарочито уочљива кад оба развоја не теку више ни приближно паралелно“.

Промене у образовном систему и промене у школи су логичне и неопходне. Наша школа је, међутим, превише стабилна, тј. конзервативна, не мења се у складу са друштвеним потребама и тиме доводи у питање сврху свога постојања.

Две основне карактеристике савременог друштва су промена и информација. Појављују се у чврстом спрегу. Ако информацију схватимо као обавест о нечем новом, а тако би требало, онда је она обавештење о промени. У ово информацијско доба све већи број људи зарађује за живот креирањем, обрадом и дистрибуцијом информација, а у развијеним земљама из тих области се убирају високи приходи. Џон Денисон (1991) каже да опстанак Канаде у светској економији зависи од примене људске интелигенције у развоју нових технологија и управљању. Ни креативно коришћење рада ни прерада сирових материјала у готове производе неће чинити основу националног богатства.

Стварни економски раст је немогућ без *развоја технолошког знати како*. Он цитира Питера Дракера који каже да је удео знања у производњи полупроводничких чипова 70 одсто (то су истраживање, развој и тестирање), и не више од 12 одсто рада. У неким другим областима *рад не чини више од 15 одсто*, а удео знања је *50 одсто*. Временом се удео и значај знања у пословним активностима повећава. Улога сиве супстанце (мозга) данас је већа и значајнија од улоге финансијског капитала и природних ресурса. Јапан је земља сиромашна природним ресурсима, а светска економска сила је постао захваљујући стручном кадру, дакле знању.

У развијеним светским економијама све је већа потражња високо-стручних кадрова у области природних наука; радна снага се *све више усмерава у развојно-активне и иновативне форме*; траже се креативни појединци; стално расту издвајања за истраживачки рад. Битна обележја радних процеса су:

- више интелектуалног, а мање физичког рада;
- више знања, а мање мануелних вештина;
- више универзалних, а мање посебних знања;
- више оригиналног, а мање рутинског рада;
- више креативног, а мање репродуктивног рада.

Дакле, траже се стручњаци, у будућности ће се тражити још више, изразитих мисаоних способности, који су креативни, оригинални, универзалних знања. *Поимање знања је еволуирало*. Некад се могло сматрати да је знање скуп меморисаних чињеница и информација којих се у потребном тренутку треба присетити и применити. Оно што је данас актуелно, сутра ће бити застарело. *Право знање је оно знање које чини темељ новом знању, а добра школа је она која даје солидну основу за будуће учење, припрема за критичко размишљање, тј. за анализу, просуђивање аргумената, постављање правих питања*.

У јапанском документу *Модел образовања и друштвене промене* (1998), наглашава се да друштво улази у период турбулентних промена, а деци су у таквом друштву потребни квалитети и способности који ће им омогућити да, без обзира на друштвене промене, идентификују теме и области проблема, да уче самостално, да мисле за себе, да самостално оцењују, да поступају независно и да стручније решавају проблеме. Поред тога, она би требало да буду прожета хуманошћу, да буду у складу с другима, да имају обзира за потребе других и да саосећају с њима.

Најбитнији задатак наставника је да научи ученика како да учи.

Наставник може упућивати ученике не само како да увежбавају, поткрепљују и мисаоно сређују садржај, већ и метакогнитивним вештинама као што су праћење савладаности грађе и правила мишљења. Никерсон (1985) је направио следећи попис вештина битних за учење:

- основне операције, пре свега уопштавање и класификовање;
- поседовање специфичних знања из разних тематских области;
- познавање принципа закључивања;
- познавање неформалних принципа мишљења корисних у решавању проблема;
- метакогнитивна знања;
- поседовање вредности као што су непристрасност (објективност);
- лична схватања (на пример, о значају рада).

2. УЛОГА ОБРАЗОВАЊА У ДРУШТВУ КОЈЕ СЕ МЕЊА КАО ДЕТЕРМИНАНТА ОСПОСОБЉАВАЊА НАСТАВНИКА

Покушаћемо, укратко, да сажмемо каква треба да буде улога образовања у друштву које се мења.

1. Због веома убрзаних промена у друштву врло је тешко предвидети будуће потребе, па је зато неопходно да школа оспособи ученике да, независно од промена, идентификују кључне проблеме и сазнања, да мисле и уче самостално, да критички оцењују, да делују независно, да у новим ситуацијама примењују општа знања и законитости.
2. Енциклопедијска знања имају ограничену вредност, па је зато неопходно да наставни програми обухватају садржаје одабране по критеријуму општости и трајности. Школа, нарочито базична, треба ученику да пружи основна знања и вештине неопходне да самостално учи. Од памћења великог броја чињеница далеко је важније знање о битним животним појавама и њиховој узрочно-последичној повезаности. Школа треба да омогући ученику да овлада средствима за разумевање промена.
3. Настава као процес наставниковог преношења информација ученицима треба постепено да буде замењена самосталним учењем и истраживањем, што је основни услов за стални индивидуални развој.
4. Улога наставника се мења. Он треба да буде оспособљивач, помагач, ментор, да ствара услове за активно учење, да помаже ученицима да траже и организују знање, да владају њима. Активно учење и учешће у раду темељи су добре наставе која све више треба да постаје облик индивидуалног просуђивања да би се ученицима омогућило да предвиде промене, прилагоде им се и да развију своје критичке способности.

5. Настава мора бити дидактичко-методски далеко разноврснија, што подразумева чешће коришћење метода и поступака који подстичу богатију интеракцију. Дидактичко-методичко обогаћивање је императив и због све модерније технологије, посебно информатичко-комуникационе, која продире у наставу и захтева другачији приступ ученицима и садржајима. Коришћење информатичке и комуникационе технологије у настави биће онолико ефикасно колико је било ефикасно претпрофесионално и професионално образовање наставника.

Потенцијал обрасца који је увео Коменски у великом степену је искоришћен тако да више нема простора за напредовање у његовим оквирима. Технологију образовно-васпитног рада треба темељно иновирати увођењем и широм применом информатичке парадигме која мења начин и средства рада и у другачију позицију доводи и ученика и наставника.

3. БИТНА ОБЕЛЕЖЈА ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ КАО ДЕТЕРМИНАНТЕ ОБРАЗОВАЊА И СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Укратко и без теоријских образлагања наводимо најважније одлике ефикасне школе, без претензија за потпуном обухватношћу:

1. Ефикасна је она школа у којој су сви ученици успешни и у којој сваки појединац постиже онолико колико му природни потенцијали омогућају. Победничко учење је могуће јер сви нормално развијени ученици могу, уз примену одговарајућих метода и поступака и уз диференцирани рад, да постигну задовољавајуће резултате.
2. У ефикасној школи рад је разноврстан и врло богат и обухвата не само учење него и задовољавање најразноврснијих ученичких интересовања и потреба – интелектуалних, културно-уметничких, спортских, социјалних. Школа је целодневно педагошки организована и у њој ученици завршавају све дневне школске обавезе. Поред наставе, ученици имају и часове самосталног рада (учење, израда задатака, вредновање дневних постигнућа). Наставници им помажу да буду успешни. Целодневном организацијом продужава се школски рад и омогућаје интензивнији педагошки утицај на ученике – школа се одупире негативном утицају улице.
3. Настава у школи треба да буде системски организована, што значи да наставни процес треба да буде заокружен и да обухвата стварање радне атмосфере, реализацију планираних задатака и контролу оствареног. Повратна информација прати цео наставни ток, па уче-

ници и наставник на крају часа увек знају да ли су и колико су, остварили задатке. Евентуалне слабости и пропусти се на време коригују.

4. У школи један наставник треба да организује и води наставу из више предмета. Персоналном концентрацијом наставе у истом одељењу ради мањи број наставника, чиме се омогућује да се наставник више бави учеником, а не само предметом. Тиме се потпуније остварују и друге функције – васпитна, саветодавна, дијагностичка, евалуаторска.
5. Настава треба да буде дидактичко-методички разноврсна и богата. Претерана доминација фронталног облика рада осиромашује одељењску интеракцију, води пасивизацији ученика и ученичка знања чини репродуктивним. Далеко више треба практиковати сарадничке облике рада, рад у малим групама и индивидуални приступ, који доприносе социјализацији, осамостаљивању, учењу учења, а и делотворнији су.
6. Тежиште наставе треба да буде на мисаоним активностима ученика, на проблемском приступу и практичној примењивости стечених знања. Ученик увек треба да зна због чега неки садржај треба да савлада и какав је значај тога садржаја за његов рад и живот.
7. У квалитетној школи постоји подстицајно окружење за учење, постоји јасна визија развоја, постављају се високи циљеви. У њој влада сарадничка атмосфера, руководство не шефује него сарађује с наставницима, а наставници не наређују ученицима него с њима сарађују.
8. Вредновање рада и резултата је стално и заснива се на перманентној повратној информацији. Вреднују се не само наставникови резултати него и квалитет образовно-васпитног процеса у коме ученици треба да науче како треба учити. Оцена учениковог рада треба да има подстицајни карактер и да му указује шта и како треба да ради. При оцењивању узимају се у обзир не само ученикова постигнућа него и залагање, ниво васпитаности, интересовања, етичке и друге вредности. Неприхватљиво је „истеривати“ успех ниским оценама, јер тиме се ученици одвраћају од школе и озбиљног рада. Треба развијати систем самовредновања и помоћи ученицима да сами оцењују квалитет свога рада, да увиђају шта је у томе раду добро, а шта може бити још боље. В. Глазер тврди да наставниково оцењивање, поред других слабости, има и једну огромну – не подстиче ученике да боље раде.

9. Организација наставних објеката и опреме треба да буде примерена савременом развоју и потребама. Школа треба да располаже средствима модерне информатичке технологије. Настава се одвија у интерактивним мултимедијалним учионицама у којима обезбеђује сталну повратну информацију, обогаћује наставни процес, омогућује ученицима да сами себе контролишу, а сваком појединцу да напредује својим темпом. Организација наставног простора треба да се усклађује с постављеним циљевима и природом наставне грађе, што значи да учионички простор и други простори за рад и учење треба да буду мобилни и да се прилагођавају различитим облицима рада (мање или веће групе).
10. Стандарди услова рада треба да буду такви да омогућују примену ефикаснијих модела наставе.
11. Педагошка организација и рад су ефикаснији и делотворнији у мањим заједницама ученика и наставника.
12. Радну норму наставника чине не само наставни часови него и организација слободног времена ученика.
13. У савременој школи сви уче, не само ученици него и помоћно особље и наставници. Стручно усавршавање, праћење развоја уже струке и дидактичко-методичких иновација је стална обавеза сваког наставника појединачно и школе у целини. Оно извире из битних обележја ефикасне школе.
14. Родитељи треба да буду стални сарадници и део радног система школе. Они помажу школи у остваривању планова, унапређивању рада, побољшавању материјалне основе, организацији појединих активности, у сарадњи школе са организацијама и институцијама у непосредном окружењу.
15. У ефикасној школи се истражује и експериментише. Све што је достигнуто треба да буде постигнуто јер не постоји горња граница квалитета. „И кад си на врху мораш се пењати“, каже пољски афористичар Станислав Јежи Лец. Зато истраживање и примена иновација треба да буде стална пракса сваке добре школе. Циљ је да рад са ученицима не буде занатски и рутинерски него стваралачки.

СТРУЧНИ ПРОФИЛ НАСТАВНИКА ЗА РАД У ШКОЛИ И ЊИХОВО ОБРАЗОВАЊЕ

Потребно је да се образовање наставника темељи на обележјима будуће, ефикасније школе која није само школа училиште већ се у њој негују и други видови педагошког рада којима се задовољавају развојне потребе ученика.

Укратко бисмо то могли сажети у следећем:

1. Наставник не може бити оспособљаван само за наставу, за предмет, већ за педагошки рад са ученицима. Нужно је да буде оспособљен за наставу више предмета (природна, друштвена група или нешто друго) како би се остварила тзв. персонална концентрација да мањи број наставника ради у једном одељењу. То би био тим наставника који се, осим наставе, бави развојем деце – бави се дететом, његовим растом и развојем, а не само предметом, градивом, садржајима.
2. Поред групе предмета нужно је да буду оспособљени за неколико модула садржаја активности ученика у слободном времену (културне, спортско-рекреативне, радно-техничке и др.).
3. Саветодавни рад наставника, педагошко вођење ученика у педагошком раду (бављење дететом) претпоставља образовање будућих наставника из педагошке дијагностике и саветодавног рада. Наставник није само стручњак за наставу. Он је стручњак за дете. Питање назива „наставник“ асоцира на лице које организује само наставу. Овај термин није прави, није обухватан.
4. Наставници су најмање оспособљени из педагошке евалуације. То је најосетљивије и најсложеније питање. На њему се темељи рад и постизање ученика. То је, како поједини стручњаци истичу, „најболније ткиво у савременом образовању“.
5. Овладавање методиком учења – учења, технологијом учења – важне компоненте су на којима се темељи инструктивна, водитељска улога наставника (педагога).
6. Наставни планови педагошких факултета треба да извиру из концепције школе (основна–средња), њихових циљева, стандарда знања и других вредности, а не као сад (у великом броју примера) да персонални разлози утичу на заступљеност појединих предмета у наставном плану.
7. Данас се у науци и моделовању наставе с јаком аргументацијом заступа ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП. Човек свет поима и доживљава

интегративно, а не парцијално. У наставним плановима у свету се реализује концепција интегративних предмета. Таква концепција је делимично била заступљена у иницијалним плановима за оснивање учитељских факултета (интердисциплинарни семинари). Од тога се одустало. Свако хоће да има свој посед (феудализација предмета).

8. Данас се у систему образовања припремају наставници општег типа и за основну и средњу школу (математика, српски и др). Образовни профил наставника мора произлазити из циљева појединих ступњева образовања (основно, средње и др.) и стандарда знања и других вредности које треба да стекну ученици у одговарајућем типу школе. Нужно је на педагошким факултетима образовати посебно наставнике за основну и посебно за средњу школу.
9. Педагошке факултете треба *организовати на посебном педагошком универзитету* како би се водила одговарајућа образовна политика која извире из *карактера и концепције школе* (основне, средње).
10. *Из свих предмета и модула* треба утврдити стандарде знања, способности и вештина које тражи ефикасна школа будућности. Стандарди знања наставника из математике за млађе разреде не могу бити исти као стандарди знања математике за старије разреде и слично.
11. *Стручно усавршавање би се остварило на педагошким факултетима и њиховим центрима за усавршавање. Програми би се креирали и одобравали на нивоу педагошког универзитета* (ко образује мора да се стара о стручном усавршавању, о сталном иновирању знања и способности).

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Садашња концепција школе и њена традиционална организација наставе представља „уско грло“ квалитетнијег и ефикаснијег васпитно-образовног рада са ученицима. Нужно је моделовати нову концепцију школе, постепено напуштајући садашњу њену полудневну организацију. Нашу популациону тешкоћу која се изражава у смањењу броја деце треба уградити у боље услове рада: смањивањем броја деце у одељењу, а не вршити смањивање броја одељења у школи. Укидање рада у сменама је даља перспектива, али на њој се мора радити. Образовање је стогодишња или вишегодишња „биљка“. Мора се систем пројектовати на даљину.

Школа мора бити место богатијег духовног живљења деце. Школа није само настава. Удео наставе се мора озбиљније смањивати у оквиру осталих педагошких видова рада. Школа мора бити школа успеха за све ученике. У

њој се морају реализовати све дневне обавезе ученика. Нема домаћих задатака. Часови самосталног учења у школи реализују се под инструктивном функцијом наставника који задају задатке ученицима. Ови часови искључују потребу за домаћим радом. (Задаци, књиге и други извори се налазе у школи. Нема дневног преношења уџбеника од школе до куће.)

Педагошко образовање наставника (а не само уско стручно) је један од кључних фактора који утиче на ефикасност рада школе и сваког ученика. Ми данас имамо апсурдно стање: да нам педагошки неспособљени наставници раде у педагошким установама – школама. Како се могу бавити васпитањем они који за ту функцију нису припремани.

Наставни планови тзв. наставничких факултета не полазе од циљева образовања, стандарда знања и других вредности које ученици треба да стекну у поједином типу школа. На моделовање наставних планова утичу и други фактори. Образују се наставници општег типа без обзира на школу у којој ће радити.

Нужно је темељније приступити изради концепције ефикасније школе и концепције образовања и стручног усавршавања наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Вуд, Џ. (1996): *Ефикасне школе*, Центар за усавршавање руководилаца у образовању (ЦУРО), Београд.
- Gardner, H. (1983): ***Frames of mind: the theory of multiple intelligences***, New York, Basic Books.
- Glasser, W. (1990): ***The Quality School***, Harper & Row, New York.
- Гоцер, Ђ. (1996): „Школски програм и друштвени проблеми“, у: зборник Ч. Недељковића *Путеви образовања*, Београд.
- Greene, V. (1996): ***Nove paradigme za stvaranje kvalitetne škole***, Alinea, Zagreb.
- Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница* (извештај УНЕСКА), Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Deming, W. E. (1993): ***The New Economics for Industry***, Gornment, Education Cambridge, Ma: Massachussts Institute of Technoplogy.
- Денисон, Џ. (1996): „Технологија, високо образовање и економија“, у: зборник Ч. Недељковића *Путеви образовања*, Београд.
- Elklit, A. (1996): „Univerzitetska nastava kao propovedni ritual“, у: зборник Ч. Недељковића *Путеви образовања*, Београд.
- Јапанско образовање за 21. век*, издање Централног савета при Министарству просвете Јапана, Директор 1/1998, Београд.
- Тофлер, А. (1997): *Шок будућности*, Грмеч, Београд.
- Швајцер, В. (1964): *Група као субјекат образовања*, Матица хрватска, Загреб.

Prof. MLADEN VILOTIJEVIC, PhD, Teacher-training Faculty of Belgrade,
Prof. NADA VILOTIJEVIC, PhD, Teacher-training Faculty of Belgrade

THE CONCEPT OF EFFECTIVE SCHOOL AND TEACHING AS A DETERMINANT OF TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

The concepts of school and teaching are the basic determinants of teacher education and professional development. The current, half-day school and traditional teaching are the main obstacles for a more efficient pedagogical work. Half-day school is a form of school that appeared at a time when there was a need for encompassing all children by primary and secondary education. However, the concept of efficient school must be based on a whole-day organization.

The concepts of school and teaching influence the educational profile of school teachers. They must be trained to teach a certain group of subjects but also to perform other forms of pedagogical work. Teaching plans on teaching faculties must be tailored to fulfill the needs of these schools. Professional development implies fresh knowledge and the development of teachers' skills to suit the needs of an efficient school. The teaching faculties are the places for professional development of teachers.

Key words: *efficient school, teacher education and professional development.*



Проф. др Ненад Сузић, Филозофски факултет у Бања Луци

МОДЕЛ ДОЖИВОТНОГ УСАВРШАВАЊА И НАПРЕДОВАЊА НАСТАВНИКА

Апстракт: Рад третира питање стручног усавршавања и професионалног напредовања наставника. Аутор полази од критике досадашње теорије и праксе стручног усавршавања наставника. Најзанимљивији дио овог рада је *модел доживотног усавршавања и напредовања наставника* који аутор даје схематски, а затим детаљно образлаже. Примјеном овог модела, стручно усавршавање и професионално напредовање наставника било би засновано на системским основама и имало прогресивни карактер што би знатно унапредило рад у просвјети. На крају рада понуђене су футуролошке опсервације базиране на визији друштва које учи, на антиципирању учеће цивилизације. На тим основама представља апликативну, али и визионарску опсервацију стручног усавршавања и професионалног напредовања наставника.

Кључне ријечи: *стручно усавршавање, професионално напредовање, футурологија, учећа цивилизација, мотивација.*

УВОД

У вријеме самоуправљања на великим семинарима стручног усавршавања наставника, на којима је често учествовало више стотина наставника, у пленарном уводном излагању неријетко су генерали држали предавања о спољњем и унутрашњем непријатељу. Сада нам то изгледа гротескно. Учесници тих семинара, а посебно они „поздрављаши“ и „отварачи“ семинара, личили су ми на дјецу која су физички одрасла, а когнитивно остала на нивоу десетогодишњака којима је веома стало да изгледају што одраслије. Ни данас није много боље. Умјесто генерала, стигли су министри који отварају семинаре а да не знају сврху и дугорочно дејство тог усавршавања. Ако је министар географ, тада ће учесници слушати уводно излагање о пећинама, ако је правник, очекујте да ће уводно предавање образлагати нови закон, по моделу „закон на закон“ и тако редом. Постоји један потпуно непродуктиван модел стручног усавршавања наставника. То је модел *учити свакога свему*. По том моделу, наставник музике би се усавршавао у географији, математици и тако редом, а наставник математике у биологији, музици, хемији и тако даље. Кружни ток

оваквог модела усавршавања никада не би довео до ученика. Ма колико се усавршавали и учили, наставници би у овом моделу и даље држали традиционалну наставу коју су и раније преферисали, занемарујући потребе дјете у учионици. Кључно питање стручног усавршавања наставника је које су компетенције потребне наставнику за ефикасан рад у учионици и како ће усавршавање допринијети развијању или освајању тих компетенција.

Да бисмо јасно сагледали која су то подручја усавршавања наставника, нужно је поћи од циљева васпитања и образовања. Ако је циљ васпитања и образовања првенствено и готово искључиво знање и репродукција чињеница, наставници треба да буду добри дидактичари, односно поучаватељи. Међутим, данас је јасно да форсирање меморисања и репродукције чињеница у дидактичком моделу традиционалне наставе резултира покорношћу и послушношћу ученика, односно поданичким и робовским менталитетом грађана који прођу кроз такав систем школовања. Шта је алтернатива, како ријешити тај проблем? Циљ васпитања не можемо извести без визије, без педагошке футурологије. Разлог томе је врло логичан. Дјеца која данас полазе у први разред, завршиће школовање за 15 до 20 година, а затим са стеченим звањем радити и зарађивати за живот наредних пола вијека. Да бисмо знали шта им у школовању треба, нужно је да предвидимо будућност, да имамо визију друштва у наредних пола вијека. Строги заступници дедуктивно-научне парадигме оштро ће замјерити како је будућност неизвесна, а предвиђање непоуздано и научно неутемељено. Приклонимо ли се овој опцији, бићемо осуђени да образујемо дјецу за прошлост, а не за будућност, да „у будућност идемо окренути леђима“, како би рекао наш велики педагог Петар Мандић. Можемо ли се оријентисати на будућност, а држати се научних норми и законитости?

Педагошка футурологија је нова дисциплина и још недовољно утемељена, али наша обавеза да циљеве васпитања и образовања утемељимо на визији будућег друштва не може чекати конституисање педагошке футурологије. Будућност и није тако неизвесна како би то ригидно тврдили представници дедуктивно-научне искључивости. Зар се ђаци не уписују у школу уз претпоставку да ће основну школу завршити за девет година те средњу за три-четири? Свакодневно планирамо шта ћемо сутра радити, преко љета и јесени се припремамо за зиму и тако даље. Перманентно живимо са краткорочним и дугорочним плановима. Јасно је да већ данас можемо сагледати неке процесе будућности која је већ почела. Такав процес је доживотно учење. Извесно је да већ данас живимо у учећој цивилизацији, у којој ће бити сретни и успјешни они људи који знају учити, који уче лако и воле учење. У учећој цивилизацији првенствени задатак школе је да припреми ученике за ефикасно учење, да их научи учити. Први задатак школе будућности је да ученици заволе учење, да науче учити и постану ентузијастични ученици. Ако прихватимо тезу да је школа оно што се у њој оцјењује, видјећемо да знање није доминантни критеријум школе будућности. Наставници би у таквој школи требало да оцје-

њују колико су ученици оспособљени да уче, да се сналазе у трагању за информацијама, у кориштењу информација и њиховом ефикасном складиштењу или памћењу. Ево, већ нам је овај мали излет у педагошку футурологију јасно показао у ком правцу треба усавршавати наше наставнике.

ПЕДАГОШКА КЛИМА У УЧИОНИЦИ

Да ли ће ученик завољети учење зависи првенствено од наставника. Истраживање је показало да од тога како ученици атрибуирају особине наставника знатно зависи њихово вредновање наставног предмета и њихов однос према настави (Сузић, 1995). Наставник је тај који може да усређи дјецу, да их растужи или устраши, да их придобије да заволе учење или да им развије тензије када траба да уче или када треба да покажу шта су научили. Наше дугогодишње искуство у раду са ученицима средње школа и студентима показује да су бољи ефекти у мотивисању у учионици били када смо ученике окренули ученицима, а студенте студентима, него када смо их држали окренуте према себи. Сваки пут када бисмо у одређеној групи ученика или студената успјели да створимо пожељну радну педагошку климу, наш ауторитет је растао, а када смо морали бити ауторитативани, наш ауторитет је опадао. Истраживања су показала да позитивна клима у разреду представља важну компоненту успјешности и ефикасности школе (Brand i sar. 2003; Koth i sar. 2008; Kreft 1993; Miller, Fredericks 1990). Наставник је кључни фактор у оспособљавању и придобијању ученика за ефикасно учење.

Када говоримо о педагошкој клими у учионици, прво што нам пада на памет је да подразумевемо емоционалну климу. Међутим, појам *педагошка клима* треба шире схватити од појма *емоционална клима*. Клаусмајер и Гудвин су идентификовали три типа емоционалне климе у учионици: топла, хладна и сентиментална. Показало се да је топла клима педагошки најпродуктивнија а емоционална, тј. промјенљива најмање продуктивна (Klausmeier, Goodwin 1975). Осим емоционалне, у учионици влада и радна клима, социјална клима и когнитивна ангажованост, што свеукупно чини педагошку климу. Како дефинисати ову синтагму? У *Педагошком лексикону* стоји: „Педагошка атмосфера (клима) – укупност свих услова, односа, ситуација и утицаја у којима се и помоћу којих се остварује васпитање“ (*Педагошки лексикон*, 1996: 358). У овој дефиницији подразумева се свеукупност васпитних утицаја, а не само васпитање и образовање које се остварује у учионици. Како дефинисати педагошку климу у учионици? Под њом подразумевамо когнитивну, емоционалну, социјалну и радно-акциону ангажованост ученика и наставника, подразумевајући да ова ангажованост може бити педагошки продуктивна, неутрална и контрапродуктивна. Продуктивна педагошка клима води ка остваривању циљева васпитања; неутралну климу препознајемо у празном ходу, губљењу вре-

мена, а контрапродуктивну препознајемо по остваривању негативних педагошких ефеката као што су: тензија, страх од учења и неуспјеха, социјална деградација ученика, угрожавање дјететове слике о себи и слично. Како створити продуктивну педагошку климу у одјељењу? Ово је питање на које немамо адекватне истраживачке одговоре и које, свакако, заслужује посебно мјесто у стручном усавршавању наставника.

Без обзира на то што не можемо наћи адекватна истраживања посвећена педагошкој клими у учионици, постоји обилата литература о емоционалној или социјалној клими и осталим појединачним аспектима педагошке климе. Мозаик ових истраживања може нам послужити да сложимо слику о феномену који називамо педагошка клима у учионици. Једно такво истраживање показало је да социјална клима у учионици битно утиче на академско постигнуће ученика (Shochet i sar. 2006). Друго истраживање показује да наставници који преферишу просоцијалне вриједности и кооперацију, те дају подршку ученицима у учионици, код дјеце појачавају осјећај припадности ђачком колективу и њихову социјалну повезаност (Solomon i sar. 1996). Једна од димензија педагошке климе је и изложеност дјеце социјално девијантном понашању вршњака. Истраживање је показало да су агресивна дјеца у разреду наметала такву климу у којој су остала дјеца временом прихватала агресију као социјално прихватљив вид понашања (Wright i sar. 1986). Долазак ученика са девијантним понашањем у разреду може покварити конструктивну социјалну климу уколико наставник не обрати пажњу на његово уклапање у колектив вршњака (Bronfenbrenner, Ceci 1994). Овај кратак преглед истраживања која се односе на педагошку климу у учионици јасно показује куда треба да иде педагошко усавршавање наставника, посебно када имамо у виду да се овој проблематици не посвећује довољно простора у образовању будућих просвјетних радника током студија за педагошка занимања.

Социјална клима у разреду зависи од четири кључна фактора: 1) од наставниковог стила и начина рада, 2) организационог модела школе, 3) од наставног плана и програма и 4) од интеракције коју преферишемо у учионици (Moos, 1979; Trickett, 1978). Ученици углавном нису свјесни социјалне климе у којој се налазе. Они се једноставно прилагођавају на постојећу климу, својим понашањем је мање-више несвјесно мијењају или избјегавају окружење у коме им не одговара социјална клима. То да дјеца нису свјесна социјалне климе у учионици, није велики проблем ако је наставник свјестан какву социјалну и уопште педагошку климу гради у учионици. Проблем је у томе што многи наставници нису свјесни какву педагошку климу успостављају у учионици. Немамо истраживања која директно одговарају на ово питање, али довољно је да се сјетимо ауторитарних наставника који су нам предавали или да посматрамо колеге у наставничком колективу, односно, још боље је да питамо дјецу како доживљавају наставника аутократу у односу на демократу. О овом посљедњем имамо безброј истраживања. Било би занимљиво сазнати како на-

ставник виде себе као градитеље емоционалне климе у одјељењу, како на педагогичке програм стручног оспособљавања на овом плану и слично. Сигурни смо да би наставник који сам на себи испробује, у намјери да сазна како његово усавршавање у градњи емоционалне климе дјелује на дјецу, могао пратити како индекс његове прихваћености од стране ученика постепено расте. Овдје наставник постаје истраживач који унапређује наставну праксу, али и себе истовремено. Ако би систематски пратио и биљежио та искуства, наставник-истраживач би могао објавити рад о томе и помоћи другим наставницима да се развијају у том смјеру. То је, признаћете, много виши ниво стручног усавршавања од оног који познајемо као пленарна предавања на великим семинарима. Да би томе приступио, наставник треба прво да схвати мултидимензионалност педагошке климе у учионици и своју улогу у томе.

Мултидимензионални конструкт педагошке климе у учионици није истражен и адекватно педагошки обрађен. То је и разумљиво када знамо да феномен педагошке климе није разјашњен на теоретском нивоу. Постоји снажна потреба да се овај феномен разјасни на метатеоријском нивоу да би касније услиједила истраживања и практичне акције корисне за педагошку праксу. „Од метатеорије не треба очекивати да закључује о самој пракси, јер је њен задатак да помогне у рјешавању теоријских питања и да допринесе побољшању теоријског образовања наставника“ (Вилотијевић 1999: 20). Метатеоријски ниво нам омогућује да сагледамо „велику слику“ наших активности, да као наставници видимо себе и дјецу у учионици, у локалној средини и ширем окружењу. Оваква сагледавања помажу да уочимо једностраности и неправилности у нашем педагошком раду, али исто тако, да препознамо добар пут педагошког дјеловања.

МОДЕЛ ДОЖИВОТНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Какоо

универзитетски професор са економије стручан за књиговодство, један универзитетски професор са педагогије стручан за методiku наставе и ментор који је кандидата водио током стажирања или практичне припреме у средњој школи. На сличан начин полажу се и тзв. „приправнички испити“ за оне који су завршили факултете и високе школе просвјетне професије.

Садржај, односно програм обуке приправника, већ постоји у свим системима образовања и на свим нивоима. Углавном се ради о провјери оспособљености кандидата да примијени стечена знања из предмета који предаје, из просвјетног позива, те о испиту на коме мора да покаже методичке компетенције за рад са ученицима у учионици. Програм стручних испита није тако добро разрађен као што је то случај са програмима полагања приправничког испита, али се у већини случајева ради о полагању тзв. „педагошке групе предмета“. Ради се најчешће о четири предмета: педагогији, дидактици, психологији и методици предмета у настави коју ће кандидат изводити. Општа оцјена је да ова четири предмета и начин на који се они полажу у досадашњој пракси нису дали жељене резултате. Више се ради о формалном него о суштинском увођењу високообразованих људи у просвјету. Они најчешће на овај начин не стекну ни елементарна знања о модерним наставним методама, о развојним и психолошким узрасним карактеристикама ученика, о трендовима у педагогији и о другим важним сазнањима потребним за ефикасан рад у просвјети. Умјесто да упознају модерне методе, ови просвјетни радници се најчешће одређују да опонашају архаичне моделе просвјетних радника који су њима својевремено предавали, што се врло лако и брзо одрази неефикасним радом у настави, сукобљавањем са ученицима и слично. На овај начин имамо уназађивање умјесто унапређивања наставе. Вријеме проведено у приправничком стажу дефинисано је законом, а вријеме за полагање стручних испита одређено је програмом обуке и полагања ових испита.

Након што прође први модул и стекне лиценцу за рад у просвјети, просвјетни радник треба да се докаже као успјешан, марљив и ефикасан професионалац на другом модулу.

Други модул подразумијева обнављање лиценце стечене на првом модулу, али и могућност убрзаног напредовања за оне наставнике који покажу ентузијазам и резултате у настави, који покажу посебне резултате у раду. Овај модул траје пет година зато што је то период сасвим довољан за потврђивање лиценце, али и за даље напредовање. Наставник који не потврди лиценцу у току ових пет година, не може радити у просвјети. Како се потврђује лиценца? На обавезним семинарима и на званичном програму стручног усавршавања наставници стичу сертификате доказивањем професионалних компетенција у виду полагања испита, јавних презентација, активном партиципацијом и на други начин. Важно је да наставник докаже да посједује компетенције које му гарантује сертификат. Ови сертификати могу бити обавезни и необавезни. Обавезне сертификате прописује надлежна државна администрација.

Шта је садржај другог модула, које компетенције треба да стекну наставници на другом модулу стручног усавршавања? Ако је први модул био улазница за просвјетни позив, други модул треба да пружи шансу младим људима да се докажу у просвјети, да овладају најсавременијим наставним методама и техникама без обзира који предмет предају. Да би створили продуктивну педагошку климу у разреду, климу која доприноси томе да дјеца науче учити и заволе учење, наставници треба да савладају методе и технике у двије сфере првенствено: а) у сфери методике интерактивног учења и б) у сфери обуке ученика за учење учења. Наиме, ако нам је циљ да дјеца науче учити, јасно је да са том активношћу треба започети што раније и да се она треба остваривати у свим наставним предметима као и у ваннаставном раду ученика и наставника. Ако нам је, уз то, циљ и да дјеца заволе учење, јасно је да то нећемо моћи остварити без успостављања топле емоционалне климе, без социјалне вршњачке подршке и активне партиципације ученика у настави. Све ово првенствено зависи од наставника, од његове воље, знања и опредјељености да то оствари. Наше истраживање у трајању од три године показало је да топла емоционална клима, успјешна кооперација ученика и позитивне емоције иду заједно са интерактивним учењем у настави (Сузић и сар. 2001). У овом истраживању судјеловало је 20 професора универзитета и 350 наставника. Током три године настало је преко стотину метода и поступака интерактивног учења. Неподијељено је мишљење судионика експеримента, било да се ради о наставницима, родитељима или ученицима, да су интерактивне методе нешто што дјеца воле и што доноси новине које компензују слабости традиционалне наставе. Потребно је да сви наставници основне и средње школе, па и универзитета, упознају методе интерактивне наставе, а за то је погодан период усавршавања предвиђен у *Модулу 2*.

У оквиру *Модула 2* наставници могу стећи сертификате из сфере обуке за учење учења. Нелогично је да су наши ученици током двадесетог вијека савлађивали врло тешке наставне планове и програме, а да их при томе наставници нису обучавали како да уче. Задатак наставника је био да испредаје или обради садржаје, а учениково је било да то научи и репродукује, односно да демонстрира да је савладао програм. Наставнике и школу није превише бринуло то како ће ученици учити. Најчешћи начин учења, који је уједно и најмање продуктиван, било је понављање путем памћења текста, података, графикана, карата, слика и других садржаја у форми ејдетских слика. Наиме, ученик би најчешће визуелно „скенирао“ дати текст или информацију, а затим жмурећи или отворених очију, присјећајући се текста, покушавао поновити градиво. Познато је да овај ејдетски модел даје најслабије ефекте у памћењу градива. Наставници су ти који треба да обуче ученике за учење, али традиционална педагогија није развила методе обуке дјеце за учење учења јер се сматрало да учење припада психологији. У једном пројекту који је подржала Свјетска банка (World Bank), у трајању нешто више од годину дана, група од шест универзитетских професора развила је и примијенила 60 радионица у којима су те-

стирани методи и технике обуке ученика за учење учења (Suzić i sar. 2004). Показало се да су сви наставници укључени у овај пројекат успјешно примијенили моделе обуке за учење учења у основним школама, да су дјеца ове методе и поступке изванредно прихватала, те да су на крају остварени бољи ефекти у настави (Suzić i sar. 2004). Овај пројекат је био само добар увод у учење учења, он отвара нове путеве и нове видике, указује на нове методе које ће дјецу ослободити пуког репродуковања чињеница, које ће им олакшати учење и учинити га занимљивим. Наравно, овдје треба очекивати и нова сагледавања, нове продоре, јер је то простор бескрајан колико и људска психа и природа. Један од нових увида на овом плану дали смо у *Педагогији за XXI вијек* (2005). Учење учења је подручје у коме треба да се усавршавају сви наставници, у основној и средњој школи, као и на факултетима.

Остали модули на слици 1 подразумевају сертификате и лиценце који се стичу путем акредитоване обуке, на основу објављених радова, редовних семинара, признања и слично. Јасно, ово је нужно нормативно регулисати како би пролазак овог модула обезбиједио избор у неко од слједећих звања: ментор, савјетник и виши савјетник. Стечена звања остају доживотно, а у нижем звању наставник може остати два пута по пет година, с тим што се након сваког петогодишњег периода звање мора обновити. Ово обавезује наставнике да се стално усавршавају, током читавог радног вијека. Наставници који желе убрзано стећи највише звање то могу остварити, али уз обавезу да стечено звање потврђују сваких пет година.

Шта би били најпогоднији садржаји усавршавањима на модулима трећег нивоа, односно на осталим модулима? То би у првом реду требало да буду сертификати из области интерактивног учења и обуке за учење учења за оне који ове области нису апсолвирали на другом модулу. Осим тога, теме из сфере мотивације ученика, из области докимологије, те теме и вјежбе којима се спаја игра и учење, као и друге актуелне теме које ће допринијети томе да дјеца науче учити и да заволе учење, представљају приоритет стручног усавршавања на овом нивоу.

Сертификати и лиценце служе као доказ да је наставник прошао одређени модул, односно остварио услове прописане законом и позитивним прописима за напредовање у професији. Модел приказан на слици 1 даје основу за разраду система доживотног стручног усавршавања и професионалног напредовања наставника. Комплетан систем био би усклађен са актуелним циљем васпитања и образовања, а теме и форме усавршавања одвијале би се системски, без узалудног понављања, фрагментарног дигресирања и без повезаности са професионалним напредовањем.

ВИДОВИ И ОБЛАСТИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Начин практичне provedбе стручног усавршавања наставника је основни критеријум по коме можемо разликовати облике, средства и методе стручног усавршавања. Овде се нећемо бавити средствима и методама, њих третирамо само у контексту операционалних потреба програма и појмовно их апстрахујемо под термином „видови“.

У том смислу можемо разликовати следеће видове и облике стручног усавршавања наставника:

- индивидуално стручно усавршавање;
- групно стручно усавршавање;
- колективно (пленарно) стручно усавршавање;
- истраживачки пројекти;
- огледна предавања;
- иновације у настави.

Индивидуално стручно усавршавање обухвата све активности наставника на плану: прораде литературе, писане обраде појединих тема, упознавања са савременом наставном технологијом и публикавања радова у часописима.

Групно стручно усавршавање подразумева теме које се реализују на наставничком вијећу, разредном вијећу, стручном активу или у радној групи формираној за рад на појединим стручним питањима или у другим видовима групног рада. Овде се подразумевају и тзв. *радионице* као облик групног стручног усавршавања.

Колективно (пленарно) стручно усавршавање наставника може имати низ форми: конгрес, симпозијум, семинар, савјетовање, округли сто, трибину, јавну расправу или неку форму која представља комбинацију наведених.

Истраживачки пројекти представљају посебну форму стручног усавршавања наставника. Наставник се стручно усавршава ако сам реализује одређени пројекат, ако руководи истраживачким тимом, ако је члан пројектне групе, ако је учесник у реализацији пројекта, ако ради на обради података или обавља неку од функција у истраживању које му омогућавају да прошири и продуби своја стручна знања.

Огледно предавање је вид стручног усавршавања наставника који доприноси унапређивању наставне праксе, али и подизању нивоа теоретских знања наставника. Као вид стручног усавршавања, огледно предавање се уважава за оне наставнике који изведу један или више наставних часова на којима се демонстрира примјена савремених метода и средстава рада, иновације,

или неки други вид унапређивања наставе. Огледном предавању присуствују наставници или директор, педагог, надзорник или други стручњак за наставу и дату област.

Огледно предавање се у педагошкој литератури сусреће и под синтагмом *угледно предавање*. Односи се на рад наставника који има сврху демонстрације узора, највириједнијег примјера. Може бити изведено у оквиру тзв. огледа или педагошког експеримента, али и као посебно припремљени наставни час на коме као посматрачи присуствују они којима се намјерава демонстрирати примјена савремених метода и средстава рада – унапређивање наставе.

Иновација у настави подразумева новину коју је наставник теоретски осмислио, разрадио и практично применио у свом раду. Као иновације се не могу третирали они захвати у настави који исподпросечни ниво рада наставника у настави доводи у ниво стандардног. Иновација треба да представља новину која унапређује наставу у одређеном одјељењу, разреду или школи. Исту иновацију може примјенити једне године један наставник или група наставника, а идуће године други наставник или више наставника у школи.

Као вид стручног усавршавања, иновација се уважава за оне наставнике који имају добар увид у теоретску осмишљеност тог рада – литературу или писани текст, план, припрему за иновацију, доказе о ефикасности њене примјене – разлике иницијалног и финалног мјерења, доказе о активности ученика или доказе о повећању мотивисаности ученика за учење и слично.

Циљ увођења иновације није демонстрација „моћи“ или стручне компетенције наставника, него унапређивање наставе. Свака успјешна иновација би требало да буде даље примјењивана у школи уколико то дозвољавају материјалне и организационо-кадровске околности.

ОКВИРНИ СТАНДАРДИ – НОРМЕ ЗА СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Било би пожељно разрадити низ прецизних стандарда који би дефинисали обавезе и нормирали ефекте стручног усавршавања наставника. Такве прецизне стандарде за сада нисмо у могућности овде разрадити из низа разлога: недореченост нормативне регулативе, због теоретске неодређености многих појмова из ове области, због ограничавајућих материјалних услова у школама и слично. У недостатку тих прецизних стандарда овдје дајемо оквирне норме које ће, свакако, бити од користи за наставну праксу у школама.

Постоји низ форми стручног усавршавања наставника од којих овдје наводимо најчешће и код нас до сада највише примјењиване:

– *Писане теме* морају бити структурисане: увод, разрада, закључак. Теме морају бити узете из официјелног *Програма* или усаглашене са одговарајућом надзорном службом у Министарству или Републичком педагошком заводу;

– *Упознавање са савременом наставном технологијом* као вид стручног усавршавања наставника документује се одговарајућим сертификатом – потврдом о учешћу наставника на одређеном семинару или на инструктивној обуци. Сертификат садржи доказ/потврду да је наставник овладао одређеном, и којом, наставном технологијом. Овај сертификат може издати само институција овлашћена од Министарства просвјете;

– *Рад публикован у часопису* признаје се као вид стручног усавршавања наставника. Ово се не односи на краће текстове у дневној штампи (нотице, опаске, краће тезе и слично);

– *Теме које се реализују на наставничком вијећу, разредном вијећу, стручном активу или радној групи* признају се као стручно усавршавање наставника који реализује тему – држи предавање или тему реализује на други начин;

– *Конгрес* се признаје као стручно усавршавање сваком наставнику који званично учествује у раду конгреса;

– *Симпозијум, семинар, округли сто, трибина или јавна расправа* се уважавају као стручно усавршавање наставника који има потврду званично овјерену од организатора или ако има писано саопштење, расправу или дискусију коју је изложио/ла на скупу;

– *Истраживачки пројекти* се наставнику признају као стручно усавршавање: а) ако је име наставника као члана истраживачког тима званично наведено у пројектним материјалима или у извјештају о истраживању, б) ако наставник сам реализује истраживачки пројекат и има потребне материјале, од пројекта до извјештаја о истраживању;

– *Огледно предавање* мора бити праћено: писаном припремом за час/предавање, евидентирањем у разредној књизи, записнику или на други званичан начин;

– *Учешће наставника у огледу – педагошком експерименту* третира се као истраживачки пројекат или као огледно предавање;

– *Иновирање наставе* треба бити праћено: а) текстом – тезама које представљају наставниково теоретско осмишљавање иновације, б) планом – писане припреме за иновацију, в) доказима о ефикасности иновације – статистичким показатељима о напретку ученика, о односу према учењу – мотивација и слично.

У току једне школске године наставник пролази програм једне од четири области стручног усавршавања: а) педагошко-психолошка, б) опште-друштвена, в) усавршавање у сфери наставне технологије и г) ужестручна област. Области се смјењују сукцесивно у петогодишњим циклусима – иста област не може бити поновљена у наредне четири године на рачун других области.

ВЕЗА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА И ПРОФЕСИОНАЛНОГ НАПРЕДОВАЊА НАСТАВНИКА

Стручно усавршавање је непосредно повезано са професионалним напредовањем наставника. Ова веза се у правилу дефинише *Правилником о стручном усавршавању и професионалном напредовању наставника*, где су дати степени напредовања наставника у виду избора у звање. Државна администрација или надлежна институција прописује овај правилник у складу са позитивним прописима и потребама педагошке праксе. Избор у звање је дефинисан прецизним критеријумима, од којих је најважнији рад у настави и стручно усавршавање наставника.

Без обзира на ту формалну страну, познато је да стручно усавршавање води ка професионалном напредовању. Озваничење овог напредовања ствар је државе и Министарства просвјете. Јасно је да нормирање и суптилније нормативно регулисање ове области води ка унапређењу наставне праксе. Сваку регулативу на овом плану треба поставити развојно, функционално и флексибилно, пошто се овде ради о процесу као промјенљивој варијабли, о стручном усавршавању наставника као развојној категорији.

ЗАКЉУЧАК

Наставник је кључ свих реформи образовања. Од њега зависи да ли ће у разреду владати погодна емоционална и социјална клима или ће владати напета атмосфера пуна страха и стрепње. Он може да усређи дијете, али и да га привремено учини несретним, да му улије наду и вољу за учењем или да га потпуно демотивише. Готово да се човјек уплаши кад помисли које моћи иду уз наставнички позив. У двадесетом вијеку смо мало пажње посветили проучавању негативних исхода образовања, а још мање позитивним које захтијева савремено друштво учеће цивилизације. У учећој цивилизацији будућности биће сретни они људи који науче учити, који заволе учење и постану ентузијастични ученици. Данашње школство је далеко од тог идеала. Кључеви модернизације образовања су у рукама наставника. Како мотивисати наставника? Позитивна пракса и наша истраживања показују да наставнике можемо моти-

висати веома успјешно, да су наши наставници одлично образовани са широким хуманистичким основама на које можемо надградити освајање нових метода интерактивног учења, обуку за учење учења, припрему за успостављање продуктивне педагошке климе у учионици.

У подручју обуке за нове наставне методе постоји велика заинтересованост наставника, посебно за интерактивне и кооперативне методе. Исто тако, наставници желе научити како да мотивишу ученика и како да развијају критичко мишљење. Можемо рећи да наши наставници мало знају о учењу учења, али исто тако да на том плану желе нова сазнања. Ако нам је циљ да ученици заволе учење, тада можемо бити оптимисти јер наши наставници посједују све почетне претпоставке у овом процесу: заинтересованост за мотивацију ученика, за нове методе интерактивног и кооперативног учења, за развијање критичког мишљења ученика, за учење учења, за модернизацију и професионално напредовање и друге активности које су битна претпоставка остваривања овог идеала.

Модел доживотног стручног усавршавања наставника дат у овом раду, може послужити као солидна основа за системски приступ стручном усавршавању наставника. Он даје основу за изградњу једног дугорочнијег системског приступа у овој области који би сигурно повео наше школство у европске токове образовања. Уколико би се овај систем ефикасно успоставио, БиХ (или Србија) би за неколико година постала примјер за балканске земље у сфери унапређивања система образовања.

Овдје није било ријечи о модернизацији наставних планова и програма, о модернизацији уџбеника, а није било ријечи ни о неким другим питањима битним за модерну школу. Ипак, кључ свих реформи је наставник, а овај рад третира управо то суштинско питање. Јасно је да педагошка наука, а још више пракса, потребује једну системску теорију стручног усавршавања наставника у којој ће сва релевантна питања бити елаборисана на нивоу који захтијева системски приступ.

ЛИТЕРАТУРА

- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003): „Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety“. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994): „Nature–nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model“. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Klausmeier, H. J., & Goodwin, W. (1975): *Learning and human abilities: Educational Psychology*. New York: Harper and Row.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., and Leaf, P. J. (2008): „A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors“. *Journal of Educational Psychology*, 100, 96–104.
- Kreft, I. G. G. (1993): „Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Deutch secondary school“. *Sociology of Education*, 66, 104–129.
- Miller, S. I., & Fredericks, J. (1990): „The false ontology of school climate effects“. *Educational Theory*, 40, 333–342.
- Moos, R. H. (1979): *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Sochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006): „School connectedness in an underemphasized parameter in adolescent mental health: Result of a community prediction study“. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170–179.
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., & Watson, M. (1996): „Teacher practices associated with students’ sense of the classroom as a community“. *Social Psychology of Education*, 1, 235–267.
- Сузић, Н. (1995): *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека „Петар Кочић“.
- Сузић, Н. и сарадници (2001): *Интерактивно учење III*. Бања Лука: ТТ-центар.
- Suzić, N., Branković, D., Ilić, M., Stojaković, P., Lukić-Domuz, D. i Milijević, S. (2004): *Interaktivno učenje IV*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Trickett, E. (1978): „Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public school classrooms“. *Child Development*, 49, 408–414.

- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986): „Social status in small groups: Individual-group similarity and the social ‘misfit’“, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–536.

Проф. др НЕНАД СУЗИЧ, Филозофски факултет в Баниа Луке

МОДЕЛЬ ПОЖИЗНЕННОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ ПО СЛУЖБЕ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В работе речь идёт о вопросе специальной подготовки и профессионального продвижения по службе учителей. Автор начинает работу от бывшей до сих пор теории и практики специальной подготовки усовершенствования учителей. Самая интересная часть этой работы модель пожизненного усовершенствования и продвижения по службе учителей которую автор даёт схематически а потом подробно объясняет. Применением этой модели специальная подготовка и профессиональное продвижение по службе учителей было бы основно на систематических основах и имело бы прогрессивный характер, а при этом улучшило бы работу в просвещении. В конце работы даны будущие обсервации основаны на видении общества которое учит, на антиципации учащей цивилизации. На этих основах автор представляет аппликативную, но и обсервацию видения специальной подготовки и профессионального продвижения по службе учителей.

Главные слова: *специальная подготовка усовершенствования, профессиональное продвижение по службе, будущее, учащая цивилизация, мотивировка.*



Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Учитељски факултет у Ужицу

УЛОГА ВЕЖБАОНИЦЕ У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА¹

Апстракт: У овом раду аутор полази од чињенице да је изналажење оптималног односа између времена које треба посветити теоријском изучавању одговарајућих садржаја и времена које треба посветити практичном оспособљавању студената за непосредни рад у школи један од најсложенијих проблема са којима се приликом конципирања студијских програма сучавају учитељски факултети у Србији. С тим у вези посебну пажњу посвећује вежбаоници, као неопходној претпоставци за успешну реализацију програма практичног оспособљавања студената. У том контексту скреће пажњу на три питања. Прво, на који је начин проблем вежбаоница у Србији решаван у прошлости; друго, због чега је потребно реafirмисати и законом регулисати идеју о постојању вежбаоница при учитељским факултетима и треће, како у савременим условима вежбаоница треба да буде организована.

Кључне речи: Вежбаоница, студентска пракса, учитељски факултет, основна школа, учитељ, ментор.

„Комбинујте најбоље од новог с најбољим од старог.“

Конфучије

Један од најсложенијих проблема у конципирању студијских програма учитељских факултета у Србији, од њиховог оснивања до данас, је изналажење оптималног односа између времена које треба посветити теоријском изучавању одговарајућих садржаја и времена које треба посветити практичном оспособљавању студената за непосредни рад у школи. У вези с тим нема јединственог става, па се и након петнаест година од њиховог оснивања још увек лицитира са односом између броја часова намењених стицању чисто теоријских и броја часова намењених стицању чисто практичних знања. Док јед-

¹ Рад је рађен у оквиру Пројекта *Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом* који финансира Министарство науке Републике Србије, а чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу.

ни апсолутну предност дају оспособљавању студената у теоријском погледу, други сматрају да основни задатак учитељских факултета треба да буде оспособљавање студената за практични рад у школи. Расправе о том односу нарочито су интензивирале такозваним Болоњским процесом који захтева темељније припреме студената за будући стручни рад. У тим расправама се често олако прелази преко чињенице да се ова знања могу само условно делити и посматрати независно једна од других. Подједнаку важност, као што је познато, имају и једна и друга и једна без других су нефункционална. Уосталом, образовање се увек показивало неефикасним када је теорија одвајана од праксе и обрнуто. Дакле, нема ништа спорно у захтеву да, поред академског образовања, у току студија на учитељским факултетима, студенти стекну и одговарајућа знања неопходна за њихову практичну делатност у разреду. Уосталом, данашњи студенти, будући учитељи, и не могу почети развијати своје професионално знање док не ступе у разред. Добар је, како истиче Н. Поткоњак, само онај учитељ „који јесте добро и на прави начин практично оспособљен за свој педагошки рад, али учитељ који је у свом раду постао слободан и стваралац захваљујући научно-теоријској основи коју је стекао на учитељском факултету“ (2003: 180).

Каква је у том погледу ситуација на учитељским факултетима у Србији?

Практично оспособљавање студената учитељских факултета у Србији одвија се кроз различите врсте активности у току студија као што су: вежбе на факултету, хоспитовање, односно присуство и анализа часова које држе искусни учитељи ментори у основним школама, присуство и анализа часова које држе студенти уз присуство ментора, сарадника и наставника, непосредна пракса (општа, дидактичка, методичка), држање огледних часова и слично. Реч је, као што се види, о веома сложеним и обимним активностима.

Примера ради, сваки студент Учитељског факултета у Ужицу у току четворогодишњих основних академских студија има 625 часова практичне наставе што износи 23,40% у односу на број часова посвећен теоријском оспособљавању (2670). Слично је и на другим учитељским факултетима у Србији. Чини се да у том погледу не заостајемо много за одговарајућим факултетима у Европи. Илустрације ради, у Мађарској од 3200 часова намењених образовању учитеља, 20% чини практична обука (Хербст 2003: 172).

Овом приликом се нећемо упуштати у расправу о томе колико су наведени облици рада добро осмишљени, колико је овако огроман број часова организован на начин да се максимално искористе потенцијали које тај број часова обезбеђује и слично, већ нас интересују услови у којима се тај рад организује и реализује.

Највећи број тих часова одржи се у основним школама, школама вежбаоницама, уз неопходну помоћ учитеља који у тим школама раде.

У педагошкој енциклопедији вежбаоница се дефинише као школа „с посебним педагошким статусом у којој студенти наставничког усмерења обављају педагошке вежбе ради практичног оспособљавања за наставничко звање“ (1989: 503). Слично томе и Н. Трнавац вежбаоницу одређује као „посебну школу или радну јединицу при наставничкој, односно учитељској школи, која служи за обављање хоспитовања и практичних вежби ученика и студената ових школа или факултета који образују наставнике“ (2004: 91).

Нема, као што се види, битне разлике у овим одређењима. И једно и друго указују на суштинске ознаке вежбаонице и око тога нема никаквих неспоразума.

Нажалост, у овом тренутку у Србији ни један учитељски факултет нема своју вежбаоницу.

Шта се у датим околностима дешава?

Док факултети сматрају да су основне школе на њиховом подручју, савим природно, њихове вежбаонице, а учитељи ментори, дотле се школе и учитељи често осећају „експлоатисаним“, постављају различите услове, уцењују и све чешће избегавају да у своје учионице приме студенте. Није занемарљив број учитеља који тај вид сарадње априори одбијају. Ипак, захваљујући разумевању и доброј вољи већине школа, односно учитеља који раде у њима, факултети успевају да изврше своју програмску обавезу, тако да студенти ипак имају прилику да теоријска знања преточе у практично поступање у условима који их очекују тренутком ступања у професионални васпитачки позив. Међутим, тешко је одговорити на питање до када ће то разумевање и добра воља потрајати.

Из наведених, и других, разлога сматрамо потребним да поново актуелизујемо проблем вежбаоница, као један од услова који је неопходан за организовање квалитетне праксе студената у школама. У том контексту скрећемо пажњу на три питања:

1. На који је начин проблем вежбаоница у Србији решаван у прошлости;
2. Због чега је потребно реафирмисати и законом регулисати идеју о постојању вежбаоница при учитељским факултетима;
3. Како у савременим условима вежбаоница треба да буде организована.

1. Оснивање вежбаоница у Србији везује се за почетак рада учитељске школе у Крагујевцу 1871. године. Годину дана раније, *Законом о уређењу учитељске школе* из 1870. године, односно чланом 9. тог *Закона* предвиђено је да „осим теоријске наставе у заведењу, имаће питомци учитељске школе и практично вежбање у основној школи, која се налази у месту где је учитељска школа“.

ЗАКОН О УРЕЂЕЊУ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ

У ИМЕ ЊЕГОВЕ СВЕТОСТИ

КЊАЗА СРПСКОГ

МИЛАНА М. ОБРЕНОВИЋА IV.

НАМЕСНИЦИ КЊАЗЕВСКОГ ДОСТОЈАНСТВА

ПРОГЛАШАВАМО И ОБЈАВЉУЈЕМО СВИМА И СВАКОМЕ,
ДА ЈЕ НАРОДНА СКУПШТИНА РЕШИЛА, И ДА СМО МИ
ПОТВРДИЛИ И ПОТВРЂУЈЕМО:

**ЗАКОН
О УРЕЂЕЊУ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ.**

II. Ове вештине:

- 16.) Краснорис и цртање.
- 17.) Црквено појање с основима музике.
- 18.) Гимнастика.

Члан 9.

Осим теоријског наставе у заведењу, имаће педогошки учитељске школе и практично вежбање у основној школи, која се налази у месту где је учитељска школа.

Члан 10.

Зарад унапређења наставе и научног образовања, држава оснива за учитељску школу библиотеку, потребну збирку за предавање јестивности, земљописа, физике и хемије и помоћних средстава за предавање геометрије и т. д.

Члан 11.

За боље разумевање наставе у пољској привреди, придодје се овом заводу потребна земља и башта, коју обрађују и унапређују ученици под упутством економа и баштована, с потребним бројем радника.

Исто тако постоји место за гимнастику с потребним справама.

5. Октобра 1870. год.

У Крагујевцу.

М. П. Блазнавац с. р.

Јов. Ристић с. р.

Јован Гавриловић с. р.

(М. П.)

Видно и ставно државни печат,

чувар државног печата,

министар правде,

Ј. И. И. Ј. с. р.

Министар просвете и црквених дела,

Д. Матић с. р.

Србија у том погледу и у том тренутку није много каснила за Европом. Било је то непосредно након што је Карл В. Стој, Хербартов ученик и следбеник, при педагошком семинару на Универзитету у Јени основао једну од првих вежбаоница у Европи. Касније су вежбаонице постојале при многим педагошким семинарима и на многим универзитетима широм Европе.

Упоредо са пресељењем Учитељске школе из Крагујевца у Београд 1877. године, донете су и измене у *Закону о уређењу учитељске школе*. Уведен је пријемни испит и неколико нових предмета. Школовање је продужено на четири године, а за нас је посебно интересантно да је Основна школа код Саборне цркве у Београду постала вежбаоница под управом учитељске школе.

Оснивање Мушке учитељске школе у Јагодини, такође, су пратиле активности везане за организовање вежбаонице. Указујући на те активности М. Недељковић (2000: 272–276) наводи како је одмах по оснивању школе (1898) њен први управитељ С. Ацић тражио од министра просвете да се при овој школи отвори вежбаоница. Аргументи којима је С. Ацић образлагао свој захтев (за сваку учитељску школу вежбаоница је од веома велике вредности; сва знања и упутства добијена у учитељској школи остала би мртва без њихове практичне примене у вежбаоници; од ђака учитељске школе у вежбаоници се стварају учитељи; вежбаоница треба да буде у згради учитељске школе; у њој треба да раде одабрани учитељи; вежбаоница треба да буде под надзором управе учитељске школе и надзорника школског рада) могли би се сасвим сигурно навести и данас. Министар просвете и црквених послова С. В. Милосављевић је имао разумевања за Ацићев захтев и већ наредне године отворена је вежбаоница у згради учитељске школе у Јагодини. Касније су сличне вежбаонице отварање и при учитељским школама у Нишу, Алексинцу и Неготину. Њихов рад регулисан је посебним законима, правилницима и упутствима, што сведочи о пажњи коју им је држава поклањала.

Учитељска школа у Ужицу је од свог оснивања 1925. године, такође, имала вежбаоницу. То је најпре била Основна школа на Липи, затим Народна основна школа у Ужицу, па Буарска основна школа (интересантна по томе што је то била сеоска школа лоцирана у граду) и од 1955. године, односно након формирања осмогодишњих основних школа у Србији, Основна школа „Душан Јерковић“ Ужице.

Од тада па све до укидања учитељских школа и доношења Закона о академијама 1971. године при учитељским школама у Србији постојале су основне школе вежбаонице. У тим школама радили су афирмисани учитељи који су и материјално били стимулирани за додатно ангажовање, а саме школе вежбаонице имале су посебан третман, не само у погледу избора наставног кадра, већ и у погледу опремања и укупног финансирања од стране Министарства просвете.

Укидањем вежбаоница, академије, а од 1993. године и учитељски факултети у Србији препуштени су сами себи и упућени да се на локалном нивоу договарају са школама и не ретко трпе уцене да би остварили своје своје програмске циљеве. Тако смо доспели у ситуацију да ни за 15 година свога рада учитељски факултети у Србији нису успели да реализују идеју да у свом саставу имају четвороразредну основну школу као вежбаоницу, односно као наставно-истраживачку базу за вежбање и рад студената и наставника. Истине ради, било је у том периоду више иницијатива и покушаја да се овај проблем реши на нивоу државе, али ни један није уродио плодом.

2. Бројни су разлози који иду у прилог реafirмисању и законском регулисању идеје о вежбаоницама при учитељским факултетима

Пре свега, оснивањем вежбаоница створили би се знатно повољнији услови да учитељи ментори заједно са наставницима факултета учествују у раду на практичном оспособљавању студената, будућих учитеља, у свим фазама васпитно-образовног рада, почев од планирања и припремања па до вредновања остварених резултата.

Вежбаоница би омогућила студентима да у реалним околностима примењују знања стечена на факултету, да интегришу теоријска и практична са знања, да упознају природу ученика, да сагледају улогу учитеља, како у васпитно-образовном тако и у административном смислу и тако даље.

Она би, такође, омогућавала студентима да се упознају и са низом ваннаставних активности које се у школи организују, као што су сарадња са родитељима, слободне активности, одељењска заједница, улога одељењског старешине, културна и јавна делатност, излети, посете, екскурзије, улога стручних органа у школи и тако даље.

Вежбаоница би створила и боље услове за проверу ефикасности појединих метода, облика и средстава рада.

Вежбаоница би била и идеално место за спровођење разних огледа које одобрава министарство просвете везано за наставни план и програм, уџбенике, начин вредновања ученичких знања и слично.

Вежбаоница би била и право место за организовање програма сталног стручног усавршавања наставника и ширење иновација.

Једном речју, од оснивања вежбаоница користи би имале и школе и факултети и образовање у целини. С једне стране, школе вежбаонице би биле научно-наставна база за учитељске факултете. Оне би омогућавале факултету, односно студентима, да осете атмосферу учионице, да имају непосредан контакт са ученицима, да се оријентишу у времену које им стоји на располагању за реализацију једне наставне јединице, да испитају и да се увере у ефикасност

појединих облика, метода и средстава рада и тако даље. С друге стране, ове школе би биле у ситуацији да стално имају прилив свежих идеја са факултета, да буду предводник у ширењу иновација, да буду најбоље опремљене, да имају најквалитетнији кадар, да имају перманентно стручно усавршавање учитеља који раде у њима и слично. Захваљујући томе вежбаонице би доприносиле унапређивању васпитно-образовног рада у основној школи у целини.

На крају, оснивањем вежбаоница разрешиле би се бројне дилеме и неспоразуми који тренутно оптерећују однос између школа и факултета и створила основа која би омогућавала знатно успешнији и организованији рад са студентима. Истовремено би се организација рада учитељских факултета у Србији, макар у једном сегменту, приближила начину организације рада учитељских, односно педагошких факултета у Мађарској, Норвешкој, Финској, Швајцарској и низу других земаља у Европи. У Финској су, како наводи М. Лончаревић, вежбаонице административно везане за наставничке факултете и факултети одлучују о питањима везаним за отварање радних места и избор наставника, а о осталим питањима школе самостално одлучују (2006: 173-174).

3. Када је у питању организација вежбаонице у савременим условима онда се и теоретичари, на пример А. Грубор (1995:18), С Јукић (1995: 53–56), М. Недељковић (2000: 278–284), и практичари углавном слажу у следећем:

- сваки учитељски факултет треба да има своју вежбаоницу. Да ли би она била у згради факултета или школа(е) у непосредној близини факултета зависи од услова у којима се факултет налази;
- наставу у вежбаоници похађали би ученици од првог до четвртог разреда. Добро би било да у вежбаоници постоје и комбинована одељења јер највећи број учитеља почетника своје прво запослење налази у мањим школама у којима таква одељења егзистирају;
- вежбаоница треба да буде организациона јединица факултета;
- статус вежбаонице и начин њеног финансирања у систему основног васпитања и образовања треба решити законом или одговарајућим актима са законском вредношћу;
- организација рада у вежбаоници треба да буде усклађена са најсавременијим захтевима и стандардима у овој области;
- учитељи који раде у вежбаоници треба да буду бирани по посебним критеријумима, да буду подложни реизбору и посебно стимулисани за свој рад;

- вежбаоница треба да буде опремљена најсавременијим техничким уређајима и изворима знања;

* * *

Заједница учитељских факултета Србије је пре неколико година покренула иницијативу да се проблем вежбаоница посебно проучи и предложи одговарајућа решења. Остало се, међутим, само на иницијативи. Пројекат *Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом*, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, је прилика да се поново покрене иста иницијатива и да се нађе одговарајуће решење за овај проблем.

ЛИТЕРАТУРА

- Грубор, А. (1995): Стручно-педагошка пракса студената, у: *Стручна пракса студената*, Сомбор, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 5–19.
- Два века образовања у Србији* (2004): Београд, Институт за педагошка истраживања, –325 стр.
- Јукић, С. (1995): Претпоставке успешне педагошке праксе студената, у: *Стручна пракса студената*, Сомбор, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 53–57.
- Лончаревић, М. (2006): (Мести и) улога вежбаоница у образовању наставника, *Норма*, **1**, Сомбор, Учитељски факултет, стр. 173-178.
- Недељковић, М. (2000): *Основна школа у променама*, Ужице, Учитељски факултет, –312 стр.
- Педагошка енциклопедија* (ред. Н. Поткоњак и П. Шимлеша), (1989): Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и други.
- Поткоњак, Н. (2003): Право образовање учитеља мора бити научно-теоријски засновано, у: *Зборник радова са Научног скупа Образовање учитеља у прошлости, садашњости и будућности*, Сомбор, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 177–180.
- Поткоњак, Н. (2006): *Образовање учитеља у Срба*, Ужице, Учитељски факултет, –346 стр.
- Трнавац, Н. (2004): *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, –539 стр.
- Хербст, М. А. (2003): Образовање учитеља данас у Мађарској, у: *Зборник радова са Научног скупа Образовање учитеља у прошлости, садашњости и будућности*, Сомбор, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 169–176.

Проф. др КРСТИВОЕ ШПИЈУНОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

РОЛЬ ШКОЛЫ ДЛЯ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В этой работе автор начинает от факта, что нахождение оптимального отношения между временем которое нужно посвятить теоретическому отношению соответствующих содержаний и временем которое нужно посвятить практическому обучению студентов для непосредственной работы в школе один из сложнейших проблем с которыми в создании учебных программ встречаются учительские факультеты в Сербии. Поэтому автор особенное внимание посвящает школы для практики, как необходимой предпосылки для успешной реализации программ практического обучения студентов. В этом контексте он обращает внимание на три вопроса. Во-первых, каким способом проблему школы для практики в Сербии решали в прошлом; во-вторых, ради чего нужно возобновить и законом регулировать идею о существовании школы для практики при учительских факультетах и в-третьих, как в современных условиях школы для практики должны быть организованы.

Главные слова: *школы для практики, студенческая практика, учительский факультет, начальная школа, учитель, ментор.*

II



Проф. др Новак Лакета, Учитељски факултет у Ужицу

УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА УЗ РАД*

Апстракт: Усавршавање наставника уз рад, на матичном факултету, важан је сегмент професионалног развоја наставника. Данас постоје бројне интересне групе сумњивих стручних компетенција, спремне да, у складу са својим интересима, преузму усавршавање наставника од матичног факултета и ставе га под своју контролу. Међутим, стручно усавршавање на матичном факултету подржавају наставници практичари различитог степена стручне спреме и различитог професионалног искуства. Наставници се залажу за стварање јединственог програма стручног усавршавања којим би се узеле у обзир њихове потребе, жеље и интересовања.

Кључне речи: *студиј уз рад, ученик, наставник, стручно усавршавање наставника, ставови наставника, мишљења наставника, стручна спрема наставника.*

Сматрамо да је студиј уз рад, на нивоу академских и струковних студија на матичном факултету, важан вид професионалног развоја наставника. Интересовало нас је да ли наставници разредне наставе у основној школи мисле тако или имају знатно другачије ставове и мишљења о том проблему. Прецизније речено занимали су нас ставови и мишљења наставника разредне наставе различитих нивоа стручне спреме о усавршавању наставника на матичном факултету. Ставови и мишљења се односе на: полагање стручног испита, повезивање теоријског и практичног рада, стицање различитих знања (из области уже струке, методике предмета, организације наставе и учења, мотивације за рад и учење, емоција ученика у настави, путева сазнавања у настави, извора знања у настави, видова комуникације у процесу наставе и учења, вредновања и оцењивања рада у настави), тешкоће и проблеме студија уз рад (недовољно

* Овај рад је истовремено део општег пројекта Учитељског факултета у Ужицу под називом: „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“ и део подпројекта: „Ставови и мишљења наставника разредне наставе о постојећим моделима усавршавања наставника“ чији су аутори: др Радмила Николић (Усавршавање наставника у оквиру стручних органа школе), др Миленко Кундачина (Акредитовани програми Министарства просвете Републике Србије) и др Данијела Василијевић (Индивидуално усавршавање наставника).

разумевање од стране школе и колега с посла, неповољан материјални положај породице), програм перманентног усавршавања наставника заснованог на потребама и интересовањима наставника. Поред тога, интересовали су нас ставови и мишљења наставника о потреби заштравања селекције уписа кандидата на наставничке факултете укључујући проверу и оцену њихове опште интелигенције, социјалне интелигенције, менталног здравља и емоционалне стабилности и тоpline.

У истраживању су постављене две основне хипотезе:

1. усавршавање наставника уз рад на матичном факултету је најприхватљивији и најефикаснији вид усавршавања наставника;
2. треба заштити селекцију уписа кандидата на наставничке факултете.

Истраживање је спроведено на случајном узорку од 466 наставника из пет округа Републике Србије и то: Златиборски (125), Моравички (120), Рашки (72), Мачвански (29), Колубарски (120). Узорак је сачињавало 16 наставника средње стручне спреме, 225 наставника више стручне спреме и 225 наставника високе стручне спреме. Број наставника средње стручне спреме одговара броју укупне популације наставника средње стручне спреме основног скупа. Узорак обухвата наставнике различитог радног искуства, обухвата 115 наставника од 1 до 10 година радног искуства, 231 наставника од 11 до 20 година радног искуства, 72 наставника од 21 до 30 година радног искуства, 48 наставника од 31 до 40 година радног искуства.

Ставови и мишљења наставника су испитани помоћу петочлане Ликертове скале коју смо конструисали у складу с циљевима и задацима овог истраживања. Квантитативна анализа је урађена на основу SPSS програма.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Усавршавање наставника на матичном факултету

Истраживањем је потврђена постављена хипотеза да је усавршавање наставника уз рад, на матичном факултету, најприхватљивији и најефикаснији вид усавршавања наставника. Овакав став има између три и четири петине наставника или 70,5%. Мање од петине наставника или 16,27% има неутралан став, док 13,23% наставника има негативан став о усавршавању уз рад на матичном факултету.

Претпостављамо да су наставници с неутралним и негативним ставовима или збуњени због све снажнијих и агресивнијих притисака разних појединаца и интересних група које, полазећи од властитих потреба, претендују да

остваре свој утицај на рад наставника и њихов професионални развој или су мање заинтересовани за стручно усавршавање или виде бољи начин усавршавања у неким другим њима прихватљивијим облицима. Ово су само претпоставке које се могу прихватити или одбацити. Ако се мало пажљивије погледа структура ставова наставника различите стручне спреме, могуће је уочити разлику између позитивних и негативних ставова наставника средње стручне спреме, с једне, и наставника више и високе стручне спреме, с друге стране (види преглед 1).

Преглед 1.

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 35,741$ $df = 8$ $p < 0,001$
Позитиван став	62,5	76,7	72,4	
Неутралан став	12,5	17,5	18,8	
Негативан став	25,0	5,8	8,8	
$\Sigma =$	100	100	100	

2. Организација стручног испита

Стручни испит је у школској традицији био и остао важан сегмент усавршавања наставника. У школским системима развијенијих земаља света претежно се организује и изводи, што је и природно и логично, на матичној образовној институцији. Код нас се, у последње време, стручни испит не полаже у матичним институцијама, већ се полаже на другом месту под окриљем Министарства просвете Владе Републике Србије. То је био један од разлога да питамо наставнике шта мисле о томе, односно утврдимо њихове ставове о полагању стручног испита на матичном факултету.

Полазећи од својих потреба, жеља и интересовања, близу четири петине наставника или 76,8% различите стручне спреме се залаже за полагање стручног испита на матичном факултету зато што је то за њих најбоље и најкорисније. Неупоредиво је мање наставника супротног мишљења, противника полагања стручног испита на матичном факултету, њих има 9,8%. И у овом случају се показало да један број наставника (13,4%) нема свој став о овом питању, па су сврстани у категорију неутралних ставова.

Истраживање је показало да постоји значајна статистичка разлика између ставова наставника различите стручне спреме (види преглед 2).

Преглед 2

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 28,478$ $df = 8$ $p < 0,001$
Позитиван став	56,3	91,3	82,5	
Неутралан став	25,0	6,4	8,5	
Негативан став	18,7	2,3	9,0	
$\Sigma =$	100	100	100	

Наставници са средњом стручном спремом су нешто мање заинтересовани, у односу на остале категорије стручне спреме, за полагање стручног испита на матичном факултету, вероватно што су већ положили стручни испит у учитељској школи или педагошкој академији. И овом приликом можемо констатовати да су наставници са вишом школском спремом најзаинтересованији за полагање стручног испита на свом факултету.

3. Повезивање теорије и праксе

Повезивање теорије и праксе је истовремено и старо и актуелно питање онолико колико су стари и актуелни васпитање и професионална делатност наставника. Закупља пажњу готово свих теоретичара и практичара васпитно-образовног рада. Савременим наставницима не полази баш тако лако за руком да проналазе најприхватљивији образац повезивања теорије и праксе, најчешће се ослањају на своје искуство, искуство других наставника, али неретко траже помоћ теоретичара. Занимљиво је шта данас наставници мисле о томе и колико им студиј уз рад помаже да креативније и целисходније повезују теорију и праксу.

Потврђена је претпоставка да је студиј уз рад значајан фактор професионалног развоја наставника и да доприноси повезивању теоријског сазнавања и практичног деловања. То је још један доказ да је овај вид усавршавања близак наставницима, да га добровољно прихватају зато што задовољава њихове професионалне потребе и да га треба даље развијати, усавршавати и на све могуће начине потпомагати. Утврђено је да четири петине наставника или 79,3% има позитиван став према матичном факултету јер им пружа неопходна знања потребна за лакше и боље повезивање теорије и праксе. Негативан став има 7,8% наставника, а неутралан 12,9% наставника. Гледано са становишта стручне спреме, ставови наставника средње стручне спреме се разликују од ставова наставника више и високе стручне спреме (види преглед 3). Највише је наставника са средњом стручном спремом (12,4%) незадовољних улогом факултета и његовом функцијом у повезивању теоријског и практичног рада. То се може објаснити тиме да се они нису усавршавали на вишој школи и факултету, можда нису имали потребу за таквим видом професионалног развоја.

Преглед 3

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 8,886$ $df = 8$ $p = 0,352$
Позитиван став	75,1	82,8	80,1	
Неутралан став	12,5	11,3	14,9	
Негативан став	12,4	5,9	5,0	
$\Sigma =$	100	100	100	

4. Стицање стручних знања

Солидно стручно знање наставника је претпоставка успешног рада и наставника и ученика. Ако наставник недовољно познаје градиво своје струке, има све услове да постане лош наставник у очима ученика, колега и родитеља, да изгуби стручни ауторитет и моћ управљања процесима наставе и учења. Треба имати на уму да стручно знање, у свим својим димензијама (редоследу, обиму и дубини), проистиче из димензија одговарајуће научне односно уметничке дисциплине и да развој базичне научне односно уметничке дисциплине треба да прати развој потреба наставника да следи њихов ток, развој и достигнућа, тим више што ти садржаји утичу на организацију наставног рада и положај ученика и наставника у настави. Свесни те чињенице, наставници имају потребу да непрекидно продубљују, употпуњују, проширују и осавремењују своја ужестручна знања. Једна од могућности да то остваре јесте студиј уз рад на матичном факултету. Интересовало нас је шта наставници мисле о томе, да ли им и у којој мери матични факултет испуњава очекивања. Резултати истраживања показују да наставници различитог нивоа стручне спреме виде свој матични факултет као моћан центар стицања адекватних знања из области уже струке. Да студиј уз рад омогућује стицање солидних знања из области уже струке, изјаснило се нешто мање од четири петине или 75,3% наставника. Супротно мишљење има 5,8% наставника, а 18,9% наставника се није изјаснило. Релативно велики број наставника се није изјаснио, то су претежно наставници са средњом стручном спремом (види преглед 4).

Преглед 4

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 6,812$ $df = 8$ $p = 0,557$
Позитиван став	66,7	79,7	79,2	
Неутралан став	26,7	13,5	16,7	
Негативан став	6,6	6,8	4,1	
$\Sigma =$	100	100	100	

5. Стицање знања из методике предмета

Имајући у виду да се методика бави законитостима наставе у оквирима једног наставног предмета, да има упориште у достигнућима опште дидактике и садржајима предмета утемељеним на основним поставкама одређене научне односно уметничке дисциплине, може се закључити да су методичка знања наставника од прворазредног значаја за осмишљавање стратегија наставе и учења, тим више што је процес трансформације научних садржаја на ниво наставног предмета веома сложен и тежак јер се остварује у специфичним условима уважавања науке и стварних карактеристика ученика одређеног узраста. Због тога је методичко образовање и усавршавање наставника сталан задатак ове професије и друштвене заједнице јер су знања из уже струке, иако изузетно важна, недовољан услов за успешну реализацију постављених циљева и задатака наставе. Према томе, методичко образовање и усавршавање наставника је и унутрашња потреба наставника и обавеза наметнута из спољне средине.

Познато је да наметнуте обавезе нису никад биле нити могу бити срећно решење, стога смо питали наставнике да ли студиј уз рад на матичном факултету омогућује стицање потребних знања из методике предмета. Одговори су били прецизни, а самим тим и јасни.

Исказујући своје мишљење, наставници су истовремено исказали и своје ставове о овом питању. Утврђено је да више од четири петине или 81,7% наставника има позитиван став, остатак наставника, мање од једне петине, има неутралан став (11,1%) или негативан став (7,2%). Такође је утврђено да највише неутралних ставова имају наставници средње (13,3%) и високе (12,9%) стручне спреме, а негативних наставници средње (13,4%) стручне спреме (види преглед 5). Било би и занимљиво и корисно истражити зашто су неки наставници високе стручне спреме у недоумици кад треба оценити ефикасност методичког усавршавања на матичном факултету. Питање је због чега се колебају и да ли је то индикатор који треба озбиљно узети у обзир или није.

Преглед 5

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 15,258$ $df = 8$ $p < 0,05$
Позитиван став	73,3	86,6	85,4	
Неутралан став	13,3	7,2	12,9	
Негативан став	13,4	6,2	1,7	
$\Sigma =$	100	100	100	

6. Стицање знања из организације наставе и учења

Успешна организација наставе и учења тражи способног наставника да организује и изводи васпитно-образовни рад у складу са законитостима развоја детета, законитостима наставног процеса и законитостима процеса учења. Подразумева успешно планирање и програмирање васпитно-образовног рада, узимање у обзир индивидуалних карактеристика ученика, тражи креативну комбинацију различитих извора знања, дидактичких система, социолошких облика рада, метода рада, коришћење разноврсних техничких и електронских уређаја, али и употребу функционалних наставних помагала. Успешне наставне стратегије укључују максимално ангажовање сваког појединца, максималну мотивацију за рад и учење. Стратегије наставе и учења су бројне и разноврсне, веома су везане за крајње исходе свих учесника васпитно-образовног процеса, посвећује им се посебна пажња, придаје велики значај у смислу оспособљавања наставника да их упознаје, креира и користи у свом раду. Нема сумње да је стицање знања у организацији наставе и учења битан сегмент не само образовања већ и стручног усавршавања наставника на матичном факултету.

Стицање знања из организације наставе и учења на матичном факултету је солидно, потврђују ставови наставника добијени помоћу петочлане Ликертове скале. Истраживање је показало да позитиван став има између три и четири петине или 71,8% наставника, неутралан нешто мање од петине или 19,5% наставника и негативан 8,6% наставника. На знатно нижи проценат позитивног става наставника утицали су наставници средње стручне спреме (види преглед 6).

Преглед 6

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 3,121$ $df = 8$ $p = 0,332$
Позитиван став	64,4	76,1	75,0	
Неутралан став	21,4	16,7	20,5	
Негативан став	14,2	7,2	4,5	
$\Sigma =$	100	100	100	

Очигледно је да близу једна петина или 19,5% наставника, свих категорија стручне спреме има неутралан став, што значи да нису у потпуности сигурни да ли студиј уз рад на постојећем факултету омогућује или онемогућује стицање потребних знања из организације наставе и учења.

7. Стицање знања о мотивацији ученика за рад и учење

Тешко је замислити успешног наставника у данашњој школи, а неспособног да активира ученика, да га на прави начин мотивише за рад и учење. Емпиријска истраживања показују да сви наставници нису подједнако успешни у томе, једни су више, а други мање успешнији, једни поседују више, а други мање знања о мотивацији ученика.

Опште је познато да у развоју ученика велику улогу има наставник, највише његова спремност и умеће да помаже ученику да се суочава са својим потребама, да подстиче буђење и развој нових потреба и помаже му да их задовољава.

Успешан наставник, најпре, упознаје потребе ученика и посматра их као основне покретаче сваке активности, па тек потом предузима педагошке акције усклађујући их са стварним психофизичким карактеристикама ученика. Поред тога, успешан наставник тражи и проналази одговарајућу меру између спољашње и унутрашње мотивације ученика. Дакле, није тешко закључити да је квалитетно знање о мотивацији ученика важно питање стручног усавршавања наставника. Стога смо довели у међусобну везу студиј уз рад и стицање знања о мотивацији ученика на матичном факултету. У ствари, испитали смо ставове наставника о том проблему и добили занимљиве резултате. Истраживање је показало да позитиван став има нешто више од три петине наставника или 62,7%, неутралан знатно више од једне петине или 25,6% наставника и негативан став има 11,7% наставника. Очигледно је да се велики број наставника није изјаснио, али није ни превелик проценат оних с позитивним ставом. Што се тиче стручне спреме наставника, треба погледати преглед 7 где се јасно види разлика између ставова наставника средње стручне спреме и наставника виших нивоа образовања.

Преглед 7

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 5,759$ $df = 8$ $p = 0,671$
Позитиван став	53,9	69,2	65,2	
Неутралан став	30,8	22,2	23,7	
Негативан став	15,3	8,6	11,1	
$\Sigma =$	100	100	100	

8. Стицање знања о емоцијама ученика у настави

Емоције прате процес стицања знања и развоја ученика. Емоционални доживљаји регулишу односе између субјеката наставе и степен њихове активности. Оне одређују различит однос према настави који је, најчешће, позитив-

ван, негативан и индиферентан. Важно је да сваки рад у школи прате позитивне емоције умереног интензитета, умерене тензије и сложености. Најбоље је да ученици буду задовољни, мирни, усхићени, весели и срећни. Развој емоција ученика зависи од педагошке климе коју ствара наставник и његових знања и способности да их контролише и усмерава. Да ли ће се, колико и како регулисати осећања појединаца и група, у којој мери ће се спречавати разорне емоције и све оно што је деструктивно и штетно у међуљудским односима, умногоме зависи од наставника, од његових знања из подручја афективне сфере личности и умећа да их примењује у пракси.

У савременој школи су присутна различита емоционална стања ученика, претпостављамо да се о њима мало зна и да се акценат ставља на когнитивна својства ученика и њихов развој. Отуда и потреба да се постави питање: да ли студиј уз рад пружа повољне услове за стицање знања о емоцијама ученика у настави. Између две и три петине или 49,6% наставника сматра те услове повољним. То је позитиван став наставника, неутралан став има 33,1% наставника, а негативан 17,3% наставника.

Пошто више од половине или 50,4% наставника има негативан или неутралан став, има основа за закључак да се емоцијама ученика у настави не посвећује онолико пажње колико ови наставници очекују од свог факултета.

Између позитивних и негативних ставова наставника средње стручне спреме и наставника више и високе стручне спреме не постоји значајна статистичка разлика (види преглед 8). То значи да су наставници средње стручне спреме били критичнији у оцени студија уз рад у смислу стицања потребних знања о емоцијама ученика у настави.

Преглед 8

Ставови наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 7,997$ $df = 8$ $p = 0,434$
Позитиван став	38,5	58,3	52,2	
Неутралан став	38,5	27,7	33,0	
Негативан став	23,0	14,0	14,8	
$\Sigma =$	100	100	100	

9. Стицање знања о путевима сазнавања у настави

Сазнавање у настави је јединствен процес опажања мишљења и практичног деловања. Путеви сазнавања у настави се, најчешће, темеље на сазнајним поставкама сензуализма, рационализма и прагматизма. У историји наставе, у сазнајним концептима различитих педагошких теоретичара био је доминантан један, други или трећи сазнајни концепт. Тако су, на пример, у основи

свог сазнавања у настави Коменски и Русо имали сензуализам, Кант, Хербарт и њихови следбеници рационализам, а Џон Дјуи и присталице његовог сазнајног концепта прагматизам. И данас има наставника којима су блиски путеви сазнавања које су трасирали поједини педагошки класици. Убрзо се показало да су за процес сазнавања једнако важни и сензуализам, и рационализам, и прагматизам и да решење треба тражити у њиховом јединству, у креативној синтези посматрања, мишљења и праксе, а никако у празним расправама који је од њих важнији.

Сазнавање у настави је, добрим делом, условљено интелектуалном, емоционалном и социјалном зрелошћу ученика. Ученици млађег школског узраста имају развијено конкретно мишљење па се, сасвим оправдано, њихово сазнавање претежно темељи на очигледности, односно поставкама сензуалистичког сазнајног концепта. Касније, с развојем апстрактног мишљења ученици постају зрелији и способнији за уопштавање.

Велики пратилац сазнавања је радозналост праћена посебним радним заносом, истраживачким немиром и високим степеном мотивације. Поред тога, путеве сазнавања у настави треба прилагодити индивидуалним карактеристикама ученика, сви ученици нису једнако способни да мисле и размишљају на исти начин. Све ово указује на озбиљност и сложеност проблема и на значај оспособљавања наставника за хуман и стваралачки приступ сазнавању у настави. Занимало нас је какве ставове, у вези с тим, имају наставници у школи.

Истраживање је показало да студиј уз рад, на матичном факултету, омогућује стицање солидних знања о путевима сазнавања у настави. Позитиван став о томе има безмало четири петине или 79,6% наставника. Неутралан став има 10,1% наставника, а негативан 10,3% наставника. Налаз показује да једна петина или 20% наставника са средњом стручном спремом има негативан став (види преглед 9). Занимљиво је да су се сви наставници средње стручне спреме изјаснили, да нико од њих нема неутралан став.

Преглед 9

Став наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 27,478$ $df = 8$ $p < 0,001$
Позитиван став	80,0	82,2	76,6	
Неутралан став	0,0	12,3	17,9	
Негативан став	20,0	5,5	5,5	
$\Sigma =$	100	100	100	

10. Стицање знања о изворима знања у настави

Извори знања спадају у материјалну страну образовања; основа су стицања знања и развоја ученика, нарочито његових способности и вредносних оријентација. Извори знања, у основи, могу бити примарни и секундарни. У примарне изворе знања спадају објективна природна и друштвена стварност, а у секундарне наставна средства. У изворе знања у настави не спадају технички и електронски уређаји нити наставна помоћна средства. Примарни извори знања се налазе у слободној природној и друштвеној средини. Могуће је део природне и друштвене стварности пренети у школске услове. Наставна средства нису ништа друго до дидактичко-методички обликована објективна стварност. Према томе, извори знања спадају у ред значајних дидактичко-методичких феномена, па их је готово немогуће изоставити из добро осмишљених програма професионалног развоја наставника. Према томе, извори знања у настави су значајни, нема успешне наставе без добрих извора знања. Коришћење извора знања у настави осмишљава наставник, а он ће их користити у оној мери колико их познаје и разуме њихову суштину и функцију. Познато је да наставници на различите начине стичу знања о изворима, а један од њих је, претпостављамо и најважнији, студиј уз рад на матичном факултету. Колико су извори знања, као педагошки проблем, заступљени у студијским програмима усавршавања наставника на матичном факултету, сазнавали смо кроз ставове наставника.

Истраживање је показало да готово четири петине или 75,1% наставника има позитиван став о стицању знања, из домена извора знања у настави, на матичном факултету. Неутралан став има једна петина или 19,4% наставника, а негативан став свега 5,5% наставника. Између позитивних ставова наставника средње стручне спреме и наставника више и високе стручне спреме постоји значајна статистичка разлика на нивоу 0,01 значајности (види преглед 10). Осим тога, знатно више од петине или 26,7% наставника средње стручне спреме није се изјаснио.

Преглед 10

Став наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 26,603$
Позитиван став	66,7	81,0	78,1	df = 8 p < 0,01
Неутралан став	26,7	13,6	18,8	
Негативан став	6,6	5,4	3,1	
$\Sigma =$	100	100	100	

11. Стицање знања о видовима комуникације у настави

Комуникација се односи на размену информација између две или више особа. У међусобној комуникацији није битна само количина информација, битни су суштина, значење, логичка сређеност и систематичност информација, али и још много тога. Зна се да успех групе зависи од садржаја, обима, смера и учесталости комуникације. Познате су различите врсте комуникације, најчешће се помињу: интерперсонална, интраперсонална, вербална, невербална, једносмерна, двосмерна, вишесмерна, ауторитарна и демократска комуникација. Данас се све више расправља о учењу као комуникацији. Квалитет наставе и њени ефекти се проучавају и сагледавају са становишта комуникације, слично је и с развојем ученика у настави.

Наставници су свесни значаја знања о комуникацији у настави и значаја вештине њеног остваривања, имају потребу да је што боље упознају и на одговарајући начин користе у свакодневном раду.

Резултати истраживања су показали да близу четири петине или 73,7% наставника стиче солидно знање о комуникацији у настави на свом матичном факултету и да је студиј уз рад, у том погледу, врло ефикасан. То су позитивни ставови наставника различитог нивоа образовања. Међутим, једна петина или 20,9% наставника се није изјаснило, има неутралан став о том питању, док мањи број наставника (5,4%) има негативан став, сматра да се на факултету не стичу потребна знања о комуникацији у настави.

И овом приликом се показало да, у погледу стручне спреме, постоји значајна статистичка разлика између ставова наставника средње стручне спреме и осталих нивоа стручне спреме (види преглед 11).

Преглед 11

Став наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 9,350$
Позитиван став	66,6	75,5	79,2	df = 8
Неутралан став	26,7	20,0	16,2	
Негативан став	6,7	4,5	4,6	
$\Sigma =$	100	100	100	p = 0,314

12. Стицање знања о проверавању и оцењивању резултата рада у настави

Проверавање и оцењивање се односе на процењивање, мерење, контролу и вредновање постигнутих резултата рада у настави. Пошто у процесу наставе учествују и наставници и ученици, онда је потпуно логично да се прове-

равање и оцењивање односи и на једне и на друге. Тако се добија повратна информација о резултатима рада субјекта наставе, што се битно одражава на њихово понашање. Проверавањем и оцењивањем се утврђује степен остварености задатака наставе, ту се посебно мисли на материјални, функционални и васпитни задатак.

Проверавање је основа оцењивања, а оцена исход проверавања. Ови поступци су неодвојиви у наставној пракси, проверавањем се прикупљају потребни подаци о остварености задатака на основу којих се оценом утврђује степен њихове реализације. Оцењују се екстензитет и интензитет знања, способности и квалитет формираних васпитних вредности.

Проверавање и оцењивање врше наставник и ученик, наставник оцењује свој рад и рад ученика, ученик, такође, оцењује свој рад и рад свога наставника.

Студирајући уз рад, наставници проширују, продубљују и стичу нова знања о проверавању и оцењивању рада у настави. По мишљењу наставника овај посао се веома успешно остварује на матичном факултету. Близу четири петине или 73,5% наставника има позитиван став, нешто испод једне петине или 18,2% неутралан и 7,9% наставника негативан став. Ставови наставника према стручној спреми се не разликују ни на једном степену статистичке значајности (види преглед 12).

Преглед 12

Став наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 5,682$ $df = 8$ $p = 0,683$
Позитиван став	73,3	73,4	74,9	
Неутралан став	20,0	16,2	18,4	
Негативан став	6,7	10,4	6,7	
$\Sigma =$	100	100	100	

13. Проблеми који прате студиј уз рад

Студиј уз рад прате озбиљни проблеми, најчешће недовољно разумевање школе у којој наставник ради, недовољно разумевање колега с посла, лош материјални положај породице наставника.

13.1. *Недовољно разумевање школе* причињава велике тешкоће сваком наставнику и озбиљну сметњу за даљи професионални развој. Због тога многи наставници нису наставили своје школовање. Уколико школа, на било који начин, не пружа подршку наставнику док студира уз рад, макар се то односило само на пуко разумевање управе школе да му омогући одлазак на консултације с професорима и полагање испита, тешко се може говорити о задовољавајућим условима студирања уз рад.

Како се и претпостављало, школа недовољно помаже наставницима да се усавршавају уз рад на свом факултету. Налаз показује да о помоћи школе наставницима позитивно мишљење има између једне и две петине или 34,5% наставника. Између две и три петине или 50,3% наставника има негативно мишљење, док се знатно мање од једне петине или 15,4% наставника није изјаснило. Мишљења наставника различите стручне спреме се битније не разликују, изузев мишљења наставника средње стручне спреме који су најнеповољније оценили улогу школе у разумевању и помоћи наставницима да се усавршавају уз рад (види преглед 13).

Преглед 13

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 9,345$ $df = 8$ $p = 0,314$
Позитивно мишљење	31,2	37,1	35,2	
Неутрално мишљење	12,5	17,6	15,4	
Негативно мишљење	56,3	45,3	49,4	
$\Sigma =$	100	100	100	

13.2. *Недовољно разумевање колега с посла* се негативно одражава на студиј наставника уз рад. Најтеже је када се подударају неразумеваше управе школе и неразумеваше колега с посла. Истраживање показује да има наставника у школи који немају разумевања према својим колегама, ванредним студентима. Гледано у целини, мишљења наставника о разумевању колега су прилично подељена. Позитивно мишљење има између једне и две петине или 35,1% наставника, негативно мишљење има више од две петине или 41,8% наставника. Нешто више од једне петине или 23,1% наставника се није изјаснило. Стручна спрема наставника није битније утицала на крајње резултате истраживања (види преглед 14).

Преглед 14

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 3,512$ $df = 8$ $p = 0,898$
Позитивно мишљење	31,2	39,2	34,8	
Неутрално мишљење	25,0	23,6	20,8	
Негативно мишљење	43,8	37,2	44,4	
$\Sigma =$	100	100	100	

13.3. Материјални положај породице

Студиј уз рад, нарочито у последње време, изискује велике материјалне издатке, озбиљно притиска породични буџет, а у неким случајевима га и угрожава. Ови студенти плаћају школарину, уџбенике, другу литературу, превоз до факултета и низ других прихваћених обавеза. Многи немају решено стамбено питање, школују своју децу изван места боравка, а њихова лична примања се налазе на нивоу Републичког просека примања запослених радника. Између три и четири петине или 69,9% наставника има неповољан материјални положај породице. Мали је број наставника који мисле другачије односно супротно, њих је свега 12,2%. Осим тога, нешто испод једне петине или 17,9% наставника се није изјаснило; међу њима је највише наставника са средњом стручном спремом (види преглед 15).

Крајње је време да се отвори и озбиљно размотри проблем материјалног положаја наставника и њиховог професионалног развоја. За професионални развој наставника су потребни повољни услови, а један од њих је и материјални положај студената који је, очигледно, веома неповољан.

Преглед 15

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 15,889$ $df = 8$ $p < 0,05$
Позитивно мишљење	18,8	6,7	10,9	
Неутрално мишљење	25,0	15,6	13,2	
Негативно мишљење	56,2	77,7	75,9	
$\Sigma =$	100	100	100	

14. Програм перманентног усавршавања наставника

Наставници очекују од свог матичног факултета да на научним основама осмисли и реализује јединствен програм усавршавања наставника приликом чије израде би се узеле у обзир и њихове потребе, жеље и интересовања. Овакво мишљење има преко четири петине или 86,7% наставника. Занемарљиво је мали број наставника који мисли супротно, њих 7,0%, или који немају одређено мишљење о томе – 6,3%.

Израдом јединственог програма, по мишљењу већине наставника, разрешиле би се многе недоумице и проблеми карактеристични за њихов професионални развој и то у времену пуном неизвесности и дезоријентације створене

грубим покушајима некомпетентних фактора да остваре свој утицај на школу и наставнике.

И овом приликом је утврђена значајна статистичка разлика између мишљења наставника средње стручне спреме и наставника више и високе стручне спреме (види преглед 16).

Преглед 16

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 64,162$ $df = 8$ $p < 0,001$
Позитивно мишљење	75,0	93,7	91,4	
Неутрално мишљење	6,2	5,3	7,2	
Негативно мишљење	18,8	1,0	1,4	
$\Sigma =$	100	100	100	

Интересантно је да се знатан број наставника средње стручне спреме (18,8%) противи стварању јединственог програма усавршавања наставника на матичном факултету којим би се задовољавале њихове потребе, жеље и интересовања. Можда би се, у вези с овим, могло поставити питање да ли ови наставници имају потребу да се професионално развијају.

15. Стицање стручних и педагошких знања

Програм перманентног усавршавања наставника, по мишљењу већине наставника, треба да обухвата две веће садржајне целине: стицање знања из уже струке предмета из којих се организује и изводи васпитно-образовни рад и знања из педагошке науке – упознавање законитости развоја ученика, законитости наставног процеса и законитости процеса учења. Овакво мишљење има између четири и пет петина или 85,8% наставника. Мањи број наставника (5,4%) је супротног мишљења, док је 8,8% наставника уздржано, јер нису исказали ни позитивно ни негативно мишљење о том питању.

Даљом анализом мишљења наставника утврђена је значајна статистичка разлика између мишљења наставника средње стручне спреме и мишљења других наставника (види преглед 17). Наставници средње стручне спреме су се, у знатно мањем проценту, у односу на друге две категорије наставника, изјаснили о потреби стицања знања из уже струке и педагошке науке.

Преглед 17

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 18,955$ $df = 8$ $p < 0,01$
Позитивно мишљење	75,1	90,1	92,3	
Неутрално мишљење	12,5	7,2	6,8	
Негативно мишљење	12,4	2,7	0,9	
$\Sigma =$	100	100	100	

16. Селекција кандидата при упису на наставнички факултет

Наставници се залажу за оштрију селекцију кандидата приликом уписа на наставнички факултет. Посебно се залажу за проверу четири карактеристике личности битне за будући позив наставника, а то су: општа интелигенција, социјална интелигенција, емоционална стабилност кандидата и ментално здравље. Ове особине личности су значајне за развој ученика; уколико их наставник не поседује, не може се од њега очекивати да их негује и развија код ученика.

Потребно је да будући наставници, још пре уписа на наставнички факултет, покажу своје особине и да се установи ко је, а ко није подобан за ову професију. Битно је на време открити смисао кандидата да се сналазе у новим ситуацијама, да на конструктиван начин сарађују у групи, да поступају на здрав и хуман начин према себи и другима, да шире позитивну енергију...

16.1. *Општа интелигенција кандидата* је важна особина личности, исказује се кроз успешну делатност и претпоставка је сваког успешног рада.

Није реално тражити од наставника да развија интелектуалне потенцијале својих ученика ако их он сам не поседује. Само наставник који се лако прилагођава, сналази у новим ситуацијама, предвиђа нове ситуације и сл., може да утиче на развој ових особина код својих ученика.

Опште интелектуалне способности се исказују на различите начине, најчешће кроз способност посматрања, памћења, мишљења, упоређивања, апстраховања, уопштавања, расуђивања, закључивања. Отуда потреба и захтев да се, при упису на наставнички факултет, утврђује количник опште интелигенције кандидата. Поучени властитим искуством, наставници практичари траже да се при упису на факултет проверавају опште интелектуалне способности кандидата. Овај захтев подржавају готово сви наставници или 90,2%.

Против је свега 4,4% наставника, а 5,4% се није изјаснило. Мишљења наставника различите стручне спреме се битније не разликују (види преглед 18).

Преглед 18

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 13,708$ $df = 8$ $p = 0,882$
Позитивно мишљење	87,6	91,4	91,6	
Неутрално мишљење	6,3	4,5	5,3	
Негативно мишљење	6,1	4,1	3,1	
$\Sigma =$	100	100	100	

16.2. Социјална интелигенција кандидата

Веома је важно да наставници, поред опште интелигенције, увиђају значај социјалне интелигенције и што траже да је имају будући наставници. Има наставника у садашњој школи с високим количником интелигенције, неспособних да на конструктиван начин сарађују са својим окружењем јер немају развијену социјалну интелигенцију без које нема међусобне сарадње, основне претпоставке социјалног развоја ученика.

Резултати истраживања показују да се нешто мање од четири петине или 75,5% наставника залаже за испитивање социјалне интелигенције при упису на наставнички факултет. Остали наставници су против (14,5%) или уздржани (10%). Упоређујући мишљења наставника различите стручне спреме, запажа се разлика између мишљења наставника средње стручне спреме и осталих наставника, више и високе стручне спреме (види преглед 19).

Преглед 19

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 17,682$ $df = 8$ $p < 0,05$
Позитивно мишљење	56,2	82,7	87,5	
Неутрално мишљење	25,0	10,9	7,6	
Негативно мишљење	18,8	6,4	4,9	
$\Sigma =$	100	100	100	

16.3. Ментално здравље кандидата

Већина наставника сматра да се при упису на наставнички факултет треба проверавати ментално здравље кандидата. Овакво мишљење има 90,9% наставника. Свега 5,3% наставника се не слаже с тим, они су апсолутно против било какве провере ове врсте, док је 3,8% наставника уздржано.

Иако су сви наставници, у високом проценту, подржали идеју проверавања менталног здравља кандидата при упису на наставнички факултет, треба истаћи значајну статистичку разлику између мишљења наставника средње стручне спреме и мишљења осталих наставника (види преглед 20).

Преглед 20

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 19,702$ $df = 8$ $p < 0,01$
Позитивно мишљење	81,2	95,4	96,0	
Неутрално мишљење	6,3	3,2	1,8	
Негативно мишљење	12,5	1,4	2,2	
$\Sigma =$	100	100	100	

16.4. Емоционална стабилност кандидата

Упоредо с новим схватањима ученика и његовог развоја, у последње време се све више и више увиђа и истиче значај емоционалне стабилности ученика и наставника у настави. Савремени наставници траже да се при упису на наставнички факултет проверава емоционална стабилност кандидата. Овај захтев подржавају готово сви наставници или 92,1%, негативна (2,8%) и неутрална (5,1%) мишљења наставника су занемарљива. Између мишљења наставника различите стручне спреме постоји значајна статистичка разлика (види преглед 21).

Преглед 21

Мишљења наставника	Средња стручна спрема %	Виша стручна спрема %	Висока стручна спрема %	$\chi^2 = 19,702$ $df = 8$ $p < 0,01$
Позитивно мишљење	87,4	93,7	95,1	
Неутрално мишљење	6,3	5,0	4,0	
Негативно мишљење	6,3	1,3	0,9	
$\Sigma =$	100	100	100	

ЗАКЉУЧАК

1. Гледано у целини, већина наставника савремене школе има позитиван став према матичном факултету, сматра га најрелевантнијим фактором свог професионалног развоја и тражи да му се повере сви послови везани за образовање и усавршавање наставника. Готово четири петине или 76,8% наставника тражи да се полагање стручног испита врати на матични факултет зато што је ова институција, по њиховом мишљењу, најкомпетентнија да се бави професионалним развојем наставника.

2. Између три и четири петине или 70,5% наставника има позитиван став о усавршавању наставника, уз рад, на матичном факултету и сматра га најбољим и најефикаснијим видом усавршавања наставника зато што им пружа солидна знања из: области уже струке, повезивања теоријског и практичног рада, методике стручних предмета, организације наставе и учења, мотивације ученика за рад и учење, путева сазнавања у настави, извора знања у настави, видова комуникације у настави, проверавања и оцењивања рада у настави, али не и о емоцијама ученика у настави, иако афективна сфера личности чини основу развоја ученика.

3. Студиј уз рад прате бројне тешкоће и озбиљни проблеми, најчешће недовољно разумевање и недовољна подршка школе, колега с посла, али и неповољан материјални положај породице. Једна половина наставника осећа проблем неразумевања школе (50,3%), нешто испод половине наставника или 41,8% трпи неразумевање колега с посла, док је много више оних притиснутих неповољним материјалним положајем у породици (69,9%).

4. Већина наставника очекује од матичног факултета да сачини јединствен програм перманентног усавршавања и да узме у обзир њихове потребе, жеље и интересовања. Ову потребу има више од четири петине наставника или 86,7%.

5. По мишљењу већине наставника (85,8%) окосницу програма перманентног усавршавања наставника треба да чине знања из области научних дисциплина из којих су изведени наставни предмети и знања из педагошке науке.

6. Наставници се залажу за заоштравање селекције при упису кандидата на матични факултет, посебно инсистирају на провери опште интелигенције кандидата (90,2%), социјалне интелигенције (75,5%), менталног здравља кандидата (90,9%) и емоционалне стабилности кандидата (92,1%).

7. Наставници са средњом стручном спремом су битније утицали на крајње резултате истраживања, јер су показали, из различитих разлога, најмање интересовања за свој професионални развој.

ЛИТЕРАТУРА

- Влаховић, Бошко (1997): „Образовање учитеља у свету“. Београд: Савез педагошких друштава Југославије, *Педагогија*, бр. 4, стр. 14–28.
- Драгана Бјекић (1999): *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Кундачина, Миленко и Бркић, Миленко (2004): *Педагошка статистика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Новак (1998): *Учитељ – наставник – ученик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Новак (2007): „Развој ученика и усавршавање наставника“, у: *Образовање и усавршавање наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Новак и Василијевић, Данијела (2006): *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Мужић, Владимир (1986): *Методологија педагошких истраживања*. Сарајево: Завод за уџбенике.
- Поткоњак, Никола (1999): *Образовање учитеља у Срба*. Ужице: Учитељски факултет.
- Сузић, Ненад (1998): *Како мотивисати ученике*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Проф. др НОВАК ЛАКЕТА, Учительский факультет в Ужице

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ РАБОТЕ

Резюме

Усовершенствование учителей при работе, на основном факультете, очень важный сегмент профессионального развития учителей. Сегодня существуют многочисленные заинтересованные группы, сомнительных специальных компетенций, готовы в соответствии со своими интересами, взять от основного факультета на себя усовершенствование учителей и сами контролировать его. Однако, усовершенствование учителей на основном факультете поддерживают учителя практики различной степени специальной подготовки и различного профессионального опыта. Учителя отстаивают создание объединенной программы специального усовершенствования с помощью которой взяли бы во внимание их потребности, желания и интересы.

Главные слова: *обучение при работе, ученик, учитель, специальное усовершенствование учителей, позиции учителей, мнения учителей, специальная подготовка учителей.*



Проф. др Миленко Кундачина, Учитељски факултет у Ужицу

АКРЕДИТОВАНИ ПРОГРАМИ КАО ОБЛИК СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Апстракт: У раду се износе резултати емпиријско-неексперименталног истраживања мишљења и ставова наставника разредне наставе о акредитованим програмима стручног усавршавања. Истраживање је обављено на узорку 470 испитаника из 102 школе у пет округа Републике Србије (Златиборски, Мачвански, Моравички, Рашки и Колубарски). Резултати се односе на: чиниоце информисаности наставника о акредитованим програмима, мишљења о предностима и недостацима програма и процене о томе колико програми задовољавају потребе, жеље и интересовања наставника.

Кључне речи: *наставници, акредитовани програми, школе, усавршавање.*

1. УВОД У ПРОБЛЕМ

Континуирани професионални развој је примарна потреба сваког наставника да би се могли компетентно поставити према реформским променама наставе и школе. То је истовремено и један од задатака сваке школе. Остварује се индивидуално и колективно. У Републици Србији већ седму годину егзистира национални пројекат стручног усавршавања запослених у образовању, који се изводи плански и организовано реализацијом акредитованих програма. Ради се о систематском и иновативном приступу професионалног развоја наставника, с могућношћу великог избора програма који се по садржају односе на: уже стручно образовање, педагошко образовање, дидактичко-методичко образовање и психолошко образовање.

Босиљка Ђорђевић и Јован Ђорђевић (1992) истичу да нема једне свеобухватне теорије личности која би могла објаснити све сложености и разноврсности личности наставника и његове професије. Наставник је, пре свега, индивидуа, личност, а тек затим припадник одређене професије. Издавају се три претпоставке професије и рада наставника: (1) лична својства, (2) дидактичка знања и спретности и (3) организационо-комуникативна својства. Стручно усавршавање доприноси развоју последње две.

Према Алекси Брковићу и Драгани Бјекић (2006) програми усавршавања могу да буду усмерени на развој професионалних вештина у једној сфери наставникова деловања, или да буду широко постављени и усмерени на интегрисани развој више или свих компетенција. Општа структура програма усавршавања наставника, у оквиру које се бирају домени и садржаји, према мишљењу аутора, обухвата: (1) програмска знања: садржаји наука и дисциплина на којима је заснован садржај и програмска структура наставног предмета; (2) педагошке вештине; комуникационе вештине; (3) технолошке вештине примењене у педагошким и наставним ситуацијама и (4) развој васпитљивих особина и способности.

Будући да је реализација акредитованих програма релативно нов облик стручног усавршавања наставника, скоро да нема нити дубљег теоријског научног приступа, а ни емпиријских истраживања овог проблема. Рад *Модел образовња будућих учитеља у светлости програма активно учење*, чији су аутори Снежана Маринковић, Ана Пешикан, Иван Ивић и Слободанка Антић, бави се карактеристикама, принципима и могућностима имплементације модела професионалног развоја наставника у духу програма Активно учење. Ради се о моделу професионалног развоја наставника који се разликује од модела „образовања наставника“. По моделу „образовање наставника“ усавршавање је његова приватна ствар, лични избор хоће ли или неће да се укључи у неки вид усавршавања. Усавршавање се препоручује наставнику, али систем га на то не тера и не проверавају се ефекти тог усавршавања на рад у пракси. По моделу „професионалног развоја наставника“, стално усавршавање је обавезни део наставникове улоге, узидано је у систем напредовања и развоја у професији. По овом моделу наставник не може да избегне стручно усавршавање и од њега се очекује да уноси иновације у своју праксу, а то се и проверава (Маринковић и сар. 2003: 307). Усавршавање по моделу „образовање наставника“ имало је низ недостатака, од који су неки били веома изражени: доминантност масовних семинара који су функционисали по предавачком приступу, општа тематика семинара са идеолошком елементима, неуважавање потреба наставника и могућност личног избора семинара, недостатак свеобухватне евалуације, високи трошкови одласка наставника на семинаре и сл.

Рад *Израђивање истраживачке компетентности васпитача акционим истраживањем*, који је написао аутор овог саопштења, указује да је акционо истраживање један од битних чинилаца професионалног развоја васпитача. У тој функцији представљен је модел акредитованог програма стручног усавршавања наставника за стицање истраживачке компетенције под називом *Акционо истраживање у васпитно-образовном раду* аутора и извођача Вељка Банђура, Грозданке Гојков и Миленка Кундачине. Програм омогућује: (1) Побољшање рационалности сопствене праксе наставника, васпитача и стручних сарадника; (2) Ефикасније решавање проблема у васпитно-образовном процесу; (3) Уношење побољшања и промена у васпитно-образовни процес; (4) Ослоба-

ђање креативних потенцијала наставника, васпитача и стручних сарадника и (5) Оспособљавање учесника за ширење истраживања сопствене праксе, помоћу ове врсте истраживања (Кундачина 2008: 102).

Организација и праћење реализације стручног усавршавања наставника у периоду од 2002. године до данас поверено је Центру за професионални развој наставника, односно Заводу за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије. Формирани су и регионални центри за стручно усавршавања наставника у Нишу, Чачку и Ужицу. Задаци регионалних центара су да: анализирају понуде програма стручног усавршавања, планирају и организују семинаре и друге облике стручног усавршавања, прате примене различитих облика стручног усавршавања, креирају нове програме стручног усавршавања и формирају и одржавају базе података запослених у образовању.

Национални пројекат стручног усавршавања наставника у Републици Србији прате подзаконски документи: *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2004), *Водич кроз процедуру одабирања програма сталног стручног усавршавања* (2007), *Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника, васпитача и стручних сарадника* (2007) и *Годишњи каталози за стручно усавршавање наставника*.

Будући да програми стручног усавршавања имају мултидисциплинарни карактер, у њиховој реализацији учествују стручњаци више научних дисциплина – педагози, психолози, дидактичари, методичари, социолози, андрагози, као и наставници предметне и разредне наставе. Од реализатора програма захтева се да програме реализују методама успешног учења, савременом образовном технологијом и успешном комуникацијом са учесницима семинара. Овакав приступ обезбеђује активно учешће наставника учесника семинара.

Евалуација програма се обавља уз помоћ јединствене евалуационе листе која се састоји од девет елемената реализације програма. Ти елементи евалуације су: (1) обрађеност садржаја сагласно постављеним циљевима програма; (2) избор метода и облика рада, (3) оствареност циљева програма, (4) допринос програма стицању професионалних знања, вештина и способности, (5) корист програма у даљем раду, (6) применљивост програма у пракси, (7) успешност презентирања садржаја програма, (8) оствареност комуникације реализатора програма са учесницима семинара, (9) успешност семинара у целини. Елементи евалуације се процењују на пет нивоа: *потпуно се слажем, углавном се слажем, делимично се слажем, углавном се не слажем и уопште се не слажем*. Међутим, поуздане информације о успешности реализације акредитованих програма могу се добити, поред скале за евалуацију по појединачним сегментима, и другим параметрима, нпр. збирном нумеричком

оценом реализатора програма, описном оценом реализатора програма, оценом посматрача и сл.

Систем стручног усавршавања наставника који се већ усталио у образовним установама Републике Србије било је потребно подвргнути научној теоријској анализи и провери емпиријским истраживањем.

2. МЕТОДА

На основу промишљања и изнетих чињеница очигледно је да се педагошка наука није у довољној мери бавила процесом стручног усавршавања запослених у образовању, реализацијом акредитованих програма. У циљу утврђивања стања, у тој области, његове корекције и доградње као и афирмације, било је потребно за предмет истраживања издвојити и фокусирати истраживачки проблем *мишљења наставника разредне наставе о акредитованим програмима*. Разлози за такав однос према издвојеном проблему истраживања налазе се у сталној потреби подизања и унапређивања квалитета стручног усавршавања наставника, а тиме и квалитета васпитно-образовног процеса у целини, све с циљем побољшања професионалног развоја наставника и задовољавања њихових потреба у том погледу. Упориште за нашу намеру нашли смо у конкретној пракси функционисања системски устаљеног облика усавршавања. Период од седам година функционисања новоуспостављеног система усавршавања наставника довољан је за његово сагледавање, процењивање и преиспитивање.

Наш покушај сагледавања стања реализације акредитованих програма у оквиру ширег пројекта истраживања био је усмерен на откривање одређених потешкоћа функционисања и назначавање елемената и преиспитивање успешности дидактичко-методичког процеса реализације стручног усавршавања наставника акредитованим програмима.

Задаци истраживања су се односили на утврђивање:

- (1) Чинилаца информисаности наставника о акредитованим програмима;
- (2) Мишљења наставника о предностима акредитованих програма у односу на остале облике стручног усавршавања и проблемима који прате њихову реализацију;
- (3) Процене задовољавања потреба, жеља и интересовања наставника понуђеним избором акредитованих програма, објављених у Каталогу.

Методом теоријске анализе су назначена теоријска сазнања везана за истраживачки проблем. Сагледаван је однос наука о образовању и постојеће праксе у којој егзистирају акредитовани програми. Емпиријско-неексперименталном методом дошло се до поузданих чињеница о постојећој објективној

стварности, о избору, реализацији и евалуацији програма, тј. стању и односима у постојећој пракси. Сагледавана су мишљења и ставови наставника као субјеката процеса стручног усавршавања. Цео поступак прикупљања и анализе података је обављен на манифестном нивоу, поступцима анкетања и скалирања. Анкетни упитник у оквиру батерије инструмената, која се односила на пројекат истраживања, чинила су питања која су се односила на независне варијабле истраживања: пол, школску спрему, године радног искуства и тврдње које су представљале зависну варијаблу са модалитетима *потпуно се слажем*, *углавном се слажем*, *неодлучан сам*, *углавном се не слажем* и *никако се не слажем*.

Популација истраживања из које је изабран узорак дефинисана је као популација наставника разредне наставе који су били у радном односу школске 2007–2008. године у основним школама пет округа: *Златиборски округ* (Ужице, Ариље, Бајина Башта, Косјерић, Нова Варош, Пожега, Прибој, Пријепоље, Сјеница, Чајетина), *Мачвански округ* (Шабац, Богатић, Владимирци, Коцељева, Крупањ, Лозница, Љубовија, Мали Зворник), *Моравички округ* (Чачак, Горњи Милановац, Ивањица, Лучани), *Рашки округ* (Краљево, Врњачка Бања, Нови Пазар, Рашка, Тутин), *Колубарски округ* (Ваљево, Лајковац, Љиг, Мионица, Осечина, Уб). Окрузи гравитирају граду Ужицу, седишту Учитељског факултета – носиоцу истраживачког пројекта.

Из дефинисане популације наставника млађих разреда основне школа пројектован је репрезентативни узорак са 500 испитаника из 209 школа, анкетне упитнике је вратило 470 испитаника из 202 школе. У обраду података по појединим ставкама и питањима из упитника, због непотпуности података, ушао је мањи број испитаника, од 444 до 457. Настојало се да истраживањем буду обухваћене све основне школе у изабраним окрузима и тиме обезбеди минимум методолошких услова за репрезентативност узорка и генерализацију резултата. Определили смо се за систематски узорак истраживања у који су испитаници бирани према почетном слову презимена Д, К, Р, а која су извучена случајним избором. Број наставника по школама који су ушли у узорак истраживања био је пропорционалан укупном броју наставника сваке школе и кретао се од један до пет. Анкетање је имало анонимни карактер. Полна структура узорка је: 116 мушкараца (25,38%) и 314 наставника женског пола или 68,71%. Податке о полу у анкетни упитник није уписало 27 испитаника или 5,91%. На овај начин формиран узорак истраживања задовољио је све услове да репрезентује дефинисану популацију, па се резултати истраживања могу с довољним степеном поузданости (95,00%) уопштити за цели основни скуп, из кога је узорак изабран.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Чиниоци информисаности наставника о акредитованим програмима

Информисаност се одређује као упућеност – увид у одређене ствари људског рада и живота уопште. За наставника је важно бити упућен и имати увид у целину функционисања система стручног усавршавања акредитованим програмима. Информисаност у домену стручног усавршавања подразумева познавање садржаја акредитованих програма, места и времена одржавања семинара, извођача програма и друго. Информисаност се испољава на два нивоа, општи и ближи. Први се односи на опште аспекте функционисања система стручног усавршавања, а други на конкретне програме за које наставник заинтересован. Ради се о чињеницама које би наставник према свом положају у образовно-васпитном систему и својим потребама требало да познаје. Потупна информисаност наставника јача његову одговорност. Међутим, све информације о стручном усавршавању за појединца немају подједнаку вредност, већ зависе од ауторитета и извора који их саопштавају. Информације о акредитованим програмима за наставника некад могу имати и супротан ефекат од онога што они нуде. Некад су то и дезинформације. Информације се у пракси понекад и прикривају.

Први истраживачки задатак захтевао је да се утврди да ли између наставника, с обзиром на радно искуство, постоје значајне разлике у изворима информисаности о акредитованим програмима. Наставници су имали могућност да се изјасне на нивоу четири модалитета – чиниоца информисаности: директор школе, школски педагог, колеге наставници, непосредан увид у каталог (табела 1).

Табела 1. Чиниоци информисаности наставника о акредитованим програмима

Године искуства	Директор школе	Школски педагог	Колеге наставници	Непосредан увид у Каталог	Свега
1–10	44 39,3%	39 34,8%	15 13,4%	14 12,5%	112 100,0%
11–20	85 38,6%	69 31,4%	25 11,4%	41 18,6%	220 100,0%
21–30	39 55,7%	16 22,9%	3 4,3%	12 17,1%	70 100,0%
31–40	24 51,1%	13 27,7%	4 8,5%	6 12,8%	47 100,0%
Свега	192 42,8%	137 30,5%	47 10,5%	73 16,3%	449 100,0%

$$\chi^2 = 12,836 \quad df = 9 \quad p = 0,05 \quad C = 0,170$$

Наставници млађих разреда основне школе о акредитованим програмима најчешће се информишу од директора школе, скоро једна половина наставника (42,8%), затим од школског педагога, једна трећина наставника (30,5), док су им радне колеге извор информација само у 10,5% случајева. Будући да је израчуната вредност хи квадрат теста $\chi^2 = 12,836$ мања од граничних вредности 22,362 и 27,688 на оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) уз $df = 9$ степени слободе, нема статистички значајних разлика у изворима информација о акредитованим програмима између наставника с обзиром на године радног искуства.

На одлуку наставника о избору конкретног акредитованог програма утиче више чинилаца. Издвојили смо неке од њих који су релевантни за истраживање: сопствена одлука, опредељење актива наставника, наговор колега, одлука наставничког већа (табела 2).

Табела 2. *Чиниоци одлучивања наставника на избор програма*

Године искуства	Сопствена одлука	Наговор колега	Опредељење актива наставника	Одлука наставничког већа школе	Свега
1–10	47 42,3%	7 6,3%	39 35,1%	18 16,2%	111 100,0%
11–20	109 49,8%	15 6,8%	63 28,8%	32 14,6%	219 100,0%
21–30	28 40,0%	6 8,6%	22 31,4%	14 20,0%	70 100,0%
31–40	22 45,8%	4 8,3%	17 35,4%	5 10,4%	48 100,0%
Свега	206 46,0%	32 7,1%	141 31,5%	69 15,4%	448 100,0%

$$\chi^2 = 5,071 \quad df = 9 \quad p = 0,05 \quad C = 0,828$$

Одлуку о избору семинара акредитованог програмима наставници најчешће доносе на основу властите процене (46,0%), на основу одлуке актива наставника (31,5%), на основу одлуке наставничког већа (15,4%) и по наговору колега (7,1%) Будући да је израчуната вредност хи квадрат теста $\chi^2 = 5,071$ мања од граничних вредности (22,362 и 27,688) на оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) уз број степени слободе $df = 9$, нема статистички значајних разлика у изворима доношења одлуке о похађању семинара акредитованих програмима између наставника с обзиром на године радног искуства. У пракси реализације понуђених програма у школама је присутно извесно оклевање које је условљено недовољном информисаности наставника о законској обавези стручног усавршавања.

3.2. Мишљења наставника о предностима и проблемима реализације акредитованих програма

Други задатак истраживања односио се једним делом на утврђивање мишљења наставника о предностима акредитованих програма. Сагледано је пет елемената: *актуелност садржаја, афирмисаност предавача, адекватна организација, валидна евалуација предавача и финансијска подршка* (табела 3).

Да су садржаји програма актуелни, потпуно се слаже и углавном слаже 74,4% наставника, да су извођачи програма афирмисани стручњаци, мисли 69,4% наставника. На нешто мањем нивоу процењени су: адекватност организације (64,7% наставника) и валидност евалуације предавача (62,9% наставника). Међутим, финансијска подршка реализацији програма процењена је само у 39,8 % случајева као неадекватна.

Табела 3. *Мишљења наставника о предностима акредитованих програма*

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Потпуно се не слажем	Свега	Скална вредност
Актуелни садржаји	142 31,1%	198 43,3%	92 20,1%	16 3,5%	9 2,0%	457 100,0%	3,98
Афирмисани предавачи	120 26,4%	195 43,0%	95 20,9%	35 7,7%	9 2,0%	454 100,0%	3,84
Адекватна организација	92 20,4 %	200 44,3%	117 25,9%	35 7,8%	7 1,6%	451 100,0%	3,74
Валидна евалуација предавача	85 18,9%	198 44,0%	123 27,3%	36 8,0%	8 1,8%	450 100,0%	3,70
Финансијска подршка	70 15,6%	109 24,2%	114 25,3%	87 19,3%	70 15,6	450 100,0%	3,05

Реализацију програма стручног усавршавања наставника прати низ проблема, међу којим смо издвојили ради остварења другог задатка истраживања следеће: недостатак финансијских средстава, мали избор програма, мала применљивост у пракси, хетерогеност потреба за усавршавањем, неприпремљеност предавача, неадекватна просторна лоцираност предавања, неадекватно време одржавања предавања, велике групе полазника, велики број часова у току једног дана, недостатак радног материјала. (табела 4).

Табела 4. *Проблеми који прате реализацију акредитованих програма*

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Потпуно се не слажем	Свега	Скална вредност
Недостатак финансијских средстава	255 56,7%	98 21,8%	47 10,4%	23 5,1%	27 6,0%	450 100,0%	4,18
Мали избор програма	74 16,6%	136 30,5%	142 31,8%	61 13,7%	33 7,4%	446 100,0%	3,35
Мала применљивост у пракси	72 16,1%	150 33,5%	106 23,7%	75 16,7%	45 10,0%	448 100,0%	3,29
Хетерогеност потреба за усавршавањем	68 15,3 %	169 38,0 %	157 35,3%	38 8,5%	13 2,9%	445 100,0%	3,54
Неприпремљеност предавача	30 6,8%	89 20,0%	141 31,8%	97 21,8%	87 9,6%	444 100,0%	2,73
Неадекватна просторна лоцираност предавања	77 17,1%	139 31,0%	121 26,9%	71 15,8%	41 9,1%	449 100,0%	3,40
Неадекватно време одржавања предавања	94 21,0%	166 37,1%	97 21,7%	66 14,7%	25 5,6%	448 100,0%	3,53
Велике групе полазника	120 27,0 %	129 29,0%	99 22,2%	71 16,0%	26 5,8%	445 100,0%	3,55
Велики број часова у току једног дана	152 34,1%	154 34,5%	66 14,8%	54 12,1%	20 4,5%	446 100,0%	3,82
Недостатак радног материјала	70 15,7%	113 25,3%	107 24,0%	92 20,6%	64 12,3%	446 100,0%	3,07

Наставници сматрају да је највећи проблем који прати реализацију акредитованих програма недостатак финансијских средстава (ранг 1). Чак 78,5% наставника сматра да је тај проблем присутан. Један од проблема је и велики број часова у току једног дана. То мисли 68,6% наставника. Велике групе учесника семинара се као проблем реализације налазе на трећем месту (56,0% наставника). Неприпремљеност предавача наставници сматрају најмањим проблемом у процесу реализације акредитованих програма. То је знак да се избору аутора програма посвећује значајна пажња. Међутим, једна четвртина испитаника (26,8%) указује да је и тај проблем присутан.

3.3. Задовољство наставника понуђеним избором акредитованих програма

Поставили смо задатак да сазнамо колико понуђени број и садржај акредитованих и објављених програма у Каталогy, које нуди Министарство за просвету, задовољава потребе, жеље и интересовања наставника разредне наставе. Наставници у основној школи процес стручног усавршавања процењују и доживљавају у односу на своја очекивања, свој интерес и перцепцију своје улоге у њему. Из перцепције и процене стања у процесу реализације настаје осећање (не)задовољства. Стање (не)задовољства постаје услов односа појединца према обавезама и правима у стручном усавршавању. „Појединац се не понаша у складу са ситуацијом каква она стварно јесте, већ каквом је он доживљава“ (Шибер 1984: 121) и каквом је жели.

Определили смо се за индиректни, адитивни приступ, где смо задовољство наставника добили преко задовољства појединим аспектима реализације акредитованих програма: *унапређивање васпитно-образовне праксе, проширење теоријских сазнања наставника, изграђивање одређених вештина и умења код наставника и формирање одређених уверења, опредељења и конкретних понашања* (табела 5). Задовољство, као зависну варијаблу, операционализовали смо као димензију свести у којој су наставници (не)задовољни стањем и својим положајем у систему стручног усавршавања реализацијом акредитованих програма, која се огледа у нивоу изражености емоционалног односа према аспектима везаним за унапређивање образовно-васпитне праксе, на скалама задовољства чији ајтеми репрезентују поједине видове задовољства. Сматрали смо да ће наставници, ако на њих делује позитивно или негативно одређен склоп фактора, своје (не)задовољство постојећим моделом усавршавања изразити најлакше преко емотивне стране своје личности, без обзира о ком аспектy стручног усавршавања се ради. Овакав приступ омогућује да се назначе и утврде услови под којима долази до позитивног афективног односа наставника према акредитованим програмима.

Табела 5. *Задовољство наставника појединим аспектима реализације акредитованих програма*

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Потпуно се не слажем	Свега	Скална вредност
Унапређивање васпитно-образовне праксе	140 30,8%	215 47,4%	71 15,6%	19 4,2%	9 2,0%	454 100,0%	4,01
Проширење теоријских сазнања наст.	121 26,9%	217 48,2%	83 18,4%	26 5,8%	3 0,7%	450 100,0%	3,95

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Потпуно се не слажем	Свега	Скална вредност
Изграђивање одређених вештина и умења код наставника	120 26,6%	220 48,8%	83 18,4%	20 4,4%	8 1,8%	451 100,0%	3,72
Формирање одређених уверења, опредељења и конкретних понашања	95 21,1%	178 39,6%	142 31,6%	28 6,2%	7 1,6%	450 100,0%	3,72

Подела на четири аспекта процене задовољства је условна с обзиром на јединствене исходе реализације програма. На основу ових аспеката требало је оценити колико су наставници лично задовољни понуђеним програмима с обзиром на број и садржај, тј. колико задовољавају потребе, жеље и интересовања наставника разредне наставе. Процентне фреквенције одговора на поједине елементе процене нису се могле сабирати због тога што немају исту снагу као индикатори задовољства, јер се процене односе на различите аспекте. Међутим, сваки од одговора о појединим сегментима задовољства даје допринос одговарајућем закључку.

Подаци показују да су наставници разредне наставе у већем проценту задовољни или углавном задовољни аспектима реализације акредитованих програма. У проценту појединих категорија задовољства постоје незнатне разлике међу појединим аспектима исхода реализације акредитованих програма. Наставници су највише задовољни доприносом програма унапређењу васпитно-образовне праксе (скална вредност 4,01), а најмање задовољни доприносом програма формирању одређених уверења, опредељења и конкретних понашања (скална вредност 3,72).

Постоји низ чинилаца који утичу на незадовољство наставника реализацијом понуђених програма. То су: организација семинара суботом и недељом, преоптерећеност наставника наставним и ваннаставним обавезама, недовољна материјална стимулисаност, немогућност утицаја на избор предавача и сл. Неки наставници имају висока очекивања од понуђених програма. Присутно је постојање великих разлика између очекивања и онога што пружа реална ситуација. Такво стање донекле умањује ефикасност реализованих програма.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање је показало да је стратегија колективног стручног усавршавања наставника реализацијом акредитованих програма, која егзистира већ седму годину, у целости прихваћена. Неоспорна је чињеница да наставници респектују овај облик стручног усавршавања и да показују бригу за своје образовање. На том нивоу се налази и систем друштвених мера изражених кроз могућност напредовања наставника у струци.

Акредитоване програме прате одређене проблеми. Констатовано је: да наставници нису у довољној мери информисани о броју и садржају акредитованих програма, да информације добијају углавном од директора школе и властитим информисањем, да су у већем проценту *задовољни* или *углавном задовољни* аспектима реализације програма, да су *финансијски услови* издвојени чинилац који онемогућује ваљано спровођење овог облика колективног усавршавања.

Констатовано и утврђено стање функционисања стручног усавршавања акредитованим програмима потребно је сагледати продубљенијим истраживањем које би било друштвено сврсисходно и научно изводљиво. Тиме би се прецизније могао дефинисати научни и стручни третман у погледу очекивања и у погледу друштвене бриге о акредитованим програмима.

Резултати истраживања представљају момент – снимак. То упућује на потребу лонгитудиналног истраживања којим би била обухваћена шира популација наставника. С тим циљем пожељно је подстаћи одговарајуће научне потенцијале (педагози, психолози, социолози, етичари и други) да се на овом, релативно новом подручју, ангажују.

У смислу унапређивања овог облика колективног усавршавања неопходна је већа информисаност наставника о могућностима напредовања у струци, веће учешће у избору програма у процесу њихове акредитације, као и у непосредно одлучивање у опредељењу за поједине семинаре.

ЛИТЕРАТУРА

- Брковић, Алекса и Бјекић, Драгана (2006): Наставник као носилац промена у образовању, Научна конференција „Техничко (технолошко) образовање у Србији“, *Зборник радова ТОС06*, Чачак: Технички факултет, 25–30.
- Водич кроз процедуру одабирања програма сталног стручног усавршавања* (2007). Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања – Центар за професионални развој запослених.
- Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника, васпитача и стручних сарадника* (2007). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања – Центар за професионални развој запослених.
- Ђорђевић, Босилка и Ђорђевић, Јован (1992): *Својства универзитетских наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Кундачина, Миленко (2003): Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, у: *Образовање и усавршавање учитеља*. Ужице: Учитељски факултет.
- Кундачина, Миленко (2007): Теоријско-методолошки приступи у проучавању и истраживању стручног усавршавања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*. Ужице: Учитељски факултет.
- Кундачина, Миленко (2008): Изграђивање истраживачке компетентности васпитача акционим истраживањем, *Зборник радова 9*, Ужице: Учитељски факултет.
- Маринковић, Снежана, Пешикан, Ана, Ивић, Иван и Антић, Слободанка (2003): Модел образовања будућих учитеља у светлости програма активно учење. У *Образовање и усавршавање учитеља*. Ужице: Учитељски факултет.
- Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект* (2007). Ужице: Учитељски факултет.
- Образовање и усавршавање учитеља* (2003), *Зборник радова Научног скупа са међународним учешћем, „Образовање и усавршавање учитеља“*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Стаматовић, Јелена (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију филозофског факултета у Београду.
- Шибер, Иван (1984): *Психологија и друштво*. Загреб: Центар за културне дјелатности.

Проф. др МИЛЕНКО КУНДАЧИНА, Учительский факультет в Ужице

АККРЕДИТОВАННЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ВИД СПЕЦИАЛЬНОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В работе показаны результаты эмпирическо-неэкспериментального исследования мнений и позиций учителей начальной школы об аккредитованных программах специального усовершенствования. Исследование проведено в группе 470 подвергающихся испытанию в 102 школы в пяти районах Республики Сербии (Златиборский, Мачванский, Рашкий и Колубарский). Результаты относятся к тому только учителя имеют информации об аккредитованных программах, на мнения о преимуществах и недостатках программ и оценки о том сколько программы соответствуют потребностям, желаниям и интересам учителей.

Главные слова: *учитель, аккредитованные программы, школы.*



Проф. др Радмила Николић, Учитељски факултет у Ужицу

УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА УНУТАР ШКОЛЕ*

Апстракт: Квалитет и ефикасност васпитно-образовног рада наставника условљен је у највећој мери квалитетом и нивоом стеченог образовања и оспособљавања за педагошки рад током иницијалног образовања, али и перманентним професионалним развојем и сталним стручним усавршавањем. Поред низа разноврсних модела и облика усавршавања наставника, усавршавање унутар школе у оквиру стручних органа доприноси повећавању и побољшању компетенција наставника и представља незаменљив ефикасан и наставницима најприступачнији облик усавршавања. Овај рад се бави испитивањем ставова и мишљења наставника разредне наставе о унутаршколском усавршавању. Да ли је довољно заступљен и прихваћен овај начин усавршавања у нашој школи, колико је у функцији потреба наставника, колико је ефикасан, јесу питања на која смо покушали да дамо одговоре у овом раду, до којих смо дошли испитивањем ставова и мишљења наставника о овом програму усавршавања.

Кључне речи: *стручно усавршавање, наставник, стручни органи, основна школа.*

1. УВОД У ПРОБЛЕМ

Један од начина остваривања концепције перманентног образовања је образовање и усавршавање након завршетка редовног школовања. Једном усвојена и стечена знања, умења и способности нису трајна. Велика експанзија знања у свим областима, па и у подручју образовно-васпитног процеса, нужно захтевају стално професионално образовање, оспособљавање и усавршавање. Професија наставника је најсложенија због чега се стално инсистира на његовој компетентности. Сложеност и природа васпитно-образовног процеса као и све сложенији услови у којима се одвија, а у вези с тим стално поставља-

* Рад је из Пројекта под називом „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“ бр. 149054 који финансира Министарство за науку Републике Србије. Истовремено рад представља део подпројекта под називом „Ставови и мишљења наставника разредне наставе о постојећим моделима усавршавања“ чији су аутори: др Новак Лакета, др Данијела Василијевић и др Миленко Кундачина.

ње нових циљева, пред наставника постављају нове захтеве у погледу знања, вештина, способности, својстава и карактеристика. Суштинске промене контекста образовања имају нужно своје консеквенце и на позиционирање наставника у васпитно-образовном процесу у школи.

Стално богаћење програмске структуре и структуре васпитно-образовних активности школе, изваннаставног рада, наставнике ставља пред нове задатке и од њих захтева способности за остваривање постављених циљева и задатака у овом аспект у делатности школе.

Померањем делатности школе са вековима доминантне образовне на васпитну функцију, отвара се питање нових и све сложенијих компетенција наставника (Николић, 2008).

Тенденција за стварањем друштва које учи, на прво место ставља знање и одговорност сваког појединца за сопствени развој. Образовање и након завршетка редовног школовања треба да постане егзистенцијална потреба и стил живота савременог човека (Савићевић, 2000). Остваривање ових циљева намеће потребу стварања отвореног и флексибилног система образовања, не само за оне који се редовно школују него и за оне који су стекли дипломе и започели професионални рад. Отвореност образовања и учења треба да омогући појединцима да се професионално развијају, унапређују и развијају себе доприносећи тако унапређивању сопствене делатности.

Професионални развој и усавршавање наставника дефинисани су као процес развоја наставникове свесности о томе шта ради, зашто то ради и идентификовање начина помоћу којих може да унапређује свој рад. Реализација улога и компетенција наставника углавном зависи од способности, стручности, мотивације и личности наставника (Бјекић, 1999). Мотивација наставника за усавршавањем значајна је претпоставка успешности усавршавања и зависи од облика и квалитета програма и модела усавршавања, због чега се акценат мора ставити на квалитет онога што се наставницима нуди.

Усавршавање наставника с циљем даљег професионалног развоја и развоја одређених компетенција, одвија се у нашој земљи на различитим нивоима организовања почев од самообразовања преко унутаршколског усавршавања у оквиру рада стручних органа школе, акредитованим програмима Министарства просвете, факултета, научних и стручних удружења и друштава. Разноврсни програми реализују се кроз различите облике и форме као што су: семинари, предавања, индивидуални рад, радионице, дискусионе тематске групе, панел дискусије, округли столови, праћење стручне литературе, стручне изложбе, дидактичке изложбе, промоције и сл. (Стаматовић, 2006).

Програми који заслужују посебну пажњу јесу они који се реализују у школи. Уз бројне предности ови програми усавршавања наставника у већој мери, у односу на друге, задовољавају потребе наставника, пружају могућно-

сти за укључивање свих наставника уважавајући потребе и специфичности предмета и области и индивидуалне потребе за усавршавањем. Активни наставници треба да буду носиоци стручног рада и посебних специфичних задатака стручног усавршавања у појединим предметима. На овај начин обезбеђује се учешће наставника у планирању сопственог усавршавања и професионалног развоја.

Унутаршколско усавршавање обезбеђује благовременост у праћењу, иновирању и проширивању знања и упознавање са савременим кретањима у васпитно-образовној делатности као и континуитет у усавршавању.

Усавршавање унутар школе одвија се кроз низ специфичних облика организовања, од којих посебну вредност има праћење часова са циљем унапређивања наставног рада увођењем нових облика наставног рада, разноврсних наставних система и сл., при чему до изражаја долази тимски рад наставника.

Посебно значајно питање од кога зависи ефикасност усавршавања у оквиру школе јесте програмирање усавршавања наставника и стварања адекватних и разноврсних програма који треба да уваже потребе наставника и професије, да омогуће стручно напредовање и буду основа за даље усавршавање и оспособљавање. Дobar програм треба да да одговоре на бројна питања као што су питања садржаја, због хетерогене структуре наставног кадра, сврхе, начина рада и форми кроз које ће се реализовати, као и ко чини циљне групе и ефекти који се очекују.

У питања од изузетног значаја спадају питања реализатора појединих садржаја који својом сложености и природом могу да превазиђу стручне и кадровске могућности школе. Програме усавршавања у школи могу реализовати научни радници, универзитетски професори, надзорници, угледни просветни радници, инструктори носиоци регионалних програма усавршавања, стручни сарадници, директори и др.

Имајући у виду значај усавршавања наставника за непосредан васпитно-образовни рад у школи у оквиру стручних органа школе, као и бројне предности ових облика са аспекта активног укључивања наставника реализатора и учесника активности и садржаја усавршавања, његове функционалности у смислу подизања стручне компетентности наставника, континуитета, сталности и доступности, смањених материјалних трошкова учесника, определили смо се да утврдимо какви су ставови и мишљења наставника разредне наставе о овом усавршавању, усавршавању унутар школе. Интересовало нас је да ли садржаји усавршавања одговарају потребама и интересовањима наставника, да ли доприносе повећању нивоа њихове дидактичко-методичке оспособљености, програмске и педагошке компетентности.

У пракси наших школа овај вид усавршавања је мање или више заступљен, осмишљен и организован, због чега смо желели да утврдимо какво је

стање у тој области, да ли су садржаји намењени усавршавању наставника саставни део садржаја рада Наставничког већа и актива наставника, и ако постоје, односе ли се на актуелне проблеме васпитно-образовног рада у школи.

Размена искустава наставника кроз међусобно посећивање часова наставе, њихово организовање и заједничке анализе, представљају такође значајну активност у области усавршавања у ужој струци и оспособљавања у планирању непосредног наставног рада, у његовој реализацији, у примени разноврсних начина непосредног рада на часу и решавања низа проблема у наставном раду као и ефикасно деловање у компликованим ситуацијама.

Унутаршколско усавршавање посматрали смо и из угла стварања услова за стручно усавршавање као што су: обезбеђивање ужестручне литературе, дидактичко-методичке и педагошко-психолошке литературе.

У школи су значајне активности стручних сарадника на дисеминацији научних знања из области васпитно-образовног рада и популаризацији научне и стручне литературе и перманентном информисању наставника о иновацијама у васпитно-образовној области, као што су промене и новине у наставним програмима, у организацији васпитно-образовног рада, иновирању наставног рада, решавању васпитних проблема, сарадњи с родитељима и локалном средином.

2. МЕТОДА

У складу с нашим интересовањима за овај проблем, поставили смо *циљ истраживања* – да се утврде ставови и мишљења наставника разредне наставе о усавршавању унутар школе; да се на основу утврђених чињеница и сазнања укаже на недостатке постојеће праксе и дају смернице за његово унапређивање како би заједно са другим моделима и облицима усавршавања изван школе ово усавршавање чинило саставни део система усавршавања и даљег професионалног развоја наставника.

Истраживачки задаци су обухватили утврђивање ставова и мишљења наставника о следећим питањима:

- 1) Значај усавршавања унутар школе за непосредан васпитно-образовни рад;
- 2) Предности усавршавања унутар школе у односу на друге облике који се користе у пракси усавршавања наставника;
- 3) Значај усавршавања унутар школе за развој компетенција наставника;
- 4) Заступљеност стручног усавршавања унутар школе у оквиру стручних органа школе.

Истраживање је спроведено на узорку од 470 наставника разредне наставе из пет округа Републике Србије (Златиборског, Моравичког, Рашког, Мачванског и Колубарског), из 24 града – места и 202 школе, у школској 2007/08. години. Определили смо се за *случајан систематски узорак* у коме су испитаници бирани према почетном слову презимена (М, П, Р), а који су извучени случајно.

Узорак је сачињавало 16 наставника средње стручне спреме, 225 наставника више школске спреме и 225 наставника високе стручне спреме. Узорак обухвата наставнике с различитом дужином радног искуства (од 1 до 10 година – 115 наставника; од 11 до 20 година – 231 наставника; од 21 до 30 година – 72 наставника; од 31 до 40 година – 48 наставника). За утврђивање ставова и мишљења наставника коришћена је петостепена скала Ликертовог типа. Упитник је био састављен од батерије инструмената којима су прикупљени подаци о другим облицима усавршавања, а који су били упућени испитаницима. Питања су састављена у складу с постављеним циљевима и задацима истраживања.

Статистичка обрада података извршена је у компјутерском програму SPSS. Израчунавани су фреквенције, проценти, а за утврђивање статистичке значајности разлика коришћен је Хи-квадрат тест.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Важност и значај усавршавања у школи

Истраживањем је потврђен наш полазни став да је усавршавање унутар школе, у оквиру стручних органа, од изузетног значаја за непосредан васпитно-образовни рад. Овакав став има 83,5% наставника, негативан став има 3,2% наставника, а неодлучно је 13,3% наставника (табела 1.).

Табела 1. *Важност и значај усавршавања у школи*

	За непосредан васпитно-образовни рад од изузетног значаја је усавршавање наставника у оквиру стручних органа у школи					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
f	4	11	61	208	176	460
%	0,8	2,4	13,3	45,2	38,3	100

Неодлучност једног броја наставника може да буде последица недостатка те праксе у конкретној школи, јер су даље анализе показале да се у једном броју школа не чини скоро ништа или врло мало на овом плану, о чему ће у даљем тексту бити речи.

Претходан став о значају усавршавања у школи потврђен је и следећим ставом наставника. За 70,7% наставника усавршавање у оквиру актива у школи представља незаменљиву форму дидактичко-методичког усавршавања у ужој струци. И мада је петина испитаника неодлучна, када се ради о овом ставу, 22,7 посто оних који имају позитиван став, довољно је релевантан да се закључи да већина наставника схвата потребу и неопходност овог усавршавања.

Ако се пажљивије анализирају опредељења наставника различитог радног искуства за поједине одговоре у оквиру овог питања, онда се уочава да постоје разлике у ставовима с обзиром на дужину радног стажа (табела 2.).

Табела 2. Усавршавање у оквиру стручних актива у школи и године стажа наставника

Године стажа	Усавршавање у оквиру стручних актива у школи представља незаменљиву форму дидактичко-методичког усавршавања у ужој струци					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
1–10	2 1,8	8 7,0	25 21,9	43 37,7	36 31,6	114 100
11–20	9 3,9	4 1,8	52 22,8	92 40,4	71 31,1	228 100
21–30	1 1,4	1 1,4	16 22,9	29 41,4	23 32,9	70 100
31–40	0 0,0	7 14,9	11 23,4	17 36,2	12 25,5	47 100
Укупно	12 2,6	20 4,4	104 22,7	181 39,4	142 30,9	459 100

$\chi^2=23,145$; df 12; 0,05–21,026; 0,01–26,217

Израчунавањем Хи-квадрата утврђено је да постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника према усавршавању у оквиру актива у области дидактичко-методичког усавршавања, с обзиром на дужину радног искуства. Хи-квадрат је значајан на нивоу 0,01.

3.2. Неке предности унутаршколског усавршавања

Позната је чињеница (а то су показале и многе анализе и истраживања) да наставници имају бројне примедбе упућене организаторима и реализаторима различитих облика стручног усавршавања. Оне се углавном односе на неадекватност одабраних садржаја, велики број учесника (масовност), што води у потпуну пасивност учесника и схватање да су такви облици од мале користи за непосредан васпитно-образовни рад. Неколико стотина учесника таквих семинара (а тај број је често прелазио хиљаду) сатима су били пасивни слуша-

оци предавања чију проблематику често нису довољно разумели јер је била далеко од онога што они желе да чују, што им је неопходно као помоћ у раду и што је њихово интересовање.

Бројни облици усавршавања наставника најчешће су организовани и ван седишта школе, што је представљало често непремостиву препреку због материјалних услова школе и наставника. Осим тога, ослањање једино на облике усавршавања изван школе није обезбеђивало континуитет у усавршавању наставника и најчешће се претварало у повремене и периодичне активности. Усавршавање које се одвија унутар школе, уз рад и на радном месту, омогућило је донекле деинституционализацију процеса усавршавања и омогућило превазилажење организационих тешкоћа произашлих из раздвајања места где се ради и где се усавршава – учи.

Ово истраживање је потврдило те ставове. На нашу тврдњу да је стручно усавршавање у школи прихватљивије јер не захтева веће материјалне издатке наставника, позитиван избор имало је 83,8% наставника, неодлучно је 11,6% наставника и сасвим мали проценат наставника (4,5%) не сматра то неком посебном предношћу у односу на друге облике усавршавања изван школе.

Наставници се опредељују за усавршавање у школи јер им више одговара рад у мањим групама и за тај став се определило 79,6% наставника (13,7% наставника је неодлучно, а 6,7% наставника се не слаже с том тврдњом).

Рад у мањим групама по мишљењу 75,3% наставника више ангажује појединце, учеснике, а самим тим и ефекти таквог рада су већи (табела 3.).

Табела 3. Процена ефеката унутаршколског усавршавања

	Унутаршколско усавршавање даје веће ефекте јер више ангажује појединце, учеснике					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
f	8	21	85	167	181	462
%	1,7	4,5	18,4	36,1	39,2	100

Један од следећих разлога опредељивања за школско усавршавање је и став 81,7% наставника да су садржаји усавршавања у школи ближи интересовањима и стварним потребама наставника. Неодлучан је мањи број наставника – 14,4%, а са овом тврдњом се не слаже мање од 4% наставника. Овако велики проценат наставника који има позитиван став, према овом питању, вероватно има искуство са организовањем неких облика усавршавања чији садржаји нису били од велике користи наставнику за васпитно-образовни рад. Потребе наставника нису испитиване, већ су бројне организације, удружења и асоцијације по сопственој процени одређивали садржај и теме намењене усавршавању наставника. Таква пракса треба постепено да се превазилази.

Истраживање је показало да је слагање односно неслагање са овим ставом условљено дужином радног искуства наставника (табела 4.).

Табела 4. Ставови наставника о садржајима усавршавања и дужина радног искуства

Године стажа	Садржаји усавршавања наставника у школи ближи су интересовањима и стварним потребама наставника					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
1–10	0 0,0	4 3,5	17 14,8	53 46,1	41 35,7	115 100
11–20	1 0,4	8 3,5	36 15,7	93 40,4	92 40,0	230 100
21–30	0 0,0	1 1,4	7 9,7	33 45,8	31 43,1	72 100
31–40	3 6,3	1 2,1	7 14,6	16 33,3	21 43,8	48 100
Укупно	4 0,9	14 3,0	67 14,4	195 44,9	185 39,8	465 100

$$\chi^2=23,259;$$

$$df\ 12$$

$$0,05-21,026; 0,01-26,217$$

Хи-квадрат тест је указао на постојање статистички значајне разлике у ставовима наставника према усклађености садржаја усавршавања с обзиром на дужину радног искуства наставника.

Усавршавање наставника је перманентан процес који се мора одвијати континуирано. Потреба за сталним усавршавањем је последица брзих промена у друштву, напретка науке и технике, брзог повећавања фонда знања, застарела знања које образовање мора да прати. Захтеви који се постављају у школи су све већи, због чега се повећавају и захтеви за компетенцијама наставника. Сведоци смо бројних напора и практичних покушаја и законских решења да се наставници мотивишу и обавезу на стално усавршавање у струци. Усавршавање у оквиру школе омогућава да се обезбеди систематичност и континуитет, што не значи да друге форме и облике усавршавања изван школе треба занемарити, посебно ако се има у виду да је програмска разноврсност неопходна како би се поред ужестручног усавршавања наставника упознавали и са проблемима науке, а не само струке и дисциплине чије садржаје наставник реализује у школи. Наше истраживање је показало да усавршавање школе у већој мери доприноси систематском и континуираном усавршавању од других облика и форми ван школе који су повремени. Позитиван став према овој тврдњи има 72,7% наставника, мањи проценат (5,4%) наставника мисли супротно, а 21,9% наставника је неодлучно. Неодлучност се и у овом случају може везивати за постојање односно непостојање праксе стручног усавршавања у школи и лично искуство наставника у вези с њим.

Ставови наставника о овом проблему условљени су дужином радног искуства наставника (табела 5.).

Табела 5. Ставови наставника о доприносу систематском и континуираном усавршавању и дужина радног искуства

Године стажа	Усавршавање у оквиру школе у већој мери доприноси систематском и континуираном усавршавању од других облика и форми ван школе који су повременни					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
1–10	0 0,0	1 9	31 27,2	44 38,6	38 33,3	114 100
11–20	4 1,7	11 4,8	53 23,0	93 40,4	69 30,0	230 100
21–30	0 0,0	2 2,8	10 13,9	39 54,2	21 29,2	72 100
31–40	2 1,3	5 4,1	8 22,0	13 40,7	20 31,9	48 100
Укупно	6 1,3	19 4,1	102 22,0	189 40,7	148 31,9	464 100

$$\chi^2=25,706;$$

$$df\ 12$$

$$0,05-21,026; 0,01-26,217$$

Применом Хи-квадрат теста утврђена је статистички значајна разлика у ставовима наставника о доприносу усавршавања у школи, систематском и континуираном усавршавању у зависности од дужине радног искуства.

Иако наставници наглашавају потребу усавршавања у малим групама, при чему се повећава могућност активнијег учешћа активностима усавршавања, а тиме и ефеката и квалитета очекиваних исхода, у пракси организовања усавршавања у школи још увек доминира предавање, што потврђује 58,8% наставника, док 22% наставника има супротно мишљење. Присутни су и други облици рада као што су дискусионе групе, што потврђује 55,4% наставника, и радионице, о чему се изјаснило 49,6% наставника.

3.3. Усавршавање у школи и развој компетенција наставника

Садржаји програма усавршавања треба да допринесу развијању бројних компетенција наставника. Ради се о:

а) *програмској компетентности*, која подразумева усавршавање знања о садржају наставних предмета, односно научне дисциплине на којој се темељи и начина непосредне реализације садржаја;

б) *педагошкој компетентности*, односно усавршавању знања и вештина за педагошку интеракцију.

И програмску и педагошку компетентност је могуће развијати и усавршавати у оквиру стручних органа у школи. Добијени подаци нашим истраживањем потврђују овај став (табела 6.).

Табела 6. Стручно усавршавање и развијање програмске компетентности наставника

	Стручно усавршавање у оквиру школе доприноси развијању програмске компетентности – усавршавању знања о садржају наставних предмета					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
f	4	23	91	209	134	461
%	0,9	5,0	19,7	45,3	29,1	100

Подаци говоре да већина наставника (79,6%) сматра да усавршавање у школи може да допринесе повећању програмске компетентности наставника, док је 15,8% наставника неодлучно, а само мали проценат 4,6% наставника се не слаже са овим ставом.

Хи-квадрат тест је показао да постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника према усавршавању у школи и развоју програмске компетентности с обзиром на године радног искуства и на стручну спрему наставника.

3.4. Заступљеност усавршавања наставника у школи

Анализом података добијених истраживањем може се закључити да је у пракси школа веома мало заступљено усавршавање у оквиру стручних органа школе. Подаци говоре да се стручном усавршавању унутар школе мало посвећује пажња и да наставници углавном одлазе на семинаре и трибине ван седишта школе (табела 7.).

Табела 7. Стручно усавршавање унутар школе

	Стручном усавршавању унутар школе мало се пажње посвећује и углавном се одлази на семинаре ван школе					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
f	20	43	93	191	114	461
%	4,3	9,3	20,2	41,4	24,7	100

С наведеном тврдњом се слаже 66,1% наставника, неодлучно је 20,2% наставника, а 13,6% наставника се не слаже.

То потврђују подаци о броју тема и проблема разматрани у оквиру Актива и Наставничког већа. На питање колико је обрађено тема које се односе

на стручна питања у оквиру Актива наставника, 18,5% наставника тврди да није ниједна стручна тема била предвиђена за усавршавање, до две теме тврди 36% наставника, а више од једне трећине наставника (33,9%) је неодлучно. Међутим, податак да 11,6% наставника наводи да је у току године обрађено више од пет тема, указује на постојање позитивне праксе која је ретка.

Обавеза школе је да на плану усавршавања наставника сваке године у оквиру Наставничког већа предвиди одређени број тема које ће се реализовати кроз предавања, трибине, разговоре и сл. о актуелним питањима васпитно-образовног рада, било да се ради о наставним или васпитним проблемима, питањима програма, промена концепције школе, системским променама и променама у организацији школе. На тврдњу дату у следећем облику: „У вашој школи се у оквиру Наставничког већа сваке године организују предавања, разговори и трибине о актуелним питањима васпитно-образовног рада“, наставници су се определили на следећи начин (табела 8.).

Табела 8. *Обрада појединих проблема васпитно-образовног рада у оквиру Наставничког већа*

	У вашој школи се у оквиру Наставничког већа сваке године организују предавања, разговори, трибине и сл. о актуелним питањима васпитно-образовног рада					Укупно
	Никако се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем	
f	58	69	102	137	80	446
%	13,0	15,5	22,9	30,7	17,9	100

Занимљива је структура датих одговора која говори о подељености мишљења о овој активности Наставничког већа. Претпоставља се да се ради о необавештености наставника о овом проблему али и о одсуству овог рада јер је 38,5% наставника имало негативан став, 22,9% наставника је неодлучно, а 48,6% наставника се слаже са овом тврдњом.

Још један податак иде у прилог нашем закључку да је усавршавање у школи прилично занемарена активност школе, а то је да се у циљу размене стручног искуства у школи не практикује међусобна посета наставника часовима наставе и заједничке анализе одређених часова. Овај вид дидактичко-методичког усавршавања има велики значај и вишеструко је користан за наставника, а и за школу у целини (49,3% наставника тврди да нема посете часовима других наставника у школи, а само 30,9% тврди да је ова пракса присутна у школи).

ЗАКЉУЧАК

О значају и важности стручног усавршавања наставника не говори се само у теорији, он је присутан и у пракси. Наставници који су непосредно укључени у усавршавање у школи као и они који нису, схватају важности и потребу овог усавршавања.

Уважавајући бројне предности и олакшања која омогућава усавршавање у школи, наставници посебно истичу оне које у малим групама доприносе већој ефикасности ангажујући тако сваког учесника појединачно. Истичу блискост програма унутаршколског усавршавања њиховим интересовањима и потребама за наставни рад обезбеђујући тако континуитет и доприносећи у већем степену развоју програмске и педагошке компетентности.

Оно што свакако забрињава јесте чињеница да се у школама не посвећује довољно пажње усавршавању наставника у оквиру стручних органа школе. Стручни органи у школи занемарују ову своју значајну активност или мало чине да подижу стручност својих наставника на виши ниво.

Питање квалитета стручног усавршавања везује се не само за програме, него и за облике, начине на које се садржаји презентирају. Наше истраживање је показало да се чини значајнији напредак на том плану. Раније доминирајућа предавања сада скоро равноправно стоје са другим облицима који обезбеђују већу активност и непосредно учешће наставника, а тиме и квалитетније резултате.

Анализа је показала да и поред позитивних ставова наставника о усавршавању унутар школе овај облик усавршавања није нашао право место у школи. Школе се данас више ослањају на програме и облике усавршавања које организују друге институције, организације и асоцијације, које то верификују на неки начин, најчешће признавањем одређеног броја сати који су законски нормирани.

Без обзира на опредељења и тешкоће на које наилазе школе у усавршавању у оквиру својих стручних органа, ово усавршавање мора постати обавеза школе. Њихови програми усавршавања треба да обезбеде континуитет између иницијалног образовања и даљег професионалног развоја наставника и да омогуће наставнику да у сваком тренутку у непосредном васпитно-образовном раду у школи добију потребну помоћ у решавању конкретних проблема и да се благовремено на адекватан начин упознају са савременим достигнућима у ужој научној области и педагошкој струци. Можда би законско обавезивање за усавршавањем у оквиру школе допринело другачијем односу према овој активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјекић, Д. (1999): *Професионални развој наставника*. Учитељски факултет: Ужице.
- Влаховић, Б. (1983): „Усавршавање педагошких кадрова у функцији модернизације технологије васпитно-образовног процеса“, *Настава и васпитање*, бр. 1–2, Београд.
- Гусев, В. А. (1996): „Формирање стручно-педагошких умећа наставника“, у: *Иновације и традиција у образовању*, Заједница учитељских факултета Србије и Руска академија образовања, Москва, Београд.
- Evropska komisija (2000): *Zelena knjiga obrazovanja nastavnika u Evropi*, Ministarstvo prosvete i nauke Crne Gore.
- Николић, Р. (2003): „Неки чиниоци који детерминишу избор учитељског позивања“, у: *Образовање и усавршавање учитеља*, Учитељски факултет, Ужице.
- Николић, Р. (2008): „Савремене улоге и компетенције наставника“, *Иновације у настави*, бр. 1, Београд.
- Savićević, D. (2000): *Put ka društvu učenja*, D. P. „Ђуро Салај“, Prosvetni pregled, Beograd.
- Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд.
- Станојловић, Б. (1977): „Мотивација за стручним усавршавањем наставника“, *Педагогија*, бр. 3–4, Београд.
- Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za udžbenik i nastavna sredstva, Beograd.

Проф. др РАДМИЛА НИКОЛИЧ, Учительский факультет в Ужице

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ВНУТРИ ШКОЛЫ

Резюме

Качество и эффективность воспитательно-образовательной работы учителей обусловлен прежде всего качеством и уровнем полученного образования и освоения за педагогическую работу в течение инициального образования, а и перманентным профессиональным развитием и постоянным специальным усовершенствованием. Кроме ряда разнообразных моделей и видов усовершенствования учителей, усовершенствование внутри школы в рамках специальных органов приводит к увеличению и улучшению компетенций учителей и представляет незаменимый эффективный и учителям самый доступный вид усовершенствования. Эта работа занимается исследованием позиций и мнений учителей начальной школы о внутришкольном усовершенствовании. Достаточно ли заступлен и принят этот способ усовершенствования в нашей школе, сколько он в функции потребностей учителей, сколько он эффективный – это вопросы на которые попробовали дать ответы в этой работе, до которых мы пришли исследованием позиций и мнений учителей об этой программе усовершенствования.

Главные слова: *специальное усовершенствование, учитель, специальные органы, начальная школа.*



Доц. др Данијела Василијевић, Учитељски факултет у Ужицу
Мр Жана Бојовић, Учитељски факултет у Ужицу

МОТИВАЦИЈА И ИНДИВИДУАЛНО СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА¹

Апстракт: Индивидуално, лично, самоиницијативно стручно усавршавање као облик усавршавања наставника је, углавном, одређено мотивационим факторима. Поткрепљење за овакав став добили смо истраживањем ставова наставника где смо, након анализе и интерпретације, утврдили да је индивидуално усавршавање наставника одређено, по мишљењу наставника, на првом месту личном жељом и потребом, а затим и спољашњим мотивима: напредовањем у служби, материјалним разлозима, страхом од губитка посла.

Кључне речи: *усавршавање наставника, индивидуално усавршавање, спољашња и унутрашња мотивација.*

Имајући у виду да се људско знање из различитих области перманентно развија и увећава, буди се и јача потреба за сталним образовањем. Другим речима, убрзани токови развоја у свим областима људског живота, условљавају континуитет образовања и усавршавања које није статичан већ динамичан процес људског напредовања.

Важну улогу у образовању има наставник који се, у савременим условима, перманентно професионално доказује, а један од видова његовог доказивања је стално стручно усавршавање.

Стручно усавршавање наставника представља посебан облик перманентног образовног процеса, организован у две основне форме: индивидуално и групно усавршавање. Ми смо се определили да ближе размотримо индивидуално стручно усавршавање, које започиње одмах по завршетку школовања. Наиме, један од видова индивидуалног стручног усавршавања се реализује пу-

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“, бр. 149054, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

тем самообразовања и то: читањем одговарајуће литературе, хоспитовањем код истакнутих наставника, увођењем иновација у свој рад и сл. (*Педагошка енциклопедија* 2 1989: 105).

Иако је индивидуално стручно усавршавање главни облик усавршавања, у пракси су раширенији облици групног усавршавања наставника, што знатно актуализује проблем нашег рада.

Шта је у основи стручног усавршавања наставника? Сматрамо да су то спољашњи или унутрашњи мотиви, чиме указујемо на важност мотивације наставника за самообразовање, лично стручно усавршавање и самоактуализацију.

Мотивисаност наставника за даље стручно усавршавање произилази из његове социјалне улоге (радник, родитељ, културни радник и сл.) и његовог статуса у друштву, са једне стране, и његових индивидуалних особина, нарочито диспозиција и способности, са друге стране. Мотивација за образовање одраслих подразумева стање у коме је индивидуа мотивисана за учење, односно има мотив да нешто учи и научи (*Педагошка енциклопедија* 2 1989: 69).

Већ је истакнуто да мотивација за даље стручно образовање укључује унутрашње и спољашње мотиве. Спољашњи мотиви се везују за спољна постигнућа као што су сведочанство о постигнутом вишем степену образовања и сл., док се унутрашњи мотиви задовољавају унутар самог учења (задовољавање специфичног интереса, одговор на стручни проблем и сл.). Кад је реч о мотивима (спољашњим и унутрашњим), у оквиру индивидуалног стручног усавршавања издвајамо неколико карактеристика којима теже наставници, а то су: задовољавање обавеза према окружењу у којем се живи и ради, осећање задовољства због нових сазнања, већа лична примања, лакши посао, напредовање у служби, страх од губитка посла, постизање самопоштовања, поштовања од стране других и сл.

На међународном плану се посебна пажња посвећује професионалном развоју наставника. Од 80-их година XX века постоји јасно опредељење за континуирано или развојно стручно усавршавање наставника, уместо повремениог и спорадичног усавршавања (Abdal-Haqq, 1989; Mullis et., 2005).

Новија истраживања показују да су кључни фактори успешности у настави: добро академско образовање наставника, вођење наставе из предмета за који се наставник примарно припрема у току академског образовања, вишегодишње радно искуство, квалитетно увођење у посао, мотивисаност за постигнуће и континуирано стручно усавршавање.

Примећујемо да је подручје стручног усавршавања последица деловања великог броја чинилаца које је потребно подробно сагледати, анализирати њихов избор, извршити селекционисање и груписање, а потом концентрисати пажњу на неке од њих као могуће одреднице у даљим истраживањима.

Увиђамо да постоји и знатан број истраживања која се искључиво односе на организацију и реализацију самог процеса стручног усавршавања наставника. То су истраживања заснована на проучавању конкретних ситуација усавршавања наставника, као што је допунско образовање на матичним факултетима (Пејић, 2003), припрема наставника за наставничку професију и у оквиру њиховог професионалног ангажовања (Lembo, 1969; Alen, Seifman, 1971; Кочић, 1989; McFarland, 1971).

Потреба за индивидуалним стручним усавршавањем је предмет истраживања др Боритка, који говори о неопходности сталног стручног усавршавања. Његов основни закључак је да само онај наставник који се бави сопственим непрекидним развојем и усавршавањем може постати модел за подражавање и бити оспособљен да утиче на своје ученике. У водеће факторе за формирање става наставника др Боритко убраја: професионалну рефлексију, професионално самооцењивање и професионална самосвест (Боритко 2005: 202).

Велики број истраживања се бави евалуацијом различитих програма усавршавања наставника чији су резултати ограничени недостатком универзалних критеријума успешности наставника, тешкоћом да се дефинишу као јединствена категорија о чијој структури би била постигнута висока интерсубјективна сагласност, као и недостатком операционализованих и конкретних циљева и задатака програма образовања и усавршавања.

Истраживачке студије су, углавном, усмерене на следеће проблеме стручног усавршавања наставника:

- општа питања и полазишта функционисања система усавршавања наставника;
- програми и облици усавршавања наставника и њихова евалуација;
- компаративна истраживања стручног усавршавања код нас и у другим земљама;
- оспособљеност и информисаност наставника из области савремених информационих технологија;
- оспособљавање наставничких приправника.

Нашу пажњу су посебно привлачила бројна емпиријска истраживања, испитивања различитих сегмената мотивације за наставни рад (Lindgren, 1976), задовољавање потреба у наставничкој професији (Blair et al. 1975; Mouli, 1970; Gowan, u: Lindgen 1976: 483; Sternard and Masling u: Lindgren, 1976; Sylvia ad Hutchison, 1985, Петровић, 1992, 1993; Аранђеловић, 1985; Гузина, 1988; Николић, 1983; Урбанчек, 1971; Сузић, 2000; Хрњица, Бојановић 1981). Многи истраживачи су јединствени у закључку да за посао опредељују интринсички елементи професије и могућности праћења и учествовања у развоју и расту ученика.

Колико је битно бити успешан у свом наставничком послу, истраживао је и Б. Станојловић (Станојловић, 1977). Дошао је до закључка да се мотивација у значајној мери налази у основи сваког успешног стручног усавршавања наставника.

Према другим искуствима, спољна мотивација (боља зарада) може бити битан фактор успешности стручног усавршавања наставника. Као вид мотивисаности, према неким истраживањима, појављује се и потреба за увођењем иновација у свој рад у смислу упознавања, праћења и примене истих у циљу унапређивања образовно-васпитног процеса (Милијевић, 1981; Ерцег, 1979; Алибабић, 1987; Вукелић, 1981).

Из анализе садржајно-проблемске усмерености стручних и научних радова о усавршавању наставника може се закључити да су садржаји, облици и методе рада у оквиру тог процеса квалитетно и у оптималној мери описани и разрађени, било да се ради о емпиријским или теоријским истраживањима.

Међутим, мотивација наставника за стручно усавршавање и њихово напредовање у властитој струци су недовољно сагледани. Сматрамо да проучавање повезаности мотивације и постојећих облика и програма усавршавања наставника може подићи успешност наставника у реализацији васпитно-образовног процеса (Кундачина 2007: 288).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од недовољне актуализације проблема индивидуалног усавршавања наставника, а посебно мотивације наставника за овај вид усавршавања, дефинисан је *научно-истраживачки циљ* рада: испитати ставове наставника о мотивима њиховог личног, самосталног, самоиницијативног усавршавања. Сходно томе, дефинисани су *научно-истраживачки задаци*:

1) Испитати ставове наставника о утицају:

- интризичне мотивације на индивидуално усавршавање;
- материјалних разлога на индивидуално усавршавање;
- напредовања у служби на индивидуално усавршавање;
- страха од губитка посла на индивидуално усавршавање;

2) Испитати да ли независне варијабле (пол, стручна спрема и радни стаж) утичу на ставове наставника о мотивима њиховог индивидуалног усавршавања.

Хипотезе истраживања

1) Индивидуално усавршавање наставника је најчешће мотивисано личном жељом и потребом, а затим материјалним разлозима, напредовањем у служби и страхом од губитка посла;

2) Очекује се да независне варијабле (пол, стручна спрема и радни стаж) неће значајно утицати на ставове наставника о мотивима њиховог индивидуалног усавршавања.

Методе и технике истраживања

У истраживању је примењена дескриптивна научноистраживачка метода приликом тумачења релевантне стручне литературе, прикупљања, интерпретације и анализе добијених резултата истраживања. Прикупљање података је засновано на техници скалирања, а основни инструмент истраживања представљала је петостепена Ликертова скала. На основу датих тврдњи наставници су се опредељивали за један од понуђених одговора: *у потпуности се слажем (5), углавном се слежем (4), неодлучан сам (3), углавном се не слажем (2), уопште се не слажем (1)*.

Популација и узорак истраживања

Истраживањем је обухваћена популација наставника основних школа Западне Србије, и то Златиборског округа, Моравичког округа, Рашког округа, Мачванског округа и Колубарског округа. С обзиром да је третирано 470 испитаника са великог територијалног подручја Србије, ово истраживање има карактер обимнијег педагошког истраживања.

Највећи део узорка представљају испитаници Златиборског, затим Колубарског и Мачванског округа, који су уједначени по бројности (око 26%), следе испитаници Рашког округа (15,3%), док су наставници Мачванског округа најмање заступљени са свега 6,2%. Неравномерна расподела испитаника узрокована је методом случајног узорковања.

Варијабле истраживања

У независне варијабле истраживања, које су и одредиле структуру узорка, сврстани су:

1. стручна спрема наставника (средња, виша, висока);
2. пол испитаника (мушки, женски);
3. радни стаж (од 0 до 10 година, од 11 до 20, од 21 до 30, од 31 до 40 година).

Зависне варијабле представљају ставови наставника о мотивима индивидуалног усавршавања наставника.

Организација и ток истраживања

Истраживање је започето током месеца фебруара и марта 2006. године, прикупљањем релевантне стручне литературе. Уследила је израда истраживачког пројекта, а затим и пилот (сонажно) истраживање крајем месеца априла. Главно истраживање реализовано је почетком месеца маја 2006. године одабиром релевантног узорка испитаника, као и применом технике скалирања на испитиваном узорку. Сирови подаци су прикупљени током две недеље, након чега је уследила обрада добијених података.

Статистичка обрада података

Обрада података извршена је применом софтверског пакета SPSS. Статистичка значајност постављених хипотеза проверавана је хи-квадрат тестом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од првог научно-истраживачког задатка – испитати ставове наставника о мотивима њиховог индивидуалног усавршавања – анализиране су процене наставника, тј. степен њиховог слагања са понуђеним тврдњама.

Индивидуално усавршавање наставника мотивисано је:

- а) личном жељом и потребом;
- б) материјалним разлозима;
- в) напредовањем у служби;
- г) страхом од губитка посла.

Табела 1: *Мотиви и индивидуално усавршавање наставника*

Врста мотива	уопште се не слежем	углавном се не слажем	неодлучан сам	углавном се слажем	у потпуности се слажем
а)	/	/	3,7%	18,1%	78,2%
б)	6,3%	9,4%	19,2%	34,9%	30,2%
в)	5,2%	8,7%	16,4%	31,1%	38,3%
г)	12,6%	13,7%	17,5%	25,3%	30,9%

Индивидуално усавршавање, према процени наставника, мотивисано је на првом месту личном жељом и потребом. Чак 96,3% испитаника се у мањој или већој мери слаже са овом констатацијом, а од тог процента 78,2% је у потпуности сагласно. Интересантно је да се материјални разлози, напредовање у служби и страх од губитка посла, скоро једнако процењују када је реч о моти-

вима индивидуалног усавршавања наставника. Близу трећина испитаних наставника сматра да ови фактори опредељују њихово даље индивидуално усавршавање. Када се узму у обзир и одговори „углавном се слажем“, добијамо следеће податке: напредовање у служби 69,7%, материјални разлози 65,1%, страх од губитка посла 56,2%.

Посебно нас је занимало да ли независне варијабле утичу на степен процене узајамног односа мотива и индивидуалног, личног усавршавања наставника. Односно, да ли стручна спрема, пол и године радног стажа испитаника значајно утичу на резултате истраживања.

Табела 2: *Стручна спрема и мотивација за индивидуално усавршавање наставника*

Мотиви/Степен процене		Школска спрема			χ^2	df
		средња	виша	висока		
лична жеља и потреба	у потпуности се слажем	8 66,7%	175 76,8%	172 80,4%	3.808	4
	углавном се слажем	4 33,3%	42 18,4%	36 16,8%		
	неодлучан сам	/	11 4,8%	6 2,8%		
	углавном се не слажем	/	/	/		
	уопште се не слажем	/	/	/		
материјални разлози	у потпуности се слажем	3 25%	72 32%	60 28,6%	4.499	8
	углавном се слажем	4 33,3%	75 33,3%	77 36,7%		
	неодлучан сам	2 16,7%	46 20,4%	38 18,1%		
	углавном се не слажем	2 16,7%	22 9,8%	18 8,6%		
	уопште се не слажем	1 8,3%	10 4,4%	17 8,1%		
напредовање у служби	у потпуности се слажем	6 50%	83 36,9%	82 39,2%	8.645	8
	углавном се слажем	1 8,3%	67 29,8%	72 34,4%		
	неодлучан сам	4 33,3%	42 18,7%	27 12,9%		

	углавном се не слажем	1 8,3%	20 8,9%	18 8,6%		
	уопште се не слажем	/	13 5,8%	10 4,8%		
страх од губитка посла	у потпуности се слажем	5 41,7%	70 31,1%	63 30,1%	9.509	8
	углавном се слажем	/	52 23,1%	61 29,2%		
	неодлучан сам	3 25%	38 16,9%	37 17,7%		
	углавном се не слажем	2 16,7%	30 13,3%	29 13,9%		
	уопште се не слажем	2 16,7%	35 15,6%	19 9,1%		

Израчунате вредности χ^2 теста показују да нема значајне статистичке разлике у проценама наставника различитог степена стручне спреме о утицају разноврсних мотива на индивидуално лично усавршавање наставника.

Слични налази добијени су у погледу утицаја пола испитаника на резултате истраживања у оквиру првостављеног научноистраживачког задатка.

Табела 3: *Пол и мотивација за индивидуално усавршавање наставника*

Мотиви/Степен процене		Пол испитаника		χ^2	df
		Ж	М		
лична жеља и потреба	у потпуности се слажем	304 79,2%	51 73,9%	1.647	2
	углавном се слажем	65 16,9%	16 23,2%		
	неодлучан сам	15 3,9%	2 2,9%		
	углавном се не слажем	/	/		
	уопште се не слажем	/	/		
материјални разлози	у потпуности се слажем	108 28,6%	28 40,6%	5.610	4
	углавном се слажем	137 36,3%	17 24,6%		
	неодлучан сам	72 19,1%	14 20,3%		

	углавном се не слажем	35 9,3%	7 10,1%		
	уопште се не слажем	25 6,6%	3 4,3%		
напредовање у служби	у потпуности се слажем	143 38%	29 42%	1.368	4
	углавном се слажем	119 31,6%	20 29%		
	неодлучан сам	61 16,2%	11 15,9%		
	углавном се не слажем	32 8,5%	7 10,1%		
	уопште се не слажем	21 5,6%	2 2,9%		
страх од губитка посла	у потпуности се слажем	121 32,2%	18 26,1%	7.121	4
	углавном се слажем	95 25,3%	17 24,6%		
	неодлучан сам	70 18,6%	8 11,6%		
	углавном се не слажем	48 12,8%	12 17,4%		
	уопште се не слажем	42 11,2%	14 20,3%		

Хи-квадрат вредности су показале да нема значајне статистичке разлике ни на једном нивоу значајности, те да пол испитаника није утицао на њихову процену значаја мотива за индивидуално усавршавање наставника.

Године радног искуства углавном нису значајно утицале на процену наставника о разлозима њиховог индивидуалног усавршавања. Тачније, лична жеља и потреба, материјални разлози и напредовање у служби нису се показали као релевантни фактори индивидуалног усавршавања наставника различитог радног искуства. У том погледу није пронађена значајна статистичка разлика.

Табела 4а): Радни стаж и мотивација за индивидуално усавршавање наставника

Мотиви/Степен процене		Радни стаж				X ²	df
		1–10	11–20	21–30	31–40		
лична жеља и потреба	у потпуности се слажем	94 81,7%	178 79,8%	52 75,4%	32 68,1%	6.933	6
	углавном се слажем	18 15,7%	35 15,7%	14 20,3%	14 29,8%		
	неодлучан сам	3 2,6%	10 4,5%	3 4,3%	1 2,1%		
	углавном се не слажем	/	/	/	/		
	уопште се не слажем	/	/	/	/		
материјални разлози	у потпуности се слажем	28 24,3%	70 32,1%	28 41,8%	10 21,3%	17.519	12
	углавном се слажем	38 33%	79 36,2%	21 31,3%	17 36,2%		
	неодлучан сам	27 23,5%	38 17,4%	13 19,4%	8 17%		
	углавном се не слажем	12 10,4%	19 8,7%	5 7,5%	6 12,8%		
	уопште се не слажем	10 8,7%	12 5,5%	/	6 12,8%		
напредовање у служби	у потпуности се слажем	47 41,2%	81 37,3%	30 44,1%	14 29,8%	14.102	12
	углавном се слажем	40 35,1%	70 32,3%	17 25%	13 27,7%		
	неодлучан сам	17 14,9%	30 13,85	11 16,2%	14 29,8%		
	углавном се не слажем	6 5,3%	6 5,4%	5 7,4%	4 8,5%		
	уопште се не слажем	4 3,5%	12 5,5%	5 7,4%	2 4,3%		

Међутим, врло занимљиви налази су добијени када је реч о страховању од губитка посла. Израчуната вредност $X^2=24.403$ показује да уз 12 степени слободе, постоји значајна статистичка разлика ($p<0,01$) у процени наставника различитог радног искуства о улози и значају овог мотива за индивидуално усавршавање наставника.

Табела 46): Радни стаж и мотивација за индивидуално усавршавање наставника

Мотиви/Степен процене		Радни стаж				χ^2	df
		1–10	11–20	21–30	31–40		
страх од губитка посла	у потпуности се слажем	31 27,2%	78 35,9%	16 23,5%	14 29,8%	24.403	12
	углавном се слажем	30 26,3%	63 29%	17 25%	3 6,4%		
	неодлучан сам	19 16,7%	35 16,1%	14 20,6%	10 21,3%		
	углавном се не слажем	16 14%	23 10,6%	10 14,7%	12 25,5%		
	уопште се не слажем	18 15,8%	18 8,3%	11 16,2%	8 17%		

Више од половине испитаника са радним стажом од 1 до 30 година сматра да страх од губитка посла јесте битан фактор даљег индивидуалног усавршавања наставника и ту предводе испитаници са радним искуством од 11 до 20 година. То нас наводи на закључак да се наставници који се налазе на средини радног века, више него остали опредељују за самостално усавршавање страхујући од губитка посла, за разлику од испитаника са највећим радним искуством, али и оних чији је радни век тек започео.

ЗАКЉУЧАК

Покретачка снага у оквиру индивидуалног стручног усавршавања јесте човекова стална потреба за актуализацијом субјективних могућности и повећањем компетентности. Савремене концепције професионалног развоја и стручног усавршавања наставника су, углавном, резултат сазревања професионалне одлуке појединца, његове мотивисаности. Међутим, анализа досадашњих истраживања показала је да се мотивацији наставника за даље стручно усавршавање не поклања довољно пажње.

Резултати нашег истраживања показују да је индивидуално усавршавање наставника опредељено, по мишљењу наставника, на првом месту личном жељом и потребом, а затим и спољашњим мотивима: напредовањем у служби, материјалним разлозима, страхом од губитка посла. Добијени су занимљиви налази код испитаника са радним искуством од 11 до 20 година, који се више него остали опредељују за овај вид усавршавања страхујући од губитка посла.

Имајући у виду да су наставници опредељени унутрашњим мотивима на индивидуално усавршавање, али и да спољашњи мотивациони фактори знатно утичу на индивидуални професионални развој наставника, мишљења смо да је нужно осмислити систем (мрежу) подстицаја на различитим нивоима (од Министарства просвете и спорта до управе школа), усмерених на посебно вредновање и подстицање овог облика усавршавања наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Abdal-Haqq, I. (1989): *The influence of reform on in-service teacher education*.
- Allen, D. W., Seifman, E. (1971): *The Teacher's Handbook*, Glenview, Illinois, London: Scot, Foresman and Company.
- Алибабић, Ш. (1987): „Самообразовање наставника и спремност за иновирање наставе“, *Настава и васпитање*, 1–2.
- Аранђеловић, Д. (1985): „Облици мотивације и стимулације усавршавања наставника“, *Иновације у настави*, бр. 4.
- Бјекић, Д. (1999): *Професионални развој наставника*, Учитељски факултет, Ужице.
- Blair, G. M., Jones, R. S., Simpson, R. H. (1975): *Educational Psychology*, New York: MacMillan Publishing Co. Inc., London: Collier MacMillan Publishers.
- Боритко, Н. М. (2005): „Хуманистичке основе технологизације професионалног образовања педагога“, *Педагогија*, бр. 2.
- Вукелић, П. (1981): „Рационалнији облици рада директора школе и школског педагога на организацији индивидуалног и колективног усавршавања наставника“, *Настава и васпитање*, бр. 2.
- Гузина, М. (1988): *Мотивација за рад и задовољство послом радника*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд.
- Ерцег, В. (1979): *Наставник у савременој настави*, ИГКРО „Свјетлост“, Сарајево.
- Хрњица, С. и Бојановић, Р. (1981): „Радникова перцепција међуљудских односа у радној организацији и мотивација за рад“, *Психолошка истраживања*, бр. 3.
- Коцић, Ј. (1989): „Како наставници оцењују друштвени статус своје професије и колико су њиме задовољни“, *Настава и васпитање*, бр. 4, стр. 346–357.
- Кундачина, М. (2007): „Теоријско-методолошки приступи проучавању и истраживању стручног усавршавања наставника“, *Зборник: Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*, Учитељски факултет, Ужице, стр. 281–295.
- Lembo, J. M. (1969): *The Psychology of Effective Classroom Instruction*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

- Lindgren, H. C. (1976): *Educational Psychology in the Classroom*, New York: John Wiley and Sons.
- McFarland, H. S. H. (1971): *Psychological Theory and Educational Practice-Human Development, Learning and Assessment*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Mouly, G. J. (1970): *Psychology for Effective Teaching*, London: Holt, Rinehart and Wilson.
- Милијевић, С. (1991): *Наставник и педагошке иновације*, Зборник, Бања Лука.
- Николић, Р. (1983): „Наставнички колектив као мотивациони фактор стручног усавршавања наставника“, *Настава и васпитање*, бр. 3.
- Палекчић, М. (1985): *Унутрашња мотивација и школско учење*, „Свјетлост“, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Пејић, Р. (2003): „Допунско образовање и усавршавање наставника разредне наставе“, Зборник: *Образовање и усавршавање учитеља*, Учитељски факултет, Ужице.
- Петровић, Д. (1992): „Радна мотивација и самопроцена успешности наставника средњих школа“, *Психологија*, бр. 1–2, стр. 145–160.
- Петровић, Д. (1993): *Особине личности наставника и успешност у настави* (магистарска теза), Филозофски факултет, Београд.
- Павловић, Б. и Станковић, Д. (2008): „Стручно усавршавање и сарадња између наставника у основним школама у Србији“, *Иновације у настави*, бр. 1, стр. 23–32.
- Педагошка енциклопедија 2* (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Sylvia, R. D., Hutchison, T. (1985): *What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher motivation*, Human Relations, Vol. 38, No.9, pp. 841–856.
- Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, Институт за педагогију и андрагогију филозофског факултета, Београд.
- Станојловић, Б. (1977): „Мотивација за стручним усавршавањем наставника“, *Педагогија*, бр. 3–4.
- Сузић, Н. (2000): „Како мотивисати наставнике“, *Педагогија*, бр. 3–4.
- Урбанчек, Ф. (1971): *Мотиви за самообразовање наставника у Пољској*, Зборник, бр. 4, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Doc. DANIJELA VASILJEVIC, PhD., Teacher-training Faculty of Uzice,
ZANA BOJOVIC, M. A., Teacher-training Faculty of Uzice

MOTIVATION AND TEACHER INDIVIDUAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

Individual, personal, self-initiated professional development as a form of teacher development, is, mainly, determined by motivational factors. This assumption was supported by a research of teachers' attitudes, in which, after a thorough analyse and interpretation of the results, we, the authors, came to the conclusion that the individual teacher development, by the opinions expressed by the teachers themselves, was determined in the first place by a personal wish and need, and then by extrinsic motifs: promotion, material reasons, fear of losing a job, and so on.

Key words: *teacher development, individual teacher development, extrinsic and intrinsic motivation.*



Љубиша Антонијевић, Завод за унапређивање образовања и васпитања,
Београд

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ЗАПОСЛЕНИХ У СРБИЈИ – ПРАВНИ ОКВИР

Апстракт: Развој и унапређивање система сталног стручног усавршавања и професионалног развоја запослених у образовању је битна компонента образовног система у целини, јер поставља темеље континуираног образовања. Да би се обезбедило успостављање система сталног стручног усавршавања и професионалног развоја и остваривање обавеза запослених у образовању, нужно је постојање одговарајућих стандарда и правне регулативе.

Досадашња искуства показала су да је процедуру одобравања програма сталног стручног усавршавања потребно унапредити да би била ефикаснија и да би процена програма приликом одобравања, као и вредновање квалитета реализације програма били поузданији.

Кључне речи: *стручно усавршавање, програми стручног усавршавања, одобравање програма, осигурање квалитета програма, стандарди и индикатори програма.*

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ И СТАЛНО СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

Професионални развој запослених је свеобухватан процес који укључује стварање услова и разрађену стратегију на нивоу друштвене заједнице за планирани и континуирани процес стручног усавршавања и сопственог професионалног развоја. Професионални развој запослених треба посматрати као захтев од општег значаја за професију, али и као унутрашњу потребу појединаца. На тај начин он постаје део процеса унапређивања квалитета образовно-васпитне праксе. Професионални развој је промена која води ка постојаном изграђивању активног односа према себи и средини, која није тренутна ни ограничена на одређену ситуацију или само један део праксе.

Потреба за професионалним развојем запослених у образовним установама проистиче из динамичности система научно-техничких сазнања као и развојне, променљиве природе људског бића. Време научног и техничког про-

греса у коме живимо, дефинише знање као највећу вредност. Друштвени контекст има значење динамичног друштва које стално учи, проналази нове алтернативе, променљиво је, нуди различитости и истраживачко деловање. Усавршавање наставника остварује се кроз:

- индивидуално усавршавање
- групно усавршавање.

Индивидуални облик стручног усавршавања се остварује самообразовањем и саморазумевањем: читањем одговарајуће литературе, хоспитовањем код истакнутих наставника, теоријским и емпиријским истраживањима практичара, увођењем иновација у васпитно-образовни рад и слично.

Групни облици стручног усавршавања се остварују кроз: стручне активности, стручне скупове, семинаре, саветовања, симпозијуме, групне консултације, округле столове, трибине и све више присутне, програме обуке и пројекте.

Стално стручно усавршавање као део професионалног развоја проистиче из:

- немогућности да се у току школовања стекне потпуно и довољно образовање и оспособљеност за све појединачне послове у пракси;
- нових научно-техничких сазнања;
- нових сазнања у педагошким и психолошким наукама и методикама васпитно-образовног рада која треба да усвоје сви наставници;
- промена у друштву које захтевају стално увођење новина у програме васпитно-образовног рада, а тиме и њихово усвајање од стране наставника;
- потребе за унапређивањем васпитно-образовног рада и повећања његове укупне ефикасности;
- потребе наставника, васпитача, стручних сарадника, као професионалаца, за сталним истраживањем и разумевањем сопствене праксе.

Ово захтева да се у програмима стручног усавршавања обухвате савремена достигнућа (теоријска и практична) из области струке, педагогије и психологије. Носиоци стручног усавршавања запослених у образовању и креирања различитих програма стручног усавршавања су саме васпитно-образовне установе, различите институције, организације, предузећа, стручна друштва, удружења. И групни и индивидуални облици стручног усавршавања воде ка сталном процесу учења – доживотног образовању. Професионални развој је процес континуираног учења и представља трајну промену односа према сопственој образовно-васпитној пракси.

ОБАВЕЗНО СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА, ВАСПИТАЧА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА

Наставник, васпитач и стручни сарадник дужан је да у току пет година похађа најмање 100 часова програма који су одобрени и то:

- 1) најмање 60 часова са листе обавезних програма из свих области укупно;
- 2) до 40 часова са листе изборних програма.

Такође, наставник, васпитач и стручни сарадник имају право и дужност да сваке школске године учествује у остваривању различитих облика стручног усавршавања у установи у којој ради, и то да: држи огледне часове у настави, прикаже активност, тему, резултате праћења развоја детета и ученика, стручну књигу, односно чланак или да води различите облике групног рада. Затим, има обавезу да присуствује огледним часовима, приказима активности, деловима акционог истраживања педагошке праксе, теме, стручне књиге, односно чланка и да учествује у њиховој анализи, присуствује стручним састанцима на којима се остварује поједини облик стручног усавршавања, а који су у вези са пословима наставника, васпитача и стручног сарадника, као и да учествује у изради развојног плана установе.

Годишњи програм рада и развојни план установе садрже оквирни план стручног усавршавања наставника, васпитача и стручног сарадника. Наставничко, односно васпитно-образовно веће у јуну месецу разматра извештај о стручном усавршавању наставника, васпитача и стручног сарадника са анализом резултата примене стечених знања и вештина. Извештај са анализом саставни је део годишњег извештаја о раду установе.

ПРОГРАМИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА – КВАЛИТЕТ И ВРЕДНОВАЊЕ

Успостављање система квалитета неопходно је у различитим областима образовања и васпитања. Обезбеђивање квалитета подразумева:

- одговорност свих актера у образовном систему,
- општеприхваћене и усаглашене стандарде између свих интересних група,
- примену стандарда у пракси,
- међусобно поверење.

Квалитет програма стручног усавршавања

Полазећи од претпоставке да начин на који се дефинише квалитет битно утиче на начин процене односно вредновања квалитета, у области програма стручног усавршавања квалитет програма стручног усавршавања може да се посматра као:

а) претпоставка да постоје извесне норме и стандарди који представљају праг квалитета, тако да се сви програми стручног усавршавања који задовољавају постављени праг (стандард) означавају као „квалитетни програми стручног усавршавања“. Предност оваквог приступа јесте да је он **објективан, проверљив и једнообразан** у односу на цео систем понуде програма стручног усавршавања;

б) идеја да квалитет појединачног програма стручног усавршавања зависи од крајњег циља који имају сами полазници програма. Овако схваћен квалитет програма стручног усавршавања усмерава вредновање, пре свега, на процену задовољности исказаних ефеката.

Вредновање програма

Процедура вредновања програма треба да кроз постављене стандарде обухвати оба квалитета, односно да омогући „понуђачима“ програма стручног усавршавања увид у потребе корисника како би се прилагођавали новим околностима, укључивали нова сазнања у појединим областима, односно повећавали квалитет понуде. Постављање стандарда програма стручног усавршавања, између осталог, важно је због постизање већег степена објективности приликом процене и вредновања програма за стручно усавршавање запослених у образовању. Осигурање квалитета програма стручног усавршавања дефинише се преко стандарда који ће бити коришћени у процесу одобравања програма стручног усавршавања.

ОДОБРАВАЊЕ ПРОГРАМА

Одобравање програма стручног усавршавања представља важан корак ка успостављању система професионалног развоја наставника са јасно постављеним стандардима. Основна идеја одобравања програма стручног усавршавања је осигурање квалитета програма стручног усавршавања кроз **структурирану понуду** разноврсних програма са релевантним информацијама, повећање обухвата стручног усавршавања, бољу информисаност и лакшу доступност програма школама. Процедура одобравања програма стручног усаврша-

вања представља систематичан начин провере квалитета програма који се нуде наставницима. На тај начин се обезбеђује успостављање система контроле квалитета (вредновања) који би обухватио комплетну понуду програма стручног усавршавања у образовању. Овакав систем треба да обезбеди:

- **јавност** начина одобравања програма (стандарди за одобравање, процедура одобравања и тако даље),
- **флексibilност** у односу на потребе у пракси и кориснике програма стручног усавршавања (врсте програма, врсте институција, начин реализације различитих програма), као и
- могућност поређења кроз **свеукупну понуду** различитих програма стручног усавршавања.

Принципи одобравања програма сталног стручног усавршавања

Одобравање програма сталног стручног усавршавања је један од најважнијих фактора који обезбеђује унапређивање система професионалног развоја запослених у образовно-васпитним установама и који:

- подржава Националну стратегију образовања;
- обезбеђује квалитет програма;
- промовише методе учења и подучавања засноване на савременим достигнућима у области образовања;
- помаже образовним установама у планирању стручног усавршавања;
- помаже образовним установама у осмишљавању нових програма стручног усавршавања;
- обезбеђује уравнотежену понуду програма стручног усавршавања између различитих области образовања, методологије и појединачних предмета.

Основни принципи који треба да буду уважени у процесу одобравања и вредновања програма сталног стручног усавршавања су:

- уважавање потреба праксе;
- уважавање знања и искуства учесника;
- уважавање различитости циљних група и контекста;
- континуирано унапређивање праксе;
- поштовање људских права и права детета.

Процес одобравања треба да буде: ефикасан, доступан, јасан, објективан.

Дефинисан процес одобравања и стандарди омогућавају ауторима програма јасне и поуздане информације о разлозима одобравања или неодобрава-

ња програма и смернице за вредновање ефеката програма стручног усавршавања. Такође, овом процедуром обезбеђује се анализа и размена података о примени програма стручног усавршавања добијених од свих учесника, као и могућност за усклађивање програма са резултатима вредновања.

Стандарди за одобравање програма стручног усавршавања запослених у образовању

Систем стандарда се гради да би се олакшала и учинила објективном стручна процена програма за стручно усавршавање запослених у образовању. Веома важан корак у овом систему је избор индикатора који треба да омогуће не само проверу достизања стандарда квалитета, већ и да стимулишу све оне који нуде програме стручног усавршавања да повећају квалитет програма. Приликом дефинисања скупа индикатора у оквиру сваког појединачног стандарда треба водити рачуна о томе да они буду мерљиви и релевантни како би се добили одговарајући закључци. Стога стандарди треба да буду:

- разумљиви,
- недвосмислени и јасни,
- мерљиви.

Стандарди треба да садрже три захтева којима се формулишу поједини аспекти стручне процене: први захтев се односи на процену унутрашње кохерентности свих елемената програма и остваривости програма у пракси, други на допринос програма унапређивању праксе и трећи на услове за успешно остваривање програма стручног усавршавања.

Стандард I: Елементи програма међусобно су повезани и усаглашени

Елементи програма треба да су усаглашени и да одговарају циљу. Анализа сваког појединачног елемента програма треба да покаже повезаност са дефинисаним циљем. Аутор треба својим планом реализације и примене програма стручног усавршавања у пракси да јасно и прецизно дефинише поступке праћења и вредновања ефеката програма у пракси, као и поступке за обезбеђивање одрживости програма.

Индикатори:

1. Циљеви су јасно дефинисани;
2. Усаглашени су циљеви, садржаји, методе, технике, облици рада и врсте активности;
3. Циљеви и садржаји, методе, технике, облици рада и врсте активности су примерени одабраној циљној групи;

4. Усаглашена је динамика реализације са елементима програма;
5. Усаглашени су циљеви и ефекти програма;
6. Поступци праћења и вредновања реализације програма усаглашени су с циљевима програма;
7. Поступци праћења и вредновања ефеката програма усаглашени су с циљевима програма;
8. Поступци за обезбеђивање одрживости програма у пракси усаглашени су с циљевима програма.

Стандард II: *Програм доприноси унапређивању образовно-васпитне праксе*

Аутори програма треба јасно да прикажу начин на који ће програм допринети професионалном развоју запослених у образовању. У интересу свих кључних учесника је да виде на који ће начин професионално усавршавање утицати на праксу и њено унапређивање. Аутор планира која ће знања, вештине и способности наставник да усвоји и унапреди. Сваки програм треба да има систем осигуравања квалитета који обезбеђује непрекидно и систематично побољшавање односно унапређивање васпитно-образовне праксе.

Индикатори:

1. Програм одговара на потребе у пракси;
2. Програм је резултат нових сазнања и достигнућа у области науке, технике, образовања и васпитања и/или практичних искустава;
3. Програмом је предвиђена могућност прилагођавања садржаја, метода, техника, активности и временске динамике за конкретну циљну групу;
4. Приказани су резултати досадашње примене програма настали на основу евалуација учесника и самоевалуација аутора;
5. Приказани су резултати досадашње примене програма настали на основу евалуације спољних евалуатора.

Стандард III: *Услови за успешно остваривање програма су дефинисани*

Неопходно је да аутор обезбеди подршку институције релевантне за ту област образовања и васпитања која се нуди програмом стручног усавршавања. Та институција би својим потписом и издавањем уверења била један од гараната за осигурање квалитета тог програма. Аутор треба да обезбеди јасан увид у програм обуке реализатора и оних који реализују програм стручног усавршавања, као и начин праћења њиховог рада. Аутор програма води рачуна о томе да постоји склад између циљне групе, величина групе за обуку,

услова за рад и укупног броја сати обуке са захтевима који су везани за садржај програма стручног усавршавања. Такође, обезбеђује усаглашеност услова за остваривање програма у целини са циљевима, садржајима, методама, средствима обуке, методама и облицима рада.

Индикатори:

1. Аутори програма су обезбедили подршку одговарајуће институције за реализацију програма;
2. Реализатори програма поседују знања, вештине и способности потребне за реализацију програма;
3. Дефинисани су одговарајући радни материјали (приручници, прилози, шеме....) за реализацију програма;
4. Дефинисани су одговарајући простор и опрема за реализацију програма;
5. Временска организација програма је примерена принципима ефективног рада и доприноси остваривању циљева;
6. Број учесника у групи доприноси остваривању циљева програма.

**ОСИГУРАЊЕ КВАЛИТЕТА ПРОГРАМА СТРУЧНОГ
УСАВРШАВАЊА**

Општи циљ је да се обезбеди креирање система који омогућава континуирано праћење и евалуацију процеса и стицања знања на семинарима стручног усавршавања и обезбеђивање квалитета, као развој система. Постојећи систем је јасно дефинисан кроз опис следећих послова:

- Структурирање базе података о програмима;
- Аналитичко-истраживачки рад у вези с програмима;
- Развој и примена неопходних мера за побољшање квалитета програма стручног усавршавања;
- Израда и развијање стандарда за квалитетно креирање, организовање и вођење различитих програма;
- Припрема и реализација обуке за креирање програма;
- Израда концепције праћења и вредновања програма;
- Праћење и вредновање остваривања програма;
- Развијање и дефинисање стандарда програма;
- Израда Правилника о избору и раду Комисије за одобравање програма;
- Праћење и унапређивање процедуре одобравања програма;

- Припрема каталога програма;
- Анализа међународних искустава у области професионалног развоја запослених у образовању и
- Учешће у реализацији међународних програма стручног усавршавања.

Предвиђени начини праћења квалитета програма обухватају:

- упитник за учеснике семинара који попуњавају учесници; његову анализу и стручну процену ради Завод за унапређивање образовања и васпитања;
- анализа извештаја самих аутора и реализатора програма, који се раде по завршетку семинара и које аутори достављају Заводу и
- организују се посете семинарима од стране тима за праћење, у чијем саставу су представници Завода, Министарства, факултета, стручних удружења, школа и осталих институција из области образовања.

Наравно да ова процедура не може бити реализована без сарадње са ауторима програма који су у обавези да пре реализације семинара пошаљу обавештење о времену и месту извођења семинара. Након одржаног семинара аутори достављају списак учесника семинара који попуњава реализатор програма, упитник који су попунили учесници и извештај самог аутора о одржаном семинару.

ЛИТЕРАТУРА:

- Бјекић, Драгана (1999): *Професионални развој наставника*, Учитељски факултет, Ужице.
- Водич кроз процедуру одобравања стручног усавршавања* (2000), Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд.
- Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект* (2007), Учитељски факултет, Ужице.
- Стручно усавршавање* (2006), EDP – Educator development program, Канадска агенција за међународни развој, Београд.

LJUBISA ANTONIJEVIC, the Institute for Development of Education, Belgrade

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE EMPLOYEES IN SERBIA –
LEGAL FRAME**

Summary

Development and improvement of a system of permanent professional development of the employees in education, is the essential component of a global educational system, because it sets the foundations for permanent education. To provide a system of permanent professional development and to regulate the obligations of the employees in education, appropriate standards and legal regulations are necessary.

Current experiences show that the procedure, by which the programmers of permanent education are granted, should be improved, in order to make it more efficient, and to make the evaluation of the selected programmes and the quality of their realization more reliable.

Key words: *professional development, professional development programmes, to grant a programme, to ensure a programme quality, programme standards and programme indicators.*



Др Жељко М. Папић, Регионални центар за професионални развој
запослених у образовању, Чачак
Рада Каранац, Школска управа, Чачак

УЧИТЕЉИ У СИСТЕМУ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Апстракт: Стално стручно усавршавање води учитеље ка професионалном развоју и на тај начин у данашњем друштву, „друштву знања“, учитељи преузимају нове и одговорне улоге.

Професионални развој учитеља подразумева повећање учитељеве свесности о томе шта, како и на који начин може да унапреди у васпитно образовном процесу.

У раду говоримо о систему стручног усавршавање уз рад, ИНСЕНТ-у система образовања (In-servis Education for Teachers), који представља иновирање стечених знања, усавршавање вештина, унапређење праксе и континуиран професионални развој учитеља. Бавимо се анализом понуђених облика стручног усавршавања и дајемо преглед потреба учитеља за перманентним развојем.

Кључне речи: *учитељи, ученици, образовање, стручно усавршавање, ИНСЕНТ систем образовања.*

1. УВОД

Улога и потребе учитеља су се мењале кроз историју, допуњавале и прилагођавале потребама времена и друштва. Традиционални приступ учења је још увек присутан у образовној пракси, па учитељ мора бити отворенији и спремнији за одређене промене у раду (менторска улога, интензивније укључивање ученика у рад, укључивање савремених технологија у рад...). Промене, подразумевају и мобилност и стално професионално усавршавање учитеља. Савремена комуникациона технологија и убрзан информатички развој условили су потребу за прилагођавањем различитим захтевима учитеља (Пројектни тим, 2005: 2–23). Термином „учење у различитим животним контекстима“ указује се на три облика (образовања) у савременом друштву (Марковић 2005: 10–25):

- **Формално образовање** (*eng. Formal Education*) – ограничено, редовно, хијерархијски структурисано учење које води стицању сведочанстава и диплома у основним, средњим школама и на факултетима;
- **Информално образовање** (*eng. Informal Education*) – непланирано, индивидуално, најчешће лично иницирано образовање. Стиче се на основу свакодневног искуства, социјализацијом, читањем књига и литературе, комуникацијом са другим људима, праћењем емисија едукативног карактера;
- **Неформално образовање** (*eng. Non-formal Education*) – организовани и планирани садржаји који се одвијају ван формалног система образовања (семинари, обуке, курсеви...).

2. СИСТЕМ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА УЧИТЕЉА

Сва оваква одређења и фазе образовања током целог живота, целоживотни процес или доживотно учење (Ранковић, 2003), воде нас ка професионализацији учитеља, тј. ка професионалном развоју учитеља.

Професионални развој учитеља је дугорочан процес у току кога се путем учења, практичног рада и истраживачке делатности унапређују знања, вештине и способности. Професионални развој учитеља дефинисан је и изграђен на четири компоненте (Клашња 2006: 20):

1. Започиње обавезним образовањем и периодом приправништва (Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника Сл. гласник РС, бр. 22/2005) и та фаза се завршава увођењем у посао и стицањем лиценце за рад. На тај начин се и званично потврђује способност учитеља да може самостално да обавља посао. Правилник дефинише да учитељ на крају приправничког стажа треба да познаје и разуме значај континуираног професионалног развоја, познаје начин сопственог професионалног усавршавања, да је упознат и да учествује у различитим облицима стручног усавршавања и да у континуитету прати развој савремене стручне литературе.

2. Следећа фаза је стручно усавршавање и одвија се у складу са Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. гласник РС, бр. 14/2004 и 56/2005), који наводи да наставник, васпитач и стручни сарадник има право и дужност да се стручно усавршава, а установа има обавезу да обезбеди остваривање тих права. Обавезно стручно усавршавање обухвата реализацију различитих облика стручног усавршавања у школи/установи; похађање акредитованих програма (најмање 100 сати у току 5 година), и то 60 сати обавезних програма и 40 сати изборних програма.

3. Трећа фаза је систем праћења и евалуације. Циљ праћења је модификација, усавршавање, унапређивање праксе. Зато је потребно евалуирати не само резултате већ и процес који је до њих довео. Евалуација представља основ интервенције, акције. Увиди у које долазимо након евалуације служе нам као коректори за даљи рад.

4. Четврту фазу чини напредовање кроз стицање звања, које има за циљ да омогући и да дâ подршку личном професионалном развоју учитеља, активном учествовању у планирању и остваривању образовања и васпитања, развијању стручне самосталности и развијање и подизање квалитета образовно-васпитног система. Стицање звања у школи и установи могуће је само путем стручног усавршавања и примене наученог у пракси. Законом су прописана четири звања која наставници могу, а не морају, да стекну: педагошки саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник.

Напредовање и развијање учитеља на овакав начин доприноси повећању квалитета рада, јачању мотивације, развијања система евалуације и самоевалуације. Професионални развој учитеља је отворен, динамичан и трајан процес који подразумева и преношење новог знања из различитих професионалних области и научних дисциплина у свет праксе, као и праћење европских трендова у погледу побољшања квалитета образовања.

Образовање и развојни пут учитеља мора бити утемељен у државној и регионалној политици и њиховим развојним плановима, који треба да омогуће и материјалну подршку. Стратегијом Министарства просвете и спорта за период од 2005. до 2010. год. су дефинисани стратешки циљеви и активности јачања професионалног развоја учитеља. Циљеви и активности у Стратегији произилазе из Заједничких европских начела за способност и квалификације учитеља (Домовић, 2007):

- *Висока стручна спрема учитеља* – сваки учитељ мора имати високу стручну спрему, а учитељима који је немају, потребно је обезбедити могућност дошколовавања. Ово начело од учитеља захтева да поседују: 1) знања из предмета које предаје, 2) општа знања из педагогије, 3) вештине и способности које су неопходне за рад са ученицима, 4) разумевање друштвеног и културолошког значења образовања;
- *Занимање постављено у контекст доживотног образовања* – образовањем и перманентним усавршавањем учитељ постаје рефлексивни практичар који планира активности у складу са потребама свакодневнице и користи информационо-комуникационе технологије;
- *Мобилно занимање* – подразумева отварање система образовања ка спољашњем свету и јачање европске сарадње. Учитељима који су мобилни је признат статус у земљи у којој раде, као и у матичној држави. Постоји могућност и кретања и према другим струкама;

- *Занимање остварено на партнерству* – представља оснаживање са-
радње са другим школама, факултетима, центрима за стручно усавр-
шавање и другим институцијама које се баве образовањем. Учитељи
треба да ојачају везе између рада, истраживања и целокупног дру-
штва.

Недостатак праксе и стицање практичних вештина је проблем са којим се суочавају студенти учитељских факултета у Републици Србији. Јасно је да образовање на факултетима мора постати ефикасније, да се садржаји на разли-
читим факултетима у Европи морају уједначити и да се једино на такав начин
могу постићи успеси универзитетског образовања. (Солеша, 2008). Обједиња-
вање разноврсних захтева за квалитетним високошколским образовањем пру-
жила је Болоњска декларација, усвојена јуна 1999. године. Декларација захте-
ва усаглашавање система, организације, трајања и садржаја универзитетског
образовања, тј. уједначавање услова за стицање дипломе и звања. Болоњска
декларација не предвиђа досадашњу могућност дошколовавања стручног ка-
дра, већ предвиђа два нивоа студирања: преддипломски ниво (у трајању од
три године, тј. шест семестара, или четири године, односно осам семестара) и
постдипломски ниво (у трајању од две године или четири семестра, односно
једне године или два семестра). Да би се успешно имплементирала Деклара-
ција, неопходно је напустити традиционално схватање учитељског позива, ко-
је говори да студент треба да овлада садржајем одређеног предмета, а стечена
знања ће примењивати у пракси тек када почне да ради (Солеша, 2008). Битни
принципи који треба да заузму важно место реформом образовања учитеља
су: одлучивање које је засновано на информацијама, остваривање консензуса,
развој професионалне праксе која се темељи на повезивању свих студијских
области и која студенте укључује у све облике васпитно-образовне делатно-
сти, професионална пракса која подстиче студенте за рефлексивни, креативно-
иновативни приступ настави (Концепција професионалне праксе студената
педагошког факултета у Јагодини, 2007: 5–10).

Увођење бодовног система, ECTS (European Credit Transfer and Accumu-
lation System), треба да исказе и прочитану стручну литературу и написане се-
минарске радове. Бодови могу да се постигну и ван високошколског образова-
ња (перманентно образовање). Ови елементи нужно воде и мобилности студен-
тата (Болоњска декларација, 1999).

Успешност реализације образовања ученика у великој мери зависи од
система знања, умења, способности и вештина учитеља, тј. од професионал-
них компетенција које представљају способност обављања посла. Професио-
налне компетенције учитеља или кључне способности су сврстане у три
основне категорије: педагошке, програмске и комуникационе компетенције
(Бјекић, 1999).

Професионалне компетенције наставника у Републици Србији се дефинишу кроз појам стандард занимања, вештина и способности наставника. Стандард занимања наставника су друштвено очекиване улоге наставника и требало би да буду основа за пружање помоћи факултетима у дефинисању садржаја обуке потребне за будуће наставнике, пружање помоћи менторима за рад са приправницима. Стандарди могу да буду и помоћ институцијама, стручним друштвима која се баве стручним усавршавањем, као и помоћ наставницима приликом одређивања потреба за професионалним развојем (МПС – Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву). Циљ професионалног развоја наставника је да усмери развој ученика, тако да он постане способан и образован, интелектуално самосталан и социјално интегрисан.

3. УЧИТЕЉИ У ИНСЕТ-У

Систем стручног усавршавања уз рад, ИНСЕТ систем образовања (In-servis Education for Teachers), конципиран је као надградња формалног образовања, иновирање знања која су стечена током школовања за учитељски посао, усавршавање вештина, примена знања и праксе и континуиран професионални развој учитеља. У оквиру ИНСЕТ-а се остварује континуирано професионално усавршавање (Алибабић 2006: 8–11).

Ин-сервис образовања представља комуникацијски систем који обезбеђује сарадњу и контакт између учитеља и унапређење вештина које ће им омогућити да побољшају квалитет рада. Овакво одређење наглашава размену искустава кроз учење, практичан рад и истраживачке делатности, кроз које се допуњују знања, вештине и способности.

Професионални развој у оквиру ИНСЕТ-а учитељима омогућава: развијање и унапређивање знања, вештина и способности, које су неопходне за обављање улоге учитеља; едуковање за коришћење савремених технологија у настави; већу аутономност у планирању и извођењу образовног процеса; спремност за систем вредновања и самовредновања; размену искустава унутар струке; упознавање са стандардима занимања, вештина и способности учитеља; активније учествовање у сопственом стручном усавршавању израдом личног плана професионалног развоја; укључивање у доживотно образовање (Филиповић, 2007).

Методе рада које се примењују у различитим облицима стручног усавршавања су најчешће интерактивне методе и омогућавају активно учествовање, тимски рад, усмереност на развој стила учитеља и усмерене су на решавање проблема путем играња улога, симулација, ситуацијских приступа.

Исходи стручног усавршавања учитеља видљиви су у повећаној сигурности приликом обављања посла. Учитељи на такав начин допуњују и унапређују знање, вештине и умења, задовољавају потребу за разменом искустава.

Добробит школе од стручног усавршавања учитеља примећује се кроз унапређење рада са ученицима, постизањем бољих резултата ученика, побољшаном сарадњом са родитељима и колегама; такође је повећан степен мотивације учитеља који креирају и реализацију наставу примењујући нове методе рада, а сви ти показатељи промена (индикатори) воде ка промовисању школе и постигнутих резултата.

Професионални развој учитеља не може се свести на повремене семинаре и одређена окупљања колега, већ представља дугорочан и сталан процес сазнавања и примене знања.

4. УПРАВЉАЊЕ ИНСЕТОМ У ОБРАЗОВАЊУ

Управљање професионалним развојем запослених у образовању је неопходно, јер се усавршавање до сада обављало хаотично, без системског праћења, без евалуације и без адекватног координатора понуде и основног посредника. Због тога су многим земљама Европе, за потребе ИНСЕТ-а, установљене посебне институције. У Републици Србији постоје три нивоа управљања професионалним развојем наставника:

1. Национални ниво (Министарство просвете, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања);
2. Ниво институције (школа – менаџмент школе);
3. Лични ниво („Self“ ниво) – управљање сопственим развојем (Алибабић, 2005).



Шема институционалног оквира (према: Јаковљевић, 2007)

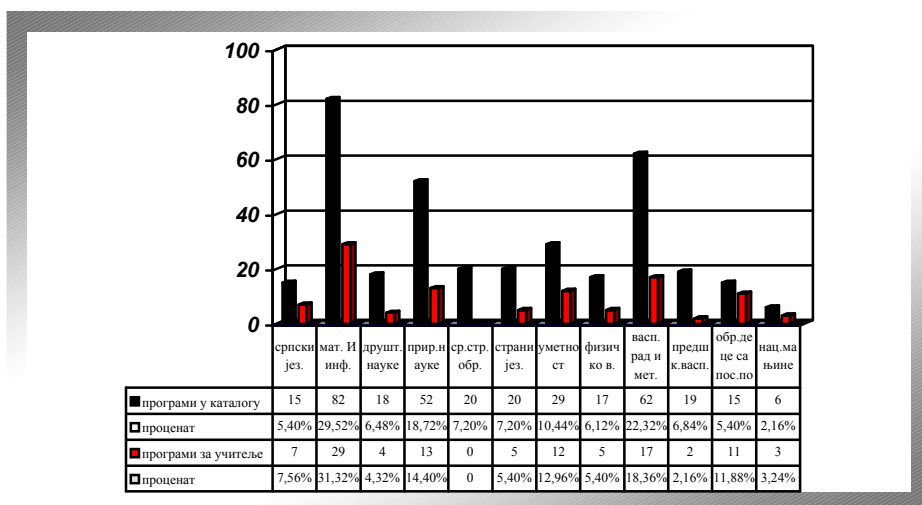
На територији Моравичког округа, Ин-сервисом образовања „управља“ Регионални центар за професионални развој запослених Чачак, који функционише у оквиру Завода за унапређивање образовања и васпитања. Регионални центар у Чачку представља део просеца успостављања децентрализованог система професионалног развоја, који организује различите видове стручног усавршавања, представља ресурсни центар у коме се налази библиотека са стручном, методичко-дидактичком, педагошко-психолошком литературом, видео и аудио материјалима, пружа могућност интернета, сталног дружења и размена искустава са колегама из целог региона.

Регионални центар испитује и анализира потребе за стручним усавршавањем, учитељима пружа помоћ и подршку приликом креирања и акредитације нових програма стручног усавршавања.

Анализирањем података за протекле године рада можемо рећи да је све више учитеља присутно на различитим облицима едукације. На то указује и податак да је од јануара 2007. године реализовано 83 семинара, на којима је активно учествовало преко 2000 запослених у образовању, од тог броја било је 253 учитеља. Свест учитеља о битности стручног усавршавања је све присутнија у међусобним разговорима, након евалуације часа, применом савремених метода рада. Одређен број учитеља је свестан да стручно усавршавање није само ствар слободног опредељења већ је и стручна обавеза, јер је реформа

диктирала измене које је потребно имплементирати у рад, а готово једини начин за то су разни видови стручног усавршавања. Један од чинилаца повећаног присуства неформалним видовима образовања учитеља је добијање лиценце за рад. Да би се овакви програми реализовали, Министарство просвете, у сарадњи са Заводом за унапређење васпитања и образовања, за сваку школску годину издаје Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању, који за 2007/2008. годину садржи програме из дванаест области; укупно 360 семинара. У актуелном Каталогу учитељима је понуђено 107 семинара, (до овог броја дошли смо анализирајући наведене циљне групе у Каталогу).

На графикону је приказан однос укупног броја семинара, по областима, из Каталога за 2007/2008. годину и броја семинара који је намењен учитељима.



Највећи проценат семинара 29,52% је из области математике и информатике, а самим тим, учитељима је понуђено највише семинара из те области – 31,32%. Најмање семинара је намењено националним мањинама (2,16%), али најмањи број семинара намењен учитељима је из области предшколско васпитање – 2,16%. Изненађује што је од укупног броја семинара само 15 (5,4%) из области Српски језик и књижевност, а учитељима је понуђено 7 семинара (7,56%).

Битна подручја стручног усавршавања која треба да буду више заступљена су: практична питања везана за проблемске ситуације у одељењу и за рад у школи, унапређење компетенција везаних за одређена подручја рада (музичко, изборни предмети ...), унапређење компетенција везаних за специфичне аспекте развоја деце (емоционални развој, тешкоће у развоју, моторич-

ки развој ...), унапређење менторских вештина, рад са приправницима и припрема за полагање испита за лиценцу, спречавање насиља међу децом, превенција злоупотреба дрога (Филиповић, 2007). Учитеље је потребно оснажити у следећим подручјима: методика рада одређених предмета; примена нових наставних метода и вештина; начин праћења и вредновања постигнућа ученика; унапређивање компетенција из социјалне психологије, дидактике, опште психологије и педагогије; практична знања у саветодавном раду са децом и родитељима итд. (Видовић, 2007).

Предлози и закључци са састанака Удружења учитеља указују на следеће потребе учитеља: конкретан рад на писању пројеката; подршка у професионално развоју и напредовању; E-learning (учење на даљину); начини и примери акредитације програма стручног усавршавања; покретања и уређивања школског листа и сајта школе; оснаживање сарадње са учитељским и другим наставничким факултетима и високим школама и струковна повезивања; размена педагошких искустава са колегама из целе земље.

Учитељи увек исказују потребу за програмима који ће се више бавити праксом, што потврђује и семинар Одељењски старешина у савременој школи, који је за последњих годину дана на територији Моравичког округа реализован осам пута. Увидом у евалуационе листове учитеља, долази се до закључка да је исувише програма који се баве тимским радом, израдом сценарија и применом рачунара у настави.

5. ЗАКЉУЧАК

Учитељима (појединцима) је тешко да напредују и да се професионално развијају у школи која је статична. Уколико чак и индивидуално напредују, неће сами моћи да промене стање у својој школи. Постоје и ситуације када се школа мења, а учитељи не желе да се мењају и развијају (Razdevšek, 2000). Мотивација учитеља за развој је различита. Учење темеље на већ постојећем знању и искуству и прилагођавају га сопственим циљевима и интересима који су најчешће повезани са улогом коју остварују ван учионице.

На основу анализе Каталога за школску 2007/2008. годину и евалуације семинара, препоручујемо да у даљем професионалном оснаживању развоја учитеља треба више радити на: оснаживању сарадње учитеља са факултетима и стручним удружењима, унапређењу система информисања и обавештавања, унапређењу система евалуације и самоевалуације; подстицању израде личног плана професионалног развоја; подстицању и примени хоризонталног учења (Мрше, 2005); коришћењу и употреби у настави стручне литературе; напредовању уз сарадњу и размену литературе и информација са факултетима и другим установама; подстицању учитеља на одласке и излагања на научним ску-

повима у Републици Србији и ван ње; промовисању и публиковању остварених резултата у васпитно-образовном раду; акредитацијама програма стручног усавршавања и ажурирању базе података о реализованим семинарима.

ЛИТЕРАТУРА

- Алибабић, Ш. (2005): *Управљање професионалним развојем наставника*, Београд: Учитељски факултет.
- Болоњска декларација, 1999.
- Бјекић, Д. (1999): *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.
- Vidović, V. (2007): *Razvoj modela cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika*, преузето маја 2008. са <http://www.humboldt-club.hr/obrazovanje/pp/Vizek.ppt>.
- Domović, V. (2007): „Образовање наставника у Хрватској и другим европским земљама“, преузето априла 2008. са: [http://www.siteresources.worldbank.org/INTCROATIA/Resources/301144-1178203929271/2VlatkaDomovic Obrazovanjenastavnika.ppt](http://www.siteresources.worldbank.org/INTCROATIA/Resources/301144-1178203929271/2VlatkaDomovic%20Obrazovanjenastavnika.ppt).
- Заједничка европска начела за способност и квалификације учитеља, 2005.
- Завод за унапређивање образовања и васпитања (2007): „Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2007/2008. годину“, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Јаковљевић, З. (2007): *Систем професионалног развоја у образовању у Републици Србији*, преузето новембра 2007. са: www.zuov.sr.gov.yu/Centartri/Konferencija/04%20Profesionalni%20razvoj%20zaposlenih%20u%20obrazovanju.ppt.
- Клашња, С. (2006): „Професионални развој наставника у европским земљама“, у: *Стручно усавршавање, искуства едукаторе за едукаторе*, Београд: Draslar partner.
- Марковић, Д., Ћизолм (2005): *NFO и Evropi – publikacija*, 10–25, преузето марта 2008. са: http://www.hajdeda.org.yu/08_download/nfo/nfo_u_evropi_publicacija.pdf.
- Мрше, Њ. (2005): *Водич за унапређење рада наставника и школа*, преузето априла 2008. са: www.most.org.yu/publikacije/prirucnici/VODIC_za_unapredjenje_rada_nastavnika_i_skola.pdf.
- Министарство просвете и спорта Републике Србије (2004): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Београд.
- Педагошки факултет у Јагодини (2007): *Концепција професионалне праксе студената педагошког факултета у Јагодини*.

- Пројектни тим (2005): *Permanentno obrazovanje – studija*, 2–23, преузето марта 2008. са: www.rcpo.kg.ac.yu/eng/download/Elektronska_biblioteka/PERMANENTNO_OBRAZOVANJE_STUDIJA.pdf.
- Ранковић, (2003): *Неформално образовање у Србији*, 32–36, преузето августа 2008. са: http://www.hajdeda.org.yu/08_download/nfo/neformalno_obrazovanje_web.pdf.
- Razdevšek, C. (2004): *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?*, преузето марта 2008. са: www.see-educoop.net/education_in/pdf/kompetence-uciteljev-slo-hrv-t07.pdf.
- Солеша, Д. (2008): преузето јула 2008. са: http://www.ucf.so.ac.yu/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=165.
- Сливар, Б. (2007): *Компетенције наставника у Словенији*, преузето новембра 2007. са: www.zuov.sr.gov.yu/Centartri/Konferencija/04%20Profesionalni%20razvoj%20zaposlenih%20u%20obrazovanju.ppt.
- Filipovic, V. (2007): *Sustavno stručno usavršavanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj – Unaprjeđivanje kvalitete i važnosti*, преузето маја 2008. са: siteresources.worldbank.org/INTCROATIA/Resources/301144-1178203929271/4A00VinkoFilipovic.ppt.

ZELJKO PAPIC, Phd., Centar for Teacher Professional Development in Cacak
RADA KARANAC, School administration, Cacak

TEACHERS IN SYSTEM OF TRAINING ADVENCED

Summary

Constant advance teachers training direct teachers to professional development and in that way in today's society „society of knowledge“, teachers take over a new and responsible parts.

Professional development of teachers means increase teacher's ability about what, how and in which way can be advance in educational process.

We speak about advanced study with work, about INSET system of education (in-servis Education for Teachers), which presents innovation of acquired knowledge, advanced study, the advancement of practice and continuing professional education of teachers.

We analyze offered kinds of advanced study and make views of teacher's needs for permanent development.

Key words: *teachers, student, education, advanced study, INSET system of education.*

III



Проф. др Снежана Маринковић, Учитељски факултет у Ужицу

Проф. др Драгана Бјекић, Технички факултет у Чачку

Мр Лидија Златић, Учитељски факултет у Ужицу

ЕВАЛУАЦИЈА И САМОЕВАЛУАЦИЈА НАСТАВНИКА¹ (ПРИСТУПИ И ПОСТУПЦИ)

Апстракт: Евалуација професионалног деловања наставника постаје системска компонента развоја савремених курикулума. Због значаја евалуације и самоевалуације у васпитно-образовном процесу и усмеравању професионалног развоја наставника, у раду је дат преглед евалуативних приступа, општих трендова у евалуирању наставничког рада, специфичности евалуације и самоевалуације наставникове професионалне компетентности у непосредном радном контексту итд.

Евалуација и самоевалуација рада наставника део је опште евалуативне методологије која не може да буде само део спонтаног професионалног сазревања наставника, већ треба да буде образовањем формиран систем понашања које наставник уме да примењује за самоанализу сопственог професионалног деловања.

Као илустрација различитих начина и методологије евалуације, приказана су два примера: начини (методологија) евалуације и самоевалуације комуникационе компетентности наставника и начин оспособљавања студената – будућих учитеља (наставника) за самоевалуацију и рефлексивну праксу према моделу АУН.

Кључне речи: *евалуација наставника, самоевалуација наставника, специфичности (само)евалуације, оспособљавање за (само)евалуацију.*

1. УВОД: ЕВАЛУАЦИЈА НАСТАВЕ И НАСТАВНИКА

Да бисмо унапређивали одређену делатност, није довољно стално усвајати нова знања и вештине, као ни оснаживати способности и функционалне мотивационе диспозиције, већ је неопходно стално пратити, мерити и вредно-

¹ Овај рад је израђен у оквиру пројекта „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“, број пројекта 149054, који финансира Министарство науке Републике Србије.

вати процес рада и ефекте и на томе заснивати даљи развој. Као важан радни процес, рад наставника је неопходно континуирано евалуирати. Истовремено, евалуација професионалног деловања наставника постаје системска компонента развоја савремених курикулума.

Евалуација је педагошки процес праћења, мерења и вредновања ефеката и процеса у васпитању и образовању. Већина истраживача успешности наставе и наставника различитим евалуативним процедурама је сагласна да су евалуација наставног процеса и евалуација наставниковог рада нераздвојни процеси, а да корелационе анализе показују да ове две евалуације корелирају веома високо – $r = 0,88$ (Baird, 1977; Morse and Wingo, 1969, према Бјекић 1999: 32).

Евалуација наставниковог рада обухвата систем дијагностичких и прогностичких поступака и техника којима се одређује наставников учинак, успешност и начин постизања успешности (Бјекић et al. 2007: 198).

Према томе колико и како резултати евалуације могу и треба да утичу на образовни процес и на наставников рад, примењују се три евалуативна приступа (табела 1): дијагностички, сумативни и формативни (аналогно са врстама евалуације у другим сегментима образовног процеса [према Бјекић, Папић, 2005]).

Табела бр. 1. Евалуативни приступи раду наставника			
	Дијагностички приступ	Сумативни приступ	Формативни приступ
Функција	Утврђивање присуства или одсуства неопходних вештина. Утврђивање претходног нивоа постигнућа и радних резултата. Класификовање наставника према различитим карактеристикама које су изабране као релевантне за ефикасност.	Процењивање рада наставника на крају одређеног наставног циклуса ради давања коначне оцене, ради рангирања и доношења одређених професионалних одлука школске управе.	Повратна информација свих актера наставног процеса (и наставника и ученика) о понашању и успешности наставника у настави. Препознавање ситуација и лоцирање погрешака у настави, тако да би могле да се предложе поправне алтернативне образовне технике.
Време	За одређивање положаја и потенцијала наставника на почетку наставног процеса. У току наставе у ситуацијама испољених тешкоћа.	На крају наставне јединице, семестра или годишњег рада.	У току наставе, у различитим ситуацијама – и успешним и неуспешним.
Нагласак у евалуацији	Когнитивне и афективне карактеристике наставниковог рада, контекст наставниковог професионалног деловања, понашање.	Манифестована, генерализована, когнитивна, понекад афективне димензије.	Манифестована понашања у различитим ситуацијама, свакодневни поступци, сви садржаји професионалног деловања.

Табела бр. 1. Евалуативни приступи раду наставника

	Дијагностички приступ	Сумативни приступ	Формативни приступ
Технике и инструменти	Формативни и сумативни инструменти и технике за претходно (иницијално) проверавање. Стандардизовани упитници, скале процене и протоколи, стандардизовани дијагностички тестови и други инструменти. Праћење посматрањем и контролне листе.	Сумативни извештаји и контролне листе (чек листе).	Специјално направљени формативни инструменти, систематизовани протоколи и технике систематског посматрања, скале процене итд. Равноправно заступљени инструменти и технике за евалуацију и самоевалуацију.
Узорци за евалуацију	Специфичан узорак одређеног претходног понашања. Узорак измерених циљева наставе. Узорак променљивих аспеката наставе за које се претпоставља или зна да се односе на одређени тип наставе.	Одређен узорак задатака којима се манифестују резултати наставе, а уређених хијерархијски и одређених наставним садржајима и активностима које реализују наставници, јединице.	Узорак измерених циљева и остварених исхода наставе. Узорак наставних ситуација и понашања наставника.
Начин представљања резултата евалуације	Нормативно и критеријско приказивање. Индивидуални профил приказом посебних вештина.	Генерално и углавном нормативно приказивање, навођење укупног скорa или подскорова према циљевима или подручјима рада.	Критеријско мерење и приказивање. Индивидуални профил хијерархијски уређен према евалуираним аспектима наставног рада.

Уважавајући неопходност сваког од ових приступа евалуацији (и могућностима самоевалуације) наставника, издваја се као најдугорочнији ефекат формативне евалуације која треба да обезбеди континуирани професионални развој наставника и унапређивање наставног процеса.

Да би било која од ових евалуација остварила своје циљеве и утицала на развој наставног процеса, потребно је да се планира и реализује поштујући опште принципе процењивања и самопроцењивања генерално важеће за све форме евалуације (Бјекић, Папић 2005: 10):

- **принцип објективности евалуације** односи се на структуру и организацију евалуације: резултате наставниковог рада треба изразити и евалуирати на реалан и релевантан начин диференцирајући спољашње факторе од фактора унутар самог наставног процеса;
- **принцип интерактивности евалуације** подразумева да је евалуација наставниковог рада нужно повезана са активностима свих актера наставног процеса и њихових самоевалуативних процедура;

- **принцип повезаности постигнућа наставника са контекстом** подразумева да се током евалуације морају узети у обзир наставникова понашања која су мерљива у одређеној реалности и прилагодљива одређеним условима.

2. ОДНОС ЕВАЛУАЦИЈЕ И САМОЕВАЛУАЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Евалуација наставниковог рада обухвата процесе који су далеко развијенији од процедура самоевалуације. Међутим, и евалуативне и самоевалуативне процедуре не могу да настану искључиво као израз личног и спонтаног развоја наставника, већ се формирају и развијају у различитим образовним ситуацијама (почев од оспособљавања студената – будућих наставника за саморефлексију и хоризонталну евалуацију). Како ће се вршити евалуација и самоевалуација често је зависило од актуелних трендова и приступа наставничкој професији, као и од развијене методологије.

Шта је садржај евалуације и самоевалуације различито је сагледавано у зависности од општих приступа наставнику као професионалцу, што је развијано и у научим системима који непосредно проучавају наставника (психолошке и педагошке дисциплине, социологија образовања итд.) и у практичним ситуацијама. Током двадесетог века развијено је више приступа евалуацији рада наставника (Бјекић et al., 2007), пре свега диференцираних према разnorodности показатеља квалитета рада у настави, условљених сложеностју наставног процеса, доминирајућим друштвеним контекстом (Cornu, 2008) и постављеним стандардима (Cole, 2005).

Доминирајући поступак у евалуацији рада наставника средином двадесетог века је евалуација од стране ученика, најчешће остваривана као проценивање наставникових опажених особина или као исказивање опредељења које особине наставника сматрају пожељним и у ком степену их наставници манифестују. Овакав приступ заснивао се на општој претпоставци да поједина понашања наставника под позитивним условима убрзавају процесе учења у настави, али је стварао озбиљну методолошку тешкоћу при диференцирању пожељног и стварног.

Седамдесетих година у евалуирању и рангирању наставника све чешће учествују претпостављени и школска администрација. Тек крајем двадесетог века оснажује се тенденција да актери истог процеса врше међусобну евалуацију, те се користе и могућности хоризонталне евалуације (peer evaluation) и позитивни ефекти међусобне размене искуственог учења особа које обављају исту делатност. Овај период је праћен и променама у садржају који се прати и мери ради евалуације. Доминирају приступи који систематски прате, мере и

вреднују (што заједно представља евалуацију) остваривање наставникових професионалних улога.

Сам крај XX и почетак XXI века прате истраживања професионалне компетентности наставника и развој процедура евалуације манифестовања професионалне компетентности наставника.

Шта је то наставникова компетентност? Појмови компетентност² и компетенција³ у нашем језику се често користе наизменично и без диференцираног значења, тако да је и схватање компетентности наставника у пракси недовољно диференцирано, мада се настоји да постану широко прихваћена тачна значења која потом усмеравају и истраживачке процедуре праћења.

Промене дискурса који се односе на образовање и обучавање крајем XX века утицале су на развој појмова компетентност и компетенције и повезивање са практичном применом знања, као и на развој вештина у оквиру програма образовања, тако да се компетентност схвата као вештина да се одређена активност обави у складу са прописаним стандардима одређене професионалне делатности. Пошто се компетентност посматра и одређује у неком контексту и описује шта појединац може да уради, сада је актуелно одређивање у односу на дефинисане и доступне стандарде и мерење онога што појединац може да уради у одређеном тренутку. Компетентан је онај наставник који манифестује развијени система знања, вештина, способности, мотивационих диспозиција функционалних у остваривању циљева наставног рада и постизању високе ефикасности. Говоримо о компетентном наставнику (професионалцу) онда када успешно реализује своју професионалну делатност. Професионалне квалификације се обично одређују као елементи компетентности за одређени рад, односно као посебне компетенције.

Компетентност наставника је сложена и конституишу је посебне компетенције развијене у оквиру три домена – педагошке, програмске и комуникационе компетентности.

Ово је препознатљиво у спремности и оспособљености наставника да комуницира, сарађује, планира и управља процесима учења и поучавања, обликује ситуације учења, мотивише ученике, анализира и процењује учеников развој не само у оквиру предмета, већ и шире у читавом васпитно-образовном процесу (слика 1, естонски модел, Eisenschmidt and Lofstrom, 2008) и да све то континуирано унапређује.

² енг: competence.

³ енг: competency, мн: competencies.



Слика 1: *Компетенције наставника према стандардима у Естонији*
(Eisenschmidt and Lofstrom, 2008)

Како се то одражава на евалуативне и самоевалуативне процедуре које треба да обезбеде увиде и потом развој и промене у професионалној активности наставника?

Добра, успешна настава и наставников рад често се препознају и описују као ситуације у којима постоји снажна наставникова жеља да ученици имају високо постигнуће, као и воља да повећава квалитет наставе. Ради остварења ове жеље многи наставници и спонтано прате и вреднују свој рад.

Током самоевалуације сваки наставник идентификује своје јаке стране и слабости у наставном процесу. Током евалуације друге особе прате, мере и вреднују рад и резултате рада наставника разврставајући их у предности и слабости његовог професионалног деловања.

3. ПРИМЕРИ ПРОЦЕДУРА И ТЕХНИКА ЕВАЛУАЦИЈЕ И САМОЕВАЛУАЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Евалуација и самоевалуација наставника, дакле, може да буде усмерена ка утврђивању развијености неког општег система битног за професионално функционисање на нивоу компетентности, а може бити усмерена и на један систем понашања релевантан за спровођење одређених процедура наставног

процеса и посебних компетенција. Пример за (само)евалуацију општег система је (само)евалуација комуникационе компетентности наставника. Пример за (само)евалуацију посебног система понашања је (само)евалуација оспособљености и процеса оспособљавања наставника (будућих наставника) за реализацију наставног система какав је Активно учења/настава.

3.1. Евалуација и самоевалуација комуникационе компетентности наставника

Посматрајући из угла улога наставника, потребно је да наставник успешно омогућава, усмерава, олакшава и контролише комуникационе процесе у разреду, као и сопствену комуникацију са ученицима, са својим колегама и са родитељима.

Евалуација и самоевалуација комуникационе компетентности у овом тренутку је значајно условљена развијеношћу истраживачких метода, техника и инструмената у области комуникологије, а намењених праћењу, мерењу и вредновању комуникационих знања, вештина, способности и диспозиција.

3.1.1. Технике евалуације комуникационе компетентности

Централне технике при мерењу комуникационе компетентности, које се могу применити и за евалуацију наставникове комуникационе компетентности, јесу (Вјекић et al., 2008):

1. Самопроцена – када се мери интерперсонална свесност на основу различитих индикатора комуникационих процеса, појава и знања; тада је валидна употреба инструмената на основу самопроцене. Најважнија предност у избору самоевалуације је то да индивидуа, у овом контексту то је наставник, зна више о себи него било ко други. Мада мере самопроцене могу бити стабилне током времена и у различитим контекстима, оне су обично, по својој природи, глобалне и наставник је најчешће фокусиран на средину и друге учеснике у свом социјалном окружењу, није адекватан често у процени сопствених појединачних (микро) понашања на бази самоевалуације. Наставникове самопроцене могу да буду валидније када процењује своја осећања или опште бихејвиоралне обрасце у ситуацијама комуникације. Други проблем присутан у самоевалуацији интерперсоналних/комуникационих понашања, условљен степеном развоја социјалне перцепције код самоевалуације наставникове комуникационе компетентности, веома је умањен јер су наставници претходним образовањем и непосредним ангажовањем обучавани у области социјалне перцепције.

2. Процена дата од стране блиског партнера у социјалној интеракцији (хоризонтална процена, процена од значајних других) – ове процедуре укључују глобалне процене појединаца (комуникативан, агресиван, омиљен и сл.) и процене специфичних понашања које у великој мери корелирају са важним социјалним исходима. Хоризонтална евалуација се често прихвата као боља мера јер је партнер чешћи посматрач него сам учесник у процени сопственог понашања. Друга карактеристика која даје предност партнеровим извештајима је конзистентност оваквог поступка са интерактивном природом интерперсоналне и комуникационе компетентности – док једна самоперцепција компетентности може да докаже нешто само по себи, знање о квалитету нечијег социјалног извођења може да буде релевантније јер можда најбољу процену може да пружи и познаје партнер који је део интерперсоналне мреже.

3. Процена од стране групе посматрача – уводи се да би се ублажила субјективност процена која је присутна у претходна два локуса мерења. Често се користи више различитих начина мерења, укључујући ту и различите изворе података (ученици, родитељи, школске службе и надређени, представници друштвене средине итд.). Процена од стране других може бити спроведена путем:

- систематског посматрања (опсервација ин vivo),
- метода бихејвиоралне симулације (семинатуралистичка интеракција у лабораторијским условима) – у оквиру које се наставницима укљученим у овакву врсту радионица (посебно у току програма усавршавања), представљају различите хипотетичке ситуације на које они треба да одговоре играњем улога или исказом о томе шта би урадили у тој ситуацији.

Могући приступ у развоју и структурирању бихејвиоралног инструмента за процену комуникационе компетентности приказали су Голдфрис и Ди Цурила (Goldfries and D’Zurilla, према Spitzberg and Cupach, 1989) путем бихејвиорално-аналитичког модела. Овај модел не представља меру за процену комуникационе компетентности, већ представља скуп методолошких корака дизајнираних да се уз помоћ њих структурира валидан инструмент за евалуацију, што је у наставном процесу веома важно због велике разноврсности наставних ситуација.

Како применити бихејвиорални аналитички модел за евалуацију (самоевалуацију) наставникове комуникационе компетентности у хипотетским и симулираним ситуацијама, а како у реалном наставном процесу и школском окружењу? Кораци овог модела сугеришу следеће:

- 1) извршити ситуациону анализу: идентификовати најрелевантније ситуације у наставном процесу и компарирати са ситуацијама у којима треба да се испоље одређене комуникационе компетенције;

- 2) одредити и означити/именовати реакције: идентификовати репрезентативне потенцијалне реакције у односу на проблемске и реалне ситуације идентификоване у првом кораку;
- 3) вредновати реакције: поставити норме за реакције идентификоване у другом кораку;
- 4) развити поступке мерења: приказати наставницима хипотетске ситуације (описе или видео записе, одигравање играњем улога), па вербално одредити у односу на критеријуме постављене у првом кораку;
- 5) мерити реакције коришћењем стандардних валидационих техника.

3.1.2. Инструменти евалуације комуникационе компетентности наставника и студената – будућих наставника

На основу теоријске анализе и истраживачког искуства у примени различитих инструмената за евалуацију и самоевалуацију комуникационе компетентности наставника и студената – будућих наставника (Bjekić et al., 2008), издвојени су следећи инструменти применљиви и у нашем образовном подручју (Bjekić et al. 2008: 260–261):

- Инструменти за самоевалуацију⁴: Мере комуникационог стила наставника (аутора Нортона, према Rubin et al. 2004: 134); Инвентар комуникационе анксиозности (аутора Бут-Батерфлајс и Гуда, према Rubin et al. 2004: 109–113); Индекс интерперсоналне реактивности (аутора Марка Дејвиса); Скала интеракционе укључености (аутора Сигале и сарадника, Cegala et al., 1982); Скала мотивације за интерперсоналну комуникацију (Rubin et al. 2004: 211–216); Инвентар задовољства интерперсоналном комуникацијом (аутора Хехта, према: Rubin et al. 2004: 217–222); Рахимов инвентар организационих конфликта, аутора Алзафура Рахима (Rahim, 2001); Инвентар ставова према тиму;
- Инструменти за евалуацију од стране супервизора, социјалних партнера, колега, ученика, хоризонталних евалуатора⁵: Скала вербалног

⁴ Оригинални називи и аутори инструмената за самоевалуацију по редоследу: Self-report instruments: Communicator Style Measure – teacher’s (Norton); Communication Anxiety Inventory (Booth-Butterfiels and Gould); Index of interpersonal reactivity (Mark Davis); Interaction Involvement Scale (Cegala et al. 1982); Interpersonal Communication Motives Scale (Rebecca Rubin); Interpersonal Communication Satisfaction Inventory (Hecht); Rahim organization conflict inventory (Alzafur Rahim; Инвентар ставова према тиму) (Бјекић, Златић, 2006).

⁵ Оригинални називи инструмената за евалуацију према редоследу: Verbal Immediacy Behaviours Scale (Mehrabian), Nonverbal Immediacy Behaviours Instrument (Richmond, Gorham and McCroskey, 1987), Општа скала професене наставникове комуникације (Златић, Бјекић, 2004); Communicative Competence Scale (Wiemann, 1977).

понашања (аутора Мехрабијана, према: Rubin et al. 2004: 393), Инструмент невербалног понашања (аутора Ричмонда, Горхеа и Мек Кроскија, према: Rubin et al. 2004: 238–241), Општа скала процене наставникове комуникације (Златић, Бјекић, 2004); Скала комуникационе компетентности (аутора Вимена, према: Rubin et al. 2004: 125–129);

- Индиректне мере промена у комуникацији у учионици само за активне наставнике/учитеље⁶: Скала ученикове мотивације за наставни предмет (Брковић et al., 1997); Скала мотивације ученика/студента (аутора Бети и Пејн, према: Rubin et al. 2004: 343–346); Скала задовољства ученика социјалном интеракцијом; Ученикова евалуација наставног процеса и наставника; Резултати ученика у наставном процесу итд.

3.2. Оспособљавање студената – будућих наставника за евалуацију и самоевалуацију у оквиру обуке за примену наставног система Активно учење / настава

Успешан наставник је онај који себе види као ученика. Тако и спровођење евалуације и самоевалуације не може да буде препуштено спонтаном одређивању школског окружења и наставника да прате, мере и вреднују наставников рад, већ треба да буде организована активност заснована на одговарајућој и систематски усвојеној и развијеној методологији. Систематско оспособљавање за евалуацију и самоевалуацију може започети у периоду иницијалног образовања будућих наставника у оквиру њиховог универзитетског образовања, а потом се наставити у оквиру различитих програма стручног усавршавања и саморазвоја у оквиру којих ће постати формативна рефлексивна пракса (Humphreys and Susak, 2000).

Стога су у овом делу рада приказана искуства везана за примену изворног концепта пројекта *Активно учење/настава* (АУН) на пољу универзитетске наставе са студентима Учитељског факултета у Ужицу⁷, а у склопу њиховог оспособљавања за самоевалуацију у будућем професионалном деловању и оснаживања њихове рефлексивности.

⁶ Оригинални називи инструмента за индиректно мерење промена комуникације у учионици: Скала ученикове мотивације за наставни предмет (Брковић et al., 1997); Student Motivation Scale (Beatty and Payne); Скала задовољства ученика социјалном интеракцијом; Ученикова евалуација наставног процеса и наставника; Резултати ученика у наставном процесу итд.

⁷ Пројекат је почео 1995. у сарадњи УНИЦЕФ канцеларије у Београду, Министарства просвете Републике Србије, Министарства за просвету и науку Републике Црне Горе и Института за психологију Филозофског факултета у Београду..

Пројекат АУН-а је првенствено био намењен наставницима који већ раде и који имају практично искуство у настави. У основи, цео пројекат АУН-а је применљив и неопходан у иницијалном образовању наставника. Примењујући модел АУН-а у иницијалном образовању и усавршавању наставника, пројекат АУН је: (а) развијао сопствени модел професионалног развоја наставника; (б) развијао сопствени начин сазнавања и решавања проблема у настави/учењу кроз употребу аутентичне методологије анализе наставних ситуација/ситуација учења; (в) дефинисао проблеме примене АУН-а на иницијалном нивоу образовања наставника. У овом раду приказан је само један сегмент примене АУН-а на Учитељском факултету у Ужицу. АУН модел је примењиван непосредно на часовима које организују и држе студенти, а могућностима техника анализе часова у оквиру евалуације и самоевалуације студентских часова коришћене су у циљу усавршавања и сазнавања сопствене праксе.

3.2.1. Акционо истраживање – методолошки оквир примењене евалуационе процедуре

Сврха ове наставне интервенције је била да се студенти оспособе за примену техника анализе које ће им омогућити сазнавање и мењање њихове праксе у подручју организовања и држања часова. Због саме природе проблема, истраживање је имало форму акционог истраживања. Ово истраживање одликују сви елементи акционог истраживања:

- истраживање се изводи у реалној социјалној ситуацији (настава на факултету);
- циљ истраживања је мењање праксе: (а) повећање образовних ефеката, (б) мењање положаја студента/ученика;
- начин сазнавања праксе: сама акција води мењању и сазнавању те праксе, стога се акција планира као решавање проблема, затим се наставни процес подвргава систематској анализи и евалуацији помоћу техника критичке конструктивне анализе – ККА и секвенцијалне анализе – СЕКА које се упражњавају и проверавају у дискурсу, између свих учесника у процесу (Ивић et al. 2001: 141–180);
- партиципација учесника обезбеђена је у свим фазама истраживања; студенти нису само учесници наставне ситуације која се истражује већ су и истраживачи сопствене праксе; у свакој фази постојао је дискурс: на нивоу ауторског тима и истраживача, на нивоу истраживача и учесника (студената).

Истраживачка процедура састоји се из четири дела: планирање, акција, посматрање, рефлексивност. Планирање и рефлексивност чине сазнајни моменат у

овом истраживачком циклусу. Као сазнајне процедуре коришћене су технике анализе наставне ситуације које су развијене у пројекту АУН:

- критичка конструктивна анализа (ККА) и
- секвенцијална анализа изведене наставе (СЕКА); секвенцијална анализа је метода за анализу наставног процеса на часу. Састоји се у подели конкретне целовите активности наставе/учења на најмање смислене јединице које се називају **секвенце**, које се потом анализирају посебно и као део целине. Ова техника је објективна, поуздана, омогућава квантификацију и, што је најважније, самооцену властитог рада.

3.2.2. Студентска примена АУН-а

Примена АУН-а приказана у овом раду започела је у шестом семестру након завршетка базичног нивоа обуке студената у оквиру предмета Методика познавања природе и друштва.

Примена АУН-а у раду студената реализована је у три фазе:

- фаза обуке за примену АУН-а;
- фаза акције – примена АУН-а у школи;
- фаза анализе.

Фаза обуке за примену АУН-а је спровођена на неколико начина: (а) студенти на вежбама добијају дефинисане циљеве часа/блока часова и треба да смисле или да одаберу од понуђених активности оне које доприносе да се на најбољи могући начин остваре циљеви часа; потребно је да своје мишљење аргументују; (б) студенти добијају разрађене садржаје часа и активности ученика на часу на основу којих дефинишу циљеве часа и сопствени избор аргументују; (в) студенти добијају циљеве часа, садржаје из одређене наставне теме, имају задатак да одаберу најадекватније методе/облике учења и да аргументују свој избор; (д) студенти праве сопствене сценарије, након којих се ради групна ККА. У фази обуке за примену АУН-а доследно је спровођена заједничка анализа кроз дискурс свих учесника. Пошли смо од полазишта акционог истраживања да сами актери посредством критичке рефлексije и саморефлексije могу мењати своју практичну делатност, тј. „пракса се мења мењањем начина на који се разуме“ (Carr & Kemmis 1986: 91).

Следећа фаза истраживања је *фаза акције*, тј. *примене* АУН-а у школи. Студенти су у току седмог и осмог семестра (четири часа дневно, три пута недељно у оквиру предмета Методика ППД) примењивали АУН у школској пракси у раду са ученицима од I до IV разреда. Процедура је таква да:

- сваки студент из групе организује и води минимално два часа у току школске године и месец дана самостално, свакодневно, води и организује часове на крају године;
- сваки час се анализира СЕКА анализом у којој учествују сви студенти, тј. цела група.

За потребе овог истраживања праћен је рад једне групе студената (25), учествовало се у њеном раду и заједно су студенти, ментор и професор Методике ППД анализирали 25 одржаних часова. Ова заједничка активност праћења, анализе и евалуације часова била је провера употребљивости СЕКА технике на часовима анализе за повећање квалитета наредних часова, тј. да ли ова техника доприноси развоју метакогниције код учесника истраживања. Ментор, који је био учесник анализе, био је наставник у чијем се одељењу држи час и који је прошао минимално базичну обуку из АУН-а. Анализа се изводила према стандардима СЕКА анализе (в. *Активно учење 2*, 2001). Тежиште у овом делу истраживања је на питању како студенти *примењују* АУН у наставним ситуацијама (фаза планирања и акције, тј. извођења часа), и на *сазнању*: (а) карактеристика и проблема одржаних часова по принципима АУН-а; (б) утицаја СЕКА анализе на разумевање и примену АУН-а у наставним ситуацијама.

3.2.3. Карактеристике и типични проблеми студентских часова одржаних по принципима АУН-а

Реализоване часове је могуће описати на следећи начин:

- Сваки час је држан по унапред урађеном сценарију. Сваки сценарио је подељен на кораке, тј. секвенце које представљају најмање смислене јединице часа. Сам сценарио је писан из угла активности ученика, што је чинило процес анализе (СЕКА) лакшим.
- Нагласак је на релевантним активностима, видљиве су носеће релевантне активности.
- У једном броју часова приметан је трансфер знања, правила, искустава са једне области на другу (нпр. од ученика се тражи да уоче каква је веза између речничких знакова интерпункције, математичких знакова и саобраћајних знакова /тема часа је била Саобраћајни знаци, ово је део уводне активности/).
- У анализираним часовима (након неколико часова анализе) приметан је склад између садржаја учења и метода/облика учења.
- Ученици се мотивишу за учење путем материјала за рад, питања и задатака који мисаоно активирају ученика, различитих начина презентације градива.

- Неки анализирани часови имају исте теме, али су сви различито ди-зајнирани, што студентима шаље поруку „да нема рецепта“, једног и најбољег решења.
- На одржаним часовима присутно је „подржавајуће понашање наставника“. Знатно је присутнија когнитивна потпора (кроз структуриране задатке, стављање ученика у ситуације где је могућност избора ограничена, давање процедуре решавања проблема) од социо-емоционалне потпоре. У анализираним часовима није препозната саморегулативна потпора. Подупируће понашање је често било превише контролисано, што значи да се праг за давање асистенције држао прениско на најмањи знак ученика. Технике које су коришћене као потпорне конструкције учења биле су: писана инструкција за извођење задатка (ова врста потпоре је нарочито била присутна када су се на часовима изводили експерименти, с верзијама од задавања задатка, проблема, до ситуација „вођеног учења“, где упутство води кроз процес и поцедуре). У ретким примерима било је подршке од стране наставника кроз улогу евалуатора (одрасли прави претходни преглед, шта се урадило, сумира) и прогностичара (наставник указује на могуће алтернативе, процедуре за даље) .
- Током истраживања мењале су се улоге наставника. Наставник је све више у улози организатора активности, мотивациона улога све више долази до изражаја и током анализе (СЕКА) повећава се дијагностичка улога наставника (у односу на ученике и у односу на сопствену праксу коју критички кроз дискурс, а касније и самостално анализира и дорађује).

Ово илуструје пример реализације наставне теме: Животне заједнице. Први студентски час био је чисто предавачки. Следећи час на исту тему био је после 7 дана, где је студент аранжирао самосталне активности ученика које су имале за циљ да развијају појам животних заједница. Као потпорно средство коришћена је таблица семантичких црта, графички организатор појмова вишег, нижег и истог реда, путем кога су ученици издвајали заједничка и различита својства различитих животних заједница, затим специфична својства за само један појам.

Типични проблеми одржаних часова по принципима АУН-а:

- При дефинисању циљева:

(а) један број часова који су одржани и анализирани на почетку семестра су груписани на образовне, васпитне и функционалне. Овакав начин дефинисања циљева преовладава у нашој дидактичкој и методичкој

традицији. Он често доводи до формализма постављања декларативних циљева, понекад бесмислених;

(б) један број циљева је дословно преузимао из приручника АУН 2, који нису довољно специфицирани за одређени садржај учења;

(в) поједини циљеви су лоше формулисани. Лоша формулација циљева не даје јасну слику ни наставнику ни другим особама које учествују у анализи шта се заправо хоће постићи и развијати на конкретном часу, која су то специфична знања, вештине, умења на која се циљеви односе. Лоша формулација циљева отежава и сам процес СЕКА анализе, јер се не може анализирати веза између активности ученика и циљева.

(г) неки циљеви нису покривени активностима или има активности које нису усмерене ни према једном од постављених циљева;

- Мотивација ученика. На анализираним часовима најфреквентнији мотивациони облик увођења ученика у наставну ситуацију био је преко забавно-рекреативних активности (асоцијације, ребуси, загонетке, укрштенице). СЕКА анализа је у већини случајева показала да је реч о активностима које нису релевантне, које одузимају време на часу. Ова врста активности је понекад коришћена у секвенцама које су имале за циљ да интегришу градиво или да провере какви су образовни ефекти часа. Забавно-рекреативне активности употребљене са овом сврхом (интеграција, евалуација), доводе до репродуктивног, трансмисивног учења, до асимилације чињеница које су саме себи циљ и остављају отворена питања: шта су ученици учили, како су разумели оно што се учило.
- Доминација групног облика рада који је у неким случајевима био оквир за трансмисивно учење (у ситуацијама када се писана инструкција за рад сведе на један број трансмисивних питања); игровне активности које су ирелевантне (нпр. симулација игре купца и продавца, а наставна тема је Трговина као привредна грана). У већини анализираних часова, чак и оних са добром идејом, релевантним активностима, јављао се проблем завршне интеграције градива.
- Проблем који се јавио у анализама, а који се директно не тиче АУН-а је што студенти слабо познају садржаје из природних наука, слабо разумеју научне појмове, не увиђају међусобне односе између самих појмова. Они добро повезују природу садржаја и методе учења, али проблем настаје код активности ученика, јер студент довољно не познаје или погрешно познаје конкретан садржај одређене науке. Током времена студенти нису имали проблема да креирају ситуацију учења која би била проблемска, или да смисле, пронађу питање које иницира решавање проблема или учење путем открића, али

проблем је настајао у оном тренутку када неко од ученика постави проблемско питање, нпр: Зашто је моја сенка некада дужа, некада краћа?; Зашто је море слано?; Како настају таласи?...

- Понекад се мешало разумевање појмова релевантна активност и атрактивна активност.

3.2.4. Могућности и ефекти СЕКА анализе у развоју спремности студената за (само)евалуацију будућег наставног рада

Да ли постоји промена у разумевању и креирању наставних ситуација од стране студената под утицајем СЕКА анализе (или могућности и ефекти СЕКА анализе)?

Пошто је ово истраживање имало за циљ (1) практично применити АУН технологију у циљу побољшања образовних ефеката, (2) сазнати што више о природи наставе/учења, коришћена је иновативна техника – СЕКА анализа – која је омогућила рефлексију не само сопствене праксе, већ и антиципирање квалитетније праксе. СЕКА је била не само техника, већ и контекст за дискурс свих учесника процеса (студент који планира и води час, други студенти који посматрају и прате час, ментор, професор).

Ова форма дискурса имала је: (1) критичку функцију (указивала је на проблеме, освешћивала и чинила видљивим оно што паушалним посматрањем није могуће ни видети, ни увидети); (2) конструктивну функцију (у два смера: да се доради постојећи сценарио/анализирани час, да се унапреди постојећа наставна пракса код свих учесника дискурса).

Радећи на анализи једног часа, унапређује се идеја аутора часа, помаже се наставнику/студенту чији се час анализира да дође до важних самоувида, изазивају се метакогнитивни процеси, истовремено сваки учесник дискурса, тј. СЕКА анализе, ради на сопственом професионалном развоју: препознаје своје механизме деловања, суочава се са сопственим заблудама, преиспитује своје идеје, вештине и понашања, увежбава се у дефинисању циљева, учи се у конструисању квалитетних ситуација учења, задатака, питања, у креирању релевантних активности за час... СЕКА је техника која има јасне стандарде и пошто су сви учесници истраживања континуирано радили, вредновали, анализирали и дорађивали часове по њеним стандардима, можемо слободно констатovati, да је на овом узорку дошло до „поунутрашњења“ ових критеријума и да је механизам СЕКА утицао на наредне часове, тј. на њихов бољи квалитет. Не само да је побољшан процес планирања и дизајнирања наставних ситуација, већ и фаза акције, тј. извођење часова по урађеном сценарију.

4. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Зашто вршити евалуацију наставниковог рада и зашто наставници да врше самоевалуацију?

Континуирана (само)евалуација је веома корисно средство унапређивања наставниковог рада и управљања наставним ситуацијама и разредом. Иако је евалуација систем активности које су више организоване и операционализоване, без одговарајуће самоевалуације нема ваљаних промена и напретка у наставном процесу. Да би евалуација имала ефеката, мора да буде повезана, па и заснована на самоевалуацији. Самоевалуација се често спонтано и интуитивно одвија, а многи наставници, заинтересовани за напредовање у раду, себи стално понављају иста питања формативна за успех (Matchett, 2008):

- Колико сам успешна/успешан?
- Како да идентификујем своје јаке стране и предности, као и подручја која треба да побољшам?
- Шта је потребно да урадим да бих побољшала/побољшао подручје које сам идентификовала/о као лошије?
- Како ћу знати да ли је дошло до напретка и побољшања?
- Како и какво сам побољшање постигла/постигао и шта сада треба да радим?

Нове теорије развоја курикулума и педагошке реформе формирају нова схватања и погледе на учеснике образовног процеса, посебно на наставнике, од којих се очекује да евалуирају сопствени рад и откривају нове начине побољшања квалитета свог рада. Евалуација од стране других, као до скоро заступљенији облик евалуативних процедура наставног рада, сада уступа значајно место самоевалуативним процедурама наставника оспособљеног за професионалну рефлексију, а тиме и за усмеравање сопственог развоја.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјекић, Д., Гламочак, С., Златић, Л., Најдановић-Томић, Ј. (2007): Евалуација наставниковог рада и усавршавања, у: Шпијуновић, К. (уредник): *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*. Ужице: Учитељски факултет, 197–216.
- Бјекић, Д., Драгићевић, С. (2008): Европски контекст образовања наставника техничко-технолошког подручја у Србији, Научно-стручна конференција „Техника и информатика у образовању“, *Зборник радова ТИО'08*. Чачак: Технички факултет, 30–46.
- Bjekic, D., Zlatic, L. (2006): Effects of professional activities on the teachers; communication competencies development, in: Brejc, M. (ed). *Co-operative partnership in Teacher Education – Proceeding of the 31st Annual ATEE Conference*, Ljubljana: National School for Leadership in Education, 163–172, доступно на <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/163-172.pdf>.
- Bjekić, D., Zlatić, L., Čaprić, G. (2008): Research procedures of the pre-service and in-service education of communication competent teachers, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education - Institutions, Monograph of Journal of Research in Teacher Education*, Umea: Faculty of Teacher Education – University of Umea, in cooperation with Ljubljana: Centre for Educational Policies, Faculty of education, University of Ljubljana, 245–264; <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf>;
- Бјекић, Д., Папић, Ж. (2005): *Оцењивање – приручник за оцењивање у средњем стручном образовању*, Београд: Министарство просвете и спорта – Програм реформе средњег стручног образовања, доступно на <http://www.vetserbia.edu.yu/Zbirka%20doc/Ocenjivanje.pdf>
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (2000): *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*, BISCE of the National Research Council, Washington, D. C.
- Eisneschmidt, E., Lofstrom, E. (2008): The Meaningfulness of the European Commission Policy Paper Improving the Quality of Teacher Education: Estonian Teachers', Teacher Educators' and Policy Makers' Perspectives, Teacher Education Policy in Europe Network, TEPE Conference 2008, Ljubljana, Proceedings, 113–16, On-line proceedings, доступно на <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TE-PE%20proceedings.pdf>
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење 2* (приручник). Београд: УНИЦЕФ и Институт за психологију.
- Маринковић, С. Пешикан, А., Ивић, И., Антић, С. (2003): Модел образовања будућих учитеља у светлости програма Активно учење, *Образовање и усавршавање учитеља – зборник радова*. Ужице: Учитељски факултет, 301–314.

- Matchett, M. (2008): *The Reflective Teacher*, Education and Training Inspectorate – Promoting Improvement (Northern Ireland), преузето септембра 2008. године са <http://www.etini.gov.uk/reflectiveteachers.pdf>
- Пешикан, А. (2002): Професионални развој наставника – шта је ту ново? *Хемијски преглед*, 43(4), 20–25.
- Popkewitz, Tomas, S. (1994): Professionalization in Teaching, *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 1–14.
- Torres, R. M. (2000): From Agents of Reform to Subject of Change: The Teaching Crossroads in Latin America, *Prospects*, XXX(2), 255–273.
- Хебиб, Е. Џ. (2000): Могућности остваривања сарадње наставника и стручних сарадника, *Настава и васпитање*, 49(3), 326–339.
- Hudson, B., Zgaga, P. (eds.) (2008): *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, Monograph of Journal of Research in Teacher Education, Umea: Faculty of Teacher Education – University of Umea, Ljubljana: Centre for Educational Policies, Faculty of education, University of Ljubljana.
- Humphreys, K., Susak, Z. (2000): Learning how to fish: Issues for teachers engaging in self-evaluation and reflective enquiry in school, *Research in Education*, Vol. 64, 78–90, преузето септембра 2008. године са <http://www.journals.mup.man.ac.uk/cgi-bin/pdfdisp/MUPpdf/RED/V64I0/640078.pdf>
- Cole, M. (2005): *Professional Values and Practice – Meeting the Standards*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- Cornu, B. (2008): Being a Teacher in a Knowledge Society, Teacher Education Policy in Europe Network, TEPE Conference 2008, Ljubljana, *Proceedings*, 11-16, доступно на <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf>
- Wesner, T. L. (2007): *Another way of seeing: How comparing student evaluation and teacher self/evaluation in a high school leads to more reflective teacher practice*, Boston College.

Prof. SNEZANA MARINKOVIC, PhD., Teacher-training Faculty of Uzice,
Prof. DRAGANA BJEKIC, PhD., Technical Faculty of Cacak,
LIDIJA ZLATIC, M. A., Teacher-training Faculty of Uzice

TEACHER EVALUATION AND SELF-EVALUATION – APPROACHES AND PROCEDURES –

Summary

Evaluation of teachers' professional work becomes an unavoidable part of contemporary school curricula development. To emphasise the importance of evaluation and self-evaluation in the process of education and professional teacher development, the authors give the review of evaluative approaches, of the main trends in evaluation of teachers' work and point to some specific characteristics of the process of evaluation and self-evaluation of the teacher's professional competence in a specific work context.

Evaluation and self-evaluation of teachers' work is a part of a universal evaluative methodology which cannot only be a part of a spontaneous professional teacher development, but should represent a definite system of behavior, formed through education, which a teacher could use to self-analyse his own professional work.

As the illustration of the different ways and methodological approaches to evaluation, two examples are given: the ways (methodology) of evaluation and self-evaluation of teachers' communicative competence, and the way of how to train the students- future teachers- to apply self-evaluation and reflective practice according to the AUN model.

Key words: *teacher evaluation, teacher self-evaluation, specific characteristics of (self) evaluation, (self) evaluation training.*



Fatima Ćorović, Osnovna škola „Edhem Mulabdić“, Sarajevo

HISTORIJSKI RAZVOJ SAMOEVALUACIJE

Apstrakt: Pojava evaluacije na području odgoja i obrazovanja u stručnoj literaturi je različito datirana. U radu je dat hronološki pregled razvoja evaluativnih pristupa na ovom području kao referentnog okvira post-pozitivističke ideje o nastavniku kao evaluatoru vlastite prakse. U skladu sa zahtjevima novog vremena, temelji ove ideje su mnogo širi od strategijskog pristupa ili koncepcije za uspješno inoviranje odgojno-obrazovnog rada. Riječ je o drugačijem razumijevanju nastavničke profesije, te samoevaluaciji kao ishodištu podizanja ličnog, stručnog i profesionalnog razvoja nastavnika.

Ključne riječi: *evaluacija, samoevaluacija, nastavnik, profesionalni razvoj nastavnika.*

1. RAZUMIJEVANJE (SAMO)EVALUACIJE NA PODRUČJU OBRAZOVANJA

Ideja o evaluaciji u općem smislu nije nova, kao ni područja kojima se ona bavi. Postoji od samog početka čovječanstva jer je svaka ljudska aktivnost koja je pretpostavljala napredovanje, zahtijevala neki oblik evaluacije. Pristalice historijskog utemeljenja ovog pojma upozoravaju da su se još u kineskom carstvu, 2200 godina prije naše ere, koristili formalni testovi. U dostupnoj literaturi s ovog područja, najčešća su tumačenja da se evaluacija najprije pojavila na području zdravstva i obrazovanja. Danas su evaluacija i samoevaluacija, kao fenomeni, veoma aktuelna pedagoška tema. No, iako priču o (samo)evaluaciji u školstvu susrećemo vrlo često, ipak je ona inovacija kojoj, i u teoriji i u praksi, još uvijek autori pristupaju veoma različito. Razlika u pristupima proizilazi iz razlike u polazištima kao odrazu društveno-ekonomskih odnosa u kojima su nastajali, ali i kao posljedica referentnog okvira autora pristupa. Pretpostavlja se da dugo još, kako u teoriji tako i u praksi pedagoških procesa, neće biti konsenzusa oko jedinstvenih usmjerenja u razumijevanju ovog fenomena.

Iako je pojam samoevaluacija međunarodno prihvaćen, na prostoru naše i susjednih država, u pedagoškoj praksi, češća je upotreba pojmova: samovrednovanje, samoocjenjivanje, samoprovjeravanje, samopraćenje. U stručnoj literaturi se koriste različiti pristupi, spoznaje i koncepti povezivanja ovih pojmova. Kako je veoma va-

žno da „smo jasni u odnosu na terminologiju koju upotrebljavamo i u odnosu na pretpostavke koje uvodimo u evaluacijski proces“ (MacBeath, McGlynn 2006: 52), naglašavamo da u ovom radu pristup samoevaluaciji neće biti shvaćen kao adekvatna terminološka zamjena za pojam samovrednovanje.

2. RAZVOJ EVALUACIJE

Kako fenomen evaluacije u odgojno-obrazovnom radu obuhvata široko područje, autori naglašavaju da je nužno, pri istraživanju razvoja samog područja evaluacije, analizom obuhvatiti i kontekst širih uslova društveno-ekonomskog okruženja u kojima su nastajali različiti evaluacijski pristupi i modeli. Oni proizilaze iz određenog načina razmišljanja i imaju smisla samo u kontekstu. Cjelovit historijski pregled razvoja evaluacije na području obrazovanja može se sagledati kroz dvije klasifikacije:

1. Prvu klasifikaciju historijskog razvoja evaluacije oblikovali su Madaus, Scriven i Stufflebeam (1983, 2000), podijelivši njen razvoj u šeset vremenskih perioda: (1) period reforme, (2) period učinkovitosti i testiranja, (3) period „edukativne evaluacije“, (4) period ignorisanja, (5) period ekspanzije i (6) period profesionalizacije;
2. Drugi cjelovit historijski pregled razvoja evaluacije u poslednjih sto godina daju Guba i Lincoln (1994), kroz „četiri generacije evaluacije“.

1. Period reforme

Period reforme ili industrijske revolucije su pratile ekonomske i tehnološke promjene koje su, u razdoblju od 1800. do 1990. godine, temeljito mijenjale društvenu strukturu svijeta. Posljedično, to je također bio period reformi i eksperimentiranja u tadašnjim odgojno-obrazovnim sistemima. U traženju optimalnih odgovora na promjene u okruženju, prednjačile su Velika Britanija i Sjedinjene Američke Države. Naime, u ovim državama je došlo do intenzivnog mijenjanja sadržaja obrazovnih programa koje je pratio i začetak evaluacije određenih aspekata odgojno-obrazovnog rada (Možina 2003: 77; Kump 2000: 13).

Intenzivno empirijsko istraživanje stanja i trenutnih rezultata obrazovne prakse u Velikoj Britaniji ostvarivano je dvojako: od strane neformalnih asocijacija istraživača i od strane službenih odbora ili komisija formiranih odlukama državne vlade. Nalazi i poruke ovih početničkih empirijskih evaluacija su rezultirali javnim raspravama. O unapređivanju kvaliteta rada škola i poboljšavanju postignuća učenika su brinuli i školski inspektori koji su, jednom godišnje, obilazili i provjeravali realizaciju, od strane države uspostavljenih, obrazovnih programa. Tradicija korištenja

postignutih ocjena učenika, kao glavnog izvora podataka za evaluaciju učinkovitosti obrazovnog programa i rada škole, započela je u Sjedinjenim Američkim Državama formalnim istraživanjem u Bostonu 1845. godine (Madaus i sar. 1983, 2000). Kvantitativni karakter ovog i narednih istraživanja je dugo zadržan u evaluativnim istraživanjima širokog područja odgojno-obrazovnog rada.

2. Period učinkovitosti i testiranja ili prva generacija evaluacije

Početakom 20. stoljeća, prvo u sferi industrije, a kasnije i u obrazovanju, širi se ideja znanstvenog menadžmenta. Bit ove teorije je u sistematizaciji i standardizaciji radi postizanja učinkovitosti koja je provjeravana testiranjem. Tada progresivni reformatori obrazovanja bili su uvjereni da će do društvenog napretka doći ako se politika upravljanja obrazovanjem i drugim društvenim djelatnostima prepusti profesionalcima. Empirijska istraživanja različitih školskih sistema, u periodu od 1900. do 1930. godine prethodnog stoljeća, bila su usmjerena, prije svega, na mjerenje učinkovitosti programa, nastavnika i škole (Madaus i sar. 1983, 2000; Kump 2000: 13; Slivar 2006: 5). Kriteriji učinkovitosti su bili različiti: napredovanje uspjeha učenika, osip učenika, potrošnja novčanih sredstava i slično. Dominirala su eksperimentalna istraživanja sa eksperimentalnom i kontrolnom grupom. Testiranjem, kao najvažnijom karakteristikom ove prve generacije evaluacije, utvrđivao se stepen usvojenosti planiranih obrazovnih sadržaja različitih predmeta. Misijska škola se zasnivala na tome da učenici apsolviraju „naučno potvrđene istine“ i zapamte što više podataka. Mnoštvo novorazvijenih „objektivnih“ testova je služilo „objektivnom“ provjeravanju kvaliteta stečenog znanja učenika. Ocjene tog znanja su predstavljale bazu podataka s višestrukom namjenom, prije svega za reklamiranje učinkovitosti rada škole.

Karakter evaluacija ovog perioda pokazuje, u širem kontekstu, uticaj „znanstvenih pristupa“ u proučavanju društvenih pojava uopće. U užem, školskom kontekstu, „osobnosti evaluacija ovog perioda“ odslikavaju usmjerenost strategija obrazovanja „prema učenju kao memoriranju i planiranju kurikuluma“ (Možina 2003: 78). Kako opisuju Guba i Lincon (1994), evaluacija se „svodila na društveno planiranje, nadzor, mjerenje i testiranje“. Najvažnija karakteristika ovog eksperimentalnog modela evaluacije je tehnička vrijednost njenih zaključaka i mogućnost uopćavanja. Također, model je podrazumijevao upotrebu kvantitativnih metoda i predstavljanje rezultata uz pomoć kvantitativnih podataka. „Od evaluatora se očekivalo da poznaje sve adekvatne instrumente mjerenja, pri čemu je bilo moguće izmjeriti bilo koju varijablu koja je predmet istraživanja“ (Macur 2000: 69). Dakle, evaluator je imao ulogu „tehničara“ (Guba, Lincon, 1987, u Mandić 2002: 211; Slivar 2006: 5). Do danas, prvu generaciju evaluacije prihvataju oni autori koji evaluaciju razumiju u tehničkom smislu, tj. kao sininim za mjerenje (Kump 2000: 14).

3. Period „edukativne evaluacije“ ili druga generacija evaluacije

U periodu od 1930. do 1945. godine prethodnog stoljeća veliki uticaj na razvoj evaluacije, testiranja, određivanja obrazovnih sadržaja i obrazovanja uopće, ima Ralph W. Tyler (1983, 2000), utemeljitelj „edukativne evaluacije“. Naime, u Sjedinjenim Američkim Državama je godine 1932. započeta realizacija osmogodišnje evaluacijske studije koja je bila usmjerena na utvrđivanje uspješnosti različitih tipova školovanja. Tyler, vođa projekta, evaluaciju je preusmjerio sa uvažavanja individualnih sposobnosti na oblikovanje kurikuluma. Njegov koncept kurikuluma i evaluacije je, na početku, bio zasnovan veoma široko i inovativno. Bihevioristički ciljevi kurikuluma i opseg postignuća učenika su iskazivani mjerenjem razlike između planiranih ciljeva i postignutih učeničkih rezultata. Iako je Tyler bio pod uticajem progresivnih ideja znanstvenog menadžmenta, njegova su rana djela bila povezana s razredom i s tim šta može nastavnik uraditi po pitanju poboljšavanja programa. Evaluacija postaje instrument politike i javne odgovornosti, „budući da se moć odlučivanja o programu premjestila sa razreda na politiku i javnost“ (Kump 2000: 14; Slivar 2006: 6).

Guba i Lincon (1994) ovaj period u razvoju evaluacije na području obrazovanja nazivaju drugom generacijom evaluacije. Nadograđujući evaluaciju prve generacije, njene temeljne odrednice su bile usmjerene na opisivanje i uspostavljanje pokazatelja postizanja planiranih obrazovnih ciljeva. Raznovrsnim istraživačkim instrumentima je mjereno nivo tih postignuća kao i „slabe i moćne strane“ znanja pojedinačnog učenika (Guba, Lincon, 1987, u Mandić 2002: 212). Organizacija odgojno-obrazovnog rada i nastavnici, kao faktori obrazovnog sistema, bili su u drugom planu (Možina 2003: 79). Pomak u odnosu na karakter evaluacije perioda reforme bio je u tome što je mjerenje, uz testiranje, postalo jedna od faza procesa evaluacije.

Dakle, evaluacija druge generacije može se jednostavno označiti kao opisivanje u cilju upoređivanje planiranih učinaka s ostvarenim. Model je ostao aktuelan do danas uz mnogobrojne kritike, na primer da je evaluacija postala previše zavisna od rutina i rituala testiranja, zatim da je, umjesto važne uloge u procesu poboljšavanja programa, postala konačna ocjena, te da njena strategija ne smije isključivati usavršavanje nastavnika. Stenhausova (po Norris, 1993; Kump 2000: 14; Slivar 2006: 6) kritika ovog modela temelji se na razmišljanju da je najučinkovitiji način poboljšavanja obrazovne prakse – nastavnikova kritika te prakse. Predlagao je strategiju koja se temelji na nastavniku kao istraživaču, a ne na vanjskim evaluatorima kao instrumentima inoviranja kurikuluma i kontrole kvaliteta.

4. Period ignorisanja

Period ignorisanja ili „nemoranja“, kako Madaus, Scriven i Stufflebeam (1983, 2000), nazivaju razdoblje od 1946. do 1957. godine prethodnog stoljeća, zapravo je period velike rasne diskriminacije i segregacije u Sjedinjenim Američkim

Državama. Kako je to, istovremeno, i period razvoja industrije, refleksija i jednog i drugog ostavila je vidljiv trag u karakteru odgojno-obrazovnih sistema ovog razdoblja. Obrazovna ponuda je doživjela ekspanziju, nastaju mnogobrojne nove obrazovne institucije, razvoj nastavnog osoblja dobiva na značaju, a obrazovanje nastavnika prerasta u viši i visokoškolski nivo. Na lokalnom nivou nastaje udruživanje manjih škola radi veće i šire ponude različitih obrazovnih usmjerenja. Sva ova događanja i pomaci na području obrazovanja bila su poticana i finansirana od strane države, što je i te kako imalo uticaja na oblikovanje novog pristupa evaluaciji rezultata. Naime, državne agencije nisu bile zainteresovana za ulaganja u evaluaciju obrazovnih programa (Kump 2000: 13). Realizatori obrazovnih projekata nisu bili u obavezi „pokazivati“ javnosti svoju učinkovitost. Evaluacija se svodila na sabiranje podataka, uglavnom zbog ispitivanja potreba za novim obrazovnim programima. Provjeravanje kvaliteta i poboljšavanje postojećih programa obrazovanja nije bio zadatak evaluacije ovog perioda. U metodološkom smislu, njen pomak u odnosu na prethodni period je bio u razvijanju tehnika evaluacije. To se povezuje sa ekspanzijom novih tehnologija i još uvijek velikim uticajem „testomanije“. Jasna je bila jedino „potreba za definiranjem obrazovnih ciljeva i mjerila za njihovo vrednovanje“ (Možina 2003: 80). Stručno usavršavanje nastavnika imalo je za cilj pružanje pomoći nastavnicima u savladavanju postavljanja ciljeva obrazovanja te osposobljavanje za razvoj testova. Nastaju različite tehnike planiranja.

5. Period ekspanzije ili treća generacija evaluacije

Početak nove faze u razvoju evaluacije u obrazovanju obilježen je događajem iz šireg okruženja. Naime, rusko lansiranje Sputnjika I u orbitu 1957. godine potaklo je Sjedinjene Američke Države na hitno donošenje Nacionalnog odbrambenog obrazovnog zakona i temeljito mijenjanje odnosa prema nauci, evaluaciji i obrazovanju uopće. Period od 1958. do 1972. godine prethodnog stoljeća Madaus, Scriven i Stufflebeam (1983, 2000) nazivaju periodom ekspanzije evaluacije, a Guba i Lincoln (1994) govore o trećoj generaciji evaluacije koju su obilježili modeli donošenja i provjeravanja najrazličitijih odluka u sferi obrazovanja.

Evaluacije na području obrazovanja u ovom periodu su obuhvatile značenja i karakteristike svih prethodnih oblika evaluacije. Intenzivira se mjerenje postizanja planiranih ciljeva kurikuluma, provjerava učinkovitost nastavnih sadržaja, razvijaju novi nacionalni standardizirani testovi. Naglo je porastao broj empirijskih istraživanja koja su se, u metodološkom smislu, zasnivala na pristupu „stručne provjere“, što znači komparaciju i stepenovanje različitih ponuda obrazovnih programa, te provjeravanje rada obrazovnih organizacija svih nivoa. Znanje učenika se provjeravalo „post hoc“ evaluacijama koje su se temeljile na upoređivanju normativno opredijeljenih postignuća pri propitivanju znanja učenika eksperimentalnih i kontrolnih grupa (Možina 2003: 81).

Rezultati mnogobrojnih eksperimentalnih istraživanja bili su nedvosmisleni: dotadašnji pristupi evaluaciji niti su bili učinkoviti niti su bili upotrebljivi, kako za teoretičare tako i za obrazovne organizacije koje su implementirale ponuđene obrazovne programe. Očekovani rezultati su izostali. Osjećala se potreba za pomakom od takmičarskog karaktera evaluacija, te insistiranje na teorijskoj analizi postignuća na pojedinačnim testovima. „To je za nastavnike mnogo korisnije od jednostavnog prikazivanja prosječnih rezultata testiranja“ (Madaus i sar. 1983, 2000). Među nedostacima prethodnih oblika evaluacije, Guba i Lincon (1994) navode nedostatak programa za obrazovanje evaluatora. Početna uloga tehničara, preko uloge opisivača, do uloge suca pokazale su se manjkavom za definiranje identiteta evaluatora. Problem je postao i proces definiranja standarda znanja koji su služili kao osnova za provjeru obrazovnih programa. To je otvorilo nova pitanja, jer su bili problematizirani i podvrgnuti vrednovanju (po određenim standardima) sami ciljevi i svrhe programa, što je značilo „ulazak vrijednosti i vrijednosnih sistema“ (Mandič 2002: 213) na područje koje je, do tada, „bilo objektivno i vrijednosno neutralno“.

6. Period profesionalizacije ili četvrta generacija evaluacije

Period profesionalizacije evaluacije, kako ga nazivaju Madaus, Scriven i Stufflebeam (1983, 2000), ili period četvrte generacije evaluacije, kako ga nazivaju Guba i Lincon (1994), započinje 1973. godine prethodnog stoljeća i traje do danas. Početak perioda označen je potrebom za formalizacijom procesa evaluacije i naglim razvojem teorije evaluacije. Evaluacija se razvila u posebnu aktivnost, odvojenu od znanstvenih istraživanja i testiranja (Kump 2000: 13). Nastaju mnogobrojni stručni i naučni radovi koji obrađuju teme iz područja evaluacije u obrazovanju. Sadržaji ovih radova govore o novim pristupima, novim modelima i metodama evaluacije zasnovanim na konstruktivističkoj paradigmi i interpretativnoj metodologiji. Jednostavnije rečeno, izmijenjena konceptualizacija evaluacije u obrazovanju zasniva se na ideji da se evaluacijom, kao procesom, treba da obuhvate ulazne veličine-inputi, zatim tok nastavnog procesa, kao i izlazne veličine-outputi (Možina 2003: 82–83). Više univerziteta u svoje obrazovne programe uključuje oblast evaluacijske metodologije, kojima se naglašava razlika između nje i istraživačke metodologije. Javlja se i potreba za metaevaluacijom, kao načinom provjeravanja kvaliteta evaluacijske prakse. Godine 1981. u Sjedinjenim Američkim Državama razvijaju se i nastaju prvi standardi programske evaluacije.

6.1. Post-pozitivistički pristupi evaluaciji

Zaokret u teoriji evaluacije je nastao nakon što su autori utvrdili da mnogobrojni primjeri evaluacije pokazuju da je njen rezultat direktno zavisao od toga „ko evaluira“. Svoje analize dotadašnjih evaluacija, Parsons (1995, u Mandič 2002: 211)

sažima u dva pravila: (1) kada su evaluatori oni koji obrazovni program implementiraju – rezultati evaluacije su uglavnom pozitivni i (2) kada evaluaciju izvode nezavisni analitičari – pokazuju se, uglavnom, negativni učinci programa. Kao odgovor i alternativni okviri na ove manjkavosti, nastaju noviji pristupi evaluaciji ili post-pozitivističke evaluacije. Mandić (2002: 213) ističe za relevantna tri post-pozitivistička pristupa evaluaciji: (1) „mnogovrsni pristup“, (2) „pristup okvira“ i (3) „naturalistički pristup“.

Prvi pristup, tzv. „mnogovrsni pristup“, razvio je Cook (1985, u Mandić 2002: 211–213). On proizilazi iz pretpostavke da ne postoji jedna sama pravilna opcija pri oblikovanju politike/programa te pri njihovoj evaluaciji, jer predmet evaluacije, sam po sebi, ima „mnogobrojne realnosti“ i uključuje mnogobrojne aspekte i interese aktera. To obavezuje da pri evaluaciji treba težiti k upotrebi više pristupa, opcija i podataka, te u mnogovrsnosti mogućih i legitimnih razloga tražiti ne ono što je „realna i jedina prava“ opcija, već koja je „najbolja“. Evaluacija tako, kao i sam proces, predstavlja, prije svega, okvir koji će unaprijediti pluralističko, multidisciplinarno i otvoreno izmjenjivanje znanja.

Drugi pristup je „pristup okvira“. Gradi se na postavci da oblikovanje vrednovanja procesa/pojaва protiče u vrijednosno nabijenom društvenom kontekstu koji se iskazuje u više različitih interpretativnih okvira. Zato je ključna uloga procesa evaluacije u tome da postavi okvir koji omogućava pregled i preispitivanje različitih perspektiva gledanja na probleme, te različitih vrijednosnih i metodoloških aspekata. Naglasak je na oblikovanju argumenata i na poboljšavanju „kvaliteta diskusije“ koji – idealno gledano – dovodi od početnog „sukoba“ ideja do konsenzusa i sinteze. Proces evaluacije je, dakle, shvaćen kao okvir koji služi, prije svega kao sredstvo za diskusiju i kritički dijalog, a ne kao skup tehnika koje donose „odgovore“ i „činjenice“. Jednostavnije rečeno, radi se o stvaralačkom procesu koji se temelji na otvorenosti i spremnosti za prihvatanje dijaloga (Kolb, 1984, u Skok 2002: 7) čije planiranje zahtijeva, u prvom koraku, rješavanje konceptualnih i tehničkih pitanja (Patton, 1987, u Kump 2000: 19).

Treći i najradikalniji pristup je „naturalistički pristup“ Egona G. Gube i Yvonne S. Lincoln (1987, 2000; Patton, 1990; Easton, 1997; Mertens, 1998; Možina 2003: 150–151). Nastao 90-ih godina prethodnog stoljeća, ovaj je pristup, u literaturi kasnije nazvan responzivni/konstruktivistički pristup, označen je kao istinski pomak u poimanju evaluacije u obrazovanju. Za njegovo razumijevanje je potrebno poznavati filozofiju konstruktivističke paradigme istraživanja, unutar koje je pristup oblikovan. Polazište ovog pristupa su karakteristike dotadašnjih, još uvijek prisutnih, različitih razvojnih faza evaluacije, odnosno „generacija evaluacije“, prikazanih tabelom 1.

Tabela 1. Historijski razvoj evaluacije

Funkcija evaluacije	Uloga evaluatora	Svrha evaluacije
I generacija MJERENJE	Tehnička (poznavalac instrumentarija mjerenja)	Mjeriti uspješnost učenika testiranjem
II generacija OPIS	Opisna (opisuje prednosti i slabosti programa u odnosu na postavljene ciljeve)	Poboljšavanje programa (formativna evaluacija)
III generacija PROVJERAVANJE	Presuđivač	Presuditi smislenost ciljeva i korisnost programa
IV generacija PREGOVARANJE	Medijator u procesu evaluacije i pregovaranja	Postići konsenzus između učesnika

* Preuzeto po Guba i Lincon (1994)

Naturalistička/responzivna evaluacija autora Gube i Lincolna (1994) je utemeljena na potrebi interaktivnog pregovaračkog procesa svih zainteresovanih strana i uloji profesionalnog evaluatora, kao vođe tog pregovaračkog procesa. Njena metodološka paradigma nema za svrhu utvrđivanje kauzalnih odnosa putem mjerenja, testiranja i uz pomoć složenih statističkih izračunavanja. Ona se oslanja, prije svega, na interpretaciju kvalitativnih podataka i razumijevanje pedagoških fenomena (Šoljan 2003: 148). Zanimljiva je činjenica da se, uporedo sa naglom profesionalizacijom evaluacije, javljaju i njene negativnosti. Možina (2003: 84) navodi mišljenja nekih autora o negativnostima nagle profesionalizacije evaluacije: profesionalni evaluatori se zatvaraju u svoje uske profesionalne krugove, te je vidno neslaganje među njima po pitanju izbora u pristupu evaluaciji. Neki autori preferiraju kvantitativno-pozitivistički pristup, dok drugi autori zagovaraju fenomenološko-kvalitativne pristup. Temelji ovih razlika među evaluatorima nisu uvijek metodološke prirode, postoje i ideološka mimoilaženja.

Može se zaključiti da, iako su bila potrebna skoro dva stoljeća da se područje evaluacije uopće konstituirala i uvede kao profesionalna aktivnost (Možina, Orešnik 2002: 12), početkom trećeg milenija teoretičari s ovog područja upozoravaju da društveni kontekst zahtijeva nove pristupe. Posebno važno postaje traženje rješenja koja bi poticala samoevaluativne aktivnost na nivou škole, razreda, nastavnika, učenika.

3. RAZVOJ SAMOEVALUACIJE

Raznolikost teorijske obrade samoevaluacije kao fenomena i koncepta može se sažeto prikazati kroz shvatanja da ona predstavlja: krajnju demonstraciju samoodgovornosti (Stoll, Fink, 2000), dimenziju formativne evaluacije (Kump, 2000), integralni dio nastavnog procesa (Nevo, 2001), umijeće potrebno da se prosuđuje o vlastitoj nastavi kako bi se poboljšavala (Kyriacou, 2001), pristup i metodu za praćenje, mjerenje i unapređivanje kvaliteta (Možina, 2003), sredstvo razumijevanja promjena (Trunk Širca, Brejc, 2007), aspekt vrednovanja (Bezinović, 2007b). Zajednička karakteristika ovih pristupa o tome šta samoevaluacija jeste, istovremeno je i otvaranje mnogih pitanja i nedoumica iskazanih u smislu „mora“ i „treba“. Sljedeća zajednička odrednica većine pristupa je stav da nijedan sistem procjene nije prihvatljiv ukoliko u njega nije ugrađena i neka forma procesa samoprocjene.

Ranije definicije govore da se pri samoevaluaciji radi o „pokretanju, praćenju i vrednovanju programa u procesu njegovog nastajanja i razvoja u korist njegovog poboljšavanja“ (Sagadin 1999: 201). Prednost samoevaluacije je „mogućnost za pokretanje odstranjivanja utvrđenih manjkavosti programa i brza, te uspješna priprema pokretanja promjena“, a manjkavost je „bijeg od vanjske kritike i problemi sadržaja te zatvaranje u ustaljene oblike ocjenjivanja programa“, ističe Plestenjak (Cencić 1999: 41). Pristup samoevaluaciji kao još jednom obliku praćenja nalazimo kod Tiane (Tiana i sar. 1999, u Musek Lešnik, Bergant 2001: 9), koji navodi da je „samoevaluacija škole vrsta samopraćenja, pri kojoj stručnjaci, koji su nosioci i izvođači obrazovnog programa (nastavnici i rukovodstvo), izvode evaluaciju svoje vlastite organizacije“.

Fetterman (2001) naglašava da utvrđivanje vrijednosti (ili kvaliteta) određenog obrazovnog programa, što je bila karakteristika tradicionalnog razumijevanja evaluacije, ne može biti konačni cilj savremenih evaluacijskih pristupa. Ovaj autor modela „evaluacije osnaživanja“ (empowerment evaluation), teorijski okvir za svoj pristup nalazi u psihologiji grupe i teoriji osnaživanja (empowerment theory) i u samoevaluaciji vidi istovremeno procese „obrazovanja i učenja odraslih“. Samoevaluacija zato postaje sastavni, neodvojivi dio razvoja i upravljanja, kako obrazovnim programima tako i ukupnim djelovanjem i škole i pojedinačnih nastavnika.

Dugo smo u školama imali različite oblike i metode evaluacije izvana, ili od strane savjetodavnih, inspeksijskih ili istraživačkih i nekih drugih institucija. Krajem prethodnog stoljeća, pored evaluacije izvana, sve se više izvodi samoevaluacija. U više država Evropske unije samoevaluacija je postala zakonom propisani oblik poticanja i provjeravanja razvoja kvaliteta, uspješnosti, učinkovitosti, odličnosti i slično imenovanih procesa, opisuje Tratnik (u MacBeath, McGlynn 2006: 11). Također se u tim državama (npr. Škotska, Engleska, Holandija, Finska ...) rezultati samoevaluacije prihvataju kao polazišta za razvojne programe škola. Inspeksijske su

službe značajno promijenile paradigmu svojih aktivnosti i djeluju, prvanstveno kao fascilitatori školskih razvojnih procesa koji polaze od rezultata samovrednovanja i vlastite razvojne vizije škole (Bezinović, 2007b). Riječ je o tome da se odgovornost odgojno-obrazovne institucije za vlastiti razvoj i poboljšavanje rezultata povećava. Autonomija također. Međutim, ima i suprotnih mišljenja. Tako Miron (2003, u Brejc 2006: 41) piše da su samo u nekim školama svjesni njene vrijednosti i da je koriste, rijetkima je uspjelo uključiti je u svakodnevnu praksu, a oni koji su uspjeli, bore se da u praksi očuvaju njenu upotrebu i apliciranje. To pokazuje da je u školama samoevaluacija rijetko institucionalizirana aktivnost. Dunford i Munby (2005, u Brejc, 2006: 41) postavljaju pitanje zašto bi škole morale željeti izvoditi samoevaluaciju, odnosno zašto bi se to moralo od njih zahtijevati. Razloga je više: osobni, profesionalni, institucionalni, nacionalni i međunarodni. Navedeni autori samoevaluaciji prilaze kao: (1) osnovnoj čovjekovoj karakteristici (spoznati sebe), (2) profesionalnoj odgovornosti, (3) političkoj obaveznost i (4) ekonomskom pokazatelju.

U nekim pristupima autori govore o samoevaluaciji kao: sredstvu za profesionalno odlučivanje (Poljanšek & Bucik, 2002), kao učenju iz vlastitih iskustava koje povećava odgovornost za vlastiti razvoj i uspjeh (Mali i sar. 2007: 4; Bezinović, 2007b), namjeni da se samoevaluacijom poboljšava sopstveni rad (Vrabič i sar. 2005: 15), temelju na kojem počiva unapređivanje kvaliteta obrazovnih programa, obrazovne prakse i metoda koje se žele koristiti ili koji se već koriste u nastavi (Bezinović, 2007a, 2007b), te o samoevaluaciji kao prethodnom koraku u svim postupcima razumijevanja i identificiranja potrebe za promjenama. Međutim, pregledom dostupne stručne literature s ovog područja može se zaključiti da najveći broj autora povezuje samoevaluaciju i kvalitet. Tako Kump (2000: 146) kaže da „unutarnja evaluacija podrazumijeva sistematičnu, strukturiranu i neprekidnu pažnju koju obrazovna institucija namjenjuje kvalitetu svog rada“. Samoevaluacija je, kako navode Musek Lešnik i Bergant (2001: 8–9), „stručni postupak samoocjenjivanja namijenjen prikupljanju podataka o kvalitetu sopstvenog rada“. Neki autori prihvataju samoevaluaciju kao temeljnu komponentu: kulture kvaliteta odnosa u obrazovnoj instituciji, kreativnosti, inovativnosti i entuzijazmu nastavnika i učenika (Vrabič 2005: 15; Bezinović, 2007b; Musek Lešnik 2007: 9), te zadovoljstvu učenika i nastavnika, kako osobnom, tako i profesionalnom (Sallis 1996: 119; Brejc 2006: 42; MacBeath, McGlynn 2006: 19).

Chelimsy i Shadish (1999, u MacBeath, McGlynn 2006: 22) izdvajaju tri bitna aspekta samoevaluacije: (1) aspekt odgovornosti (odgovornost škole prema javnosti za svoj rad), (2) aspekt znanja i (3) aspekt razvoja. Ako ih primijenimo, možemo upoređivati svrhe, učesnike, korisnike i međusobni odnos unutarnje i vanjske evaluacije. Potreba za boljom, sistematičnijom evaluacijom škole je globalni trend trećeg tisućljeća, ističe MacBeath (MacBeath, McGlynn 2006: 16). Škola, okruženje, političari, istraživači i akademici u mnogim državama postižu saglasnost da treba postati bolji u evaluaciji, jer je ona dobra za učenike, roditelje i nastavnike. Ali, pitanje je ko će izvoditi evaluacije? „Osamdesetih godina prethodnog stoljeća,

odgovor bi bio: školski inspektori ili savjetnici. Početkom ovog stoljeća, odgovor je: same škole. Sve više se čini da zadovoljavajući odgovor obuhvata oboje“ (MacBeath, McGlynn 2006).

4. SAMOEVALUACIJA NASTAVNIKA

Post-pozitivistička ideja o nastavniku kao evaluatoru vlastite prakse je mnogo više od strategijskog pristupa ili koncepcije za uspješno inoviranje odgojno-obrazovnog rada. Njeni korijeni proizilaze iz drugačijeg razumijevanja nastavničke profesije. Zahtjevima novog vremena su prilagođeni i koncepti obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Ovi koncepti, pored ostalog, ističe Nevo (2001: 97), podrazumijevaju evaluaciju kao „integralni dio nastavnikovog rada, koja nije više vezana isključivo za postignuća učenika“, iako je, u užem smislu, „funkcija nastavnika još uvijek obaveza poučavanja“ (Skok 2002: 6).

Evaluacija nastavnika i poučavanja nije novost (Kačapor i sar. 2005: 18). Od kada postoje škole, to je bila česta tema razgovora među učenicima i roditeljima. Desetljećima su direktori imali svoje neformalne ljestvice o kvalitetu nastavnika, nastale iz njihovih osobnih iskustava i posmatranja (MacBeath, McGlynn 2006: 38; Pešikan 2000: 8). Također, ni samoevaluacija nastavnika nije nepoznanica, jer je i do sada bila, na neki način, dio nastavničke tradicije i kulture. Kritičko vrednovanje vlastitog rada bio je integralni dio nastavničkog življenja, njihov zaštitni znak kao zajednički interes za samorefleksiju i samorazvoj. No, ti postupci su bili zatvoreni, nesistematični, neformalizirani (MacBeath, McGlynn 2006: 24).

Koncept samoevaluacije nastavnika proističe iz pretpostavki da su značajne one promjene koje dolaze „iznutra“, te da su ljudi predani samo onome u šta se dobrovoljno uključuju. Dakle, na osnovu logike da su upravo oni koji su najbliži svakodnevnoj praksi, također oni koji su u najboljem položaju da je evaluiraju i poboljšavaju. Kako je evaluacija svakako dio nastavnog rada (Bezinović, 2007a, 2007b), prvi korak u svim evaluacijskim procesima je samoevaluacija. Njena početna tačka je, naglašava MacBeath (MacBeath, McGlynn 2006: 27), sokratovska ideja „Koliko dobar sam kao nastavnik“, što bi trebalo biti često pitanje svakog nastavnika (Vrabić i sar. 2005: 17; Kornu, 2002; Buskit, 2005; u Rupnik Vec 2006: 450).

Pojam samoevaluacija nastavnika u sebi „združuje različite vidike“: evaluiranja sebe samih i zainteresovanih strana iz okruženja (učenici, direktor, roditelji). Zato, navodi MacBeath (MacBeath, McGlynn 2006: 25), to nije jednostavan oblik „branjenja“ samog sebe (kako se čini da taj termin može značiti), već izazov sastavljen iz mnogobrojnih aspekata. U današnjem ubrzano mijenjajućem svijetu, ovaj pojam podrazumijeva i sposobnost stalnog dijagosticiranja i inoviranja vlastite pedagoške prakse nastavnika (Valenčič Zuljan, 2006). U tom smislu, neki autori razumiju samoevaluaciju kao jednu od metoda prikupljanja podataka u procesu evaluaci-

je (Ljubotina 2006: 4–5), koju nastavnici, kao „prirodni evaluatori“, izvode i pokreću mnogo više i češće od drugih profesija, sa odabranom vrstom pomagala i strategija (MacBeath, McGlynn 2006: 21).

Pitanja samoevaluacije, zaključuje Petrović (2002: 39), odnose se primarno na složena pitanja kompetentnosti – obrazovanja i pripreme nastavnika za ulazak u profesiju – kao i pitanja profesionalnog razvoja. Kao sastavni dio profesionalnih kompetencija nastavnika, sposobnost vrednovanja je važna iz više aspekata (Skok 2002: 11), jer je za nastavnikov profesionalni razvoj potrebno mnogo više od „dobrog poučavanja“ (Terhart, 1997; u Valenčič Zuljan 2001: 130). Kako je u procesu samoevaluacije nastavnik onaj koji prikuplja podatke, interpretira ih i odlučuje o tome šta će sa utvrđenim, to doprinosi osjećaju profesionalnosti, što pak poboljšava nastavnikovo samopouzdanje i motivaciju za stručni razvoj. Rješenja koja nastavnik pronalazi prilagođena su specifičnosti i kompleksnosti neposredne prakse, zato su učinkovita i upotrebljiva (Bizjak i sar. 2007) kako za nastavnika tako i za osiguravanje preduslova podrške učenicima u procesu učenja (Razdevšek Pučko, 2004). Nelson (po Villegas-Reimers & Reimers, 2000) ističe da istraživanja pokazuju da je „učeničko postignuće pozitivno povezano s kvalitetom nastavnika“ i da profesionalni razvoj nastavnika ima direktan uticaj na kvalitet obrazovanja koji dobivaju učenici (Pešikan 2000: 8; Cvetek 2003: 117).

Neupitno je, dakle, da „samoevaluacija nastavnikovog rada, kao socijalne i javne profesije, postaje važan korak u profesionalnom razvoju nastavnika i strateški korak u planiranju i razvoju sistema odgoja i obrazovanja“ (Bjekić i sar., 2007: 2). Kao okosnica efikasnosti pedagoške reforme (Pešić 2002: 49), po Bizjaku (Bizjak i sar., 2007), ovaj proces protiče u četiri koraka: (1) identifikacija problema, (2) prikupljanje podataka o problemu, (3) refleksija i prihvatanje odluke o promjeni, te (4) uvođenje promjene i praćenje učinaka. Treba, također, naglasiti da su, po mišljenju Havelke (Havelka i sar. 2001: 18), nalazi samoevaluacije najosjetljivije i najvažnije pitanje u vezi sa evaluativnim aktivnostima uopće jer oni nose snažan potencijal za mijenjanje i oblikovanje pedagoške i nastavne prakse.

5. TEORIJSKI OKVIR SAMOEVALUACIJE NASTAVNIKA

U teorijskim pristupima samoevaluaciji nastavnika, zbog njene kompleksnosti (Bjekić i sar. 2007: 3), većina autora „tek ponekad razdvaja evaluaciju nastave i evaluaciju nastavnika, smatrajući ih nerazdvojnim i kauzalno povezanim“ (Bjekić 1999: 77). Dostupna literatura sa ovog područja obiluje veoma različitim aspektima razumijevanja ovog fenomena.

Svrha i cilj evaluacije su ishodište samoevaluacijskog procesa i, uobičajeno, predstavljaju kombinaciju unutarnjih i vanjskih opredjeljenja. U svakoj kombinaciji, ističu mnogi autori, glavna svrha samoevaluacije je podizanje stručnog, osobnog i

profesionalnog rasta pojedinca (Cvetek 2003: 117). Naime, tokom samoanalize se ostvaruju važni uvidi, razjašnjavaju nejasnoće, iznalaze načini za unapređivanje vlastite prakse (Bezinović, 2007b; Bizjak i sar. 2007). Cilj samoevaluacije, navodi Havelka (Havelka i sar. 2001: 11), može biti: (1) saznavne prirode (da sagledamo postojeće stanje, kvalitet procesa, kvalitet ishoda, ili (2) praktične prirode (da održavamo kontrolu, da omogućimo ciljane intervencije – korekcije, inovacije, reformske transformacije i sl.).

Vlastita filozofija stručnog djelovanja nastavnika obuhvata sveopći cilj stručnog djelovanja, nastavnikove vlastite vrijednosti koje tvore okvir dostizanja tih ciljeva, opis modela koje upotrebljava, načine samovrednovanja razvoja, te standarde kvaliteta vlastitih aktivnosti (Rupnik Vec 2006: 450). Vještine analiziranja vlastite prakse i motivacija za vlastiti profesionalni i lični razvoj, kao „temelj nastavnikovog profesionalnog identiteta“ (Valenčič Zuljan 2001: 127), s filozofskog stajališta, polaze od pretpostavke da čovjek jasno razumije samo ona svojstva koja može izmjeriti. Ono što nije mjerljivo mora učiniti mjerljivim, da bi o tome mogao suditi. U tom procesu, navodi Bezinović (Bezinović 2007a: 3), od presudne je važnosti – spremnost nastavnika na samoevaluiranje i vlastiti razvoj.

Učinkovitost i odgovornost, nerazdvojne kompetencije profesionalnog rada nastavnika kao kritičkog profesionalca (Skok 2002: 11), vrijednosno su usmjerene i temelje se na stručnoj autonomiji (stručnim kompetencijama) i etičkoj odgovornosti (profesionalna etika) nastavnika. U nastavnikovom radu to znači „široku samoanalizu nastavne situacije (poznavanje ciljeva učenja, značenja učenika kao osobenosti) i strategija rada (metode i oblici poučavanja, uključivanje obrazovne tehnologije isl.)“ (Skok, 2002). Dakle, samoevaluacija doprinosi da se nastavnik osjeća odgovornim za rezultate obrazovanja. (Mali i sar. 2007: 7). Istraživanja pokazuju, navodi Vrabič (Vrabič i sar. 2005: 17), da „uvjerenje nastavnika da radi odlično i da svoj rad ne može više poboljšavati, prouzrokuje poteškoće pri unapređivanju kvaliteta obrazovanja“.

Motivaciona dimenzija je neodvojiva od samoevaluacije nastavnika. Ona se može izvoditi samo ako je nastavnik „želi izvoditi, ako je sposoban izvoditi i ako je mora izvoditi“. Samo istovremeno djelovanje svih tih motiva će, uz pomoć samoevaluacije, dovesti do podizanja kvaliteta obrazovanja, jer, „dobar nastavnik kontinuirano vrednuje vlastita iskustva u nastavi“ (An Europaen Guide on Self-assessment for VET-providers, 2003; u Vrabič i sar. 2005: 17). To znači da se motivirajuća funkcija ogleda u tome što pojedinac osjeća potrebu, nagon da se dokaže svojim rezultatima.

Kvalitet rada nastavnika i vlastita provjera napredovanja, jedno je od ključnih pitanja u razmišljanju o kvalitetu djelovanja škole, te nastavnog procesa i učenja, kao suštinskih komponenti obrazovnog sistema i procesa. (Havelka i sar. 2001: 6–7). Naravno da utvrđivanje kvaliteta nije cilj, već samo sredstvo za planiranje osnaživanja, koje će odbaciti slabe strane, odnosno podržati jake u radu. Nastavnik,

kao nosilac i „središte u razvoju kvaliteta obrazovanja“ (Vrabič i sar. 2005: 17) oblikuje primjereno okruženje za učenje i poboljšava ga. Sistematično prati napredovanje učenika i nudi im potporu kada se pojave poteškoće. Zato treba „realan pogled na svoj rad“ i kritičan odnos prema njemu. Objektivno provjeravanje samog sebe je zahtjevna aktivnost, ali je nastavnici moraju izvoditi (Mali i sar. 2007: 7).

Kultura evaluacije i okruženje koje potiče osnaženost u izvođenju promjena je obavezni dio osnovnih obrazovnih aktivnosti škole i noseći oblik cijelog sistema za evaluiranje (Havelka i sar. 2001: 15). Ona je pravo i odgovornost svakog pojedinca člana neke obrazovne organizacije. Osnovna ideja je da su promjene dobrodošle i da su, također, dosegljive (MacBeath, McGlynn 2006: 27).

Školskom menadžmentu samoevaluacija postaje „važan alat za poboljšavanje procesa odlučivanja i veću učinkovitost“ (Nevo 2001: 97). Svrha samoocjenjivanja je poticanje razvoja zaposlenih, razvijanje saradnje i dijaloga, te povezivanje radne uspješnosti s organizacijskim i razvojnim ciljevima. U tom procesu bitno je da ljudi shvate da „samoocjenjivanje uspješnosti ima ponajprije razvojnu svrhu i da želi unapređivati i poboljšavati, a ne kritizirati (Bahtijarević Šiber 1999: 535). Sa ovakvim pristupom slaže se Petrović (2002: 39) i naglašava da se kompetencije samoevaluacije koriste u dva glavna područja upravljanja ljudskim resursima, u sklopu (1) procjenjivanja radne uspješnosti i kao (2) osnova za profesionalno usavršavanje. Njihovom glavnom svrhom pokazao se razvoj zaposlenih u svim područjima koja omogućavaju bolji učinak na poslu.

Dakle, može se zaključiti da je samoevaluacija, kao proces razumijevanja, prikupljanja i analiziranja kvalitativnih i kvantitativnih podataka koji vode do odlučivanja o poželjnim modifikacijama, poboljšavanju koje se, kako navodi MacBeath (MacBeath, McGlynn 2006: 27), „zasniva na viđenja nastavnika kao samosvjesnih, samokritičnih, razumnih profesionalaca“. Prihvatljiv je stav ovog autora da je „najvažnija funkcija samoevaluacije – utvrditi prednosti i slabosti te na osnovu takvih kvalitativnih analiza oblikovati buduće poboljšavanje kvaliteta rada“. Jednostavnije rečeno, to znači napuštanje tradicionalnog shvatanja da se nastavnik rađa kao „dobar ili kao loš“, a prihvatanje savremenih pristupa koji naglašavaju „ono što je dovoljno široko empirijski potvrđeno – da se uspješan nastavnik trajno stvara“ i razvija (Bjekić 1999: 86; Brković, Bjekić, 2006). Na osnovu rezultata istraživanja, Medveš (2000: 14) ističe da ništa i niko ne može više doprinijeti razvoju nastavnika – od njega samoga. Prema tome, samoevaluacija nije nekakva subjektivna, samozadovoljavajuća ocjena koju pojedinačni nastavnik nudi o svom radu, već je „suštinski smisao samoevaluacije da nastavnik do ocjene o svom radu dolazi sam, iako pri tome upotrebljava metode, postupke i instrumente, koji su mu u pomoć ponuđeni izvana“ (Medveš 2000: 15). Naime, ako je učenje iz iskustva najvažniji način nastavnikovog daljeg ličnog, stručnog i profesionalnog razvoja, iskustvo će kroz „samoevaluaciju, kao proces učenja“ (Cvetek 2003: 117), postati izvor učenja tek, ako ga nastavnik, kako nabodi Bizjak (Bizjak i sar. 2007), „hoće i može analizirati i utvrditi kako će ubuduće u sličnim situacijama – postupati bolje“.

LITERATURA

- Bahtijarević Šiber, F. (1999): *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Bezinović, P. (2007a): *Priručnik za samovrednovanje škola*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Bezinović, P. (2007b): *Samovrednovanje osnovnih škola: Uloga ravnatelja*. Institut za društvena istraživanja, Zagreb: Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Bizjak, C. i dr. (2007): *Samoevaluacija – pot k veđji kakovosti šole*. Kakovost v vzgoji in izobraževanju, XI. Posvet Vodenje v izobrraževanju, Portorož: Zbornik povzetkov.
- Bjekić, D. (1999): *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Bjekić, D. i dr. (2007): *Pristupi evaluaciji nastavnikovog rada i usavršavanja*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Brejc, M. (2006): *Evalvacija in samoevaluacija vodenja*. Svetovanje kot pomoć, ur. Erćulj, J. i Širec, A., Šola za ravnatelje, str. 40–59.
- Brković, A., Bjekić, D. (2006): *Nastavnik kao nosilac promena u obrazovanju*. Zbornik radova TOS'06, Čačak: Tehnički fakultet, str. 25–30.
- Cencić, M. (1999): „Vloga učiteljev v evalvacijskih raziskavah“. v: *Sodobna pedagogika*, 4/99, str. 38–49.
- Cvetek, S. (2003): „Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev“. *Sodobna pedagogika*, letnik 54 (120), št. 1, str. 104–121.
- Fetterman, D. M. (2001): *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications. Dostupno: <http://www.stanford.edu/~davidf/foundationsflier.htm>
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994): *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Havelka, N. i dr. (2001): *Sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja – predlog promena i inovacija (2002-2005)*. Radna grupa za osiguranje kvaliteta obrazovanja Beograd, decembar 2001.
- Kačapor, S. i dr. (2005): *Umijeće ocjenjivanja*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“, Fakultet humanističkih nauka i Međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru.
- Kump, S. (2000): „Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja“. v: Štrajn, –D. (ur.), *Zbornik Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 13–27.
- Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. 2. dopunjeno izdanje, Zagreb: Educa.
- Ljubotina, D. (2006): *Metodološki aspekti evaluacije sveučilišne nastave*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.

- MacBeath, J., McGlynn, A. (2006): *Samoevaluacija: kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Macur, M. (2000): *Vpliv privatizacije v kvaliteto zdravstvenih storitev: evalvacija z vidika uporabnika*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D. L., Scriven, M. (1983, 2000): „Program evaluation: A historical Overview“. in: *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Mali, D. i dr. (2007): *Priporočila šolam za izvajanje samoevaluacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mandič, S. (2002): „Socialni programi, družbeni problemi in krepitev vpliva javnosti“. *Teorija in praksa*, let. 39, 2/2002, str. 204–219.
- Medveš, Z. (2000): „Kakovost v šoli“. v: *Sodobna pedagogika*, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 51, št. 4, str. 8–28.
- Možina, T. i Orešnik, J. (2002): *Samoevaluacija kao proces praćenja vlastitih aktivnosti, osnaživanja i samoopredjeljivanja*. ACS članak. Dostupno: <http://www.uni-kakovost.net/prispevki/3pedagoska.asp>
- Možina, T. (2003): *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Monografija. Ljubljana: Andragoški centar Republike Slovenije.
- Musek Lešnik, K., Bergant, K. (2001): *Samoevaluacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Musek Lešnik, K. (2007): *Kakšna je dobra samoevaluacija?* Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nevo, D. (2001): „School Evaluation: Internal or External?“. v: *Studies in Educational Evaluation*, 27/2001, 95–106. Elsevier Science Ltd.
- Petrović, I. (2002): „Problemi evaluacije u psihologiji rada“. *Evaluacija u psihologiji*, knjiga rezimea, 30. naučni skup Sabor psihologa Srbije, Vrnjačka Banja.
- Pešić, M. (2002): „Samoevaluacija praktičara“. *Evaluacija u psihologiji*, knjiga rezimea, 30. naučni skup Sabor psihologa Srbije, Vrnjačka Banja.
- Pešikan, A. (2000): *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?* Institut za psihologiju, Filozofski fakultet. Dostupno: www.see-educop.net/education_in/pdf/prof-razv-nast-sitn-yug-ser-srb-t07.pdf
- Poljanšek, A., Bucik, V. (2002): „Evalvacija kakovosti“. v: *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 21–35.
- Razdevšek Pučko, C. (2004): „Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?“. *Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji*, Letnik vol. 55/121.
- Rupnik Vec, T. (2006): „Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti“. *Socialna pedagogika*, vol. X, št. 4, str. 429–465.

- Sagadin, J. (1999): „Programska evaluacija“. v: *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 2, str. 196–211.
- Sallis, E. (1996): *Total Quality Management in Education*. London: Kogan page.
- Skok, M. (2002): *Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast*. Evaluacijska studija: Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 4–25.
- Slivar, B. (2006): *Priročnik za evalvacijo kompetenčno zasnovanih in kreditno ovrednotenih višješolskih študijskih programov*. Ljubljana: Zavod IRC.
- Stoll, L., Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Šoljan, N. N. (2003): „Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: Kontekstualizacija pedagoških razvoja“, Izlaganje sa znanstvenog skupa, Zagreb: *Napredak*, 144 (2), str. 133–151.
- Trunk Širca, N. i Brajc, M. (2007): *Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo*. Šola za ravnatelje, UO Fakultet za management Koper, XI Posvet Vodenje v izobraževanju, Portorož, 2–4.04.2007.
- Tyler, W. R. (1983, 2000): „A rationale for program evaluation“. in: *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Valenčič Zuljan, M. (2001): „Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja“. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–142.
- Valenčič Zuljan, M. (2006): *Pouk in inoviranje pedagoške prakse*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.
- Vrabič, A. i dr. (2005): *Delo skupine za kakovost na šoli, priročnik s primeri*. Velenje: ŠC.

FATIMA COROVIC, “Edhem Mulabdic” Primary School, Sarajevo

HISTORY OF SELF-EVALUATION

Summary

The exact time at which the process of evaluation was applied in education, is not firmly determined in literature. This paper deals with the chronological review of the evaluation approaches in this area, as a referential frame for a post-positivist idea about a teacher as an evaluator of his own practice. In accordance with the requirements of our time, the fundamentals of this idea are far broader than the strategic approach itself, or than a concept for the successful innovation of educational work. Here we talk about a different understanding of the teaching profession, and about self-evaluation that follows as an outcome of raising teachers' personal and professional development to a higher level.

Key words: *evaluation, self-evaluation, teacher, teacher professional development.*



Мр Јелена Стаматовић, Министарство просвете РС, Школска управа Ужице

САМОЕВАЛУАЦИЈА РАДА НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Апстракт: Наставник остварује више улога у свом образовно-васпитном раду, али квалитет остваривања тих улога, између осталог, зависи од његовог сталног стручног усавршавања и спремности за мењање и унапређење свога рада. Када је наставник спреман да самоиницијативно и одговорно учи у циљу мењања сопствене праксе, онда је отворенији да стално вреднује свој рад. Процес самоевалуације подразумева праћење и вредновање сопственог рада коришћењем разних начина и инструмената међу којима се истиче наставни портфолио као један од систематичнијих. Резултати до којих се долази у процесу самоевалуације представљају полазну основу у дефинисању потреба наставника за конкретним програмима стручног усавршавања.

Кључне речи: *самоевалуација рада наставника, стручно усавршавање, потребе за стручним усавршавањем.*

У току свог професионалног развоја наставник је стављен у низ различитих околности. Након завршеног базичног образовања и на почетку свога рада први пут се самостално укључује у образовно-васпитни процес. Пред њим се налази велики број улога које би требало да оствари. Због тога је важно да буде отворен и спреман да учи и да се усавршава, да прихвата размену са колегама, са ментором и тиме реализује улогу „наставника као ученика“. На почетку рада ова улога би требало да буде доминантна, јер условљава реализацију многих активности, а и законска регулатива обавезује наставнике почетнике да се кроз одређен временски период (годину дана) уведу у рад. Јачање способности и вештина, као и стицање нових, омогућује наставнику да се боље снађе и реализује у великом броју улога (посредник у знању, вођење образовно-васпитног процеса, партнер у педагошкој комуникацији, процењивач-евалuator, регулатор социјалних односа....) које се сматрају неопходним за обављање наставничког позива. Самим тим, одговорност наставника је велика.

Колико стручно усавршавање утиче на остваривање различитих улога показује чињеница да је то постало императив позива савременог наставника.

Један од праваца условљености су сталне промене у образовном систему са новим захтевима које се намећу наставнику у његовом раду. *Други правац* условљености наставничких улога професионалним развојем и стручним усавршавањем проистиче из њихових личних потреба. Пракса показује да је у школским срединама заступљена хетерогена структура наставника у погледу базичног образовања, дужине радног стажа, личних афинитета... Наставници иницирани својим потребама укључују се у различите програме стручног усавршавања који им омогућавају да стекну знања, умења и вештине за своје деловање, а у оквиру улога које морају да реализују. Треба поменути и значај *самоевалуације* наставника, односно спремност на преиспитивање вредности и квалитета сопственог рада. То се позитивно рефлектује на квалитет образовно-васпитног рада и пружа могућност да се одговори на потребе праксе, али и личне потребе у циљу мењања и унапређења свог рада кроз процес сталног учења и усавршавања.

Још један правац повезаности наставничких улога са професионалним развојем и стручним усавршавањем намеће конкретна школска средина у којој наставници раде. Наиме, они могу обављати и активности које нису само у домену наставног рада у учионици, понекад могу бити реализатори активности из других области (менторство, посао директора школе, реализатори програма усавршавања, истраживачки рад, рад у управним органима школе, рад са родитељима...), које захтевају њихове нове улоге. Квалитет реализације тих улога углавном је условљен спремношћу наставника да их развија кроз образовање и усавршавање.

Обавеза друштва, а пре свега државе је да омогући услове да сви наставници буду укључени у програме организованог и систематског усавршавања. То се најпре решава уколико стручно усавршавање наставника постане њихово право али и дужност, односно уколико се укрсте принципи добровољности, изборности и обавезности. Законска регулатива, једним делом, обезбеђује поштовање ових принципа, јер је наставник у обавези да се усавршава. Принцип добровољности и изборности уважава индивидуалне потребе наставника које су у реалном контексту веома различите. Усклађивање индивидуалних потреба са ширим професионалним потребама наставника био би један од задатака у изради понуде програма усавршавања. Студиозно осмишљени и квалитетно реализовани програми усавршавања омогућавају адекватније повезивање педагошке теорије и образовно-васпитне праксе, међусобну сарадњу и размену међу наставницима и сарадњу са другим стручњацима који се баве проблематиком, реализацијом и унапређивањем образовно-васпитног процеса.

Јединствена концепција стручног усавршавања подразумева изграђен систем праћења и евалуације тог процеса. Стално преиспитивање и вредновање ваљаности система усавршавања је предуслов непрекидног иновирања, осавремењавања и његовог унапређења. Квалитет вредновања зависи и од

оспособљености наставника за самоевалуацију и од степена укључености наставника у креирање програма усавршавања. Због тога је важно да постоји и унутаршколски ниво усавршавања, што је пракса у многим европским земљама.

Стално стручно усавршавање мора да омогућава професионално и социјално напредовање наставника. Тиме се појачава мотивација за усавршавањем и унапређује њихов рад. Обезбеђивање напредовања у професионалној каријери, као и низ других погодности (функције, звања, материјална стимулација...) за наставнике који завршавају одговарајуће програме, усавршавања отвара широк простор за нова интересовања, подстиче њихов потенцијал, усмерава на самовредновање и даље професионално самоусавршавање.

Процеси самоувида, саморефлексије и преиспитивања сопствене праксе представљају основу унапређења рада наставника. Наставници који су спремни за *самоевалуацију*, на испитивање себе и свога рада, конструктивно су усмерени на саморазвој јер полазе од личних потреба за мењањем праксе и личних потреба за проширивањем својих знања, умења и компетенција. У даљем излагању покушаћемо да питање *самоевалуације* рада наставника прикажемо у контексту процеса стручног усавршавања и професионалног развоја.

Самоевалуација подразумева преиспитивање и процену наставника и његовог рада као целине. Наставник се бави утврђивањем и анализом слабих и јаких страна у свом раду, планирањем личних стратегија и акција за превазилажење недостатака и праћењем ефеката уведених промена, чиме квалитативно мења своју праксу. На основу изнетог, можемо препознати три функције процеса самоевалуације наставника: развојну, конструктивистичку и подстицајну. Развојна функција се огледа у томе што се кроз сагледавање и мењање сопствене праксе долази до квалитетнијих промена које нису коначне већ представљају нови корак у сталном процесу развоја. Овакав правац развоја омогућава напредовање наставника у складу са својим потребама и реалним могућностима и околностима средине у којој ради. У основи развоја су постављени циљеви и задаци који усмеравају и „амортизују“ промене, али и претпостављају текућу комуникацију и сарадњу са осталим наставницима, што може да утиче на степен нивоа самоодговорности.

Конструктивистичка функција самовредновања огледа се у томе што процес поред утврђивања, анализе и процене реалног стања у раду наставника укључује и мењање и стварање квалитетније праксе. Отворена самоевалуација која одсликава став наставника повећава њихову спремност за учешће и, што је још важније, објективно прихватање добијених резултата. Резултати који покрећу наставнике на активно и квалитативно мењање свога рада дају овом процесу подстицајну функцију. Наставници могу бити иницирани унутрашњим потребама да се сами мењају према актуелним могућностима и увиде значај и сврсисходност сталног учења и усавршавања. Наставник у реализацији тих образовних потреба мора да прати већ постављене стандарде и своје

усклађује са њима; он има осећање личног успеха који жели да постигне, односно одређен степен аспирације у задовољењу потреба. Где ће тај ниво поставити зависи од претходног искуства и препознатог и процењеног нивоа где се налази, чиме може доћи у процесу самоевалуације.

Самоевалуација је сложен процес и захтева вредновање више аспеката: *услове* у којима наставник ради, сам *процес* његовог деловања и *резултате* које постиже. Ако ради сопственим снагама, онда је активност већа; он учи да сам употребљава различите методе самоевалуације и да преузима одговорност за контролу успеха сопственог рада. Намеће се питање како спровести овај процес да буде објективан, свеобухватан и целисходан и да допринесе развоју професионалне личности наставника. Многи аутори који су се бавили проблемима самоевалуације сматрају да је неопходно да постоје квалитетни инструменти, па се у литератури и пракси наводи више врста: скале за процену, скале судова о властитој личности и активностима, наменски упитници, кумулативни инструментариј за вредновање и самовредновање рада наставника... Многи аутори сматрају да инструмент свеобухватног развоја наставника јесте наставни портфолио (*teaching portfolio*), аутодосије који обезбеђује „функционалност тзв. текућег евалуационог круга“ (Живковић 2000: 83).

Портфолио документује делатност наставника коју они сами приказују. Састављање доброг портфолија претпоставља критичку саморефлексију, а самим тим и процес учења. Садржај може бити различит и углавном зависи од наставника који га осмишљавају. Најчешће области које се јављају су: професионални развој, лична постигнућа, властите рефлексije... Углавном, процедура вођења овакве врсте досијеа односи се на првобитно дефинисање циља вођења (постављање питања: Шта је сврха? Шта са садржајем и резултатима? Како може да се искористи портфолио?); одређивање структуре, односно шта ће се све од садржаја и докумената наћи у досијеу; прикупљање које се врши кроз дефинисане категорије и стална модификација и корекција кроз процес који треба да има развојну функцију у циљу унапређења рада наставника. Сврха учешћа наставника у овом процесу је сагледавање себе у професионалном деловању, препознавање оних ситуација (недостатака) које могу да постану покретач у превазилажењу устаљене праксе и усмеравање на самоусавршавање и задовољење личних образовних потреба. Такође омогућава критички прилаз самопосматрању и самоевалуацији и „приказује пре снагу и вољу за усавршавање, него признавање сопствених недостатака“ (Живковић 2000: 484).

Прва фаза у планирању процеса усавршавања је идентификација образовних потреба наставника које се односе на потребна знања, вештине и способности неопходне за успешан образовно-васпитни рад, као и анализа остварености образовно-васпитних задатака, испитивање њихових ефеката и евентуалних тешкоћа и откривање узрока. Ово је пут којим се добија реална слика стања и уочавају потребе за новим и квалитетнијим променама. У андраго-

шкој литератури се често среће објашњење образовне потребе као недостатка или разлика између постојећег и пожељног, односно неопходног нивоа знања или компетентности. Субјективне потребе су оне којих су свесни наставници, односно препознали су их као потребе за образовањем, а објективне као реална стања која су други учили, нормирали, без обзира на то колико су сами наставници свесни њих. Потребе наставника за стручним усавршавањем, као што смо навели, могу бити субјективне и објективне, а најбоље их је ускладити. Испитивање образовних потребе је захтеван процес, а самоевалуација рада наставника може бити један од начина за долажење до субјективних потреба за стручним усавршавањем.

У планирању усавршавања наставника поред субјективних потреба морају се на другој страни дефинисати жељене компетентности наставника, односно одговорити на питања која су то знања, вештине или компетенције које наставник треба да има да би могао да превазиђе утврђене недостатке. Након тога се одређује слика стања од које се полази, тј. ниво знања, вештина, вредности којима наставници у том тренутку располажу. Упоредивање слике стања са одређеном „визијом“ даје врсту субјективних и објективних потреба, садржај и обим образовања и усавршавања неопходног за њихово задовољавање.

Програмирање стручног усавршавања наставника такође узима у обзир потребе наставника када је у питању садржај усавршавања, облици и методе рада. Суштински критеријуми избора садржаја усавршавања су следећи: промене у савременим токовима наука, нова знања и иновације из различитих области; конкретне потребе и интересовања наставника за одређеним садржајем и обавезни садржаји усавршавања прописани на националном нивоу.

Евалуација програма стручног усавршавања наставника условљава праћење ефеката истих и афирмацију резултата у настави и свим облицима образовно-васпитног рада у школи. Чињеница је да се евалуација усавршавања наставника у пракси не врши организовано и систематски. Усавршавање наставника је обавеза, што је и законски регулисано, али не постоји обавеза да се после реализације програма усавршавања врши провера постигнутих резултата у пракси. Због тога је важно да се наставници припремају за самоевалуацију свог рада и да објективно процењују вредност програма усавршавања и ефекте примене у свом раду. Систем евалуације стручног усавршавања наставника на вишем нивоу требало би системски разрадити и утврдити стандарде према којима би се вршило праћење и вредновање.

Важно је, на крају, нагласити вишеструку условљеност процеса самоевалуације рада наставника стручним усавршавањем. Самоевалуација пружа наставнику:

- отвореност и подстицај на сталну анализу и рефлексију професионалних компетенција;

- подстицај за процес планирања, проверу и развијање стратегија за мењање сопствене праксе;
- промовисање усавршавања кроз спремност за обогаћивање и праћење знања, развијање способности и вештина неопходних за реализацију свих наставничких улога;
- учествовање у креирању сопственог стручног усавршавања и усмеравање личног развоја и професионалног напредовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Arends, R. (1991): *Learning to teach*, College of Education and University of Maryland, McGraw Hill.
- Алибабић, Ш., Овесни, К. (2005): *Управљање професионалним развојем наставника*, Иновације у настави, бр. 2, Београд.
- Влаховић, Б. (2002): „Припремање и усавршавање наставника код нас“, *Педагогика*, бр. 3, Београд.
- Вилотијевић, М. (2004): *Вредновање рада школе – евалуаторска функција*. Српско Сарајево: Филозофски факултет.
- Вилотијевић, М. (2005): *Променама да квалитетне школе*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Деспотовић, М. (2000): *Игра потреба*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Живковић, П. (2000): „Рефлексивна евиденција и самоевалуација као фактор развијања професионалних постигнућа наставника (самоевалуација као усавршавање)“, *Педагошка стварност*, бр. 1–2, Нови Сад.
- Мандић, П., Вилотијевић, М. (1980): *Вредновање рада у школи*. Сарајево: Свјетлост.
- Reiman, A., Sprinthall L, T (1996): *Teacher Professional Development*, Handbook of research of teacher education. New York: Macmillan Library Reference USA.
- Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Хавелка, Н. (2000): „Улога наставника у различитим концепцијама образовања“, *Настава и васпитање*, бр. 1–2, Београд.

**JELENA STAMATOVIC, M. A., Republic of Serbia Ministry of Education,
Department of School Administration, Uzice**

SELF-EVALUATION OF TEACHERS' WORK IN THE FUNCTION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

Every teacher performs many roles in his educational work, but the quality of those roles, among other things, depends on his permanent professional development and his readiness to change and improve his work. When a teacher is ready to self-initiatively and responsibly learn in order to change some things in his practice, then, he is also ready to constantly evaluate his work. The process of self-evaluation implies the monitoring and evaluating of one's own work using different ways and tools, among which, the teaching portfolio stands out as one of the most systematic. The results achieved in the process of self-evaluation are the starting point in defining the teachers' needs for the defined professional development programmes.

Key words: *self-evaluation of teacher's work, professional development, a need for professional development.*



Проф. др Миомир Милинковић, Учитељски факултет у Ужицу

ЗНАЧАЈ ГОВОРА У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА¹

Апстракт: У раду се истражују опште и екстралингвистичке вредности језика и говора и дефинишу елементарне претпоставке добре комуникације. Аутор дефинише функционалне димензију језика и говора у човековој свакодневици, у школској пракси и у образовању учитеља.

Кључне речи: *језик, говор, метод, информација, комуникација, образовање учитеља*

По школској дефиницији језик је средство за споразумевање међу људима. Говор је вишедимензионални језичко-акустички феномен којим се потврђује човекова супериорност над осталим бићима живог света. Са становишта лингвистике говор се дефинише као комуницирање „путем артикулисаних вербалних сигнала, произведених активношћу говорних органа“ (*Речник књижевних термина* 1992: 242).

Језик је настао из исконске човекове потребе да искаже своје мисли и осећања, да неке нешто саопшти или да се о нечему обавести. Као основна ознака човековог бића и његових општих способности, могао је настати тек са развојем људске свести и човекове спознаје о сопственој способности логичког просуђивања и искуственог сазнања света и природе у којој живи. Наука зна да сва бића која чине живи свет остварују неки вид комуникације, али је човек једино биће које је успело да на филогенетском и онтогенетском плану развије конкретни систем апстрактних сигнала, да их осмисли и преточи у конкретан говорни систем.

Способност говора се не може поистовећивати са знањем језика. Језик је способност коју савремени човек генетски наслеђује и квалитет који га издваја и чини супериорним у односу на сва друга жива бића. Говор је комуникација вербалним сигнаlima, артикулисаним функционалном динамиком говорних органа. Говор се остварује на различите начине, пре свега као човекова

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“, бр. 149054, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

способност, као знање и неизбежни елеменат у практичном животу човекове свакодневице.

У систему универзалне људске комуникације језик није једино средство споразумевања, али је полазиште и основа свих других облика споразумевања – од језика сигнализације, до језика различитих духовних дисциплина, логике и науке. Као систем договорених знакова, заснован на правилима нормативне граматике, језик омогућава конституцију различитих модела говора, од најједноставнијих облика разговорног и административног стила, до научног, књижевноуметничког, песничког и публицистичког стила. Језик, дакле, није само „средство свакодневне комуникације, већ и симболична ознака човекове физичке и духовне индивидуалности“ (Милинковић 2006: 42). Са овог становишта може се вршити диференцијација говора сваког појединца или неке сталешке, социјалне, конфесионалне и професионалне групације, или неке средине, у прошлости или тренутку у коме се о језику говори.

Дефиниција језика или било ког типа говора подразумева добро познавање јасно утврђених граматичких и правописних правила у оквиру важеће књижевнोजезичке норме. Колико ће говор сваког појединца одговарати постављеним критеријумима и правилима, зависи од степена његовог индивидуалног образовања и опште културе, а посебно од нивоа и квалитета језичке културе. Важност језика и људског говора у животу појединца и друштва у целини, најбоље потврђује чињеница да је то проблем којим се баве припадници свих духовних дисциплина, од древних цивилизација до данас. „Моћ речи је толика да ништа разборито не настаје без ње“, говорио је Исократ; „захваљујући њој, изградили смо градове, установили закон, пронашли вештине“. Аристотел је истицао да језик мора бити, пре свега, јасан, прикладан и отмен – ни одвећ прост, ни одвећ узвишен. Његов став да „језику ваља дати изглед нечег необичног, јер су људи склони да се диве нечем што је удаљено“, одредио је, до извесне мере, развојне токове људског говора и законитости поетике.

Говор се остварује као наслеђена способност, као компетенција и као индивидуални чин. Комплексност језика, култивисаног у говор, могла би се сагледати у систему који чини више структуралних нивоа – фонолошки, морфолошки, лексички, синтаксичко-семантички, текстуални (ниво дискурса), стилистички и прагматични (контекстуални). Креативност језика испољава се на хијерархијском принципу, комбинацијом јединица нижег и јединица вишег реда. Значење говора може се сагледати у три равни, као денотација, десигнација и конотација. Денотацијом се означавају представе које у човековој свести изазивају предмети и појаве из непосредног окружења. Денотат, као основна јединица таквог исказа, индивидуални је феномен из сфере стварног, који омогућава појединцу да формира сопствене представе реалног света. Десигнација означава однос између језика и мишљења. То је именитељ за минимум заједничких особина неког предмета или појаве из конкретног света, који даје различите информације и омогућава успостављање неког вида комуника-

ције. Конотацијом се дефинише експресивни карактер говора. Експресивна вредност језика подстиче афективну димензију и емотивну боју остварене комуникације, чији се квалитет остварује и потврђује на екстралингвистичким вредностима говора.

По мишљењу Виноградова функција језика се остварује на три начина – као општеће, саопштавање и исказивање. Овим функцијама Јан Мукаржовски додаје и четврту – експресивну функцију. На тим својствима језика конституише се књижевни језик и формирају карактеристичне ознаке различитих поетских и прозних жанрова. Функционалним вредностима језика бавио се и Фердинад де Сосир, који се сматра зачетником структурализма. Реч структура означава најчешће начин на који се реализује неки вид изражавања или човекове спознаје. Надовезујући се на Сосирово учење, Трубецкој и Јакобсон су тврдили да се гласови и речи не могу посматрати и изучавати као самосталне појаве, већ као делови одређених структура. Доцније ће се структурализам проширити и на друге дисциплине – антропологију, етнологију, социологију, теологију, науку о књижевности и др.

Функционалну димензију језика Роман Јакобсон објашњава тако што структуралне елементе комуникације поставља у међузависну, синхронизовану позицију. По његовом учењу порука се преноси од пошиљаоца до примаоца преко конкретног канала, а на основу кода који подразумева унапред договорено значење појединих симбола:

Комуникација

Пошиљалац Прималац

Код

Учење Романа Јакобсона засновано је на становишту да се комуникација остварује на референцијалним, емотивним, конативним, фатичким, поетским и метајезичким вредностима језика. Његови ставови ће нарочито доћи до израза у учењу Прашке школе, чији су представници утемељили образац функционалних стилова. Структуралистички метод наћи ће своју примену и у тумачењу књижевног уметничког дела. Јуриј Лотман је књижевно дело тумачио превасходно као особен начин комуникације између писца и читаоца, што се може узети као наговештај будуће рецепције књижевног дела у науци и у настави.

Различити видови једносмерне или вишесмерне комуникације остварују се писаним или усменим говором. Теоретичари беседништва још од времена старе Грчке воде полемику о проблему усменог и писаног говора – како говорити и како општити, усмено, или читањем написаног текста. У свакодневном животу и у школи, на свим нивоима образовања, позната су оба начина општења, али се чини да примат ваља дати усменим облицима изражавања. Со-

крат је такође давао примат усменом говору над писаним: „Писана реч личи на слику. Чини ти се да је слика жива, али ако је што запиташ, она достојанствено ћути. Тако је и с писаном речи; учини ти се да она говори као да нешто разуме; али ако је што запиташ у жељи да дознаш нешто од онога што она тврди, показује се свагда једно те исто (...). Другачија је њена рођена сестра, жива реч, јер она се са знањем записује у души онога који се учи, а уме сама себе да брани и уме да говори и да ћути с ким треба“...

Из историје језика види се да је до проналаска писма усмени говор био скоро једини начин споразумевања. Откад се користи писмо, ове две форме егзистирају напореда, као две могућности општења. У школској пракси се примењује усмени и писани говор, зависно од теме која се обрађује, најчешће комбиновањем ових форми, као монолог, дијалог, текст метода и сл. Да би учитељ са успехом реализовао наставне програме и остварио основне циљеве наставе, мора добро познавати предности и недостатке оба вида комуникације.

Усмени говор се остварује непосредно, а то учитељу даје могућност да подешава висину, јачину, ритам и мелодију говора, да прави паузе, да се служи мимиком и гестикулацијом, да користи ефекте логичког акцента и да се мисаоно и емотивно ангажује у складу са садржином текста, са темом коју обрађује, са узрастом деце и нивоом њихове перцепције.

У школској пракси усмени говор се реализује применом монологских и дијалогских облика комуникације, на релацији учитељ – ученик. Монолог се користи у свим фазама школовања, у свим предметима и свим облицима наставе. Учитељ мора излагати градиво уверљиво и сугестивно, правилним говором, са наглашеном цртом мисаоно-емотивног ангажовања, са топлим погледом и присним изразом лица, како би код ученика побудио осећање пријатељства и неопходне љубопитљивости. При том он мора знати да би претерана примена монологског излагања могла изазвати негодовање ученика, нарочито ако у излагању исувише испољава своју супериорност. Сувишним маркирањем своје личности, увредио би гордост ученика који се више неће двоумити да отворено испоље осећање замора и досаде, или неки други вид непослушности.

Дијалог, као начин комуникације у свакодневном животу, у наставној пракси и као метод уметничког обликовања у књижевном делу, пружа неисцрпне могућности саговорницима да искажу своје мисли и осећања, своје идеје и ставове. Дијалог подразумева најмање два учесника – даваоца и примаоца информације – а може бити и вишесмеран ако је број учесника у разговору већи. У савременој настави српског језика учитељ мора познавати све приступе у примени дијалогске методе. Ефекти дијалога могу се остварити у свим облицима наставе, а нарочито у проблемској обради неке теме. Вештим вођењем разговора са ученицима, учитељ обезбеђује трајна и квалитетна знања који проистичу из динамике часа и логичког тумачења конкретних проблема. Дија-

лог не сме бити самом себи циљ, јер би се у том случају комуникација свела на упрошћени вид необавезне благоглагољивости. При том ваља имати у виду да дијалог сам по себи није увек довољан за комплексну обраду новог градива. Оперативне могућности овог метода најбоље се остварују продуктивном комбинацијом са другим видовима комуникације – пре свих, монолошким и текстуалним.

Писани говор је стилски беспрекоран и добро усаглашен са језичком нормом, тако да учесницима комуникације преостаје само да га правилно прочитају или саопште. Међутим, интонационе вредности усменог говора не могу се пресликати у писани текст, па се овај недостатак до извесне мере отклања коришћењем знакова интерпункције. Основни недостатак текста који се чита је у томе што учитељ теже остварује визуелни и емотивни контакт са ученицима. Пратећи елементи усменог говора (гест, мимика и сл.) такође се не могу ефикасно користити. Учитељ не може на најбољи начин подешавати ни интонационе вредности гласа и гестикулативне елементе говора. Пошто он написани говор само чита, ускраћена му је могућност импровизације и било каквих стилских и тематских заокрета који би ученике пренули из летаргије и побудили им пажњу ефектима говорног умећа. У таквој ситуацији ђаци су инертни; сама чињеница да им се чита нешто што је већ унапред смишљено и написано, отупљује им пажњу и знатижељу; они своје присуство оправдавају ситуацијом у којој су се нашли и која им налаже да буду коректни и стрпљиви у ишчекивању тренутка када ће учитељ завршити читање.

Комуницирати с децом усмено или писаним путем, питање је реторског карактера. Учитељ сам бира начин и форму комуникације, саобразно програмским садржајима који се у неком тренутку реализују. Прави контакт са децом учитељ ће остварити тек онда када говори језиком који делује на њих тако, као да настаје у тренутку саме комуникације. Нема добре комуникације са ученицима без ваљане припреме; међутим, говор учитеља не сме код њих остављати утисак дуго припреманог рада.

Да би учитељ одговорио основним захтевима свога позива, мора испуњавати елементарне претпоставке доброг говора. Стари грчки филозофи су такође говорили о значају и улози учитеља у подизању младих генерација. О томе Платон каже: „Држава неће много изгубити ако обућар нема појма о своме занату; једино ће Атињани бити лоше обувени. Али ако васпитачи омладине буду рђаво испуњавали своје обавезе, онда ће створити поколење незналица и порочних људи који ће упропастити сву будућност отаџбине“. Учитељ мора бити високообразована и високоморална личност, „човек који воли свој позив и оне које васпитава, уметник речи и креатор који је свестан важности свог позива и одговорности коју преузима у подизању младих нараштаја. Ваци су његови стални слушаоци и зато је његова одговорност у формирању личности сваког појединца велика, а нарочито у неговању културе говора и културе понашања“ (Милинковић 2005: 159). Учитељ мора стално да се усавршава, да

прати достигнућа у области различитих духовних дисциплина, да непрестано ради на култивисању свога говора и да осавремењује методе рада у комуникацији са ученицима.

Учитељ својим понашањем и својим говором непрестано делује на формирање вољних и моралних особина својих ученика. Колико ће стећи поверења ученика и њихових родитеља, зависи од самог учитеља, јер ће деца својим поступцима и понашањем најбоље показати сврсисходност и ефекте учитељевог рада. Квинтилијан се у својим делима о умећу говорења такође бавио моралним ликом учитеља: „Нека учитељ сам нема порока и нека их не трпи код других. Нека његова строгост не буде мргодна, а љубазност не буде попустљива, да не би отуда поникла мржња или омаловажавање. Нека буду дужи разговори о моралном и добром, јер чешћа буду саветовања, то ће ређе бити потреба за казнама. Учитељ да не буде раздражљив, али у исто време да не гледа кроз прсте онима које треба поправљати. Нека буде прост у предавању, стрпљив у раду, више да се труди него да захтева. Нека радо одговара оним који питају и нека поставља питања ћутљивима. У похвалама да не буде сувише тврдица, али и да не буде сувише раскошан, јер прво одузима вољу за рад, а друго порађа безбрижност. Сваки дан нека он каже ученицима нешто што ће им остати у памћењу“.

Карактер модерног друштва захтева високообразованог грађанина, спремног да одговори изазовима новог времена и да успешно решава текуће проблеме. Школа мора бити организована тако да омогући сваком ученику неопходан квалитет образовања, у складу са захтевима професије коју буде одабрао. Успех човека у животу и раду зависи и од степена говорне културе, од способности да своје ставове, мисли, осећања и знања, пренесе својим саговорницима. Речи су предуслов говора, а умеће говорења основна претпоставка добре комуникације.

Умеће говорења одређује ефекте комуникације и утиче на квалитет датих информација. Моћ речи сразмерна је величини беседничког умећа. Чаролијом говора често се остварује оно што не може оружјем и силом. Говор је средство којим се осваја поверење саговорника, али и поуздан начин да се спозна ниво његове културе и образовања. Ако наставник не исказује своје мисли и ставове јасно и разложно, од њега ће се брзо удаљити ученици. Отменост и сугестивност говора постиже се необичним обрtima речи и функционалном употребом стилских фигура.

„Лепота говора примарни је елеменат у свакодневним активностима појединца, у јавном животу, у настави, у организовању и раду културних и научних институција. Говор и језик су средство изражавања и средство препознавања; поуздан водич до најудаљенијих крајева света и најкраћи пут до подсвесних предела човековог духовног бића. Умеће говорења, при том, не сме бити само себи циљ. Онај који се обраћа ученицима, студентима или било ком

аудиторијуму, мора знати да се ефекти његовог говора потврђују снагом идеје или суштином проблема о коме говори, начином излагања и способношћу еloquentног уобличавања мисли и осећања“ (Смиљковић, Милинковић 2008: 161).

Да би остварио ефекте говора у складу са захтевима наставе, учитељ мора непрекорно савладати елементе дикције, пре свега артикулацију гласова и речи, стандардни и логички акценат, ритам, мелодију и интонацију говора којим се служи. Добро артикулисан говор подразумева јасан изговор свакога гласа, сваке речи и ширих синтаксичких говорних целина. „Диференцијалне вредности гласа остварују се правилно само ако је глас артикулисан у синхронизованој позицији говорних органа, у тренутку проласка ваздушне струје, дакле, на оном месту где настаје природан и спонтан звук, који у конституисању речи, поред звучне и значењске, може имати и стилску функцију“ (Милинковић 2008:64). Одступање од овог правила изазива поремећај говора који је нарочито експликативан у артикулацији африката **ч**, **ћ**, **џ**, **њ**, па се може десити да у школу иде **џак** а не **ћак** и сл. Ако учитељ јасно артикулише сваки глас, онда ће ученицима бити јасне његове речи, реченице, мисли и осећања.

Поред јасног изговора учитељ мора речи наглашавати према усвојеним правилима акцентуације стандардног књижевног језика. Акцентологија је наука која се бави акцентима и акцентовањем. Правилима акцентуације овде се нећемо бавити пошто је то питање довољно осветљено у постојећим књигама о акцентуацији, али ћемо се задржати на логичком акценту, о коме се мало говори и пише, а који је веома значајан за темпо, мелодију говора и мисаоно-емотивну ангажованост оног који говори. Логички акценат је посебно наглашавање појединих речи или већих говорних целина како би се истакао логички смисао и дочарала естетска вредност уметничког садржаја. Функцију логичког акцента показаћемо на синтаксичкој целини која припада једном стиху из Ракићеве песме *Долап*: *Ја знам један долап*. Ако наставник жели да нагласи субјекат говорника, посебно ће нагласити реч ЈА; ако жели да истакне стечено искуство о животу, нагласиће реч ЗНАМ; ако жели да истакне симболику справе о којој говори, нагласиће синтагму: ЈЕДАН ДОЛАП:

Ја знам један долап.

Ја знам један долап.

Ја знам један долап.

Функционалност логичког акцента остварује се у корелацији са паузама. Паузе у говору обично настају после изговора наглашених речи или групе речи, када говорник прави кратак застој да би удахнуо ваздух. Међутим, пауза није само тренутак за предах или за узимање ваздуха, већ и начин да се посебно нагласи нека логичка целина или искаже лични став у односу на садржину или субјекат коме је говор упућен. Према томе, паузе имају различиту функцију у говору, па се могу делити на респираторне, логичке и психолошке, а по

времену трајања на кратке, средње и дуге. Ова подела је само условно тачна, пошто се паузе обично јављају истовремено и на истом месту, а трајање им је одређено квалитетом говора и индивидуалним особинама говорника. Не може се експлицитно говорити која је функција паузе примарна. Пауза је логички предах када говорник диференцира две говорне целине, од којих обично једну жели да нагласи. Корелацијом пауза и логичког акцента он синхронизује појмовне вредности језика, остварује жељени ритам, динамику, јачину, мелодију и друге, екстралингвистичке вредности говора. Темпо је брзина којом се артикулишу краће или дуже говорне јединице, а мери се бројем изговорених гласова у јединици времена. Темпо и ритам одређују мелодију говора.

Речитост учитеља извире из његове душе (*imago animi sermo est*), ауторитет из врлина карактера, из општег образовања и језичке културе. Ефекат учитељевог говора оваплоћује се у снази осећања која у дечјој души побуђују његове речи. У обраћању деци никада се не сме препустити претераној острашћености екстатичног говорника, јер она не воле било који вид учитељеве самодопадљивости. Колико ће га деца прихватити и волети, зависи од начина на који их он учи и од његових моралних, духовних и физичких особина. Учитељ „мора бити без телесних недостатака и са слухом да би наставу могао обављати у целини. Учитељ треба да је емоционално стабилан, да поседује све моралне особине, посебно доследност и чврстину карактера, да би могао да даје добар пример. Уз то мора да воли ученике и свој позив, што је битан услов за успешно вршење васпитачке дужности. Учитељ мора стално да ради на свом општем и стручном усавршавању и прати развој педагошке науке како би њена најновија достигнућа користио у своме раду“ (*Педагошки речник* 1967: 508). Ако бисмо датом портрету додали став да учитељ мора познавати умеће говорења, онда би се претходни портрет могао узети као прототип савременог учитеља.

О лику учитеља не говори се само у педагошким текстовима, научним расправама и на стручним скуповима. Многи писци су у својим делима за главне јунаке узимали лик учитеља. Учитељ је честа тема у делима српских реалиста, пре свих Милорада П. Шапчанина, Милована Глишића, Лазе Лазаревића и Светолика Ранковића, али и у делима доцнијих писаца (Иво Андрић: *Учитељ Љубомир*). За разлику од Иве Андрића, реалисти радије говоре о ма нама, него о врлинама својих учитеља. Очигледна им је намера да исмеју и осуде особине које учитељ не би смео да има, а још мање да их испољава – неодговорност и неозбиљност у раду, незнање и немар, недостатак воље за контакт са околином; страх од власти, полтронство, говорну ману и сл. У Шапчаниновој причи *Сени* учитељ је приглуп и необразован човек, који уз то још и замуцкује. У разговору са надзорником узалуд покушава да се наметне ученошћу: „Ја сам се, господине, учио у Усији!“ При том он показује да не зна изговор гласа „*p*“, што га чини смешним. Њему је за трпезом строго одређено понашање и наређено да своју „злу језичину стави у пензију“. У једном тренутку „писац ће чак и сељаку дозволити да се нађе у улози татора, који ће

учитељу запрети дрвеном мотком, а на крају приповетке приказаће надзорника како бежи од њега, на разиграном коњу, као што би сотона бежао од Бога“ (Милинковић 2005: 153).

Добар учитељ мора бити елоквентан, уз неопходну дозу знања и самопоуздања, како би своје мисли саопштавао тако да у потпуности буду јасне аудиторијуму коме су намењене – деци или одраслима. При том он мора познавати психологију саговорника, њихову социјалну структуру и интелектуалне могућности како би садржину излагања прилагодио афинитету конкретних нивоа. Мора наступати тако да ђаци стекну уверење да је он човек коме се увек може веровати. То је могуће само ако учитељ оствари неопходни минимум психолошке и емотивне блискости са ученицима и ако познаје елементарна начела беседничког умећа. „Да би слушаоце придобио у своју корист, оратор мора да им пренесе неку изузетну идеју и то на следећи начин: 1. помоћу властитог познавања и објашњења материје о којој је реч; 2. скромношћу којом настоји убедити аудиторијум; 3. осећањем ревности коју изражава према слушаоцима; и 4. нарочито својом озбиљношћу и честитошћу, које ће слушаоце одредити у корист говорника и које ће му већ у почетку створити неопходни ауторитет“ (Miterand, 1961: 468).

Данас се учитељи образују на учитељским факултетима, где се посвећује знатна, но још увек недовољна пажња култури говора и беседничког умећа. Програмски садржаји из ове области знатно се разликују на постојећим факултетима по броју, статусу и називу заступљених предмета, норми часова и сл. Овај податак говори да у поменутој области још увек нису успостављени чврсти стандарди у оквиру истих васпитнообразовних циљева. Реторика, стилистика, култура изражавања и култура говора су предмети изборног типа, а та чињеница сама по себи упућује на закључак да ниво одговорности није сразмеран важности поменутих предмета и њиховој функцији у профилисању модерног учитеља.

Култура говора је у школској пракси, на свим нивоима образовања, један од примарних циљева наставе српског језика и књижевности. Овој дисциплини се у наставним плановима и програмима такође даје посебан значај. У оквиру ове области основни циљ наставе на учитељским факултетима је континуирано оспособљавање студената да се у конкретној ситуацији ефикасно служе свим облицима усменог и писаног изражавања. Ово одређење сугерише став да се умеће говорења стиче упознавањем различитих садржаја кроз различите облике наставе и ваннаставних активности. Ако се има у виду да лепота говора има знатно ширу примену у свим областима материјалне и духовне културе, ваља знати да умеће говорења није задатак само наставе српског језика и књижевности, већ општешколски задатак, у вишесмерној комуникацији између наставника и будућих учитеља.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1987): *Реторика*, Београд, Независна издања, I, II, III (Превео Марко Вишић).
- Виноградов, Виктор (1971): *Поетика и стилистика*. Сарајево: Свјетлост.
- Vuković, Novo (2000): *Putevi stilističke ideje*. Podgorica, Nikšić: Jasen.
- Јакобсон, Роман (1966): *Лингвистика и поетика*. Београд: Нолит.
- Карнеги, Дејл (1995): *Како брзо и лако савладати говорничку вештину*. Београд: Народна књига, Алфа.
- Квинтилијан, Марко Фабијан (1967): *Образовање говорника*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Miterand, Henri (1967): „Retorika“, u: *Opšta enciklopedija*. Beograd: Larousse I.
- Милинковић, Миомир (2005): „Учитель – говорник“, у: *Од учитељског до педагошког факултета*. Бијељина: Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.
- Милинковић, Миомир (2008): *Реторика са изабраним беседама*. Чачак: Легенда.
- Педагошки речник II* (1969). Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Petrović, Sreten (1995): *Retorika*. Beograd: Savremena administracija.
- Петровић, Тихомир (2000): *Умеће говорења*. Врање: Учительски факултет.
- Платон (1968): *Протагора, Горгија*. Београд: Култура.
- Речник књижевних термина* (1992). Београд: Нолит.
- Смиљковић, Стана, Милинковић, Миомир (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учительски факултет, Ужице: Учительски факултет.

Проф. др МИОМИР МИЛИНКОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

ЗНАЧИТЕЛНОСТЬ РЕЧИ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В работе автор исследует общие и экстралингвистические значения языка и речи и определяет элементарные предпосылки хорошей коммуникации. Автор определяет функциональные размеры языка и речи в человеческой повседневности, в школьной практике и в образовании учителей.

Главние слова: язык, речь, метод, информация, коммуникация, образование учителей.



Мр Љиљана Костић, Учитељски факултет у Ужицу
Проф. др Видан Николић, Учитељски факултет у Ужицу

МОДЕЛИ ИСКАЗА У МОДЕРНИМ СИНТАКСИЧКИМ УЧЕЊИМА (ПРИМЕНА У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ)*

Апстракт: У овом раду се говори о моделима исказа у модерним синтаксичким учењима и примени у наставној пракси српског језика. Даје се преглед модерних синтаксичких учења и представља теоријско опредељење које ће бити примењено у истраживању модела исказа у синтаксичким учењима која су могла да дају нове, модерније приступе у школској пракси. Применом модела исказа у модерним синтаксичким учењима једноставно се могу графички приказати односи главних и зависних реченичних чланова у клаузи и односи клауза у сложеној комуникативној реченици. Посматрано са педагошког аспекта, графичким приказивањем модела исказа у синтакси остварује се већа ангажованост ученика и студената и позитиван трансфер знања, који омогућава да се лакше схвате савремене теорије које настоје не само да опишу него и да објасне језичке појаве.

Кључне речи: *традиционална граматика, структурализам, функционална граматика, генеративна граматика, модели исказа, синтаксичка учења, настава српског језика.*

I

1. Уводна разматрања. – У нашој школској пракси – од основне школе до универзитета – последњих деценија у наставним програмима српског језика посвећује се озбиљна пажња модернијим приступима садржаја и функцији језика. Применом савремених лингвистичких теорија у настави „требало је потиснути“ у други план сегменте који су превазиђени у традиционалној граматичкој.

* Овај рад је израђен у оквиру пројекта број 149054 „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“, који финансира Министарство науке Републике Србије.

2. Преглед синтаксичких учења. – Историју модерне лингвистике 20. века обележиле су три групе научних теорија: (1) *структуралистичке* – у првој трећини; (2) *генеративистичке* – у другој трећини и (3) *интердисциплинарне* – у последњој трећини. Најважније теорије модерне синтаксе¹ припадају структурализму и генеративизму. Ова два лингвистичка правца посматрамо у најширем смислу, као свеобухватне за више школа и представника међу којима се могу јавити знатне разлике упркос њиховом прихватању заједничке теоријске основе.

2.1. Преструктуралистичке теорије у синтакси обично називамо **традиционалном граматиком**. „Под традиционалном граматиком подразумева се скуп ставова, процедура и прописа карактеристичних за предлингвистичку еру изучавања језика, а посебно за европске школске граматике 18. и 19. века. Својствено за овај приступ је да придаје посебну важност исправности, језичком пуризму, књижевним квалитетима, да се користи латинским узорима и да је предност писаном језику, насупротив лингвистици, којој је пре свега стало до тачности у дескрипцији, примерености критеријума анализе, свеобухватности, експлицитности сл. С друге стране, из лингвистичких традиција пре 20. века воде порекло неки од основних појмова савремене граматичке анализе, као што су хијерархија, универзалије и класификација речи“ (Кристал 1998: 259).²

2.2. Почетак развоја модерне синтаксе везује се за прве деценије 20. века, за преусмеравање лингвиста са дијахронијских на синхронијске студије. Лингвистика 19. века бавила се упоредно-историјским истраживањима језика и то првенствено фонетиком и морфологијом, док је синтакса занемаривана. У савременој лингвистици почињу дијахронијска изучавања синтаксе на структуралистичким основама.

¹ Основне дистинкције између *теорије* и *методе* у лингвистици могу се узети према разматрањима Р. Бугарског. Одговарајући на питање да ли је структурализам теорија или метода, Бугарски каже „да је *теорија* систем идеја, тврђења или принципа којима се настоји објаснити група чињеница или појава, систематска апстрактна формулација општих закона по којима се управља један знани или посматрани круг феномена“; а за *методу* каже да представља „начин рада, општи план за сређено изношење неког материјала“ (Бугарски 1975: 40).

² Нека новија истраживања показују да „традиционална настава граматике има следеће недостатке“:

- сувише инсистира на формалним значењима чиме укалупљује осећај за језик;
- оптерећена је граматизирањем, тј. сувопарним учењем граматичких правила, чиме се занемарује значење и функционална страна језика, тј. учење језичког мајсторства;
- занемарује лично искуство ученика и језик његове средине;
- превише инсистира на развоју меморије, а недовољно на развоју способности мишљења и стварања (Маринковић 1994: 129).

3. Структурализам. – Структурализам као лингвистички правац јавља се паралелно у Европи и Америци, али без ближег међусобног додира. Европски структурализам је засновао своје главне токове на теорији швајцарског лингвисте Фердинанда де Сосира (1857–1913), који је у том времену Америци остао готово непознат. Разматрајући лингвистичке правце и теорије, Милка Ивић напомиње о структурализму: „Као и другде у науци, лингвистици структурализам доноси, пре свега нове погледе на знана факта. То су нови погледи засновани на испитивању језичких факата у систему, на наглашавању друштвене функције језика, на издвајању историјске од актуелне језичке проблематике“ (Ивић 1975: 96).

3.1. Теоријску основу Де Сосировог и европског структурализма чине следећи аксиоми:

(1) Језик је систем и тако га треба проучавати; поједина факта не треба узимати изоловано већ у њиховој укупности; свака појединост је одређена својим местом у оквиру целине (система);

(2) Језик је друштвени феномен и служи споразумевању; језик је систем са функцијом комуникације и у складу с тим га треба проучавати;

(3) Треба разликовати језичку еволуцију од актуелног језичког стања; методолошки је недопустиво уносити историјске параметре у интерпретацију актуелног језичког стања;

(4) Предмет дескриптивне (описне) лингвистике је проучавање језичке структуре које се врши применом објективних критерија; треба одбацити субјективне (менталистичке) критерије; објективна мерила почивају на разликовању релевантног од редундантног и проналажењу опозиција успостављених по принципу бинарности;

(5) При описивању језичких појава треба поћи од хијерархије међу њима; при дефинисању појава треба имати у виду конкретан језички ниво на којем се дата појава манифестује (фонолошки, морфолошки, синтаксички и семантички ниво).

(6) Функција језичког знака проверава се супституцијом датог знака другим језичким формама чија је функција позната (Ивић 1975: 96–100).

3.2. Оснивач америчког структурализма Леонард Блумфилд (1887–1949) слагао се са Де Сосиром само у основним аксиомима структуралне лингвистике. За Блумфилда, напротив – језик постоји као конкретни емпиријски факт, те према томе језичко испитивање треба свести на анализу конкретног саопштења, тј. на непосредну чињеничну конкретност (Ивић 1975: 97; Бенвенисте 1975: 16–17).

3.3. У оквиру структуралистичког правца издваја се више школа којима је заједничка структурална теорија, али се у развијању или примени теорије могу јавити разлике. Посебно се издвајају школе европског структурализма: (1) женевска, (2) прашка и (3) копенгашка; од америчких структуралистичких школа издвајају се: (1) школа дистрибуционалиста и (2) школа тагмемике.

3.4. Женевску школу су основали ученици Де Сосира, а њену теоријску основу поставио је Шарл Бали, који је успоставио тзв. *афективну теорију*. Ову теорију одликује изразита оријентација према студијама емоционалног (афективног), поштовање теоријског аксиома о друштвеној функцији језика и о томе да се језик испољава у виду организоване целине (система). Шарл Бали је започео студије о облицима детерминације у синтакси разматрајући процес актуализације, који се тиче преласка језика у говор, тј. пребацивања из апстрактног (виртуелног) у реално (актуелно).

3.5. Теорија прашке школе данас је већ класични вид структурализма по неодажењу у екстрем дематеријализације језика (што чине глосематичари), ни у пуку дескрипцију уз искључење значења (што чине блумфилдовци). У области синтаксе заснива се *теорија функционалне реченичне перспективе*. По овој синтаксичкој теорији односи између реченичних делова успостављају се са гледишта реченице као саопштења. Раздваја се информативна реченична структура од граматичке реченичне структуре. Уочене теоријске дистинкције омогућиле су да се приступи испитивању семантичке конфигурације реченице, тј. принципа по којима се организује смисаона страна реченице. Прашка школа је прва изложила схватање да се синтаксичка испитивања не смеју завршавати на нивоу реченице, већ треба да захвате и ниво дискурса. То значи да се дискурс манифестује као синтаксичка јединица са посебним структуралним одликама.

3.6. Полазећи од фундаменталних поставки Де Сосира и прашке школе, своју *теорију функционализма* изградио је Андре Мартине. Основу његове теорије представља став да језичка испитивања морају узети у обзир сва три аспекта којима се одликује језички феномен: функционални, значењски и облични аспект. Синтаксичке односе Мартине назива функцијама и издваја три параметра за разликовање функција: уочавање морфолошког средства употребљеног за обележавање дате функције, уочавање карактеристичног реда речи, правилна интерпретација лексичког значења речи. Посебно наглашава важност морфологије синтаксичких јединица.

3.7. Теоријска концепција копенгашке школе (школа глосематичара) изразито је оријентисана ка апстракцијама и структурализму, што је одваја од других структуралистичких школа. Глосематичари су „створили лингвистичку теорију, а да готово ништа нису учинили на примени те теорије у опису одређене језичке стварности“ (Миновић 1978: 176).

3.8. Оснивачи дистрибуционализма у Америци су Блумфилдови наследници, а своју класичну теорију овај правац ће добити у делу Зелига Хариса. Дистрибуционалисти се супротстављају менталистичким дефиницијама традиционалне граматике, а теже објективним дефиницијама које се заснивају на потпунијем опису испољавања језичких јединица. Ово испољавање се огледа у конкретним могућностима међусобних комбинација језичких јединица у говорном ланцу. Метод дистрибуционалиста заснива се на пописивању и описивању свих положаја у које могу dospети јединице једног језичког система, тј. на одређивању дистрибуције језичких јединица. Најзначајнији допринос теорији синтаксе је разрађивање метода у изналажењу непосредних конституената, а то су они делови исказа који су смисаоно, а тиме и граматички међусобно повезани. Дакле, потребно је пронаћи конкретан принцип по коме се кроз одређену структуру исказа обавља уланчавање смисаоних карика. У вези с тим пронађена су техничка решења у виду цртања разних схема и дијаграма.

3.9. Оснивач теорије тагмемике је К. Л. Пајк. Ова теорија осветљава корелацију која постоји између позиције у којој се остварују језичке јединице и класе у коју се такве јединице сврставају. На сваком нивоу језичке структуре спој између позиције и класе доводи до образовања нове јединице, која се назива тагмема. Конструкција у којој је тагмема конституент назива се хипертагмема. Све јединице треба посматрати у комплексности њихових међусобних односа. Да би показао ове односе, Пајк уводи у анализу појам лингвистичке матрица, језичке јединице која се мора посматрати с обзиром на њену функцију у процесу комуникације. Матрица је организована по моделу простора у чијем се систему координата налазе тагмеме и хипертагмеме. У синтаксичкој анализи наглашава се важност дистрибуционог критерија, али се истовремено уводи и трансформациони критериј, што повезује теорију тагмемике са генеративном теоријом.

3.10. Појава генеративне теорије Ноама Чомског, иако је изазвала револуцију у синтакси, није могла потиснути достигнућа структурализма. Многи синтаксичари који се нису определили за структурализам примењивали су основне структуралистичке постулате.

4. Генеративизам. – Појавом књиге *Синтаксичке структуре* америчког лингвисте Ноама Чомског, 1957. године, почиње револуција у научном проучавању језика и теоријској лингвистици. Лајонс констатује да је Чомскијева теорија синтаксе најдинамичнија и најутицајнија, те да ниједан синтаксичар без обзира на своје теоријско опредељење неће занемарити генеративну теорију (Лајонс 1974: 25–26). Генеративизам доводи до формализовања синтаксичке теорије, тј. до конституисања и проучавања формалних система независно од њихове употребе, чиме се отвара подручје заједничког интересовања лингвиста, математичара и логичара. Рационалистичка основа Чомскијевог теорије почива на ставу о универзалности формалних начела на основу којих се

генеришу реченице у природним језицима, као и на ставу саобразности ових начела са људским умом (Лајонс 1974: 149–150).

4.1. Циљ генеративне граматике је утврђивање правила по којима се генерирају (стварају) реченице. При том се користи трансформациони метод анализе како би се идентификовала правила која ступају у дејство након успостављања *дубинске фразне структуре* на основу које се продукују реченице. Једна од фундаменталних дистинкција коју уводи синтаксичка теорија Чомског односи се на разликовање двају апстрактних нивоа језика: *површинске* и *дубинске структуре*. Површинска структура је директна апстракција односа који се испољава у оствареним реченицама једног језика. Дубински ниво је апстрактнији и не може се непосредно уочити у испољеном језичком феномену, већ се мора реконструисати на основу извесних принципа које поставља теорија.

4.2. Након 1957. године Чомски је изменио неке теоријске поставке генеративне синтаксе, а нову верзију теорије изнео је 1965. у својој књизи *Аспекти теорије синтаксе*. Основни постулати нове генеративне теорије су:

(1) Основни ниво анализе језика назива се *базичном компонентом граматике*; базична компонента граматике састоји се се из *синтаксе* и *лексикона*.

(2) Синтакса обухвата систем правила чијом применом се генерирају синтаксичке јединице. Укупност тих јединица испољава се у виду фразних структура. Фразна структура се приказује специјалним дијаграмом – *дрветом* (види: прилог бр. 1).

(3) Правила којима се генерирају фразне структуре примењују се без контекстуалних ограничења и називају се *правилима преписивања*. Међу синтаксичка правила која делују у базичној компоненти сврставају се и правила за успостављање *комплексних симбола*, која се укључују у дрволики дијаграм пре но што се изврши лексичко разрешење реченице.

(4) Јединице генериране у базичној компоненти применом синтаксичких правила сачињавају *дубинску структуру* језика.

(5) Лексикон је скуп специфичних хијерархијски несређених лексичких појединости, које обухватају релевантне податке фонолошког, семантичког и синтаксичког карактера. Ови подаци прикључују се фразној структури применом нарочитих правила под чијим се дејством одабирају одговарајуће јединице из лексикона и смештају у дијаграм (дрво). Тек захваљујући овим појединостима осмишљава се дотле веома апстрактна синтаксичка конструкција.

(6) Пошто су све фазе конструкционих поступака и поступака лексичког осмишљавања у базичној компоненти обављене, у дејство ступају *трансформациона правила*. Ова правила служе повезивању нивоа дубинске и нивоа површинске структуре, што значи да се њихова примена састоји у преношењу

података с почетног нивоа језичке апстракције на завршни. Правила трансформације су специфична за индивидуални структурни профил сваког појединог језика (Ивић 1975: 190–194).

5. У другој половини 60-тих година XX века појављује се нова теорија под називом *генеративна семантика*, чији су оснивачи Г. Лакоф, Ј. Рос и Ј. Мек Кавли. Задржавајући целокупан формални апарат приказивања својствен генеративној теорији Чомског, заступници нове теорије заменили су синтаксички принцип семантичким. Дакле, по њиховом мишљењу, у процесу генерирања реченице примарну улогу има семантика јер претходи успостављању синтаксичког поретка. Пошто су синтаксички појмови замењени семантичким, у теорији генеративне семантике појам дубинске структуре не постоји.

5.1. Семантичко конституисање реченице појављује се у дискусијама почетком седамдесетих година као важно теоријско питање којим су заокупљени скоро сви генеративисти, без обзира да ли доказују примат семантике над синтаксом или обрнуто. *Интерпретативна семантика* представља приступ за који се у овим дискусијама опредељују Чомски и његови највернији следбеници. Будући да је разматрањем семантичког конституисања реченице дотадашња *стандардна теорија* проширена, нова фаза у развоју теоријских ставова Чомског назива се *проширена стандардна теорија*. Проширење је настало услед нијансирања улоге *семантичких правила* у површинској структури. Средином седамдесетих Чомски је предложио ревидирану верзију проширене стандардне теорије са следећим иновацијама: појам *површинске структуре* допуњен је појмом *плитке структуре* (која представља полазни материјал за семантичка правила) и успостављен два нивоа семантичке компоненте (логичка форма и пуна семантичка представа) (Кристал 1988: 227).

5.2. Крајем седамдесетих година генеративна теорија се нарочито бавила разрађивањем концепта *пресупозиције*. Пресупозиција се односи на оно што се већ зна (подразумева, претпоставља) у тренутку комуникативног чина, те се под утицајем овог предзнања врши семантичка интерпретација датог исказа.

5.3. Целокупан развој генеративизма допринео је повезивању синтаксичких и семантичких студија, што преставља теоријско опредељење и многих данашњих синтаксичара. Тако М. Миновић истиче „да је издвајањем конститутивне семантичко-синтаксичке јединице решено принципијелно питање теоријске основе“ његове синтаксе (Миновић 1977: 6).

6. После појаве генеративистичког правца у лингвистици (1957. године) настајале су и нестајале бројне верзије генеративне теорије, међу којима су постојале знатне разлике. Од генеративних теорија издвајају се: *теорија дубинских надежа* и *теорија фразне структуре*.

6.1. Оснивач *теорије дубинских надежа*, амерички лингвиста Чарлс Филмор, слично Чомском сматра да се на најдубљем нивоу синтаксичке анализе не може дати никаква директна интерпретација површинских појмова као што су субјекат и објекат, и да јединице дубинске синтаксе морају бити друге врсте. Р. Бугарски напомиње да Филмор креће новим путем „постулирајући једну дубљу синтаксичку спецификацију функционалне природе“ (Бугарски 1975: 138). У Филморовој теорији свака проста реченица било ког природног језика у својој дубинској структури састоји се од једне *пропозиције* у одређеном *модалитету*. Модалитет обухвата све што се односи на реченицу као целину: негацију, питање, време, аспект, и сл. Пропозиција се даље разлаже у један глагол и једну или више именица, од којих свака стоји у специфичном и јединственом односу према пропозицији, а тиме и према глаголу. Ови односи представљају скуп универзалних концепата за све језике света, а називају се *надежним односима* или *надежима*. Падежни односи су граматичке манифестације појмова о *улогама* које постоје у одређеним радњама и стањима, а које могу бити различито остварене или остати неостварене. Најважнији падежи по Филморовој теорији су: агенс, доживљавалац, инструмент, објекат, циљ, место, време (види: прилог бр. 2).

6.2. *Теорија фразне структуре* „не признаје улогу трансформација у генеративној граматици, већ се концентрише на развој димензије фразне структуре у синтаксичкој анализи“ (Кристал 1998: 409). У теорији фразне структуре наглашава се важност граматичких правила која омогућавају да се генеришу *ниске језичких елемената* и да се успостави базична синтаксичка структура тих ниски. Компоненте фразне структуре спецификују хијерархијску структуру реченице, тј. линеарни след њених компонената, а индиректно и неке врсте синтаксичких односа. Начин представљања фразне структуре познат је као „фразни означаивач“, а подразумева употребу специјалних „функционалних признака“ које замењују традиционалне синтаксичке појмове као што су „субјекат“ и „предикат“ (види: прилог бр. 3).

7. Ако се сумирају достигнућа синтаксичких теорија од почетка 20. века до данас, по речима професора Р. Симића, може се издвојити пет теоријско-методолошких концепција: (1) структурно-дескриптивна, (2) функционално-дескриптивна, (3) дистрибутивна, (4) трансформативна и (5) трансформативно-генеративна (Симић 1976: 69–119). Све ове концепције дале су свој допринос напретку синтаксичке теорије, те их данашњи синтаксичари уважавају упркос продору нових лингвистичких праваца и њихових теорија (као што су лингвистика текста, корпусна лингвистика, анализа дискурса и рачунарска лингвистика).

7.1. Заједничка основа свих модерних синтаксичких теорија потиче из **структурализма**, а присутна је чак и у концепцијама које су тежиле да прева-

зиђу структурализам или да му се супротставе. Ту заједничку основу модерних синтаксичких теорија сачињавају следећи постулати:

(1) Језик је *систем јединица* и *систем правила* за избор, комбиновање и употребу јединица;

(2) *Систем јединица* се састоји од хијерархијски организованих (под)система: фонолошког, морфолошког, синтаксичког, семантичког;

(3) *Систем правила* представља граматiku језика, тј. граматичка правила.

7.2. Продубљивање модерних синтаксичких теорија постигнуто је захваљујући **генеративизму**, чији се допринос огледа у повезивању *синтаксичког система* и *лексикона*, при чему се под лексиконом подразумева скуп лексема датог језика који има неке особине система, али није прави систем (зато се и избегава назив *лексички систем*).

7.3. О традиционалном приступу. – Добре стране традиционалне синтаксе огледају се у томе што се синтаксички опис заснива на емпиријском материјалу узетом из *корпуса* текстова, пре свега из текстова лепе књижевности. У складу са захтевима структуралистичке теорије, успоставља се разлика између *језика* и *стила* као разлика између *система* и *реализације система*. Другим речима, на основама структуралистичке теорије уводи се дистинкција између *колективне* и *индивидуалне* употребе језика, као и између *комуникативне* и *креативне* функције језика.

7.4. О комуникативно-граматичком приступу. – Потреба модернизације традиционалног приступа синтакси, према Љ. Поповићу, проистиче из следећих особина традиционалне синтаксе: не изучавају се реченичне конструкције (тј. обрасци на основу којих се формирају реченице), него реченични чланови, врсте структурно маркираних реченица и врсте зависних и независних реченица; при том се не тежи спецификавању израза којима се реализују синтаксичке јединице, него уопштавању података које пружа корпус; реченица се не посматра као комуникативна јединица (што је њена примарна функција), него као мисао исказана речима, а таквом дефиницијом реченице се не могу обухвати сви типови реченичних конструкција (Поповић 2003: 202–203).

7.4.1. Комуникативно-граматички приступ настоји да превазиђе ове недостатке тако што ће интегрисати *граматiku* (правила за продукцију и интерпретацију синтаксичких јединица) и *лексикон* (скуп лексема од којих се формирају синтаксичке јединице) са *текстовима* као производима комуникације (Поповић 1997: 469). Ова интеграција синтаксичког система и лексикона потиче из генеративне теорије, која инсистира на успостављању *интегралних правила* у граматичи (и у синтакси као делу граматике). То значи да би „граматичка правила морала да буду формулисана тако да поред категоријалне

компоненте садрже и конкретизацију неопходну за адекватну примену на јединице речника“ (Поповић 1997: 481).

7.4.2. Основни појмови комуникативно-граматичког приступа су *комуникативна реченица* и *предикатска реченица (клауза)* (Поповић 1996: 1–41). Граматичка (синтаксичка) правила и јединице лексикона омогућавају формирање синтаксичких јединица, а централна синтаксичка јединица је комуникативна реченица. Комуникативна реченица је не само синтаксичка јединица, него и најмања завршена јединица текста и елементарна јединица комуникације. Минимална реализација комуникативне реченице је тзв. независна предикатска реченица. Комуникативна реченица (а самим тим и независна предикатска реченица) представља граматикализацију говорног чина или комуникативног акта, те се у хијерархији синтаксичких јединица налази на највишем нивоу. Синтаксичке јединице нижег ранга су зависне предикатске реченице и синтагме, а минимална и елементарна јединица синтаксе која се даље не може разлагати је реч.

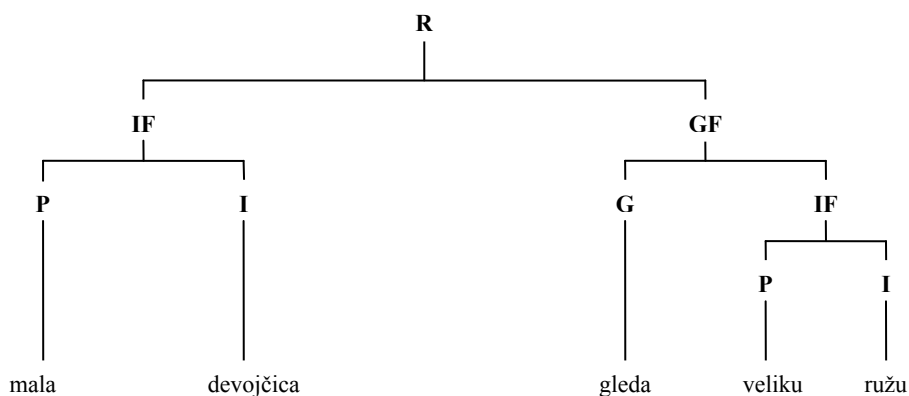
7.4.3. Анализа највише синтаксичке јединице, тј. комуникативне реченице, омогућава да се реченична структура разложи до јединица најнижег хијерархијског нивоа, тј. речи. Комуникативно-граматичка анализа реченице представља се дијаграмом у који се уносе подаци о функцији, облику и значењу синтаксичких јединица. Овакав начин приказивања синтаксичке структуре је погодан за примену у педагошке сврхе и за учење језика (види: прилог бр. 4).

7.5. О структурно-стилистичком приступу. – Пошто је комуникативно-граматички приступ недостатан за уочавање стилске вредности синтаксичких конструкција, у проучавању синтаксичке структуре уметничког текста потребно је увести стилистички аспект. Специфична разлика књижевно-уметничког текста у односу на текстове других функционалних стилова је у примени језичких *поступака онеобичавања*, којима се доводи до *дезаутоматизма перцепције* (Ковачевић 2000: 321). Суштина песничког језика није у преношењу информације, него у начину на који је информација структурирана и у постигнутом учинку. То значи да је форма за песнички језик од пресудне важности, и да се управо на форму делује посебним језичким поступцима.

II

8. Модели исказа. – У овом одељку ћемо представити избор модела (дијаграма) структуре исказа у модерним синтаксичким учењима.

8. 1. [Прилог 1:] *Дијаграм за приказивање синтаксичке структуре у генеративној теорији* (Бугарски 1975: 126)



За генерисање реченице „Мала девојчица гледа велику ружу“ потребно је применити скуп тзв. структурних правила која чине једну минијатурну граматику:

- (1) $R \rightarrow IF + GF$
- (2) $GF \rightarrow G + IF$
- (3) $IF \rightarrow P + I$
- (4) $P \rightarrow \{\text{мала, велика}\}$
- (5) $\rightarrow \{\text{девојчица, ружа}\}$
- (6) $\rightarrow \text{гледа}$

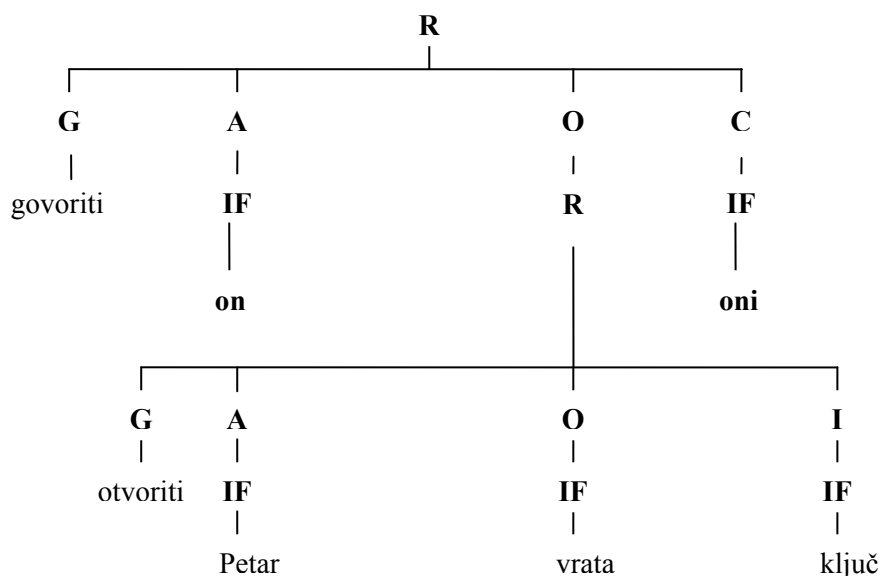
Примењујући правила назначеним редом, добићемо реченицу чија је структура приказана дијаграмом. Применом тзв. трансформационих правила можемо деривирати (извести) и друге реченице, као нпр. „Мала девојчица не гледа велику ружу“; „Гледа ли мала девојчица велику ружу?“ и сл.

Објашњење симбола:

R – реченица, IF – именска фраза, GF – глаголска фраза, G – глагол, P – придев, I – именица

Стрелица [→] означава упутства да се симбол с њене леве стране „препише“ онако како стоји с њене десне стране. Велика угласта заграда [] означава избор између датих јединица.

8.2. [Прилог 2:] Дијаграм за приказивање синтаксичке структуре у теорији дубинских падежа (Бугарски 1975: 140).

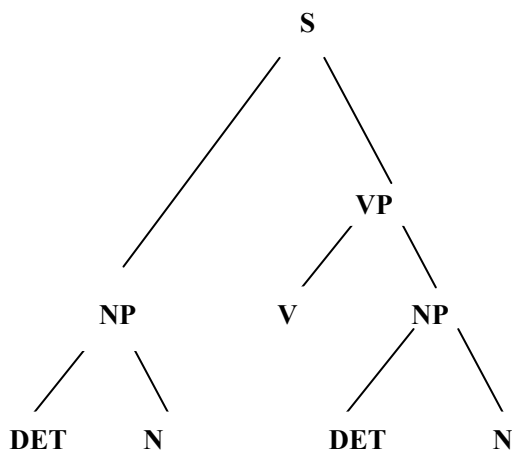


У реченици (1) „Петар је отворио врата кључем“ – реализован је глагол „отворити“ са трима асоцираним улогама манифестованим кроз именице: *Агенса* („Петар“), *Објекта* („врата“) и *Инструмента* („кључ“). Оваква основна структура простих реченица омогућава извођење сложених реченица појавом Реченице под доминацијом Објекта, па би реченица (2) „Он им говори да је Петар отворио врата кључем“ имала падешку структуру приказану као на дијаграму.

Објашњење симбола:

R – реченица, G – глагол, A – агенс, O – објекат, C – циљ, I – инструмент, IF – именичка фраза.

8.3. [Прилог 3:] Дијаграм за приказивање синтаксичке структуре у теорији фразне структуре (Кристал 1996: 96)



Tvoja devojka je jurila mog psa

Дијаграм показује елементе фразне структуре реченице „Твоја девојка је јурила мога пса“, који се јављају током вишеструке сегментације реченице.

На првом нивоу сегментације јављају се:

NP = именска синтагма „твоја девојка“

VP = глаголска синтагма „је јурила мога пса“

На другом нивоу сегментације јављају се:

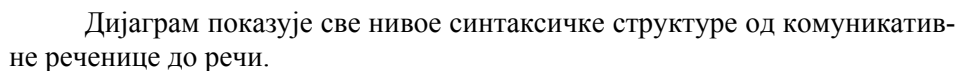
V = глагол „је јурила“

NP = именска синтагма „мога пса“

На трећем нивоу сегментације јављају се

DET = детерминатор „твоја“, „мог“

N = именице „девојка“, „пас“.



- одредба времена (временска реченица „Кад је чуо да се Зоран вратио“)
- субјекат (именица „Марко“ у номинативу једнине)
- предикат (глагол „је телефонирао“ у 3. лицу једнине перфекта)
- неправи објекат (заменица „му“ у дативу једнине енклитичког облика).

Временска реченица „Кад је чуо да се Зоран вратио“ у својој структури има три конституента:

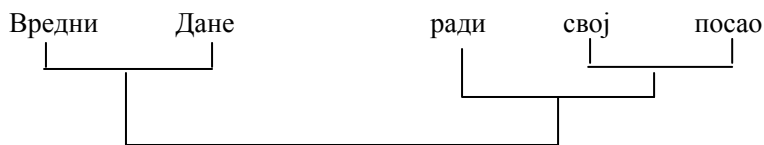
- субјекат (експлицирана заменица „он“)
- предикат (глагол „је чуо“ у 3. лицу једнине перфекта)
- прави објекат (изрична реченица „да се Зоран вратио“).

Изрична реченица „да се Зоран вратио“ у својој структури има два конституента:

- субјекат (именица „Зоран“ у номинативу)
- предикат (глагол „се вратио“ у 3. лицу једнине перфекта).

8.5. [Прилог 5:] Дијаграм за приказивање синтаксичке структуре у методу непосредних конституената (Миновић 1972: 172)

Метод непосредних конституената може се применити на разним плановима језичког израза, али се најчешће примењује на синтаксичком плану. Њиме се на овом плану одређују граматичке везе између непосредних саставних делова исказа (реченице). Дакле, поменутом методом не описују се искази као нешто непознато, већ се полази од њих као познатих, а одређују се односи између њихових делова. У обележавању тих односа употребљавају се разне схеме и дијаграми, а и симболи. Анализа помоћу метода непосредних конституената заснива се на схватању језика као система, у коме су јединице на разним плановима вишеструко повезане. Овде ће бити осветљена примена овог метода на синтаксичком плану. У реченици (клаузи) *Вредни Дане ради свој посао*, схематски приказане везе непосредних конституената ове клаузе изгледале би овако:



Основ ове реченичне структуре чине непосредно саставни делови предикације (субјекат и предикат). Уколико уз ове делове постоје и други, онда се у свакој групи посебно обрађују непосредно саставни делови.

„Има лингвиста који сматрају да се методом непосредних конституената осим аналитичке процедуре може вршити и синтетичка – да се основним члановима реченице (субјекту, односно предикту) додају други чланови, и тиме врши експанзија основне реченичне поставе, односно експанзија основних чланова те поставе. На пример, основна првобитна постава *Дане ради* непосредним повезивањем с новим члановима (вриједни Дане, ради посао, свој посао, ради свој посао) проширује се и настаје њен дериват“ (Миновић 1974: 172).

III

9. Примена модела исказа у настави. – Према природи српскога језика могуће је модификовати дијаграм синтаксичке структуре у генеративној теорији (Бугарски 1975: 126), који ћемо применити у нашој анализи. Анализу сложене комуникативне реченице извршићемо кроз неколико методичких корака.

9.1. Први корак: Подвући предикате и одредити границе клауза (предикатских реченица) у исказу. За обележавање реченица користимо латинична слова: *A*, *B*, *C* итд. за независне реченице, односно *a*, *b*, *c* итд. за зависне реченице.

A
Вредни студент Марко јутрос је у соби читао књигу,¹ а Јована, моја
сестра, брзо је другарици писала писмо.²

Напомена:

9.1.1. За образовање комуникативне реченице неопходно је присуство предиката. Најподеснији за предикат је глагол у личном облику, па ћемо, према томе, у једном исказу имати онолико клауза колико имамо личних глаголских облика:

Она је брзо затворила врата,¹ спустила ствари² и легла на кауч у кухињу.³ (На примеру ове реченице видимо да се у функцији предиката може наћи и крњи перфекат.)

Глаголске прилоге (садашњи и прошли) треба сматрати оквиром једне реченице:

Не отварајући очи, Петар је хватао, насумице, мушице у лету.

9.1.2. Предикат у личном глаголском облику називамо *глаголским предикатом*, а могу га чинити: пунозначни и непунозначни глаголи. Пунозначни глаголи су они који имају своје потпуно лексичко значење и није им потребна допуна: *певати, грдити, слушати, ходати, лежати* итд.

Непунозначни или непотпуни глаголи су они којима је потребна допуна да би се остварило потпуно значење. Овде пре свега мислимо на фазне (*почети, наставити, престати, продужити...*) и модалне глаголе (*моћи, хтети, желети, требати, волети, знати,...*). Допуна је најчешће у облику *да* + глагол у презенту:

(1) *Када је чула ту песму, почела је да плаче.*

(2) *Иако је воз кренуо, могла је да чује песму.*

9.1.3. Предикат може бити исказан и неком „именичком или придевском речју“, тј. речју са деклинацијом (Станојчић, Поповић 2002: 224). Такав предикат називамо *именским*. Састоји се од именске речи и копуле, представљене копулативним глаголима *јесам* и *бити*, који немају глаголско значење и лексички садржај, већ само носе ознаку лица и времена. Они су, заправо, веза између реч $\|$ – субјекта и лексичког дела предиката:

Милан је леп човек.



У функцији именског предиката могу се наћи:

- а) именице: Јанко је студент (човек, војник...).
- б) заменице: Јанко је наш (мој, тај, онај...).
- в) придеви: Јанко је леп (паметан, добар, вредан...). (Треба напоменути да се у лексичком делу предиката могу наћи само придеви неодређеног вида.)
- г) бројеви: Јанко је први.

Функцију предиката може имати и предлошко-падежна конструкција: Он је пред испитом.

9.2. Други корак: Одредити реченицу по значењу (садржају), облику и саставу.

Реченица по садржају (значењу): обавештајна.

Реченица по облику: потврдна.

Реченица по саставу: сложена:

- (1) клауза „А“: обавештајна, потврдна, независна (супротна);
- (2) клауза „В“: обавештајна, потврдна, независна (супротна).

Напомена:

Реченица по значењу (садржају) може бити: обавештајна, упитна и извештајна; по облику: потврдна и одрична; по саставу: проста (један предикат) и сложена (два или више предиката).

9.3. Трећи корак: Анализа синтаксичких функција у реченици. Реченични чланови су груписану у два скупа: (1) субјекатски скуп: субјекат, атрибут(ив), апозиција; (2) предикатски скуп (предикат, објекат и прилошке одредбе). У анализи синтаксичких функција полазимо од синтаксеме. Синтаксема је основна јединица синтаксе, то је реч или синтагма која има једну функцију у реченици.

Клауза „А“:

вредни – атрибут (конгруентни)
студент – атрибутив (конгруентни)
Марко – субјекат (граматички)
јутрос – прилошка одредба за време
је читао – предикат (глаголски)
у соби – прилошка одредба за место
књигу – објекат (прави)

Клауза „В“:

а – везник
Јована – субјекат (граматички)
моја сестра – апозиција
брзо – прилошка одредба за начин
је писала – предикат (глаголски)
другарици – објекат (неправи)
писмо – објекат (прави).

Напомена:

9.3.1. Субјекат је, уз предикат, главни реченични конституент. То је реч која се слаже са предикатом у лицу, роду и броју, репрезентована је номинативом и не налази се у лексичком делу предиката:

Пера је студент.
| \
S P

На позицији субјекта најчешће се налазе именице (*Милица* чита. *Јован* се облачи.), али и многе друге врсте речи:

- именичке заменице: *Она* је дошла. *Неко* је дошао. *Нико* није стигао.
- синтагме: *Ана, Марко и ја* смо ишли у биоскоп.
- бројеви: *Троје* је данас полагало.
- супстантивизирани придеви: *Бели* је дошао кући.
- глаголи: *Конати* је тешко.
- прилози: *Овде* је веома хладно.

9.3.2. У српском језику се именичке речи које су у функцији субјекта најчешће налазе у номинативу. Он је, уједно, „типично средство за изражавања субјекатског значења“ (Миновић 1987: 33). Зато се субјекат исказан номинативом назива *граматички субјекат*:

(1) *Киша* је данима падала; (2) *Ђаци* су пошли у школу.

У народним песмама чести су примери субјекта у вокативу:

(1) Вино пије *Краљевићу Марко*; (2) Вино пије *Мусићу Стеване*; (3) Књигу пише *жура Вукашине*.

Облик вокатива овде је био неопходан из версификационих разлога – песме су испеване у десетерцу, силабичком стиху. Зато ови примери „нису у синтаксичком смислу вокатив“ већ номинатив у функцији субјекта (Миновић 1987: 122).

Међутим, субјекат се може налазити и у другом, зависним падежима, па тада говоримо о *логичком субјекту*, на пример:

а) субјекат у генитиву:

(1) На улицама је било *много људи*; (2) Нема *писма* од *њега*.

б) субјекат у дативу:

(1) Спава *ми* се; (2) *Марији* се учинило да ће закаснити.

в) субјекат у акузативу:

(1) *Маму* је пријатно изненадило што сам спремила ручак; (2) Срамота *ме* је.

Некада се у реченицама могу јавити два субјекта, од којих је један у номинативу, а други у неком зависном падежу, где заправо имамо „две синтаксеме у функцији субјекта независно једна од друге“ (Миновић 1987: 34):

(1) *Милану* се стегло *срце*; (2) *Мајку* боли *глава*.

3. Објекат је један од зависних реченичних чланова, који допуњује глаголску радњу. Разликујемо две врсте објеката:

а) прави (директни, ближи) – стоји уз прелазне глаголе и налази се у акузативу без предлога:

(1) Купила сам *књигу*; (2) Видео сам *Јелену*.

Када се у реченици нађе објекат у облику партитативног и словенског генитива, третираћемо га као директни објекат:

(1) Набавио је *неколико књига*; (2) Он нема *оца* ни *мајке*.

б) неправи (индиректни, даљи) – долази и уз прелазне и уз непрелазне и повратне глаголе, али је или у облику акузатива с предлозима (Ми-

слила је *на њега*; Сумњао је *у себе*.) или у неком другом зависном падежу:

- у генитиву: (1) Стидели су се свога *прљавог посла*; (2) Одустао је *од даљег пута*.
- у дативу: (1) Захвалио се *гостима*; (2) Охладио је *према пријатељима*.
- у инструменталу: (1) Он је радосно климнуо *главом*; (2) Дуго је туговала за *родним крајем*.
- у локативу: (1) Размишљала је *о њему*; (2) Уживао је *у свом успеху*.

9.4. Четврти корак: Извршити морфолошку анализу реченице.

вредни – придев (описни), Нјд. м.р., одређени придевски вид

студент – именица (заједничка), Нјд. м.р., I Стевановићева, -а Симићева врста

Марко – именица (властита), Нјд. м.р., I Стевановићева, -а Симићева врста

јутрос – прилог за време

је читао – глагол, 3. л. јд. м.р. перфекта глагола *читати*, V Стевановићева глаголска врста, Симићева II врста 2. разред

је – краћи (енклитички) облик презента помоћног глагола *јесам*, 3. л. јд. читао – радни глаголски придев, јд., м.р., несвршени (трајни), прелазни, активни

у – предлог

соби – именица (заједничка), Лјд. м.р., III Стевановићева, -е Симићева врста

књигу – именица (заједничка), Ајд. ж.р., III Стевановићева, -е Симићева врста

а – везник (супротни)

Јована – именица (властита), Нјд. ж.р., III Стевановићева, -е Симићева врста

моја – заменица (присвојна), Нјд. ж.р.

сестра – именица (заједничка), Нјд. ж.р., III Стевановићева, -е Симићева врста

брзо – прилог за начин

је писала – глагол, 3. л. јд. ж.р. перфекта глагола *писати*, II Стевановићева глаголска врста, Симићева I врста 2. разред

је – краћи (енклитички) облик презента помоћног глагола *јесам*, 3. л. јд.
писала – радни глаголски придев, јд., ж.р., несвршени (трајни), прелазни, активни

другарици – именица (заједничка), Дјд. ж.р., III Стевановићева, *-е* Симићева врста

писмо – именица (заједничка), Ајд. ср.р., I Стевановићева, *-а* Симићева врста

Напомена:

9.4.1. У описној граматици *Савремени српскохрватски језик* (1964), Михаило Стевановић је установио четири врсте промена именица. За критеријум је узео завршетак основе и облик номинатива једнине и заједничке наставке у косим падежима.

Од Стевановићеве поделе има неколико изузетака:

(1) Именице *небо* и *чудо* мењају се по I врсти, „али у посебним значењима“, у облицима множине, њихова основа се проширује сугласником *-с-*: *небо* – *небеса* – *небесима*, *чудо* – *чудеса* – *чудесима*, па их стога сврставамо у II именичку врсту (Стевановић 1964: 228).

По истој промени мења се и именица *вече* (*вече* – *вечера* – *вечеру*), где је основа проширена сугласником *-р-*. Међутим, у множини се ова именица мења по IV врсти.

(2) Један број именица које се мењају по овој врсти има другачију промену у генитиву множине (*кокошију*, *костију*, *ваицију*), што је последица остака некадашње старе двојине.

9.4.2. Радоје Симић је поједноставио врсте промена именица и установио три основна система наставака у именицама српског језика, критеријум је наставак у генитиву једнине. Симићева класификација је једноставнија са становишта трансфера знања. Чак и ако ученик (или студент) није научио „напамет“ Стевановићеву класификацију, Симићева се лако може добити преко језичког осећања, а после је лако реконструисати Стевановићеву класификацију.

На следећој табели су дате обе класификације промена именица:

Именичке врсте промене				
По Стевановићу				По Симићу
Врста	Наставак	Род	Тип	Према ген. јед.
I	Ø	м. р.	јелен	„а“ – врста
	-о		Марко	
	-е	с. р.	Милоје	
	-о		село	
II	-е	с. р.	поље	„а“ – подврста са проширењем
	(са проширењем)		име дете	
III	-а	ж. р.	жена	„е“ – врста
IV	-на консонант	м. р.	војвода	„и“ – врста
		ж. р.	пећ	

9.4.3. Сви глаголски облици у српском језику граде се од презентске и инфинитивне (аористне) основе. У зависности од тога које се граматичке основе презента и инфинитива комбинују, глаголи су груписани у глаголске врсте. Михаило Стевановић је дао седам врста правилне промене глагола у српском језику (Стевановић 1964: 338–358).

Глаголске врсте	Презентска основа	Инфинитивна основа	Пример
I	<i>ē</i>	<i>ø</i>	<i>тресем : трести</i>
II	<i>ē</i>	<i>a</i>	<i>орем : орати</i>
III	<i>-не</i>	<i>-ну</i>	<i>бринем : бринути</i>
IV	а) <i>-је</i>	<i>ø</i>	<i>чујем : чути</i>
	б) <i>-је</i>	<i>a</i>	<i>кујем : ковати</i>
V	<i>ā</i>	кратко <i>a</i>	<i>певам : певати</i>
	<i>ē</i>	кратко <i>e</i>	<i>умем : умети</i>
VI	<i>ī</i>	кратко <i>и</i>	<i>носим : носити</i>
	<i>ī</i>	<i>e</i>	<i>видим : видети</i>
VII	<i>и</i>	<i>a</i>	<i>држим : држати</i>

9.4.4. Радоје Симић је за критеријум поделе узео друго лице једине презента (које има три врсте наставака: *-еш*, *-и* и *-иш*) и завршетке у основи инфинитива, па је све глаголе груписао у три врсте:

I врста

1. разред: *инфинитивна основа без наставака (пећи – некох – печеш);*
2. разред: *инфинитивна основа са крајњим -а- (везати – везах – вежеш);*

3. разред: *инфинитивна основа са -(н)у-* (тонути – тонух – тонеш).

II врста

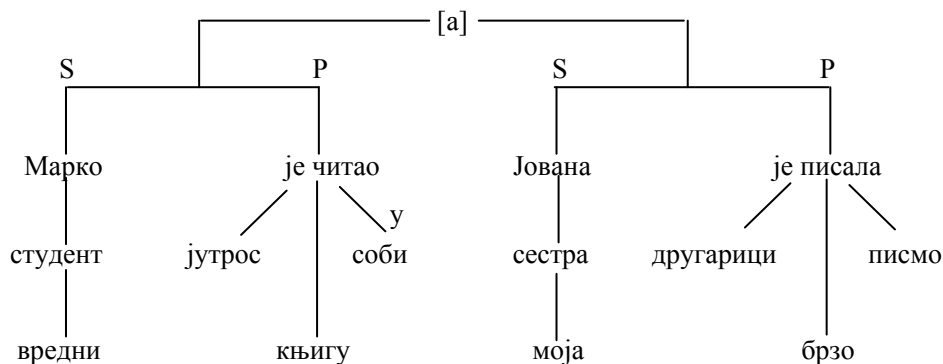
1. разред: *инфинитивна основа без наставака* (смети – смедох – смеиш);
2. разред: *инфинитивна основа са наставком -а-* (читати – читах – читаиш);

III врста

1. разред: *инфинитивна основа са завршетком -е-* (летети – летех – летиш);
2. разред: *инфинитивна основа са завршетком -а-* (ћутати – ћутах – ћутиш);
3. разред: *инфинитивна основа са завршетком -и-* (радити – радих – радиш).

9.4.5. Када је у питању трансфер знања, тј. „упамтљивост“ система глаголских врста промене, и Стевановићева и Симићева класификација изгледа „гломазна“. Подела на три глаголске врсте промена среће се у модерним граматици и може бити употребљива за школску праксу (а нарочито за странце који уче српски језик). Тако се лакше могу упамтити Стевановићеве врсте ако се пође од једноставнијег ка сложенијем. Дакле, критеријум класификације на глаголске врсте промена јесте наставак 3. лица мн. презента: *-у, -ју, -е*; према томе су добијене три врсте: „у“ врста (I–IV Стевановићева), „ју“ врста (V Стевановићева) и „е“ врста (VI–VII Стевановићева врста)

9.5. Пети корак: Приказати однос реченичних чланова у сложеној комуникативној реченици.



9.6. Шести корак: Приказати однос клауза у сложеној комуникативној реченици.

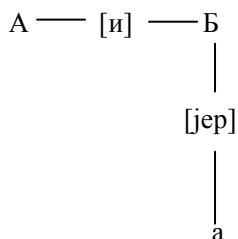
A — [a] — Б

Напомена:

Ако се у сложеној комуникативној реченици јављају поред независних и зависне реченице, у дијаграму их треба представити у два нивоа: први ниво – независне реченице и други ниво – зависне реченице (са везницима који их повезују).

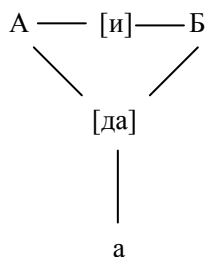
(1) Зависна реченица веже за само једну независну реченицу, типа:

Милица се вратила кући и попила чај | јер је била болесна.



(2) Зависна реченица веже за обадве независне реченице, типа:

Ана је отишла у библиотеку | и узела књигу | да би спремала испит.



10. Дакле, досадашња истраживања показују да су у науци о језику највиши домети постигнути у синтакси као лингвистичкој дисциплини. С правом се може рећи да су ту извршене праве лингвистичке револуције. Структурализам у лингвистици је пресудно утицао на све друге модерне друштвене и природне науке и научне дисциплине.

11. Модерна лингвистичка учења теже да језичке елементе осветле са становишта њихових граматичких функција, посебно на подручју синтаксе. За ученике визуелног типа, а такви су у већини, визуелни трансфер знања је најваљиднији. Анализа реченице на овај начин има своје предности, а претходно стечена знања из традиционалне граматике се не одбацују. Терминолошке разлике не сметају, јер у графичком представљању реченице уочавају се унутрашњи односи без обзира како се они именују.

ЛИТЕРАТУРА

а. Шира лингвистичка литература

Dikro, Osvald i Cvetan Todorov (1987): *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku*, knj. 1–2, Prosveta, Beograd.

*** *Enciklopedijski leksikon – Mozaik znanja (Srpskohrvatski jezik)*, Interperes, Beograd, 1972.

Kristal, Dejvid (1988): *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Nolit, Beograd.

Kristal, Dejvid (1998): *Kembička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd.

Simeon, Rikard (1969): *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, knj. I–II, Matica hrvatska, Zagreb.

б. Ужа лингвистичка литература

Bugarski, Ranko (1975): *Lingvistika o čoveku*, BIGZ, Beograd.

Bugarski, Ranko (1991): *Uvod u opštu lingvistiku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Ivić, Milka (1975): *Pravci u lingvistici*, Državna založba, Ljubljana.

Katičić, Radoslav (1986): *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika. Nacrt za gramatiku*, JAZU – Globus, Zagreb.

Ковачевић, Милош (1998): *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд – Србиње.

Kristal, Dejvid (1988): *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistikе*, Nolit, Beograd.

Kristal, Dejvid (1996): *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd.

Lajons, Džon (1975): *Lingvistička revolucija Noama Čomskog*, Duga, Beograd.

Malmberg, Bertil (1979): *Moderna lingvistika, Slovo ljubve*, Beograd.

Маринковић, Симеон (1994): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Креативни центар, Београд.

Minović, Milivoj (1978): *Uvod u nauku o jeziku*, Svjetlost, Sarajevo.

Minović, Milivoj (1987): *Sintaksa srpskohrvatskog-hrvatskosrpskog književnog jezika za više škole. Rečenica, padeži, glagolski oblici*, Svjetlost, Sarajevo.

Николић, Видан (2003): „Примена нових синтаксичких учења у школској пракси“, *Радови Филозофског факултета*, бр. 5, Источно Сарајево, стр. 235–241.

Пипер, Предраг и др. (2005): *Синтакса савременог српског језика. Проста реченица*, у редакцији Милке Ивић, Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска, Београд.

Поповић, Љубомир (1997): „Интегрални модел међуодноса синтаксичког система речника и текстова“, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, бр. 26, Београд, стр. 469–482.

- Поповић, Љубомир (1996): „Интегрални приступ комуникативним реченицама“, *Књижевност и језик*, књ. XLIV, св. 1–2, Београд, стр. 1–41.
- Поповић, Љубомир (2003): „Интегрални реченични модели и њихов значај за лингвистички опис и анализу корпуса“, *Научни састанак слависта у Вукове да-не*, бр. 31, Београд, стр. 201–221.
- Поповић, Љубомир (1995): „Комуникативно-граматичка анализа реченице“, *Свет речи*, бр. 2–3, Београд, стр. 11–19.
- Поповић, Љубомир (1997–1998): „Комуникативно-граматичка анализа реченице: анализа комуникативне реченице као најмање завршене јединице комуникације“, *Свет речи*, бр. 4–5, Београд, стр. 14–30.
- Поповић, Љубомир (1999–2000): „Комуникативно-граматичка анализа реченице: конституентске јединице“, *Свет речи*, бр. 9–12, Београд, стр. 11–23.
- Поповић, Љубомир (1998): „Комуникативно-граматичка анализа реченице: синтаксичке јединице“, *Свет речи*, бр. 6–8, Београд, стр. 9–21.
- Раденковић, Љ. (1974): *Лингвостилистика и структурализам у науци о књижевности и настави књижевности*, Научна књига, Београд.
- Симић, Радоје (2000): *Основи синтаксе српског језика*, Филолошки факултет, Београд.
- Симић, Радоје (1976): „Теоријско-методолошки проблеми у типологији словенске реченице“, *Јужнословенски филолог*, књ. XXXII, св. 1–4, Београд, стр. 47–119.
- Sosir, de Ferdinand (1977): *Opšta lingvistička*, Nolit, Beograd.
- Станојчић, Живојин и Љубомир Поповић (2002): *Граматица српског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Стевановић, Михаило (1964): *Савремени српскохрватски језик*, књ. I: *Фонетика и морфологија*, Научна књига, Београд.
- Стевановић, Михаило (1974): *Савремени српскохрватски језик*, књ. II: *Синтакса*, Научна књига, Београд.
- Stevović, Igrutin (1958): *Funkcionalna gramatika srpskohrvatskog jezika*, Svjetlost, Sarajevo.
- Čomski, Noam (1972) *Gramatika i um*, Nolit, Beograd.
- Čomski, Naum (1984): *Sintaksičke strukture*, Dnevnik – Književna zajednica, Novi Sad.

Мр ЛИЛИЈАНА КОСТИЧ, Учитељски факултет в Ужице
Проф. др ВИДАН НИКОЛИЧ, Учитељски факултет в Ужице

МОДЕЛИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНИЯХ (ПРИМЕНЕНИЕ В ПРАКТИКЕ)

Резюме

В этой работе речь идет о моделях высказывания в современных синтаксических учениях и их применении в школьной практике сербского языка. Здесь показано рассмотрение синтаксических теорий с начала двадцатого века до настоящих дней. Подчеркнуты те синтаксические учения которые могли дать новые, современные подходы в школьной практике. Применением новых моделей высказывания в современных синтаксических учениях можно просто графически представить отношения главных и зависимых синтаксических членов в клаузе в сложном коммуникативном предложении. С точки зрения синтаксического аспекта, графическим представлением моделей высказывания в синтаксисе осуществляется более успешная активизация ученика/студента и положительная передача знаний, которая обеспечивает легче понять функцию языка.

Главные слова: *традиционална грамматика, структурализм, функционална грамматика, генеративна грамматика, модели высказывания, синтаксические учения, преподавание сербского языка.*



Проф. др Стана Смиљковић, Учитељски факултет у Врању

ВАСПИТАЧ ЗА БУДУЋНОСТ

Апстракт: Савремене тенденције у васпитању и образовању траже свестрано образовану личност која ће својим креацијама доприносити развоју психофизичких особина деце, међу којима – језик, машту, мисао и пажњу. У овом раду говори се о потреби праћења савремене литературе о могућностима и начину организације рада у вртићима и предшколским установама, циљевима и задацима обраде предшколске лектуре, о врстама књижевно-уметничких текстова за интерпретацију и методолошко-методичком приступу предшколској лектури.

Кључне речи: *васпитач, савремени токови образовања, предшколска лектура, врсте књижевних текстова.*

Савремени захтеви предшколског приступа књижевним текстовима школске лектуре захтевају специфичан вид комуникације васпитача и учитеља са децом. С обзиром на то да се матерњи језик учи путем употребе кроз разговор, читање, причање или препричавање, посебну пажњу треба посветити књижевним делима у којима се језик огледа и уз чије коришћење ученици испољавају своје емоције, дух, слободу изражавања, мишљења и маштања.

Васпитач и учитељ су посредници између књижевних текстова и децереципијената књижевности као уметности. Дете предшколског узраста, а и ученик првог разреда, поласком у забавиште или школу не може да успостави директан контакт са врстама књижевних текстова јер не уме да чита, зато изузетну улогу имају васпитач и учитељ. Добро изграђена говорна и писмена култура њихова, омогућиће правилно тумачење књижевних врста, као што су: песма, бајка, басна, прича и др.

У сазнавању и тумачењу књижевних дела најчешћа врста рада је читање. Васпитач и учитељ треба да читају изражајно како би привукли пажњу деце. Књижевна реч до њих долази слушањем, а неопходно је користити и визуелне елементе у циљу одржавања активности, подстицаја на разговор, продубљивања неких значења, објашњења непознатих или мање познатих речи и израза.

Читањем књижевноуметничких текстова лектире развија се љубав деце према књизи, лепој речи, интересантним догађајима, јунацима и њиховим авантурама. Књижевна дела су повод за разговор, измишљање, проширивање и скраћивање понуђеног текста. Најчешће се краћи текстови – песме – уче напамет, а деца испољавају своје почетничке кораке стваралаштва.

Прва књига за децу до поласка у школу је сликовница. Сликонице су најчешће рађене по мотивима књижевних дела и представљају скраћене бајке, приче или басне. Илустрације употпуњују изостављени текст и повезују догађаје и акције јунака. Текстовима из сликовница развија се љубав детета према књизи, жеља да купује сликовнице, а касније и књиге. На основу слика дете повезује догађаје, памти једном прочитани текст, жели да га понови и допуни новим подацима.

Предшколско и школско дете доживљава књижевно дело путем посредника, а то је васпитач или учитељ. Зато до учења читања и писања, васпитач и учитељ бирају књижевна дела којима ће мотивисати децу на активност говорења, препричавања и допуњавања. Васпитач и учитељ у овим фазама рада интерпретирају текст усмено, да би потом иницирали разговор питањима која треба да буду подстицајна, да покрену деčја интересовања, машту и говор. Често се доживљај књижевног дела исказује у игри, песми или цртежу. Оваква врста синкретизма на најбољи начин припрема децу за школу.

Осавремењивање студија и програма за учитеље наметнуло је проблем другачијег приступа предшколском васпитању и образовању с циљем унапређивања квалитета садржаја и програма. Све то захтева и припрему кадрова за васпитање предшколске деце, креирање њихове личности, развој говора и укупне културе.

Отвореност нашег предшколског и школског система према достигнућима у Европи и свету омогућава правилан приступ онима која се могу применити у нашој пракси. Научна сазнања у области психологије, педагогије и језика указују на нове могућности приступа детету, његовој духовној и физичкој структури личности од рођења до седме године живота, када се изграђују темељи правилног развоја личности. Из тих разлога, савремено образован васпитач у васпитно-образовном раду са млађом децом треба одговорно и стручно, уз добро теоријско и методичко утемељење, да приступа послу који му је поверен.

Васпитачи раде са деčјом популацијом од рођења до седме године, то значи да се сусрећу са посебностима и специфичностима у њиховом развоју. Остварујући циљеве и задатке у овој васпитно-образовној фази, реализују се основни програми прописани законом, као и изборни, потом, организују се различите врсте активности као што је припрема деце за школу, саветовање родитеља, дијагностичко-терапеутска функција, неминовна сарадња са родитељима и породицом у циљу бољег упознавања деце и повишења културе ро-

дитеља ради правилног васпитања деце у породици. Сложеност посла којим се васпитач бави захтева личност која је, не само образована, већ и психички припремљена за рад са децом у предшколским установама. Поред тога, добар васпитач се не може замислити без могућности праћења савремене литературе којом се упознаје са начином организације рада у вртићима и осталим предшколским установама, сарадње са колегама у земљи и свету, размене позитивних искустава и сазнања. Креативан рад у установи допринеће развоју правилног става деце према појавама и процесима којима се прожима живот тога доба.

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ОБРАДЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ

Увођење предшколске деце у књижевност има значајно место у активностима на развоју говора и боље остварење следећих циљева:

- оспособљавање деце за слушање, разумевање, доживљавање, памћење, препричавање или учење напамет књижевних текстова у прози или стиху;
- изграђивање способности деце за уочавање неких елемената књижевног дела, као што су: врста (бајка, прича, басна, песма), главни јунак, интересантни изрази у реченицама и стиховима изабраних прозних текстова и песама;
- оспособљавање деце да запажају и доживљавају мелодију, ритмичност текста, слике у песми и поједине стихове;
- буђење – неговање интересовања за позоришне представе, филмове, луткарске сцене рађене по садржајима књижевних дела која се обрађују;
- вежбање деце у казивању реченица и лепих мисли је и развијање љубави према матерњем језику.

У остваривању набројаних циљева, реализују се и следећи задаци:

- неговање интересовања и љубави према књизи;
- упознавање деце са књижевним језиком;
- упознавање деце са одабраним прозним и песничким делима из народне и ауторске књижевности;
- указивање на лепоту, музикалност, богатство матерњег језика;
- ненаметљиво уочавање моралних вредности дела тумачењем поступка и карактерних особина јунака без наметања поуке;
- развијање и неговање поштовања према великанима наше културне прошлости.

ПРИПРЕМА ВАСПИТАЧА ЗА ОБРАДУ КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКИХ ТЕКСТОВА

Васпитач је посредник између књижевности и деце. Он бира и препоручује дела на основу својих критеријума вредновања и програма васпитнообразовног рада и методичких препорука стручњака.

Припрема васпитача за обраду књижевног текста са децом почиње приликом планирања рада. Да би на што интересантнији начин представио деци дело, васпитач треба детаљно да упозна текст, методе које ће применити, дидактичко-игровна средства која ће користити, начине и место рада, као и ток активности.

Интерпретативно читање или причање дела најважнији је корак у комуникацији са децом. Уз мимику и гестикулацију васпитача, спонтану причу и употребу очигледних средстава, деца ће моћи да доживе дело које је на програму активности. Ток усмерене активности треба да садржи следеће елементе о којима васпитач у својој припреми размишља: емоционално-интелектуална припрема, најава дела, интерпретативно читање, психолошка пауза, провера утисака, тумачење фабуле, тумачење ликова, тумачење идејног слоја дела, резиме активности, говорна, стваралачка језичка игра инспирисана обрађеним делом. Припрема васпитача треба да садржи претпостављена питања и очекиване одговоре.

1. Значај предшколске лектире за интелектуални раст деце

Једна од најчешћих метода и облика рада у комуникацији са децом предшколског узраста је читање краћих књижевних текстова. Њима се постиже мотивација и интересовање за усмерену активност која има за циљ развој укупног интелектуалног развоја деце и, у оквиру тога, развој језика и говора. То је планирано и припремљено читање које васпитач примењује и које у методици има функцију текст-методе. Деца-реципијенти на предшколском узрасту не учествују директно у сазнавању текста, већ слушају васпитачеву интерпретацију одабране врсте књижевноуметничког текста. Из тих разлога васпитач треба да приступи читању сасвим одговорно, тј. да прочита текст изражајно како би привукао децу пажњу, побудио интересовање да уоче главне елементе понуђеног књижевног текста, схвате радњу. Динамичност у читању, мимика, боја гласа, дикција и интонација имају значајну улогу у разумевању смисла текста и емоционалне поруке коју посебно треба нагласити.

Читањем, а након тога, разговором о тексту, код деце ће се поступно развијати мисао, визуелно ће се доживљавати ликови, говор, сазнање о појава-

ма које су у тексту исказане, пробудиће се жеља да се самостално изразе или извуку закључак на крају. С обзиром на то да деца не читају, већ само слушају васпитача, како би се постигао већи ступањ рецепције, неопходно је текст који се чита пропратити сликама, цртежима, макетама, луткама и другим предметима. Уз васпитачеву помоћ, а касније деčјом анимацијом лутака, нарочито, може се постићи изузетан успех. Кроз илустрацију у понашању лутака деци се пружа могућност сопственог изражавања, креације доживљаја исказаног текстом. У тим наступима глуме, „читања текста“, деца проширују причу, дорађују је и на тај начин испољавају своје доживљаје и показују васпитачу своју психофизичку развијеност.

Разговор након читања представља облик усменог изражавања којим се успоставља комуникација не само са текстом и васпитачем, већ и вршњацима. Размена искустава о сазнањима која је пружио књижевноуметнички текст, као и самостална стваралачка језичка игра, омогућује деци да осликају своје језичко стање и доживљај.

Један од облика говорне комуникације у развоју говора деце је описивање. Подстакнута слуханим текстом, деца описују бића из ближе околине, предмете, слике, појаве, своје игре. На тај начин васпитач стиче утисак о томе колико је развијена њихова способност запажања и посматрања, откривања појединости, уочавања детаља, што је битно за разумевање врста књижевноуметничких текстова који су програмски прецизирани за овај узраст. Описујући предмете, појаве и догађаје, деца се труде да изграђеним реченицама саопште своје мисли, да бирањем различитих речи и њиховим правилним низањем створе јачи утисак код слушалаца. Тако ће се богатити деčји речник и постепено схватати функција речи у изреченом.

Најдрагоценији предмети који се могу користити и оживети са предшколцима су: *сликовница*, *лутка* и *филм*. Сливовницу сачињавају слике рађене по мотивима бајки, басни или прича са текстом или без њега. Васпитачи их користе у активностима на свим узрастима јер акустички и визуелно делују на децу и омогућују развијање артикулације, дикције, богаћење речника, израђивање укуса, маште, мишљења, памћења и других особина. Илустроване басне, бајке и приче могу се продужити, а то значи, имају васпитно-образовну вредност при раду са децом јер омогућују развој говора и изграђивање љубави према књизи.

Највеће интересовање деца предшколског узраста показују према лутки. *Лутка* као визуелно средство анимацијом добија особине живих бића. Њиховом правилном применом у обради текстова предшколске лектире, садржај приче, песме, бајке може бити презентован у виду луткарске сцене, затим драматизације басни, делова бајки и дијалošких текстова.

Филм као аудио-визуелно средство користи се у раду са предшколском децом, али и на телевизији. Филм, радња у њему, акције јунака, подстичу децу

на размишљање, разговор о искуствима до којих су реципијенти дошли. Такође, могу се, уз помоћ садржаја филма, стварати драмске или друге језичке игре.

За децу предшколског узраста најподеснији су кратки цртани, луткарски и играни филмови. Да би се филм користио у раду на развоју говора, потребно је познавати законитости децјег говорног развоја и филма као квалитета очигледног средства. У овој области посебну вредност чини филм рађен по некој књижевној врсти (басне, бајке, приче о животињама). Познати су: *Пепељуга*, *Снежана и седам патуљака*, *Лисица и рода*, *Ружно паче* и др.

Одгледан филм пружа могућности за организацију активности са децом у развоју говора. У томе треба поштовати принцип поступности у раду:

- а) мотивација деце за гледање филма;
- б) најава наслова филма;
- в) гледање филма;
- г) тумачење радње и ликова филма, и
- д) стваралачка активност деце у разговору о гледаном филму.

Последња етапа у низу представља даљи корак ка изношењу личних ставова и сазнања деце. Најчешће се користи препричавање, описивање ликова и њихових поступака, настављање приче, драматизација итд.

ВРСТЕ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ

У зависности од узраста реципијената, бирају се књижевни текстови, и то врсте које опевају или причају децји доживљај, урањају у психички свет деце, које својом динамичношћу и краткоћом привлаче децју машту и пажњу. Прве речи матерњег језика деца чују из мелодија успаванки, ташуњаљки, цупаљки, ређалица...

Предшколско дете на специфичан начин доживљава књижевно дело – слушањем. Васпитач је посредник преко кога се успоставља комуникација детета и књижевног дела. Зато правилно треба одабрати врсте које би задовољиле укус, интересовање и мисао деце. Најчешће се на усмереним активностима језичкокњижевне природе обрађују: басне, бајке, кратке приче, песме, приче о животињама и кратки научно-популарни текстови.

При интерпретацији књижевног текста било које врсте, битна су два момента: читање текста и разговор о њему. Васпитачевим читањем ствара се, или изазива, доживљај. При том, васпитач води рачуна да не наруши децју спонтаност и машту, не саветује и намета своје мишљење.

Избор дела за интерпретацију представља велику тешкоћу васпитачима због тога што морају правилно и озбиљно проценити: естетску вредност, дужину, језик, прилагођеност узрасту. У правилном одабирању врсте за обраду најбоље се може схватити употреба књижевног језика. То значи, одабрана књижевна дела имају васпитно-образовну, поред естетске вредности која је на првом месту. Свака врста захтева специфичан приступ, о чему ће бити речи у даљем тексту.

ВЕЗА ПРЕДШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ СА ДРУГИМ УМЕТНОСТИМА

Најчешћи начин повезивања дела предшколске лектире са другим уметностима је кроз музичку и ликовну уметност. Основни задатак корелације је подстицање доживљавања и разумевања конкретног књижевног дела и подстицање деље маште у циљу дограђивања сазнања о књижевним појавама, догађајима и осећањима исказаним изабраним текстом. Специфичност деље природе налаже откривање књижевних сазнања путем више чула. Ликовна и музичка уметност само су помоћни елементи у тумачењу текста. Уз помоћ игре, песме, ликовног изражавања, интерпретација је упечатљивија и увек нова. Овим елементима поменутих уметности ствара се одређена атмосфера којом се изазивају емоције, препознају неки догађаји и ситуације, илуструју се делови текста. Добро интерпретиран текст може послужити као подстицај за деље ликовно изражавање, чиме ће се и књижевни текст обогатити маштовитим цртежима деце.

МЕТОДОЛОШКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПРЕДШКОЛСКОЈ ЛЕКТИРИ

Тумачење књижевног текста за децу догађа се у току усмерене активности у радној просторији, у парку, дворишту, на излету. Организација активности пролази кроз следеће етапе:

- Емоционално-интелектуална припрема деце за доживљај текста који се обрађује;
- Интерпретативно читање или причање текста;
- Психолошка пауза ради сређивања утисака;
- Провера доживљаја дела;
- Тумачење фабуле књижевног дела;
- Тумачење ликова;
- Етички смисао дела, и
- Уочавање језичко-стилских карактеристика дела.

Емоционално-интелектуална припрема деце

Циљ ове етапе рада је да се деца доведу у стање емоционалне напетости и интелектуалне радозналости за доживљај и сазнавање дела. Разговор се може повести о некој лутки, слици, догађају, филму. Могућности су велике, а занимљивост разговора зависиће од креативности васпитача и пажње деце.

Разговор има своју функцију, што значи, треба усмеравати децу ка тексту који ће се обрађивати. Битан корак у овој етапи је сам начин најаве текста, без истицања садржаја, како би се пробудила радозналост и пажња деце.

Интерпретативно читање – причање текста

Након психолошке паузе, први корак у тумачењу текста је читање и причање. Текст изражајно чита или прича васпитач. Читање или причање треба да буде обојено емоцијама, с променама тона и темпа, уверљиво и драмско. На тај начин ће се одржати деčја пажња и концентрација мисли на текст који се обрађује.

Психолошка пауза ради сређивања утисака

У етапи психолошке паузе деца сређују утиске које је текст изазвао, а васпитач прати реакцију деце и атмосферу која је читањем изазвана. На основу свега тога, васпитач одређује прво питање после читања.

Провера доживљаја дела

Улога васпитача је да подстиче децу на изражавање првих утисака. У том случају треба кренути од најјачег утиска и од осећања током читања текста. Од деце се тражи да изнесу своје утиске о делу: шта им се у њему допало, како су се осећали док су слушали причу, песму, бајку или басну. Први деçји утисци добар су показатељ деçјег разумевања дела и битних порука.

Тумачење фабуле књижевног дела

Под тумачењем фабуле књижевног текста у оквиру предшколске лектире подразумева се уочавање догађаја или доживљаја, места, времена на коме или у коме се радња дешава. Кроз разговор деца се уводе у садржај дела како би касније могла да препричају текст у целини. У овом периоду живота и рада деце нема буквалне анализе, а овакав начин улажења у суштину књижевног текста омогућује боље разумевање на школском узрасту.

Тумачење ликова

Ликови носе радњу у делу и њихова функција битна је за правилно тумачење догађаја. О ликовима и њиховим карактеристикама разговара се како би се уочио спољашњи и унутарњи портрет, поступци, акције итд. Откривају се неке особине личности као што су: доброта, поштење, хуманост, лукавост. Допушта се деци да ове особине поткрепе деловима из текста.

Етички смисао дела

С обзиром на то да књижевно дело носи одређене поуке, а то значи да васпитно делује на децу, треба у овој етапи рада допустити да деца износе своје ставове, мишљења, да одлучују шта је позитивно, а шта негативно, да те своје доживљаје књижевног дела слободно искажу својом реченицом и језиком. Савремени приступ књижевном тексту као јединственој организацији знакова и значења не допушта наметање или обавезно извлачење поуке и поруке. Добро је ако деца схвате шта је у одређеној ситуацији добро, а шта не ваља.

Уочавање језичко-стилских особености дела

Овај узраст деце допушта да се кроз разговор о догађајима и личностима уочи редослед збивања, тј. композиција. Ако деца схвате да у причи има неког реда, и сама ће настојати да своје доживљаје износе по одређеном редоследу. Може се повести разговор о томе које се речи понављају, које им се речи допадају и зашто, које се речи могу заменити другим. Интересантне су језичке игре које се организују на оваквим усмереним активностима, а имају за основу књижевни текст.

ЛИТЕРАТУРА

- Илић, Павле (1998): *Методика наставе, српски језик и књижевност у наставној пракси*, Нови Сад: Змај.
- Николић, Милија (1988): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rosandić, Dragutin (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Смиљковић, Стана и Милинковић, Миомир (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет, Ужице: Учитељски факултет.
- Смиљковић, Стана (1999): *Ауторска бајка*, Врање: Учитељски факултет.
- Смиљковић, Стана (2002): *Настава српског језика и књижевности*, I, Врање: Учитељски факултет.
- Смиљковић, Стана (2002): *Настава српског језика и књижевности*, II, Врање: Учитељски факултет.
- Смиљковић, Стана и Стојановић, Славка (2006): *Предшколска и школска лектура*, Врање: Учитељски факултет.

Проф. др СТАНА СМИЛЬКОВИЧ, Учительский факультет в Вране

ВОСПИТАТЕЛЬ ДЛЯ БУДУЩЕГО

Резюме

Современные тенденции в воспитании и образовании требуют всесторонне образованную личность, которая своими креациями поможет развитию психофизических свойств детей, среди которых – язык, мечта, мысль и внимание. В этой работе речь идёт о потребности чтения современной литературы о возможностях и способах организации работы в детских садах и дошкольных учреждениях, о целях и задачах обработки дошкольного материала для чтения, о видах литературно-художественных текстов для интерпретации и методическо-методичных походах дошкольного материала для чтения.

Главные слова: *воспитатель, современные течения образования, дошкольный материал для чтения, виды литературных текстов.*



Доц. др Марина Јањић, Учитељски факултет у Врању

ЈЕДАН АСПЕКТ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: У раду се говори о усавршавању наставника за извођење наставе говорне културе у складу са постулатима савремене школе. Прецизније, наставницима се објашњава и тумачи најважнија карактеристика педагогије Виготског – раду у групи – са аспекта предмета Српски језик и књижевност, посебно оног његовог дела који се односи на развој говорних способности ученика.

Наиме, фронтални облик рада, који је у традиционалној школи био доминантан, не може дати очекиване резултате у настави језика.

Кључне речи: *говорна култура, савремена настава, теорија Виготског, кооперативни рад ученика.*

*Poet nascitur, orator fit!*¹

1. УВОД

Реформа школства у складу са савременим наставним тенденцијама, поред научних теорија, претпоставља и образовање и усавршавање наставника-практичара у циљу њиховог оспособљавања за осмишљавање и реализацију часова по принципима нове школе. Постоје различити облици и модели стручног усавршавања наставника, међу којима су најпопуларнији: семинари, предавања, радионице, при чему није искључена могућност индивидуалног рада и интересовања просветних радника праћењем актуелне педагошке периодике и монографија, као и новости са интернета.

Један од најзначајнијих недостатака традиционалне наставе јесте заповиштавање области културе усменог изражавања на свим нивоима педагошких оријентација и то почев од наставне теорије, литературе, наставних планова и програма, све до практичне реализације. То је разлог због чега ћемо овом при-

¹ *Песник се рађа, говорник постаје!* (Лат. изрека).

ликом указати наставницима на најважније карактеристике савремене наставе говорне културе у циљу њиховог усавршавања.

2. МЕСТО НАСТАВЕ ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВНОЈ ТЕОРИЈИ, ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА

Методика наставе српског језика и књижевности представља научну дисциплину која се бави испитивањем, организовањем, планирањем, иновирањем и унапређењем организације наставног процеса усвајања знања и умења из области књижевности, граматике и језичке културе. Ова сложена дидактичка целина у своме основном саставу обухвата и мање структуралне делове, међу којима се налази и култура усменог изражавања или култура говора. Она заједно са културом писменог изражавања чини целину познату као језичка култура. Међутим, због својих специфичности, култура говора захтева сопствену наставну организацију, облике, методе и средства рада, као и типове часова.

Као и матична методика, настава говорне културе обухвата и теоријске и практичне одреднице, при чему је, можемо рећи, уз помоћ теоријских норматива, главни акценат на стварању вербалног умења код ученика. Практично, ова интердисциплинарна научна област интегрише теоријске постулате педагогије и дидактике, психологије и социологије, нормативне лингвистике, лексикологије, ортоепије и стилистике, како би широким спектром позитивног деловања резултирала стварањем говорне компетенције код ученика.

Речју, методика наставе говорне културе дефинише приступ ученику с обзиром на узраст, пол, интересовања и личност, а у складу са социјалним окружењем и локалним говорним навикама (служење дијалектом, жаргоном...), бирајући примерене наставне садржаје, средства и подстицаје. У овом наставном процесу у центру пажње јесте ученик кога треба мотивисати за рад и пробудити његову радозналост и интересовање за културу усменог изражавања.

Суштина ове научне дисциплине јесте у одговору на питање КАКО то учинити. Наравно, на ово централно питање надовезују се и пропратна: ЗАШТО (сврсисходност, тј. циљеви и задаци наставе), КО (ученици у међусобном интерактивном учењу), ЧИМЕ (правилним избором разноврсних средстава за рад), ГДЕ (у условима пријатним и подстицајним за рад, било да је реч о учионици, природи или неком пригодном јавном месту). У традиционалној настави издвајало се и питање КОМЕ, на које је одговор био – ученицима (дакле, наставник је предавао ученицима). У савременој настави ово питање се не може занемарити, али је маргинализовано јер предавање наставника ученицима у мноме бива замењено ангажовањем сваког ученика (индивидуално, у

пару, групи), који савременим стратегијама бива мотивисан да изабраним когнитивним и мануелним активностима, откривањем и решавањем проблема, дође до нових сазнања и притом развија мишљење. С обзиром на добро познату максиму да је ученик субјекат у настави, а не објекат на који се преноси знање, док наставник има улогу медијатора наставе, јасно је да су се промениле и релације у оквиру методичке терминологије.

Основно **градиво** на коме се темељи настава говорне културе јесте:

- граматика (поштовање принципа прескриптивне граматике),
- ортоепија (правилна артикулација, акцентуација и дикција),
- лексикологија (богаћење речника),
- стилистика и естетика говора (елоквентност, флуентност изражавања),
- акустичне говорне вредности (интензитет, интонација, паузе, темпо, ритам) и пратилачки невербални елементи говора (став, мимика, гестикулација),
- облици усменог изражавања (извештај, прича, опис, дискусија, дебата, интервју, честитка, захвалница, тумачење..., при чему сваки од ових облика захтева одређени склоп и дужину реченице, избор лексике и стилистичке грађе, распоред и селекцију информација, динамичке или статичке мотиве, као и дужину самог дискурса).

Важно је подсетити на овом месту да се наставно градиво говорне културе често поклапа и прожима са наставним градивом језика и књижевности. Заправо, најчешће су садржај и задаци наставе говорне културе општеобразовног карактера јер се све градиво интерпретира одређеним обликом усменог изражавања и представља организовани говорни догађај.

Такође, култура говора обухвата и **културу слушања**, па је веома важно да ученици имају стрпљења да активно саслушају свог саговорника, да му не упадају у реч и деконцентришу га дигресијама.

Комплетна култура говора образованих грађана подразумева познавање бар једног светског језика.

На крају, култура говора чини део опште културе понашања и живљења цивилизованог појединца.

Основни циљ наставе српског језика јесте овладавање основним законитостима српског језика и оспособљавање за правилно усмено и писмено изражавање. Задаци су многобројни, а међу њима издвајамо:

- развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује;
- оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим

комуникационим ситуацијама (улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца);

- развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза;
- увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичног и изражајног) и читања у себи (доживљајног, усмереног, истраживачког);
- подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво;
- подстицање, неговање и вредновање ученичких ваннаставних активности (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска секција и др.) (Службени гласник 2005).

Поред ових, постоји и низ сродних задатака наставе културе изражавања, граматике и књижевности које треба остварити током основношколског и средњошколског образовања.

Програмско одређење наставе културе усменог изражавања подразумева статус аутохтоног дела програмске целине култура изражавања (поред писменог). Упркос чињеници да има доста додирних тачака између културе говора и писања, чињеница да је једна област заснована на ортоеписи (правилном говору), а друга на ортографији (правилном писању) указује на битне диференцијалне моменте међу овим областима. Ова наизглед неважна разлика (говор – писање, дискурс – текст), у ствари је кључна у организацији структуре часова говорне, односно културе писменог изражавања. Наиме, различити облици усменог изражавања укотвљени су у богатству разноврсних животних ситуација своје потенцијалне реализације, док писање увек подразумева сконцентрисаност за радним столом. Отуд су часови културе усменог изражавања потенцијално безгранично разноврсни у симулирању реалног социјалног контекста. О томе ће бити више речи на страницама које ће уследити.

3. ВИГОТСКИ НА ЧАСУ ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ

Јасно је да настава говорне културе може бити унапређена само ако изађе из клишеа устаљеног, традиционалног и немотивисаног организовања тиме што ће на свим наставно-дидактичким нивоима бити осавремењена и иновирана. Питање савремене наставе данас је веома актуелно у свету и код нас, што оправдава наше интересовање и детаљно истраживање актуелне педагошке оријентације на плану културе говора.

Унапређење наставне теорије и праксе подразумева осавремењивање застарелих традиционалистичких наставних принципа и метода, превазилажење анахронизама у образовању и васпитању и примену нове, креативне, методологије васпитно-образовног процеса. У центру пажње је ревидирање циљева и исхода часова, врсте учења, ефикасност наставних метода, ефекти учења. Такође, актуелно је и питање садржаја и тема градива, као и однос централног и периферног у наставним садржајима, то јест, однос теоријског и делатног знања. Истражује се спој научне теорије и животне праксе, симбиоза која ће растеретити ученике непотребног баласта сувислих чињеница и оспособити их за сложене логичке операције генерализације и трансфера знања у конкретним животним околностима. Дакле, унапређење васпитно-образовног процеса усмерено је у правцу оспособљавања деце за живот на плану материјалног и на плану духовног.

У том контексту, савремене наставне методе које треба примењивати у настави говорне културе јесу имагинативне, истраживачке, проблемске, драмске, а изнад свих метода сценске комуникације. Инсценирањем актуелних говорних ситуација из реалног контекста у учионици, ученик стиче илузију живе говорне комуникације, доживљава себе као активног и динамичног актера, инспирисан је за рад у креативној атмосфери. Ове методе добијају свој пуни замах приликом групног облика рада или рада у паровима, а као савремена наставна средства за рад могу послужити бројни приручни реквизити којима се подстичу ученикова машта и вербална креација. Непрестаним увежбавањем различитих облика изражавања кроз актуелне и занимљиве животне теме ученици постепено али сигурно стичу говорну компетенцију тако неопходну за најразличитије врсте комуникација у стварним животним околностима.

Теорија наставе уопште, па и наставе културе изражавања, јесте сложена структурална целина која обухвата у својим фундаменталним нивоима: теорију учења, мотивације, развоја и личности. Оно што битно обележава савремену наставу у свету и код нас јесте ослањање на савремене психолошке теорије учења које замењују старе теорије Павлова, Торндајка и Хала. Основу савремених дидактичких методологија данас чине когнитивне развојне теорије, односно интересовање за развој когнитивних умења: концептуализације, генерализације, постављање хипотеза и примењивање раније научених генерализација на нове садржаје. Њихови аутори су Пијаже, Брунер, Виготски, Колберг.

Кооперација умногоме чини скелет теорије Виготског. Разматрајући социјални контекст, Виготски наглашава битност овог елемента у наставно-образовном процесу. Свака анализа радова Виготског треба да укључи дубоко испитивање ових централних концепата:

1. Шта Виготски мисли о кооперацији у настави?
2. Који су разлози којима се њена моћ оправдава?

3. Које су користи од кооперације за ученике, а које за наставнике?

4. Како тачно овај принцип може бити примењен и имплементиран у учионици?

Одговор на ова питања треба потражити у његовим фундаменталним схватањима о људским психичким процесима. Он сматра: „Механизам социјалног понашања и механизам свесности су исти... Свесни смо себе самих, јер смо свесни других и на исти начин знамо друге. А ово је тако, јер у односу на себе саме, ми смо у истој позицији као други према нама“ (Dixon-Krass 1995: 78–79).

Користи од кооперације могу се груписати у две категорије: добробит за ученике и добробит за наставнике. Организовање ученика у кооперативне групе утиче на њихов когнитивни и афективни (емоционални) развој. Посматрање овог питања изискује повезивање са наставном праксом у учионици у којој се користи приступ Виготског, а то значи заједнички и разноврсни рад деце по групама. Кооперација се састоји у међусобној помоћи између ученика у процесу креирања заједничких идеја. Експеримент је показао да су деца која су радила у групама много брже напредовала од деце која су радила самостално. Напредак је био не само у осмишљавању садржаја, већ и у унапређивању начина размишљања. То је довело до богатог вокабулара и инспирације за писање и причање. Наиме, док су деца из групе разговарала, њихов заједнички разговор почео је да се фокусира на њихова међусобна размишљања, уместо на садржај материјала за причу. Постепено су усавршавали процесе говорења, размишљања и писања у илустровању задате теме за причу.

Између чланова једне групе долази до усаглашавања ставова и то је веома битан социјални моменат демократизације односа.

Следећа битна карактеристика кооперативног рада јесте заједнички ентузијазам, енергија за читање и креирање прича из задовољства. Доказано је такође да честа и правилна употреба децје лектире у настави поспешује когнитивни, афективни, па развој говора код ученика.

Приче подстичу продуктивно размишљање међу децом и пружају наставницима увид у њихов процес размишљања. Добра лектира је изванредан катализатор за креативно и критичко размишљање у подстицању деце да се питају, сањају и размишљају. Критичка мисао је размишљање фокусирано на изабрану тему. У кооперативним групама успоставља се социјална интеракција са лектиром и „присиљавање“ ученика да теже анализи аргумената, траже чврсте доказе и долазе до чврстих закључака. У групном распоређивању у учионици деца стичу самопоуздање и веру у сопствене способности у доношењу закључака и решавања проблема.

Креативно размишљање (и говорење) је ментални процес којим индивиду ствара нове идеје или рекомбинује постојеће. Креативност мора бити не-

гована у окружењу где се подстичу нове идеје, вреднује и дискутује слободно, без страха од осуде вршњака или одраслих. Креативно размишљање и говорење су појачани проблемима који промовишу дивергентне одговоре међу њима. Кооперативне групе пружају овакву врсту окружења, у чијем је центру ваљана лектира, која постаје оруђе за когнитивне инструкције. Виготски верује да кооперативни приступ књижевном делу и његова интерпретација може бити судбина укупног дететовог менталног развоја. Лектира може бити средство којим деца развијају позитиван самоконцепт о размишљању и говорењу.

Дечје истраживање различитих типова и форми литературе појачава њихову способност употребе ефективне усмене и писмене комуникације. У међусобној дечјој интеракцији приликом обраде лектире комуникација се одвија „дечјим“ језиком, што приближава дело ученицима и чини га разумљивим. Значи, ученици на себи својствен начин изражавају мисли и емоције о књижевном делу, чиме је комуникација олакшана и растерећена. Виготскијев концепт интернализације ученика заснован је на развоју социјалне свести и језика. Слушајући, интернализујући шта други имају да кажу о књизи у групама које проучавају књижевност, деца уче да препознају и вреднују положај и мишљење других (Dixon-Krauss, L. 1996). Такође, учествовање у оваквим групама помаже развој способности критичког размишљања, подстиче дивергентне одговоре, моделира истраживачки стил учења, пружа оквир за дискусију у учионици, помаже деци да интерпретирају прочитано и промовише самостално размишљање.

Како се наводи у истом извору, Ellis и Whalen издвајају четири разлога због којих је кооперативно учење далеко ефективније од индивидуалног:

1. Први разлог је утемељен у идеји коју психолози називају „размишљање наглас“. Да би учила, деца треба прилика да размишљају и разговарају о задатој наставној теми, ослушкују себе и друге и уче да разликују разумљиво од неразумљивог. Међусобно договарање и гласно изношење својих мисли и идеја помаже деци да појасне своје размишљање и дођу брже до закључака и сазнања.
2. Друго, у кооперативним групама деца су сконцентрисанија на задатак и у стању су да више времена проведу решавајући га, него што би то чинили у самосталном раду.
3. Треће, групна ситуација иницира децу да се ангажују у способностима размишљања вишег реда, као што су: апликација, анализа, синтеза и вредновање, док су уобичајена размишљања нижег реда на нивоу усвајања знања и разумевања.
4. Четврто, зона проксимативног развоја детета је у процепу између дететовог стварног и потенцијалног развоја. Дете мора имати прилику да се ангажује у инструкционој активности, што је исувише те-

шко за њега да оствари индивидуално, без подршке својих вршњака, тј. чланова кооперативне групе. Групно окружење може изазвати децу да досегну максимални ниво свог потенцијалног развоја.

Колаборативно учење унапређује говорне активности ученика, затим њихов афективни развој, развој сопственог самопоуздања, а подстиче их и у прихватању разлика било да су оне етничке позадине или хендикепа.

Кооперативна учионица је не само унапредила образовно окружење, већ је смањила притисак наставнику, који више „не мора све да зна“ и „не мора све да ради сам“. Наставник може да ужива у стимулацији вербалне интеракције међу децом, не мора се комплетно фокусирати на текст или садржај предавања, већ може обратити пажњу на децу, међусобно упознавање, проверавање и праћење процеса учења и пружање помоћи. Наставнику преостаје више времена да прикупи податке о ученицима, њиховим интересовањима, могућностима и о њиховим међусобним друштвеним односима. Издвајамо четири начина прикупљања информација о активностима деце:

1. дневно посматрање,
2. упитници за утврђивање дејих интересовања и ставова,
3. разговор са децом,
4. социограми.

Прикупљене информације помажу наставницима приликом планирања наставног процеса и подстичу професионални развој и раст. На основу тога наставник може да анализира говорне способности ученика, њихове когнитивне и вербалне домете, да прати њихово напредовање у области говорне културе, као и да начини избор тема за говорне активности по интересовању ученика.

Кооперативне групе смањују време потребно наставнику да одржи децу концентрацију. Улога наставника на часу постаје **недирективна**, будући да група подстиче вербалне, социјалне и когнитивне вештине. Наставник треба да подстиче слабије ученике лакшим активностима, затим да прати и усмерава рад свих ученика, потврђује њихов успех. Пружајући им своју подршку, чини да се деца осећају успешнијим и задовољнијим.

5. ЗАКЉУЧАК

Изложена теорија је наишла на изузетно одобравање и прихватање у савременом школству не само Европе, већ и других напредних светских меридијана. Истина, она је своје место у учионицама светских размера заузела много раније, што значи да наш наставни процес поприлично заостаје за савременим педагошким збивањима.

Стога је стручно усавршавање и образовање наставника неоториви императив и насушна потреба нашег друштва како би ученици у свим областима на лакши начин освајали боље резултате применљиве у савременом животу. Ако је традиционална школа **школа памћења**, а савремена школа **школа мишљења**, на плану говорне културе то значи да у савременој школи развијена мисао условљава развијени језички израз и обрнуто, и то језички израз који је жив, стваралачки и свеprisутан у свим нивоима друштвене комуникације.

ЛИТЕРАТУРА

- Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Кошничар, С. (2002): *Сценска уметност – учење кроз сценску игру*. Нови Сад: Змај.
- Larsen-Freeman, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Шипка, М. (2008): *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.

Доц. др МАРИНА ЯНИЧ, Учительский факультет в Вране

ОДИН АСПЕКТ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Резюме

В работе речь идёт об усовершенствовании учителей для современного обучения культуры речи в соответствии с фундаментами современной школы. Автор даёт учителям разъяснения и объясняет важнейшие характеристики педагогики Виготского – работа в группе – с аспекта предмета Сербский язык и литература, особенно его части, относящейся к развитию речевых способностей учеников.

Фронтальный способ работы, который в традиционных школах был доминирующий, не может дать ожидаемые результаты в обучении языка.

Главные слова: *культура речи, современное обучение, теория Виготского, кооперативная работа учеников*



Dr Joanna Rękas, Institut za slavistiku, Univerzitet „Adam Mickjevič“, Poznań,
Poljska

SAVREMENA NASTAVA FOLKLORA JUŽNIH SLOVENA NA SLAVISTICI U POLJSKOJ (NA PRIMERU UNIVERZITETA „ADAM MICKJEVIČ“ U POZNANJU)

Apstrakt: Folklor Južnih Slovena na Univerzitetu „Adam Mickjevič“ u Poznanju (Poljska) nalazi se u nastavnim programima osnovnih studija na smerovima: bugarska, hrvatska i srpska filologija. Folklor se predaju u vidu dva predmeta: (1) *Folklor Južnih Slovena*, obavezni predmet za sve studente, koji obuhvata 30 sati vežbi na trećoj godini studija, i (2) *Balkanski folklor kao interkulturni kôd*, koji sadržava 30 sati vežbi na specijalizaciji kulturne komunikacije. Nastavni program oba predmeta je podređen formalnim normama organizacije studija i književno-istorijskim korenima naučnih interesovanja poljskih književnika, pesnika, istoričara književnosti i folklorista za južnoslovensku tradicionalnu kulturu.

Ključne reči: *savremena nastava, studije folklor, tradicija Južnih Slovena, usmena književnost, izučavanje obreda i običaja, proučavanje magije.*

I. KNJIŽEVNO-ISTORIJSKI KORENI

Problem nastave folkloru Južnih Slovena na slavistici u Poljskoj je veoma složene prirode, koja se temelji na dubokim istorijskim i književnim korenima. Poljski istoričari, pesnici, književnici, putnici, novinari i drugi kulturni poslenici su od početka XIX veka redovno pratili, proučavali i upoznawali poljsko društvo sa radom sakupljača narodnih umotvorina na prostorima Srbije, Crne Gore, Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Bugarske i Makedonije, a prvi znaci interesovanja su već iz XVI veka (Георгијевић 1936: 1–2). Od velikog značaja je činjenica što se u redu najvažnijih istraživača folkloru Južnih Slovena nalaze najveća imena poljske nauke, na kojima se zasnivaju ne samo teorijski aspekti naše folkloristike, nego i današnji smerovi njenog daljeg razvitka. Slika njihovog rada je ogledalo savremenih pravaca u izučavanju i nastavi svih oblika tradicionalnog života naroda na Balkanskom poluostrvu, posebno Južnih Slovena.

Kako je rečeno, grupi koja se posvetila radu na prevodenju i teorijskom izučavanju usmene književnosti pripadaju pesnici, pisci i istoričari književnosti. Zbog preglednosti, hronološkim redom ćemo navesti samo najznačajnije istraživače.

Kažimjež Brođinski, pesnik, prekursor (preteča) poljskog romantizma, stvaralac je prvog prevoda balade *Hasanaginica* na poljski jezik i prepevalac slovenskih narodnih pesama (Георгијевић 1936: 13–32).

Posebno treba istaći Adama Mickjeviča, najvećeg poljskog pesnika doba romantizma, koga je od svih slovenskih tema najviše interesovala, pored ruske, srpska narodna pesma (Batowski 1956b: 54).¹ Za srpsku narodnu poeziju Mičkjeviču su bili izvori prvenstveno u naučnom radu Vuka Stefanovića Karadžića: četiri Vukove zbirke srpskih narodnih pesama, *Rječnik srpskog jezika*, *Mala gramatika* i nemački, francuski i engleski prevodi srpske narodne poezije (Koljević 1982: 219–220).

Takođe, u grupi istraživača folkloru Južnih Slovena ističu se pesnici i prevodioci: Juzef Bohdan Zaljeski (Георгијевић 1936: 194–221), Roman Zmorski (Георгијевић 1936: 222–278) i jedini antropolog u toj grupi Izidor Kopernicki (Георгијевић 1936: 305–322).

Drugi aspekt folkloru Južnih Slovena je predmet istraživačkog rada onih naučnika koji su interesovanje za usmenu književnost povezali sa ostalim vidovima tradicionalnog života. Između njih mesto od izuzetne važnosti zauzimaju: Rišard Vincenti Bervinski, pesnik i folklorist, koji je uz teoriju narodne književnosti izučavao slovensku magiju (Berwiński, 1854a; 1854b; 1862a; 1862b). Takođe folklorist, Jan Stanislav Bistranj je stručno istraživanje narodne poezije povezao sa proučavanjem slovenskih tradicionalnih obreda i običaja, najviše vezanih za rođenje (Bystroń, 1916; 1921; 1936).

Kažimjež Mošinjski se posvetio radu na komparativnom ispitivanju svih oblika tradicionalnog života Slovena i napisao je delo *Narodna kultura Slovena*, koje je danas u Poljskoj temelj studijskog programa nastave folkloru Južnih Slovena (Moszyński, 1967a; 1967b; 1968). Glavna ideja Mošinjskog jeste da je nemoguće predavanje odabranih sastavnih elemenata folkloru bez uzimanja u obzir i svih ostalih. To označava da studenti slavistike ne treba da budu upoznati samo sa uskom definicijom folkloru koja obuhvata narodnu književnost, nego je neophodno da njihovo obrazovanje u tom predmetu treba da sadrži i proizvode duhovne i predmete materijalne tradicionalne kulture.

U procesu stvaranja konspekta nastave predmeta koji je tema ovog rada, veoma značajno mesto zauzima takođe prof. Henrika Čajka, koja živi i radi u Varšavi, autorka sledećih monografija: *Junačka narodna pesma Južnih Slovena* (Czajka,

¹ Šire o vezama A. Mickjeviča sa srpskom narodnom književnošću, vidi takođe: Batowski, 1956a; Batowski, 1980; Дурковић-Јакшић, 1987; Георгијевић, 1936; Koljević, 1982; Живановић, 1941.

1973), *Bugarska i makedonska istorijska narodna pesma* (Czajka, 1968), *Nimfe, junaci i antagonisti: bugarska narodna epika* (Czajka, 1994) i *Iza devete gore, iza devete reke: bugarska narodna predanja* (Czajka, 1964). U njenom celokupnom naučnoistraživačkom radu naglašena je i obrazložena pojava epske geografije u granicama kojima se kreću junaci narodnih pesama južnih Slovena (Czajka 1973: 29–31) i koja ima neposredan uticaj na izbor pesama za analizu u toku predavanja.

Dakle, detaljan program nastave, koji će biti predstavljen u daljem toku izlaganja, jeste u velikoj meri rezultat gore navedenih naučnih pravaca poljske folkloristike vezane za tradicionalni život Južnih Slovena. Pre nego što ćemo preći na determinante vezane za broj sati predviđen za nastavu, vrstu nastave i godinu studija, potrebno je dodati još jednu činjenicu vezanu za Adama Mickjeviča. Ime Adama Mickjeviča od 1955. godine je sastavni deo naziva Univerziteta u Poznanju, što takođe obavezuje nastavnika na uzimanje u obzir naučnog rada patrona, čija predavanja, koje je održao na Kolež de Fransu u Parizu, imaju neprocenljiv značaj. Na program nastave utiču prvenstveno njegove konstatacije vezane za: jezik poezije i muzike, zatim kako u I predavanju imenuje govor Ilira, Crnogoraca i Bosanaca, kosovski poraz i njegove odjeke u narodnom epu (IV predavanje), povezanost hrišćanstva sa narodnom religijom Srba (XV, XVI i XVII predavanje), način na koji se srpska istorija odražava u narodnoj pesmi, podela i odlike srpske narodne poezije i njeni junaci, izvođači i sakupljači (XVI–XXI predavanje).²

II. PROGRAMSKI USLOVI

Drugi deo determinanata koje utiču na oblik nastavnog programa vezan je za formalne propise. Uzgred rečeno, slavistiku na Univerzitetu u Poznanju čine četiri smeri: bugarska, hrvatska, srpska i slovensko-poljska filologija. Osnovne studije, u zavisnosti od izbora studenta, odvijaju se na dva načina: (1) obavezni osnovni programski minimum koji obuhvata 1815 sati i odabrana specijalizacija funkcionalnog prevoda, kulturnog turizma ili kulturne komunikacije od 210 sati, što ukupno čini 2025 sati. Drugi način podrazumeva 1815 sati obaveznog osnovnog programskog minimuma i 270 sati fakultativnih predavanja, tj. ukupno 2085 sati.

Studijski program akademskih master studija takođe zavisi od izbora studenta koji se opredeljuje za: 1. jezičku, odnosno književnu opciju: obavezni osnovni programski minimum od 720 sati i fakultativna predavanja od 270 sati, što daje 990 sati, ili 2. opciju vezanu za specijalizacije, koja se sastoji od 720 sati obaveznog osnovnog programskog minimuma i 210 sati translatoričke ili kulturne (južnoslovenske i zapadnoslovenske kulture) specijalizacije.

² Tekstovi predavanja nalaze se u: Mickiewicz 1900. Vidi takođe: Дурковић-Јакшић 1987: 31–32.

U okviru gore navedenih programskih odrednica, predmet pod nazivom *Folklor Južnih Slovena* je sastavni deo osnovnih studija. Nalazi se u spomenutom obaveznom programskom minimumu, izučavan je u toku prvog semestra III godine studija i obuhvata 30 sati vežbi (konverzacija). Međutim, za studente koji su odabrali specijalizaciju kulturne komunikacije, predviđen je takođe predmet pod nazivom *Balkanski folklor kao interkulturni kôd*, čije izučavanje obuhvata 30 sati vežbi (konverzacija) na II godini studija. To označava da svaki student slavistike, bez obzira na činjenicu da li se odlučio za program sa fakultativnim predavanjima ili za specijalizacije, treba da dobije osnovno obrazovanje iz folklora Južnih Slovena. Prema tome, nastavni program istoimenog predmeta je podređen činjenici da će za jedan deo studenata biti jedini doticaj sa materijom folklora južnoslovenskog područja, dok će drugi deo studenata već dva semestra ranije stupiti u kontakt sa tradicionalnim životom balkanskih Slovena.

Na osnovu svih navedenih faktora, sastavljeni su programi nastave oba predmeta, za koje ćemo sada navesti najvažnije odrednice. Svaka odrednica sadrži obaveznu i dopunsku literaturu s kojom se studenti upoznaju pre vežbi, a koja treba da obuhvata teoretske temelje i konkretne primere [vidi: *Detaljan konspekt nastave Folklor Južnih Slovena* i *Detaljan konspekt nastave Balkanski folklor kao interkulturni kôd*].

III. FOLKLOR JUŽNIH SLOVENA – OKVIRI NASTAVNOG PROGRAMA

U uvodnim napomenama studenti su upoznavani sa definicijama i granicama značenja termina *folklor* kao i sa njegovim vidovima. Na osnovu tog znanja, koje je neophodno pre svakog izlaganja vezanog za folklor, sledi pokušaj prikaza interesovanja poljske nauke za tradicionalnu duhovnu i materijalnu kulturu Južnih Slovena u periodima: 1800–1900, 1900–1950, 1950–do danas. Na tlu svih najbitnijih naučnika posebno mesto na vežbama zauzima rad Adama Mickjeviča i njegova već spomenuta predavanja o slovenskim književnostima. Te vežbe se temelje na prethodnom čitanju odabranih predavanja pesnika i komentara pojedinih istraživača književnosti.

Drugi deo programa je posvećen usmenoj književnosti, njenim teoretskim osnovama i deskripciji i analizi srpskih, crnogorskih, hrvatskih, bošnjačkih, makedonskih i bugarskih dela. Vežbe počinju, dakle, od predstavljanja karakteristike (determinanata), podele i klasifikacije usmene književnosti balkanskih Slovena. Zatim, sledi detaljnije izučavanje lirike i žanrovskih pojedinih grupa pesama: obrednih, običajnih, o radu i uz rad, religioznih, porodičnih, ljubavnih i šaljivih. Posle toga, u okvirima epike, studenti su prvo upoznavani sa junačkim pesmama, njihovim izvođačima i junacima, dok je posebna pažnja posvećena kralju Vukašinu, Kraljeviću

Marku, Musi Kesedžiji, Banović Strahinji, Ljutici Bogdanu, Bolanom Dojčinu i Crnom Arapinu. U razrađivanju te građe, rad studenata se temelji na teoriji pet slojeva teksta epskih narodnih pesama Južnih Slovena spomenute naučnice Henrike Čajke. Manje vremena je posvećeno proznim vidovima epike – predanjima i pripovetkama – dok se veliki značaj pridaje pesmama *na međi*, tj. narodnim baladama, prvenstveno srpskim i bošnjačkim.

Drugi deo nastavnog programa *Folklora Južnih Slovena* završava se razmatranjima koja su vezana za kraće govorne umotvorine: poslovice, zagonetke, pitalice, izreke, basme i vraćanja. Dve poslednje (basme i vraćanja) čine svojevrstan most između narodne književnosti i tradicionalnih obreda i običaja u kojima je, za njihovo razumevanje, neophodno izučavanje, barem osnovno, teorije magije kao determinante ritualnog ponašanja. Dakle, pored usmenog folklora, slušaoci III godine slavistike proučavaju razine definicija pojmova: *obred, običaj, ritual, magija, verovanje, narodna religija, paganstvo* i dr., i takođe, podelu i faze razvoja obreda i običaja Južnih Slovena. Uzajamno prožimanje paganskih (u značenju nehrišćanskih) i hrišćanskih elemenata u narodnoj kulturi, povezano sa magijskim radnjama, uslovljava pravilno shvatanje simbolike biljnog, životinjskog i astralnog sveta u narodnoj kulturi i u obredima i običajima vezanim za životni ciklus pojedinca (rođenje, svadba i smrt), svakodnevnu egzistenciju i verske praznike. Treba takođe naglasiti da analoški, vežbama posvećenim usmenom folkloru, pored svih teoretskih aspekata navedenih naučnih problema, studenti vrše analizu odabranih tradicionalnih obreda i običaja Južnih Slovena (hrvatski, srpski, crnogorski, bošnjački, makedonski i bugarski primeri). Tom pitanju je posvećeno više vremena nego teoriji koja treba da bude samo temelj za samostalan rad.

Uslov za potpis se zasniva na radu (analiza odabrane narodne pesme), koji svaki student mora napisati, i položenom usmenom ispitu koji obuhvata 3 od 90 predviđenih pitanja. Važno je takođe naglasiti da studentima nije dozvoljeno korišćenje prevoda dela narodne književnosti, osim slučajeva bugarskih pesama ili bajki na vežbama sa srpskom ili hrvatskom filologijom i obrnuto. Ipak, u nastavnom programu koji studenti dobijaju kao glavni, navode se isključivo originali sa težnjom da studenti srbistike i kroatistike čitaju i probaju razumeti i makedonske i bugarske tekstove. Nastavnik drži predavanje na srpskom (hrvatskom) jeziku (izuzev časova sa bugarskom filologijom), dok je studentima dozvoljeno odgovaranje i na materijem i na jeziku date filologije.

Treba isto naglasiti da se, što će biti detaljnije prikazano u daljem tekstu, teoretski aspekti magije, kao i simbolike biljnog i životinjskog sveta, nalaze takođe u nastavnom programu *Folklora balkanskih Slovena kao interkulturnog kôda*. Ipak, suština izučavanja je drugačija. Dok su na vežbama na specijalizaciji magija i simbolika spomenutih svetova predmet što detaljnijeg proučavanja, na III godini na osnovnim studijama spomenute su jedino njihove teoretske osnove.

IV. BALKANSKI FOLKLOR KAO INTERKULTURNI KÔD – OKVIRI NASTAVNOG PROGRAMA

Glavni cilj ovog predmeta je upoznavanje studenata sa problemom najvažnijih kategorija folklora, kao što su: prostor, vreme, kult, tabu i magija. Shema tematskog okvira vežbi se temelji na širokoj definiciji folklora kao i na narodnom uzoru. U granicama svakog problema osnova analize, kojoj prethode teoretska razmatranja, čini zajednička ravan tradicionalnog srpskog, crnogorskog, hrvatskog, bošnjačkog, makedonskog i bugarskog folklora.

Na svim predavanjima studente obavezuje sledeća literatura: *Narodna kultura Slovena* od Kažimježa Mošinjskog (Moszyński, 1967b), Hriste Vakarelskog *Etnografija Bugarske* (Vakarelski, 1965), *Balkanski ritmovi života* profesora Univerziteta u Poznanju Marijole Walčak-Mikolajčakove (Walczak-Mikołajczakowa, 2001), Petra Vlahovića *Narodna kultura u Srbiji* (Vlahović, 1991) i rad tri autora – Ane Zdrožinjske, Tanasa Vražinovskog i Kšištofa Vroclavskog, *Etnografske i folklorističke uporedne studije poljskog i makedonskog sela* (Zdrożyńska i sar., 2002). Osim toga, slušaoci priređuju izvornu i teoretsku kritičku literaturu predviđenu pojedinačno za svake vežbe [detetalji se nalaze u uručcima].

Što se tiče izvora, predavanja se u najvećoj meri baziraju na naučnim istraživanjima Mirčea Eliade, prvenstveno na odabranim odlomcima iz knjige *Rasprava o istoriji religija* (Eliade 2000) i *Zlatnoj grani* Džejmsa Džordža Frazera (Frazer, 2002). Izbor kritičke literature je utemeljen na radovima poljskih etnografa i folklorista, čemu je uzrok činjenica da u 1. semestru II godine nastave studenti nisu još jezički spremni na slobodno čitanje sa razumevanjem naučnih knjiga na jezicima svojih smerova. Međutim, u spisku dopunske literature nalaze se takođe dela na južnoslovenskim jezicima i dva dela na ruskom od Tatjane Vladimirovne Cívjan (Цивьян, 1990; Цивьян, 1999).

Nastavni program vežbi je podeljen na 6 tematskih grupa, a za svaku od njih je predviđen određen broj sati. Prva, koja je realizirana u roku 3 predavanja, tj. 6 sati, posvećena je kategoriji prostora u tradicionalnom folkloru, njenim osnovnim odrednicama, definicijama, prostoru *sacrum* i *profanum*, slici sveta i mogućnosti njegove podele, slikama puta i granice, tačkama u prostoru, kategorijama zatvorenog i otvorenog prostora, kao i opasnog i bezbednog (kuća, dvorište, selo, grad, šuma, gora). Na prostor, kao drugi tematski skup, nastavlja se kategorija vremena (1 predavanje, 2 sata), njegovi tipovi i granice.

Od izuzetne važnosti su 5, 6. i 7. vežbe u okvirima kojih se studenti upoznaju sa teoretskim temeljima magije i najvažnijim magijskim radnjama; dva sata su posvećena samo magiji reči/jezika i poslednja 2 najbitnijim apotropijskim sredstvima, principu njihovog delovanja, mestu, vremenu i načinu korišćenja. Slušaoci koji su stekli znanje o magiji mogu nastaviti proučavanje balkanskog folklora u teoretskim

i praktičnim granicama kulta (8. vežbe, 2 sata), njegovog značenja, povezanosti sa žrtvom, njenim tipovima i žrtvenim ritualom, i tabua (9. vežbe, 2 sata).

Poslednja tematska grupa (vežbe od 10. do 14, ukupno 10 sati, po 2 sata za svaku podgrupu) obuhvata simboliku i način obrednog korišćenja biljnog i životinjskog sveta, mrtve materije, kao što su zemlja, kamen, vatra, dim i voda, boja i brojeva.

Za razliku od *Folkloru Južnih Slovena*, nastavnik drži predavanja iz *Balkanskog folkloru kao interkulturnog koda* na poljskom jeziku jer su sve tri jezičke grupe spojene u jednu, a uslov za potpis studentima čini samo usmeni kolokvijum.

V. ZAVRŠNE KONSTATACIJE

Iako je studentima slavističkih smerova na Univerzitetu „Adam Mickjevič“ u Poznanju ponuđeno i osnovno i prošireno (u navedenim granicama) proučavanje folkloru Južnih Slovena, ne možemo konstatovati da zadovoljava naučne potrebe. Činjenica formalnih propisa organizacije studija, koji za opisane predmete određuju 30 sati u obaveznom programu i isto toliko u toku specijalizacije (jedne od tri), primorava nastavnika na sastavljanje programa samo od najvažnijih, temeljnih razina predavane problematike, a i to na najsazetiji mogući način. Takođe, zbog toga, osoba koja drži vežbe, većinu vremena posvećuje klasičnoj formi predavanja bez kojeg slušaoci nisu u mogućnosti izvršiti čak ni osnovnu analizu izvornog materijala. S druge strane, takva situacija prisiljava studente na samostalni rad, čije efekte nastavnik može da uoči tek u pismenom radu koji dobija pred kraj semestra i, naravno – za vreme ispita.

Pored toga, stvar komplikuje fakat da je predmet *Folklor Južnih Slovena*, koji obavezuje sve studente, predavan na III godini, dok je predmet *Balkanski folklor kao interkulturni kod* predavan na II godini studija. To dovodi do situacije da studentima koji su odabrali specijalizaciju kulturne komunikacije na II godini studija predavač mora izlagati naučna pitanja za koje će oni osnovno predznanje dobiti tek na III godini studija. Nažalost, zbog preopterećenja nastavnog plana i programa na II godini, ne postoji mogućnost da se predmet *Folklor Južnih Slovena* prebaci na drugu, dok bi *Balkanski folklor kao interkulturni kod* bio stavljen na treću godinu. Nije takođe moguće povećavanje broja časova.

Osim toga, u toku 5. semestra studenti odabiraju temu i sastavljaju rad na osnovu kojeg će završiti 1. stepen studija, a termin ispita iz *Folkloru Južnih Slovena* pomiču najčešće na početak letnjeg ispitnog roka.³ Sve to dovodi do paradoksalne

³ Na slavistici na Univerzitetu „Adam Mickjevič“ u Poznanju, kao i na svim drugim univerzitetima u Poljskoj, postoje dva ispitna roka: zimski i letnji. Zbog činjenice što studenti overavaju indekse samo jednom godišnje, na kraju letnjeg roka, ispite iz zimskog mogu se prebaciti u letnji pod uslovom da se nastavnik s tim složi.

situacije ostavljanja tog ispita sve do vremena pre odbrane rada, što još dodatno negativno utiče na rezultate nastave.

Da problem bude veći, ne postoji priručnik za predmet *Folklor Južnih Slovena*, što studentima, koji pored sticanja znanja iz nove oblasti i samostalnih analiza moraju pretraživati desetine knjiga da na taj način dopune i učvrste informacije sa predavanja, veoma otežava proces učenja. Potrebno je, takođe, naglasiti da su predavanja iz oblasti folklora za studente u Poljskoj zapravo prvi kontakt sa narodnom književnošću uopšte. Dakle, niti u osnovnoj niti u srednjoj školi učenici ne dobijaju nikakve teoretske osnove vezane za usmeni folklor.

Uzimajući u obzir sve dosad rečeno, u nastupanju i učešću na skupu *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika u skladu sa evropskom orijentacijom*, polажem nadu u dobijanje novih podsticaja za reorganizaciju predstavljenih nastavnih programa.

LITERATURA

- Batowski, Henryk (1956a): *Mickiewicz jako badacz Słowiańszczyzny*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław.
- Batowski, Henryk (1956b): *Przyjaciele Słowianie. Szkice historyczne z życia Mickiewicza*, Czytelnik, Warszawa.
- Batowski, Henryk (1980): *Ze słowiańskich mickiewiczianów*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Berwiński, Ryszard Wincenty (1862a): *Studia o gusłach, czarach, zabobonach i przesądach ludowych*, t. I, Ludwik Merzbach, Poznań.
- Berwiński, Ryszard Wincenty (1862b): *Studia o gusłach, czarach, zabobonach i przesądach ludowych*, t. II, Ludwik Merzbach, Poznań.
- Berwiński, Ryszard Wincenty (1854a): *Studia o literaturze ludowej ze stanowiska historycznego i naukowej krytyki*, t. 1, Ludwik Merzbach, Poznań.
- Berwiński, Ryszard Wincenty (1854b): *Studia o literaturze ludowej ze stanowiska historycznego i naukowej krytyki*, t. 2, Ludwik Merzbach, Poznań.
- Буњак, Петар (1999): *Преглед пољско-српских књижевних веза (до II светског рата)*, Славистичко друштво Србије, Београд.
- Bystroń, Jan Stanisław (1921): *Artyzm pieśni ludowej*, Nakładem Księgarni św. Wojciecha, Poznań, Warszawa.
- Bystroń, Jan Stanisław (1936): *Kultura ludowa*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Bystroń, Jan Stanisław (1916): *Słowiańskie obrzędy rodzinne. Obrzędy związane z narodzeniem dziecka*, Akademia Umiejętności, Kraków.

- Цивьян, Татьяна Владимировна (1999): *Движение и путь в балканской модели мира*, Индрик, Москва.
- Цивьян, Татьяна Владимировна (1990): *Лингвистические основы балканской модели мира*, Наука, Москва.
- Czajka, Henryka (1973): *Bohaterska epika ludowa Słowian południowych : (struktura treści)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Czajka, Henryka (1968): *Bułgarska i macedońska historyczna pieśń ludowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Czajka, Henryka (1994): *Nimfy, herosi, antagoniści: epos ludowy Bułgarów*, Śląsk, Katowice.
- Czajka, Henryka (1964): *Za dziewiątą górą, za dziewiątą rzeką: bułgarskie baśnie ludowe*, LSW, Warszawa.
- Дурковић-Јакшић, Љубомир (1987): *Мицкевич и Југословени*, Матица Српска, Нови Сад.
- Eliade, Mircea (2000): *Traktat o historii religii*, KR, Warszawa.
- Frazer, James George (2002): *Złota gałąź. Studia z magii i religii*, KR, Warszawa.
- Георгијевић, Крешимир (1936): *Српскохрватска народна песма у пољској књижевности. Студије из упоредне историје словенских књижевности*, Слово, Београд.
- Koljević, Svetozar (1982): *Ka poetici narodnog pesništva. Strana kritika o našoj narodnoj poeziji*, Prosveta, Beograd.
- Mickiewicz, Adam (1900): *Wykłady o literaturze słowiańskiej. Wygłoszone w Kolegium francuskiem w Paryżu w latach 1840-1841*, Słowo Polskie, Lwów.
- Moszyński, Kazimierz (1967a): *Kultura ludowa Słowian. Tom I. Kultura materialna*, Polska Akademia Umiejętności, Warszawa.
- Moszyński, Kazimierz (1967b): *Kultura ludowa Słowian. Tom II. Kultura duchowa. Część I*, Polska Akademia Umiejętności, Warszawa.
- Moszyński, Kazimierz (1968): *Kultura ludowa Słowian. Tom II. Kultura duchowa. Część 2*, Polska Akademia Umiejętności, Warszawa.
- Vakarelski, Hristo (1965): *Etnografia Bułgarii*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław.
- Walczak-Mikołajczakowa, Mariola (2004): *Balkańskie rytmy życia czyli o tradycji przechowanej w języku*, TUM, Gniezno.
- Zdrożyńska, Anna, Vražinovski, Tanas, Wrocławski, Krzysztof (2002): *Ludowe obrzędy i podania. Etnograficzne i folklorystyczne studia porównawcze wsi polskiej i macedońskiej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Живановић, Ђорђе (1941): *Срби и пољска књижевности (1800–1871)*, Млада Србија, Београд.

JOANNA REKAS, PhD, Institute of Slavistics, Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland

CONTEMPORARY TEACHING OF THE FOLKLORE OF THE SOUTHERN SLAVS AT SLAVISTICS IN POLAND (ON THE EXAMPLE OF ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ)

Summary

The folklore of the Southern Slavs at the „Adam Mickiewicz“ University in Poznań is included in the curricula of specializations within the elementary studies: Bulgarian, Croatian and Serbian philology. It is lectured in the form of two subjects: *‘The folklore of the Southern Slavs’* which is obligatory for all students and includes 30 hours of workshops in the third year of the studies and *‘The Balkan folklore as intercultural code’* which includes 30 hours of workshops within the cultural communication specialization. The curriculum of both subjects is subordinated to formal requisites of studies’ organization and literary-historical roots of the scholarly interests of Polish writers, poets, literature historians and South Slavic traditional culture specialists.

Key words: *contemporary teaching, folklore studies, South Slavic tradition, oral literature, study of customs and rites, study of magic.*



Dr Robert Bońkowski, Šleski univerzitet, Katowice, Poljska

NASTAVA SRPSKOG I HRVATSKOG JEZIKA NA POLJSKIM UNIVERZITETIMA NA KRAJU XX I POČETKU XXI VEKA (SRBISTIKA U ODNOSU NA KROATISTIKU NA ŠLESKOM UNIVERZITETU)

Apstrakt: U ovom radu se govori o promenama i reorganizaciji nastave bivšeg srpskohrvatskog jezika u Poljskoj nakon raspada Jugoslavije na primeru Šleskog univerziteta. Specifičan položaj šleske srbistike na kraju XX i početku XXI veka doveo je do situacije da je tek nakon trinaest godina pokrenuta ponovo, kao samostalna, „čista“ srbistika.

Ključne reči: *savremena nastava, srpskohrvatski jezik, srbistika, kroatistika, Šleski univerzitet.*

I

Slavistika, odnosno srbistika i kroatistika (serbokroatistika) ima u Poljskoj bogatu tradiciju. Izuzetna zainteresovanost Poljaka za kulturu, tradiciju, folklor, književnost kao i za sam jezik Srba i Hrvata dobro je poznata već u XIX veku (Mickjevič i dr.). Dovoljno je pomenuti da je na Jagielonjskom univerzitetu u Krakovu slavistika postojala već u prvoj polovini XIX veka. To interesovanje razvija se i jača u XX veku (između dva svetska rata),¹ pogotovo u drugoj polovini XX veka. Serbokroatistika kao smer studija postaje popularna u to vreme i iz drugih razloga – Jugoslavija, kao slovenska država koja ne pripada Varšavskom paktu, postaje tada veoma atraktivna. Jugoslavija je u tom vremenu za Poljake prava država zapadnog tipa.

¹ Valja pomenuti, na primer, prezime poznatog istoričara kulture, te organizatora pozorišnog života u Hrvatskoj – Julija Benešića, koji je kao izaslanik jugoslovenskog ministarstva i predavač jugoslovenske književnosti i jezika na Varšavskom univerzitetu u toku svog boravka u Varšavi doprineo da jugoslovenska, pre svega „hrvatska kultura bude prisutna u Poljskoj i mnogo bolje poznata Poljacima. Njegovo djelovanje obuhvatilo je ne samo univerzitetske krugove nego je također odigralo značajnu ulogu u široj popularizaciji hrvatske kulture (te uopšte kulture Jugoslovena – prim. RB) u središtu poljske kulturne elite, s kojom je Benešić imao jako dobre, pa i prijateljske veze“ (Wrocławski 2002: 165).

Službeni jezik – srpskohrvatski – u Poljskoj postaje toliko popularan da, osim na univerzitetima, osamdesetih godina XX veka može da se uči na mnogim kursevima.

Odnos Poljaka prema srpskohrvatskom jeziku počeo se menjati raspadom Jugoslavije i ratom u njoj.

Sada u Poljskoj srbistika kao posebni studij može da se studira na 10 univerziteta – u Gdanjsku, Ščecin, Poznanju, Vroclavu, Opolu, Katovicama, Krakovu, Lođu, Varšavi i Torunju, a kroatistika na 5 univerziteta – u Varšavi, Krakovu, Katovicama, Poznanju, Gdanjsku i na jednoj akademiji – Tehničko-humanističkoj akademiji u Bjelsko-Bjalaj (Bielsko-Biala).

Zbog veoma opširne teme nastave srpskog i hrvatskog jezika na kraju XX i početku XXI veka (svaki univerzitet kao autonomna institucija rešila je odvojiti serbokroatistiku na svoj način), ograničicu se samo na iskustvo na Šleskom univerzitetu u Katovicama (gde je i moje radno mesto). Izbor je povezan i sa specifičnom situacijom srbistike na tom fakultetu (na kojem je, kao jedinom u Poljskoj, preko tri naest godina nastava srpskog jezika bila prekinuta).

II

Šleski univerzitet u Katovicama osnovan je 1968. godine. Slavistika je pokrenuta 6 godina nakon osnivanja univerziteta – 1974. godine – na inicijativu prof. dr hab. Kazimježa Polanjskog, koji je za vrlo kratko vreme okupio oko sebe brojne naučne radnike – neofilologe (teoretičare književnosti i lingviste). Među njima su bili i slavisti. Iste godine počeo je prijem na prvu godinu slavističkih studija – na češku filologiju. Nakon dve godine, 1976. godine, osnovana je srpskohrvatska filologija. U međuvremenu je takođe (kao lektorat) otpočela nastava slovenačkog, bugarskog, lužičkog i makedonskog jezika.

Organizacijski gledano, slavistika je najpre radila u strukturama Instituta za strane filologije (*Instytut Filologii Obcych*) kao Odsek za slovensku filologiju (*Zakład Filologii Słowiańskiej*). Godine 1981. prof. Vlodimjež Pjanka je preuredio Odsek u Katedru za slovensku filologiju (*Katedra Filologii Słowiańskiej*), menjajući time njegovu strukturu. U okviru Katedre osnovan je Odsek za teoriju književnosti (*Zakład Literaturoznawstwa*), te Odsek za slovensku lingvistiku (*Zakład Językoznawstwa Słowiańskiego*). Takođe je proširena Katedra i otvorene su nove studentske grupe – slovačka filologija i jugoslavistika.² Uvođenje jugoslavistike je podrazumevalo nastavu sva tri službena jezika tadašnje Socijalističke Federativne Republike

² Usp.: R. Bońkowski, D. Markiewicz: „Śląska slawistyka“, [u:] *Utopia w językach, literaturach i kulturach Słowian*, T. 1 *Ze świadomości utopijnej w refleksji językowej*, red. E. Tokarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, str. 22.

Jugoslavije, tako da je uvek kao jezik „A“ u nastavi bio srpskohrvatski, a kao „B“ i „C“ svake godine naizmenično slovenački i makedonski. Osim jezika, vodila se i nastava književnosti svih tadašnjih naroda Jugoslavije, folklor i dr. Svake godine Katedra je primala dvadeset novih studenata jugoslavistike.

Nastava srpskohrvatskog jezika u to vreme podrazumevala je pre svega nastavu jezika Srba. Ova činjenica imala je praktično obeležje i bila je povezana uglavnom sa tadašnjim lektorima jezika, koji su kao izvorni govornici, bili Srbi. Razlike i osobenosti tadašnje hrvatske varijante objašnjavane su bile (praktički samo jedan sat) studentima na predmetu *Opisna gramatika srpskohrvatskoga jezika*, koji su vodili poljski stručnjaci. Bitan doprinos nastavi srpskoga jezika u okviru tadašnje jugoslavistike imali su takvi naučni radnici i stručnjaci kao što npr. prof. dr hab. Miljko Šindić, te lektori Slađana Janković, Goran Mimica i Vojislav Gurjanov i dr.

Ispiti iz tadašnje praktične nastave srpskohrvatskog jezika počinjali su nakon tri semestra (za vreme petogodišnjeg studija studenti su polagali četiri ispita – nakon trećeg, petog, sedmog i devetog semestra) i sastojali su se od pismenog i usmenog dela. Step en teškoće ispita odgovarao je sukcesivno sticanoj praktičnoj sposobnosti korišćenja jezika. Ipak, uvek na početku trebalo je da bude diktat.

Što se tiče stipendija u Jugoslaviji, godišnje je po dvoje studenata imalo mogućnost da boravi na semestralnoj stipendiji u Novom Sadu, gde su dobijali mesta u studentskim domovima, mogućnost pohađanja nastave na Univerzitetu u Novom Sadu i džeparac. Treba ipak podsetiti na činjenicu da je osamdesetih godina prošlog veka samo malobrojna grupa studenata iz Poljske mogla sebi da priušti duži boravak u Jugoslaviji. Zato je mogućnost učestvovanja na predavanjima u Novom Sadu bila poljskim studentima veoma dragocena. Nakon boravka studenti su se vraćali s dobrim poznavanjem srpskog jezika, književnosti i kulture Jugoslovena uopšte.

Rat u bivšoj Jugoslaviji, nastanak novih država i ustavna proglašenja novih jezika (srpskog,³ hrvatskog,⁴ a kasnije i bošnjačkog⁵) podudario se takođe sa društveno-političkim promenama u Poljskoj. Osim toga, razvoj slavistike i povećanje broja nastavnika i studenata na Šleskom univerzitetu 1990. godine omogućilo je novom upravniku slavistike, prof. dr hab. Emilu Tokažu, da preuredi Katedru u Institut za slovensku filologiju (*Instytut Filologii Słowiańskiej*), koji do danas deluje u okviru Filološkog fakulteta (*Wydział Filologiczny*). Reorganizacija je doprinela i pomogla da se otvore novi odseci. Dakle, poput već pomenutih, pokrenuti su: Odsek

³ „U Saveznoj Republici Jugoslaviji u službenoj upotrebi je srpski jezik ekavskog i ijekavskog izgovora i ćirilsko pismo, a latiničko pismo je u službenoj upotrebi, u skladu sa ustavom i zakonom“, *Ustav Savezne Republike Jugoslavije*, br. 1/92, čl. 15.

⁴ „U Republici Hrvatskoj u službenoj je uporabi hrvatski jezik i latinično pismo“. Usp.: *Ustav Republike Hrvatske*, nr 56/90, čl. 12.

⁵ „Službeni jezici Federacije (Bosne i Hercegovine – prim. RB) su bosanski jezik i hrvatski jezik. Službeno pismo je latinica“. Usp.: *Ustav Federacije Bosne i Hercegovine*, US broj 1/94, 30. 04. 1994, čl. 6, odl. 1.

za nastavu stranih jezika (*Zakład Dydaktyki Języków Obcych*), Odsek za teoriju književnosti i prevođenje (*Zakład Teorii Literatury i Translacji*), Odsek za slovensku folkloristiku (*Zakład Folklorystyki Słowiańskiej*), Odsek za istoriju slovenskih jezika (*Zakład Historii Języków Słowiańskich*), Odsek za uporednu lingvistiku (*Zakład Językoznawstwa Porównawczego*), Odsek za južnoslovensku lingvistiku (*Zakład Językoznawstwa Południowosłowiańskiego*), Odsek za zapadnoslovensku lingvistiku (*Zakład Językoznawstwa Zachodniowosłowiańskiego*) i Odsek za zapadnoslovenske književnosti (*Zakład Literatur Zachodniosłowiańskich*). Novi odseci, zahvaljujući svom naučnom radu, znatno su pomogli u nastavi.⁶

U takvim prilikama Institut je redovno otvarao nove specijalizacije, kao što su studij slovenistike (1991), kroatistike (1991), bugaristike (1994) i makedonistike (1995), kao i trogodišnje licencijatske studije (studije prvog stepena), koje se mogu nastaviti kao dvogodišnji magistarski studij (studije drugog stepena). Njihov zadatak je didaktički i naučni rad iz oblasti odabranih jezika, kultura, književnosti i prevođenja. Nakon svakog studija studenti pišu i brane licencijatske/magistarske radove iz jezika, književnosti ili translatologije.

Reorganizacija jugoslavistike dovela je do otvaranja pomenute slovenistike, makedonistike i kroatistike. Uvođenje hrvatskog jezika kao posebnog studija (što je bio novitet) bilo je, prema tadašnjem upravniku Instituta, E. Tokažu, „propratna reakcija na politička i društvena zbivanja u tadašnjoj Jugoslaviji. Tragične posljedice tih zbivanja prisilile su (...) na reakciju čiji je cilj bio barem moralna podrška naroda koji su se borili za svoja osnovna prava u jako teškoj i neravnopravnoj konfrontaciji“. Kako kaže E. Tokaž, takvom preobrazbom strukture istovremeno je hteo naglasiti njegovo „viđenje stanja jezika na ovim prostorima ukazujući na ravnopravnost i jednaku vrijednost postojećih kultura i jezika naroda koji su imali opravdane želje za stvaranjem drugačijih uvjeta egzistencije u suvremenim društveno-političkim strukturama“ (B. Tokarz, E. Tokarz 2002: 158).

Nažalost, na šleskoj slavistici prekid veza sa srpskim jezikom i srbistikom uopšte uzrokovali su pre svega (ali ne samo) čisto politički razlozi. Bez sumnje, do takvog položaja srbistike dovelo je takođe ponašanje nekih od tadašnjih zvaničnih lektora jezika, koji su svoj boravak u industrijskoj, rudarskoj, zagađenoj i tada zapuštenoj šleskoj regiji tretirali kao robiju. U takvoj situaciji, između ostalog i zbog toga, uprava Instituta je rešila da uspostavi saradnju sa hrvatskom stranom.

Na kraju XX i početkom XXI veka nastava u Institutu slovenske filologije Šleskog univerziteta održavala se u okviru studija 3 + 2 na sledećim smerovima:

- bugarska filologija,
- češka filologija,
- hrvatska filologija,

⁶ Ibidem.

- slovenačka filologija,
- slovačka filologija.

Odmah na prvi pogled uočljivo je nepostojanje srpske filologije.

Tek na početku XXI veka, još uvek postepeno, srpski jezik kao lektorat ponovo se uvodi u nastavu. Trinaestogodišnje nepostojanje nastave srpskog jezika vodi do situacije da studenti, diplomirani kroatisti, ne znaju skoro ništa o bivšoj tzv. istočnoj varijanti. Trinaestogodišnji prekid sa srpskim jezikom i, može se reći, sa Srbijom uopšte, bio je uzrok da nam sada nedostaje novi, osposobljeni, kvalifikovani naučni kadar iz te oblasti.

III

Srbistika i srpski jezik, kao glavni studij, ponovno je pokrenuta 1. oktobra 2004. godine. Nastavu vode stariji stručnjaci (oni koji su držali nastavu osamdesetih godina prošlog veka) ili oni koji su još stigli da završe jugoslavistiku (kao npr. autor ovog referata).

Prijem studenata odvija se na sledeći način: svake druge godine pokreće se studij hrvatske i svake druge – srpske filologije. U praksi izgleda to tako da je akademske 2007/2008. godine prva i treća godina studija prvog stepena i druga godina studija drugog stepena obuhvatala studij hrvatske filologije, a druga godina studija prvog stepena i prva godina studija drugog stepena obuhvatala je srpsku filologiju i nastavu srpskog jezika. Trenutno na Šleskom univerzitetu srpsku filologiju studira 27 studenata (16 na drugoj godini studija prvog stepena i 11 na prvoj godini studija drugog stepena), a hrvatsku 59 studenata (26 na prvoj i 22 na trećoj godini studija prvog stepena, te 11 na drugoj godini studija drugog stepena).

Između Šleskog univerziteta i drugih slovenskih univerziteta (npr. u Ljubljani, Zagrebu, Bratislavi, Pragu) na kraju XX i početku XXI veka postojala je vrlo plodna saradnja u okviru evropskog programa CEEPUS, a od kada su Poljska i neke druge slovenske države ušle u Evropsku uniju, postoji vrlo plodna saradnja u okvirima npr. SOCRATES- ERASMUS-a, a od prošle godine ERASMUS-a. Nažalost, zbog ranijeg prekida nastave srpskog jezika, ne postoji nikakva saradnja, nikakav dogovor ni sa jednim univerzitetom iz Republike Srbije. I neophodno je – za studente kao i radnike Instituta – da se takva saradnja uspostavi.

Međutim, prvi studenti „nove“ srbistike imali su mogućnost pohađanja nastave srpskog jezika na Univerzitetu Crne Gore u Nikšiću, dok se Crna Gora nalazila u zajedničkoj državi sa Srbijom. Boravak naših studenata bio je organizovan privatnim putem, zahvaljujući tadašnjem lektoru srpskog jezika koji je stalno zaposlen upravo na tom univerzitetu. U novom, XXI veku, osim poljskog kadra, nastavu srpskoga jezika vodili su ili još uvek vode lektori: Zdravko Babić i Slađana Janković.

Nakon ponovnog otvaranja „čiste“ srpske filologije, u cilju stručnog usavršavanja, neophodno je stipendiranje boravka naših studenata, postdiplomaca i naučnih radnika, slično onome koje Hrvatska pruža kroatistima.

Sada srbistika i kroatistika deluju kao dva nastavna predmeta u okviru slavistike, tačnije južne slavistike, čije je težište na jezicima, književnostima i kulturama južnih Slovena i translatologiji.

IV

OPIS NASTAVE SRPSKOG JEZIKA⁷

1. Redovne studije prvog stepena

Redovne studije prvog stepena obično obuhvataju konverzaciju, gramatičke, pravopisne vežbe i funkcionalne varijante jezika.

Predmet se smatra osnovnim za osobe koje su odabrale studij srpskog jezika. U ovom periodu predmet se bazira na upoznavanju studenata sa karakteristikama srpskog jezika, pismima srpskog jezika, gramatičkim, fonetskim i ortografskim pravilima i leksičkom bazom srpskog jezika. Vežba se pisanje diktata u cilju što boljeg savladavanja ćirilice, od 1990. godine nepoznatog učenicima poljskih škola, ukoliko ranije nisu učili ruski jezik, ali su takvi malobrojni. Kroz međusobne dijaloge sa nastavnikom insistira se na intenzivnijoj i slobodnijoj komunikaciji među studentima, u skladu sa predviđenim temama za taj nivo studija. Svakodnevno se zadaju domaći zadaci u vidu sastava na zadatu temu i svakom pojedinačno se ukazuje na karakteristične greške. Na kraju određenih tematskih i gramatičkih celina predviđa se provera stečenog znanja u vidu testa.

Predmet se smatra primarnim u toku celih studija i ima za cilj, zajedno sa ostalim predmetima na ovim studijima, osposobljavanje studenata za profesionalnu upotrebu srpskog jezika.

Zadaci nastave ovog predmeta na prvom stepenu su:

(a) razumevanje pisanih i čitanih tekstova, kao i razumevanje tekstova sa različitim nosača zvuka (npr. audio-kaseta i CD-ploča), vezanih za teme predviđene za taj nivo studija;

⁷ Opis nastave srpskog jezika, te najčešće korišćena literatura, između ostalogu: *Europejski system transferu punktów ECTS. Pakiet informacyjny Instytutu Filologii Słowiańskiej UŚ*, <http://www.slaw.us.edu.pl/odifs/ects.html> [14.08.08].

(b) konverzacija (postavljanje pitanja i odgovori na njih, kratki dijalozi tipa student–student, student–lektor na teme predviđene programom, opisi slika, razgovori o obrađenim temama, razgovori o svakodnevnim situacijama);

(c) čitanje (različitih tekstova, dijaloga vezanih za životne situacije, domaćih zadataka);

(d) pisanje (ćiriličnog i latiničnog pisma, diktata u cilju boljeg savladivanja ćiriličnog pisma, domaćih zadataka na svaku od obrađenih tema, zapisivanje informacija iz tekstova slušanih sa audio-kaseta i CD-ploča);

(e) prevod (rečenica i fraza sa poljskog na srpski jezik i obrnuto).

Gramatičke vežbe obuhvataju upoznavanje sa vrstama reči, savladavanje deklinacije, konjugacije i nepromenljivih vrsta reči, upoznavanje sa glagolskim padežima i pasivnom rečenicom.

U obim pravopisnih vežbi ulazi pisanje velikog i malog slova, interpunkcijski znaci, fonetske alternacije i pisanje skraćenica.

Radne teme obuhvataju npr. užu i širu porodicu, opis vremena, kuće, zanimanja, srpska i poljska jela, recepte, odeću, geografiju, bioskop, pozorište, kupovinu, muziku i drugo.

Na prvom stepenu studenti se takođe upoznaju sa nekim od funkcionalnih varijanti jezika (standardni i delimično razgovorni jezik).

Nakon prvog stepena studenti moraju da poseduju solidno znanje u oblasti gramatike i potrebno je da ovladaju zadovoljavajućim fondom reči, stoga se, kao osnova literatura, koriste udžbenici za srednji nivo sa temama iz svakodnevnog života. Lekcije služe kao osnova da se tema proširi i da se obogati leksika (sinonimima i antonimima), izrekama i poslovicama, a gramatičke vežbe za utvrđivanje već stečenog znanja, ispravljanje eventualnih grešaka u deklinaciji i konjugaciji, reda reči u rečenici, vežbama iz sintakse. Utvrđuje se znanje iz fonetike, ispravlja akcent i vežba intonacija. Vode se dijalozi i pišu sastavi na temu koja se obrađuje, ukazuje se na karakteristične greške. Koristi se prilika da se, u zavisnosti od teme, studenti bliže upoznaju sa situacijama i običajima koji vladaju u Srbiji.

Cilj učenja je da student na ovom stepenu lako može da razume kada mu se neko obraća na jasnem i standardnom jeziku i bez problema vodi razgovor na teme vezane za svakodnevni život i slobodno vreme, da razgovara o svojim interesovanjima i hobiju, da ispriča neki svoj doživljaj, ali i da ume da se snađe u situacijama sa kojima se može sresti u Srbiji, na šta mu se kroz lekcije i približavanjem životnih prilika i običaja u razgovoru sa lektorom ukazuje na času.

U toku ovakve nastave koriste se elementi komunikacijskih, audiolingvalnih i kognitivnih metoda.

2. Redovne studije drugog stepena

Praktična nastava srpskog jezika na redovnim studijima drugog stepena obuhvata konverzaciju, pismeno izražavanje i prevodilačke vežbe, kao i funkcionalne varijante jezika. Na prvoj godini studenti imaju nastavu 6 sati nedeljno (od toga 4 sata sa lektorom, 2 sata sa poljskim nastavnikom).

Pošto za ovaj stepen znanja nema odgovarajućeg udžbenika, predavanja su bazirana na novinskim člancima poljskih nedeljnika po izboru studenata, kao i na sličnim nedeljnicima koji se objavljuju u Srbiji („NIN“, „Vreme“ i sl.) u kojima su takođe zastupljene rubrike iz oblasti politike, ekonomije, društvenog, naučnog, kulturnog i umetničkog života. Proširuje se leksika i uče novi izrazi, kao i fraze karakteristične za novinarski stil. Tekstovi se prevode simultano i konsektivno (s poljskog na srpski), ali i putem opisnog značenja reči (sa srpskog na poljski, slično odrednicama u jednojezičkim rečnicima). Osim toga, teorijski i praktično, studenti proširuju svoja znanja iz oblasti stilistike (naučni, književnoumetnički, administrativni, razgovorni, novinarski stil), pokušavajući da isti sadržaj saopšte služeći se različitim stilovima. Prema svojim afinitetima pišu referate iz oblasti srpske nauke, kulture ili umetnosti, na osnovu kojih samostalno drže čas na srpskom jeziku. Nekoliko časova posvećeno je gledanju najznačajnijih filmova srpske kinematografije u srpskoj verziji, o kojima pišu recenzije.

Cilj učenja na drugom stepenu je da studenti savladaju usmeno i pismeno izražavanje na najrazličitije teme, da stečeno znanje mogu koristiti u profesionalnom smislu kao sudski tumači, inokorespondenti, simultani, konsektivni, stručni ili književni prevodioci; da se upoznaju sa aktuelnom političkom, ekonomskom i društvenom situacijom u Srbiji, kao i da budu u toku sa zbivanjima kulturnog i umetničkog života.

Didaktički materijal bazira se uglavnom na tekstovima iz tekuće štampe, pravnim aktima, poslovnim pismima, naučnopopularnim tekstovima i odlomcima iz književnih dela.

Programi nastave jezika su autorski (sastavljaju ga predavači koji vode nastavu), ali uvek podležu nekoj shemi⁸ koja važi na Institutu za slovensku filologiju. Zato je i opis nastave **hrvatskog jezika**, kao i drugih slovenskih jezika, sličan nastavi srpskog jezika. Samo su nastavna sredstva i literatura drugačije.

⁸ Shema obuhvata tri sledeće sposobnosti: govor, pisanje i prevodenje. U njihovom okviru nastavnici se koncentrišu na konverzaciju, koju vodi lektor, razumevanje i interpretaciju pisanog i govornog teksta (može voditi lektor i poljski nastavnik), fonetiku i ortografiju (lektor), praktičnu gramatiku (poljski nastavnik), te pismenu ekspresiju (koju vodi lektor jezika).

Studenti Šleskog univerziteta čekali su mogućnost studiranja srpske filologije punih 13 godina. Dok su drugi poljski univerziteti odlučili (odmah nakon raspada Jugoslavije ili nekoliko godina kasnije) da odvoje serbokroatistiku na dva posebna studija, na Šleskom univerzitetu, kao jedinom u Poljskoj, srpski jezik, književnost i kultura (kao jezik, književnost i kultura najvećeg naroda na Balkanu) u to vreme nisu bili prisutni. Zato sigurno raduje činjenica da je opet, od početka XXI veka, nastava srpskog jezika moguća takođe u Šleziji.

V

LITERATURA KOJA SE KORISTI U NASTAVI SRPSKOGA I HRVATSKOGA JEZIKA

1. Literatura u nastavi srpskoga jezika

(a) udžbenici srpskih autora izdati u Srbiji:

1. Selimović-Momčilović, M., Živanović, Lj.: *Srpski jezik za strance 2*, Beograd, 2002.
2. Bjelaković, I., Vojnović, J.: *Naučimo srpski*, Novi Sad, 2004.
3. Krajišnik, V.: *Naučimo padeže*, Beograd, 2004.
4. Milošević, M.: *Pravopisni priručnik srpskoga jezika*, Beograd, 1997.
5. Mihajlov-Jokanović, J., Lompar, V.: *Govorimo srpski*, Beograd, 2004.
6. Stevanović, M.: *Savremeni srpskohrvatski jezik*, Beograd, 1965.
7. Peco, A.: *Akcenatska čitanka*, Beograd, 1973.
8. Peco, A.: *Akcenatska čitanka*, Beograd, 1973.
9. Letić, D., Vuksanović, J.: *Srpski jezik i književnost*, Zavod za udžbenike i naučna sredstva, Beograd 1998.

(b) udžbenici i vežbanke izdati izvan Srbije:

1. Zajceva, S. V., Vuković, B.: *Srpski jezik*, Sankt Peterburg, 1996.
2. Ćosić, P.: *Srpski za strance*, Poznań, 2004.
3. Duškov, M., Korytkowska, A., Sawicka I.: *Język serbski dla początkujących*, prvi deo, Toruń, 2005.
4. Sawicka, I.: *Ćwiczenia z gramatyki języka serbskiego*, Toruń, 2000.
5. Krukowska, M.: *Govorite li srpskohrvatski*, Warszawa, 1985.
6. Spagińska-Pruszek, A., Tošović, B.: *Srpskohrvatski jezik*, Gdańsk, 1992.

Gramatike:

1. Klajn, I.: *Gramatika srpskog jezika za strance*, Beograd, 2006.
2. Milošević, M.: *Gramatika srpskog jezika*, Beograd, 2001.

Pravopisi:

1. Simić, R.: *Srpski pravopis*, Jasen, Beograd, 2006.
2. Prčić, Lj.: *Pravopis srpskog jezika*, Zmaj, Novi Sad, 2001.

Rečnici:

1. *Rečnik srpskog jezika*, Matica Srpska, 2007.
2. Wierzbicki, J., Radović, U., Chlabicz, J.: *Mały słownik serbsko-horwacko-polski*, Warszawa, 1966.
3. *Poljsko-srpski rečnik*, Beograd, 1999.

2. Literatura u nastavi hrvatskog jezika

(a) udžbenici hrvatskih autora izdati u Hrvatskoj:

1. Berečić, J.: *Dobro došli 1–2. Udžbenik i rječnik*, Zagreb, 2002.
2. Berečić, J.: *Dobro došli 1. Gramatika i rješenja zadataka*, Zagreb, 2000.
3. Čilaš - Mikulić, M., Gulešić Machata, M., Pasini, D., Udier, S.: *Hrvatski za početnike. Udžbenik i rječnik*, Zagreb, 2006.
4. Težak-Babić: *Gramatika hrvatskog jezika*, Zagreb, 1992.

Udžbenici i vežbanke izdati izvan Hrvatske:

1. Vasiljeva, L. – Pešorda: *Hrvatski za Ukrajinke*, Ljviv.
2. Kryžan-Stanojević, B., I Sawicka, I.: *Vježbe iz gramatike hrvatskoga jezika*, Toruń, 2000.
3. Nemeth-Jajić, J.: *Sati s jezikom hrvatskim*, Poznań, 1997.

Pravopisi:

1. Anić, V., Silić, J.: *Pravopis hrvatskoga jezika*, Zagreb, 2001.
2. Babić–Finka–Moguš: *Hrvatski pravopis*, Zagreb, 1996.

Gramatike:

1. Barić–Lončarić–Malić–Pavešić–Peti–Zečević–Znika: *Hrvatska gramatika*, Zagreb, 1997.
2. Težak–Babić: *Gramatika hrvatskog jezika*, Zagreb, 1992.
3. Babić Z.: *Fonetika i fonologija hrvatskoga jezika*, Zagreb, 1995.

4. Raguž, D.: *Praktična hrvatska gramatika*, Zagreb, 1997.

Rečnici, leksikoni:

1. Anić, V.: *Rječnik hrvatskog jezika*, Zagreb, 2000.
2. Brodnjak, V.: *Rječnik razlika*, Školske novine, Zagreb, 1992.
3. Samardžija, M. – Selak, A.: *Leksikon hrvatskoga jezika i književnosti*, Zagreb, 2001.
4. Moguš, M. – Pintarić, N.: *Poljsko-hrvatski rječnik*, Zagreb, 2002.

Savetnici:

1. *Hrvatski jezični savjetnik*, Zagreb, 1999.

LITERATURA

- Bońkowski, Robert, Markiewicz, Dariusz (1997): „Śląska slawistyka“, [u:] *Utopia w językach, literaturach i kulturach Słowian*, T. 1 Ze świadomości utopijnej w refleksji językowej, red. E. Tokarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Europejski system transferu punktów ECTS*. Pakiet informacyjny Instytutu Filologii Słowiańskiej UŚ, <http://www.slav.us.edu.pl/odifs/ects.html> [14.08.08]
- Tokarz, Bożena, Tokarz, Emil (2002): „Śleska kroatistika“ (Hrvatska filologija na Šleskom sveučilištu), [u:] *Zagrebačka slavistička škola*. Zbornik radova 2001., odgovorni ur. M. Jurković, FF press, Zagreb 2002.
- Ustav Federacije Bosne i Hercegovine*, US broj 1/94, 30. 04. 1994.
- Ustav Republike Hrvatske*, [u:] „Narodne novine“, nr 56/90.
- Ustav Savezne Republike Jugoslavije*, „Službeni list SRJ“, br. 1/92.
- Wrocławski, Krzysztof (2002): „Stanje kroatistike u Varšavi“, [u:] *Zagrebačka slavistička škola*. Zbornik radova 2001., odgovorni ur. M. Jurković, FF press, Zagreb.

ROBERT BONKOWSKI, PhD, University of Slask, Katowice, Poland

**SERBIAN AND CROATIAN LANGUAGE TEACHING AT POLISH
UNIVERSITIES AT THE END OF XIX AND THE BEGINNING OF XX
CENTURY (*SRBISTIKA* VS. *KROATISTIKA* AT THE UNIVERSITY OF SLASK)**

Summary

The paper discusses the ways of changes and reorganization in teaching the former Serbian-Croatian language after the disintegration of Yugoslavia in Poland. (with the use of an example of University of Slask).

At the turn of 21st century, the unique situation of Serbian language in Slask, on the Polish field, resulted in the state of affairs that, unlike the Croatian language, after 13 years, it started to function as an independent and ‘clear’ trend.

Key words: *contemporary teaching, Serbo-Croat language, Srbistika, Kroatistika, University of Slask.*



Doc. dr Stanko Cvjetićanin, Pedagoški fakultet, Sombor
Prof. dr Mirjana Segedinac, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

OBRAZOVANJE UČITELJA U PRIRODNIM NAUKAMA*

Apstrakt: Brzi razvoj prirodnih nauka zahteva osavremenjivanje nastave poznavanja prirode, kao i stalno obrazovanje učitelja u prirodnim naukama. Veoma je mali broj učitelja koji se permanentno obrazuje, što nameće potrebu za organizovanjem stalnog obrazovanja od strane nadležnih institucija. U radu se analizira sam pojam konstantnog obrazovanja, kao i mogući pravci organizovanog i samostalnog permanentnog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama. Predlažu se osnovni sadržaji mogućeg modela permanentnog obrazovanja pomoću kojih bi učitelji produbili postojeća i stekli nova znanja iz različitih prirodnih nauka, koja su im potrebna u realizaciji nastavnih sadržaja o prirodi. U radu se predlažu metode obrazovanja, kao i oblici rada.

Кljučне речи: *permanentno obrazovanje, formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, prirodne nauke, učitelji.*

OSNOVA NAČELA PERMANENTNOG OBRAZOVANJA

Brzi razvoj nauke, naročito prirodnih nauka, ubrzava razvoj tehnike i tehnologije, ali nameće i potrebu sistemu školstva da se neprestano osavremenjuje, odnosno da prati dešavanja na naučnoistraživačkom području. Skoro svaki dan u svetu se otkrije nešto novo, što u uzročno-posledičnom nizu ima veliki značaj za nauku i njenu primenu u savremenom životu.

Osnovni uslov razvoja svakog društva jeste permanentno obrazovanje njegovog stanovništva, bez obzira na nivo i kvalitet stečenog obrazovanja pojedinca. Ekonomski razvoj neke države zavisi od kvaliteta njenih ljudskih resursa. Restrukturiranje preduzeća radi konkurentnosti, vrlo je važan deo ekonomske politike, naročito u zemljama tranzicije. Obrazovni sistem treba da bude prilagođen i da nudi mogućnosti prekvalifikacije i dokvalifikacije radnika, što se najbolje postiže kroz različite modele permanentnog obrazovanja.

* Ovaj rad je izrađen u okviru projekta „Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji“, broj projekta 14 9009, koji finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

Permanentno obrazovanje nudi mogućnost primene metoda učenja i poučavanja, prilagođenih specifičnim interesima u multikulturalnim evropskim državama. Motivacija i raznolikost mogućnosti obrazovanja osnovni su uslov za uspešno permanentno obrazovanje. Nužno je povećati potražnju stanovništva za obrazovanjem, a samim tim i ponudu.

Savremeni čovek koristi mnoga tehnička i tehnološka rešenja, kao i razne proizvode hemijske industrije, a da pri tome malo zna osnove njihovog delovanja. Jedan od razloga nepoznavanja može da bude nezainteresovanost za proučavanje, zbog brzog tempa života, nedovoljno znanje iz prirodnih nauka za razumevanje dotičnog procesa i njegove primene, ili nedovoljna osposobljenost za permanentno samostalno obrazovanje.

Formalno (institucionalizovano) obrazovanje ne može adekvatno da prati promene i dostignuća u savremenoj nauci i njenoj primeni, zbog čega se javlja potreba za permanentnim obrazovanjem. Komitet za kulturu i obrazovanje pri Savetu Evrope izražava uverenje da formalno obrazovanje više nije u stanju da odgovori na ove izazove koristeći isključivo sopstvene snage i vrednosti, već mu je potrebno „ojačanje u vidu neformalne obrazovne prakse“ (*Izveštaj Komiteta*, 1999. godine).

Znanja koja se stiču u okviru formalnog obrazovanja zahtevaju da se produbljuju i proširuju. Obrazovanje se ne može više posmatrati kao proces omeđen tradicionalnim vremenskim i prostornim granicama. Do sada je formalno obrazovanje određivalo politiku i način sticanja obrazovanja. „Obrazovanje odraslih je ključ za XXI vek. Ono je snažan koncept za negovanje ekološki prihvatljivog razvoja, za unapređenje demokratije i pravde, jednakosti polova, naučnog, društvenog i ekonomskog razvoja i za izgradnju sveta u kome su nasilni sukobi zamenjeni dijalogom i kulturom pravednog mira“ (*Hamburška deklaracija o učenju odraslih i podsetnik za budućnost*).

Ideja permanentnog obrazovanja javlja se već u Platonovu delu *Republika*. Prvi put ju je u potpunosti artikulirao Basil Yeaxlee (1883–1967), profesor na Katedri za psihologiju obrazovanja, predavač i mentor na Odseku za edukaciju na Oxfordu. U saradnji s Eduardom Lindemanom (1885–1953), profesorom socijalnog rada, koji se bavio obrazovanjem odraslih, osmislio je temelj za razumevanje obrazovanja kao kontinuiranog aspekta svakodnevnog života.

Permanentno obrazovanje se smatra nadgradnjom svih raspoloživih obrazovnih sistema, uključujući i formalno obrazovne institucije za osnovno, srednje i visoko obrazovanje. Ono ide i iza granica i dostignuća formalnog obrazovanja, okupljajući sve relevantne ustanove, pojedince i grupe oko procesa učenja.

U okviru permanentnog obrazovanja često se govori o neformalnom i informalnom obrazovanju. Treba naglasiti da je teško povući granicu između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Neosporna činjenica je da je u svakom procesu učenja, prisutno formalno, neformalno i informalno obrazovanje.

Neformalno obrazovanje se odvija van formalnog obrazovnog sistema. Ono je neka vrsta dopune formalnom obrazovanju, a ne njegova suprotnost. Postoje razne definicije neformalnog obrazovanja. UNESCO je 1972. godine formalno obrazovanje definisao kao „organizovanu edukativnu aktivnost, van formalnog sistema, koja ima za svrhu da zadovolji potrebe korisnika, ali i ciljeve učenja“.

Informalno obrazovanje bi trebalo razlikovati od neformalnog. Ono se najčešće definiše kao neplanirano, spontano obrazovanje, koje nastaje kroz interakciju sa prijateljima, roditeljima, medijima, bez posebnog plana i strukture. Informalno obrazovanje može da ima i svoje loše strane. Tako, na primer, ako se mladi ljudi (ali i stariji) nalaze duže vreme u negativnom okruženju, mogu da usvoje negativne stavove i vrednosti.

Neformalno obrazovanje vodi razvoju ličnih, socijalnih i profesionalnih kompetencija. Ono podrazumeva sticanje znanja i veština koje su izvan programa formalnog sistema obrazovanja i realizuje se na područjima ličnog i socijalnog razvoja. Neformalno obrazovanje podstiče: unapređenje građanskih sloboda, međuljudskih i međuetničkih odnosa, aktivne socijalne participacije, zaštitu i podršku marginalizovanim, hendikepiranim i ugroženim grupama, zaštitu životne sredine, zaštitu i unapređenje zdravlja, brigu za roditeljstvo i porodicu, razvoj ličnog identiteta, usavršavanje za rad i drugo.

Nažalost, neformalno obrazovanje još uvek (sem u malom broju zemalja) nije verifikovano i priznato od strane većine formalnih institucija kao legitiman oblik sticanja kvalitetnog obrazovanja u društvu.

Da bi se realizovalo kvalitetno neformalno obrazovanje, moraju se:

- jasno definisati okviri u kojima se radi;
- prilagoditi programi ciljnoj grupi;
- jasno definisati ciljevi;
- napraviti fleksibilni programi;
- obezbediti uslovi dobrovoljnog učešća (nezavisno od godina, iskustva, prethodnog obrazovanja i slično);
- obezbediti edukovani i obučeni edukatori (treneri, voditelji);
- obezbediti interaktivni, horizontalni odnosi između edukatora i svih učesnika;
- omogućiti razmene iskustava i veština između učesnika, kao i između učesnika i edukatora;
- omogućiti učenja kroz praksu, tako da oni koji uče postaju centar svog procesa učenja i doživljavaju učenje kao deo sebe, a ne kao nametnuto sa strane (Mida-Briot, 2003).

Programi neformalnog obrazovanja se mogu svrstati u dve široke kategorije:

- programi obrazovnog karaktera – namenjeni su za sticanje različitih znanja i veština, i
- programi vaspitnog karaktera – namenjeni su učenju stavova i pozitivnih životnih vrednosti).

Programi su namenjeni najrazličitijim ciljnim grupama: odraslima (učenje i osposobljavanje odraslih za rad, život, društvene aktivnosti koje ne podležu direktno standardizaciji i strogim postupcima verifikacije), mladima (na primer, u omladinskim klubovima, nevladinim organizacijama, u slobodnim aktivnostima posle škole, na ulicama i slično), roditeljima (radi lakšeg snalaženja u novoj ulozi), osobama kojima je neformalno obrazovanje jedino moguće i jedino dostupno obrazovanje (na primer, imigranti, različite marginalizovane i manjinske društvene grupe) i drugima.

Ne postoji univerzalna metodologija neformalnog obrazovanja. Zanimljivo je da se neformalne aktivnosti na različitim geografskim širinama i dužinama sveta često odvijaju na veoma sličan način, zbog fleksibilnosti i otvorenosti neformalnog obrazovanja za novo. U programima neformalnog obrazovanja u svetu veoma često se koriste:

- participativne metode – učesnicima omogućavaju da u punoj meri budu aktivni u procesu učenja;
- obrazovni procesi zasnovani na iskustvenom učenju – omogućava učesnicima da prožive iskustvo u vezi s temom, koje se zatim transformiše u saznanje;
- grupe, kao izvor učenja – grupa sa svim svojim interakcijama i prethodnim iskustvom takođe je nosilac obrazovnog potencijala;
- principi ukazivanja na značaj praćenja grupne dinamike, a samim tim i usmerenost na proces, a ne samo na rezultate učenja;
- principi holističkog pristupa (kognicija, emocije, ponašanje) procesu učenja i osobi koja uči, težeći da se neguje učenje čitavim bićem („whole-person learning“);
- sistemski pristupi obrazovnoj situaciji – prate se potrebe pojedinca, relacije u grupi učesnika, odnos prema sadržaju učenja i uticaj konteksta.

Uloga edukatora u realizaciji neformalnog obrazovanja je velika. On ima veliku odgovornost u:

- približavanju teme učesnicima;
- realizaciji učenja koje se zasniva na praksi i ličnom iskustvu;
- motivisanju i angažovanju svih učesnika u učenju i slično.

Profesionalni razvoj edukatora je neodvojiv od ličnog razvoja. Diplome i sertifikati jesu važni, ali je lično iskustvo nezamenljivi učitelj kompetencija neformalnog edukatora. Pravilo je da nema dobrog edukatora koji prethodno i sam nije imao višegodišnje iskustvo kao učesnik (korisnik) različitih neformalno-obrazovnih programa.

Edukator je učenik koji uči tokom čitavog života („lifelong learner“). Od samog edukatora zavisi koliko će koraka preći na putu sopstvenog profesionalnog razvoja, samim tim, i na koju će „dužinu puta“ moći da povede učesnike sopstvenih obrazovnih aktivnosti.

Tokom institucionalizovanog obrazovanja potrebno je stvoriti osnovu za organizovano, ali i individualno permanentno obrazovanje. Učenike i studente bi trebalo obrazovati u metodologiji učenja koja će im pomoći da čitavog života uče, da kontinuirano aktualizuju svoje početno stanje. Obrazovanje nije monopol mladih. Svako ima pravo na doživotno obrazovanje, lični i profesionalni razvoj. „Moramo promeniti mišljenje prema kojem je školovanje ograničeno samo na mlađe osobe. Kako bi i moglo biti u svetu u kojem pola stvari koje čovek nauči sa 20 godina više nije istinito u njegovoj 40-oj, a pola stvari koje zna sa 40 godina nije niti postojalo kada je imao 20“ (Artur C. Clarke, *The View from the Serendip*). Komisija za razvoj i obrazovanje Evropskog saveta donela je *Memorandum o doživotnom obrazovanju* (Lisabon, mart 2000. godine). Osnovne preporuke *Memoranduma* su:

- podsticati i razvijati nove, fundamentalne i nužne veštine neophodne za život i rad svakog pojedinca, koje će poboljšati i doprineti razvoju aktivnog učestvovanja u društvu znanja, koje zahteva opšti i kontinuirani pristup učenju. Fundamentalne veštine su: poznavanje novih fundamentalnih i komunikacionih tehnologija (IT), ovladavanje stranim jezicima, posjedovanje tehnološke kulture, ovladavanje sposobnostima za organizaciju i timski rad i posjedovanje socijalnih veština;
- podizati nivo ulaganja u ljudske resurse;
- inovirati sadržaje obrazovanja i nastavu;
- jednako vrednovati sve vidove i oblike obrazovanja;
- omogućiti jednako dostupno i kontinuirano informisanje o mogućnostima obrazovanja svih, bez obzira na uzrast, status i prethodno obrazovanje;
- podsticati „učenje na daljinu“.

U zvaničnom dokumentu Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije *Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih* iz 2001. godine, pod obrazovanjem odraslih podrazumevaju se svi formalni i neformalni oblici obrazovanja namenjeni starijima od 18 godina.

U mnogim nezvaničnim dokumentima, „radnim verzijama“, predlozima omladinske politike u zemlji, spominje se i razvoj neformalnog obrazovanja kao jednog od osnovnih pravaca za rešenje problema koji postoje u obrazovanju, zdravlju, kulturi, slobodnom vremenu mladih i odraslih, zapošljavanju, socijalnoj politici, (ne)informisanosti i slično.

OSNOVNI ZAHTEVI SAVREMENE NASTAVE POZNAVANJA PRIRODE I ULOGA UČITELJA U NJOJ

Savremena nastava poznavanja prirode zahteva od učitelja permanentno obrazovanje u prirodnim naukama. Prirodne nauke se neuporedivo brže razvijaju od društvenih, zbog čega se javlja sve veća potreba za dodatnim obrazovanjem, kako bi učitelji mogli da daju adekvatne odgovore na sve veću znatiželju učenika.

Učenici razredne nastave se kroz razne izvore saznanja (zabavnici, internet, televizija i slično) upoznaju sa različitim zanimljivostima iz sveta prirode i imaju potrebu da o tome razgovaraju sa učiteljem.

Pravci permanentnog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama su u najvećoj meri određeni potrebama izučavanja prirodnih sadržaja u okviru obaveznih predmeta *Svet oko nas* (prvi i drugi razred) i *Priroda i društvo* (treći i četvrti razred), kao i izbornih predmeta koji se proučavaju u sva četiri razreda – *Čuvari prirode* i *Ruke u testu*.

Savremena nastava poznavanja prirode trebalo bi da uči učenike kako da uče, misle, zaključuju i proveravaju svoje pretpostavke. Važno je kod učenika probuditi interes za prirodne pojave i procese, jer će se na taj način oni podstaći da samostalno postavljaju pitanja, da samostalno otkrivaju i rado razgovaraju o svojim zaključcima. Nastava poznavanja prirode je rad učenika, a ne rad na učenicima, što podrazumeva maksimalnu fizičku i mentalnu aktivnost učenika na času i van njega.

Savremena nastava poznavanja prirode podrazumeva samostalno vođenje učenja. Samostalno vođenje učenja je učenikovo razumevanje ciljeva učenja, zahteva koji se pred njega postavljaju i kriterijuma vrednovanja njegovog rada.

Opšti ciljevi i zadaci nastave poznavanja prirode su:

- sistematizacija, korekcija, proširivanje i povezivanje iskustva i znanja učenika sa novim znanjima o prirodi;
- izgrađivanje naučnog pogleda na svet;
- razvijanje pozitivnog stava prema prirodi i izučavanju prirode;
- osposobljavanje učenika za posmatranje i istraživanje pojava u prirodi, kao i za primenu znanja;
- razvijanje veština pažljivog beleženja pojava tokom posmatranja u prirodi ili tokom izvođenja eksperimenata;
- razvijanje veštine sigurnog i urednog baratanja priborom i supstancama;
- osposobljavanje učenika da pravilno evidentiraju rezultate posmatranja, kao i da donose zaključke na osnovu rezultata, koristeći usvojene teorije i modele;

- osposobljavanje učenika za prikazivanja rezultata eksperimenata (merenja) grafičkim putem (tablicama i slično);
- negovanje i razvijanje veštine shematskog prikazivanja (crtanja laboratorijskog pribora) i izrade skica eksperimenata (shema);
- usvajanje veštine rada od strane učenika prema uputstvima i davanje uputstava za rad drugima;
- upoznavanje učenika sa živim organizmima, njihovim karakteristikama i staništima;
- osposobljavanje učenika za diferencirano proučavanje prirode u predmetnoj nastavi (biologija, fizika, hemija, geografija i drugi);
- razvijanje ekološke svesti;
- održavanje lične i opšte higijene;
- podsticanje stvaranja i razvoja sposobnosti učenika za učenje i stvaralaštvo;
- razvijanje estetskih osećanja i ljubavi prema prirodi.

Proces učenja prirodnih sadržaja u razrednoj nastavi trebalo bi da se bazira na:

- interakciji između učenika i učenika, odnosno učenika i nastavnika;
- konstruisanju znanja učenika na osnovu rešavanja problemskih situacija, kao i primeni učeničkih projekata i eksperimenata;
- razvijanju učenikove kompetencije za snalaženje u novim situacijama, umesto učenikovog pamćenja činjenica;
- razvijanju situacijskog i praktičnog učenja umesto teorijskog i verbalnog učenja;
- razvijanju učenja usmerenog na pitanja, probleme i istraživanja koja zanimaju učenika, umesto učenja usmerenog na zadane sadržaje.

Pri učenju poznavanja prirode, učenici bi trebalo da posmatraju i opisuju pojave, procese, organizme, međusobne odnose između živih bića i sredine, da postavljaju pitanja, usvajaju znanja, konstruišu objašnjenja na različite načine i prenose svoje ideje drugima (Cvjetićanin, 2008).

Organizacija poučavanja prirodnih sadržaja trebalo bi da bude usmerena na učenička istraživanja, zbog čega učitelj mora učenike da nauči kako se planira istraživanje, kako se rešavaju problemi, donose zaključci, kako se prezentuju rezultati, i slično. Na taj način učenici postepeno usvajaju principe naučnog istraživanja, dokazivanja, formulisanja pitanja, zaključivanja i davanja objašnjenja.

Već na početku školovanja, učenici bi trebalo da aktivno usvajaju znanja, veštine i stavove o naučnom posmatranju sveta (Adamov, 2006). To znači – ohrabriti ih da postavljaju pitanja i traže odgovore o prirodi, da skupljaju podatke i mere, čine kvalitativna promatranja i raspravljaju o otkrivenom. Najvažnije je da prodru u duh prirodnih nauka i zavole takav pristup, a svesnost o naučnom pogledu na svet

će doći kasnije. Taj cilj u nastavi poznavanja prirode trebalo bi ostvarivati postepeno, vodeći računa o fizičkim i mentalnim sposobnostima učenika, stečenom znanju, starosnoj dobi učenika.

Učenici najbolje uče o prirodi putem učeničkih istraživanja u školi i izvan nje. Istraživanja bi trebalo da budu rukovođena i osmišljena od strane učitelja i učenika. Ona treba da budu zanimljiva i uzbudljiva kako bi motivisala učenika za neka nova istraživanja. Učenike bi trebalo pohvaliti zbog njihove znatiželje i kreativnosti bez obzira jesu li istraživanja ispala kako su planirana. Istovremeno bi trebalo podržavati vrednosti timskoga rada i pojedinačnog razmišljanja na putu prema zaključku. Posebno bi trebalo na početku učeničkih istraživanja (prvi razred) insistirati na pravilnom izražavanju pri opisu i objašnjavanju određenih prirodnih sadržaja.

Rasprava između učenika u razredu nakon saopštavanja dobijenih rezultata učeničkih istraživanja, početak je naučnog dokazivanja. Učenike mogu zbuniti razlike u zaključcima različitih grupa pri izvođenju istih istraživanja ili razlika u rezultatu ponovljenog istraživanja. Učitelj mora da im pomogne da nađu razloge razlika. Učenike bi trebalo usmeravati na međusobnu komunikaciju i mogućnosti sticanja znanja i iz drugih izvora znanja, kao što je dodatna literatura, poseta muzejima, naučnim institutima i slično. Na taj način učenici počinju da shvataju da u istraživanju prirode učestvuje mnogo ljudi različitih zanimanja.

Učitelj bi trebalo da bude dobro metodički osposobljen kako bi mogao da podupire i oblikuje veštine naučnog istraživanja učenika, kao i da podstiče znatiželju, otvorenost učenika prema novim idejama i sumnji kao obeležju naučnosti. On bi trebalo da oblikuje i organizuje okruženje za učenje, tako da učenik ima pristup izvorima znanja i dovoljno vremena. Njegova uloga je i da oblikuje prilagodljive uslove koji podupiru učenička istraživanja, tako da učeniku treba da bude dostupna i pristupačna oprema, materijali, mediji i ostali tehnološki izvori, uključujući i izvore znanja izvan škole. On bi trebalo da:

- oblikuje formalnu i neformalnu raspravu zasnovanu na uvažavanju naučnih stajališta i potiče saradnju između učenika;
- ističe važnost veština i stavova tokom istraživanja;
- usmerava i potiče učenikovo istraživanje i učeničke projekte;
- koordinira raspravu o idejama između učenika i ohrabruje učeničku odgovornost za učenje;
- prepoznaje različitosti između učenika i preuzima odgovornost za učešće svakog učenika u procesu učenja.

Kroz nastavne sadržaje poznavanja prirode učenici bi trebalo da steknu znanja o osobinama naučnog istraživanja koja se ogledaju u sledećim tvrdnjama:

- istraživanja vođena na isti način daju slične rezultate;
- manipulacijom stvarima saznajemo više nego samo gledanjem;

- više informacija dobijamo upotrebom eksperimenta pri istraživanju;
- tačan opis posmatrane pojave važan je radi upoređivanja sa opisom drugog promatrača iste pojave;
- svako se može baviti proučavanjem prirode i otkrivati pojave i ideje;
- rezultati istraživanja se prihvataju tačnim tek posle višestrukog ponavljanja istraživanja i dobijanja sličnih rezultata;
- istraživanja se mogu ostvariti na različite načine od posmatranja i opisa pojave do izvođenja eksperimenta;
- velike razlike u rezultatima istih istraživanja uzrokovane su pogreškama koje treba pronaći, a razlike u objašnjenju iste pojave treba otkloniti brižljivijim istraživanjem;
- ne prihvatiti tvrdnje koje nisu činjenično i logički potvrđene;
- doprinos proučavanju prirode dale su različite vrste ljudi i kultura u različitim istorijskim razdobljima.

Osim usvajanja znanja, veština i navika, učenici učenjem sadržaja poznavanja prirode usvajaju i pozitivne stavove i odnose prema prirodi.

Kroz nastavu poznavanja prirode trebalo bi stvarati osnove za formiranje prirodno-naučnog pismenog društva. Ono određuje osposobljenost pojedinca za:

- razumevanje prirodnih pojava, procesa, odnosa u prirodi i slično;
- upotrebu usvojenih naučnih postupaka i načela u donošenju odluka;
- uključivanje u javno razmatranje problema koji se tiču nauke, tehnologije i zaštite životne sredine;
- kreativno rešavanje problema i donošenje odluka.

Časovi poznavanja prirode trebalo bi da budu tako koncipirani da učenici imaju mogućnost da postavljaju puno pitanja. Na tako koncipiranom času sasvim je u redu da učitelj kaže da nešto ne zna, ali da će, zajedno sa đacima, pokušati to da otkrije i proveriti.

MOGUĆI PRAVCI PERMANENTNOG OBRAZOVANJA UČITELJA U PRIRODNIM NAUKAMA

Sistematsko i organizovano permanentno obrazovanje učitelja osnova je za poboljšanje kvaliteta nastave ne samo u razrednoj nastavi nego i kasnije. Komparativna istraživanja u svetu pokazuju da kvalitet obrazovanja učitelja značajno utiče na kvalitet celokupnog obrazovnog sistema.

U pripremi i organizovanju permanentnog obrazovanja učitelja trebalo bi da učestvuju različite stručne službe (Ministarstvo za obrazovanje, univerziteti, naučne i kulturne institucije i drugi).

Permanentno obrazovanje učitelja u prirodnim naukama podrazumeva:

1. osposobljavanje učitelja za poznavanje i razumevanje prirodnih nauka kao i njihovu primenu u nastavnoj praksi. Ukoliko učitelj ne poznaje dobro konceptualne naučne osnove prirodnih nauka, nema uspešne realizacije nastave poznavanja prirode. Nedovoljno poznavanje prirodnih nauka ne može se nadoknaditi intenzivnijim metodičkim i pedagoško-psihološkim znanjima;

2. osposobljenost učitelja za praktičnu primenu metodičkih, pedagoških i psiholoških znanja. Učitelji bi trebalo dobro da se upoznaju sa složenim ciljevima i zadacima nastave poznavanja prirode.

Model permanentnog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama trebalo bi da sadrži različite sadržaje. Potrebno je da bude tako konstruisan da vodi računa o potrebama i stečenom znanju učitelja na koje će se primeniti. Model bi, dalje, trebalo da potakne učitelje i na samostalno permanentno obrazovanje, kroz praćenje literature, korišćenje interneta, kroz saradnju sa drugim učiteljima, naročito kolegama koje predaju prirodne nauke, stručnjacima, metodičarima nastave poznavanja prirode i slično. On bi, takođe, trebalo da osavremeni znanja učitelja iz metodike nastave poznavanja prirode, kako bi oni neprestano osavremenjivali nastavu poznavanja prirode i prilagođavali je interesovanjima, potrebama i specifičnim karakteristikama učenika.

Model permanentnog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama trebalo bi da omogućí učiteljima da prodube postojeća i da steknu nova znanja iz:

- osnovnih pojmova iz kosmologije;
- osnovnih pojmova iz astronomije;
- osnovnih pojmova iz geologije;
- osnovnih pojmova iz paleontologije;
- osnovnih pojmova iz sedimentologije;
- osnovnih pojmova iz hidrogeologije;
- osnovnih pojmova iz mikrobiologija;
- organizacije materije (atom, molekul, jon);
- osobina tečnog, gasovitog i čvrstog agregatnog stanja;
- osobina kristala;
- osnovna karakteristika fizičkih i hemijskih promena;
- osobina vode;
- osobina vazduha;
- osobina hemijskih elemenata i jedinjenja;

- osobina supstanci sa kojima su u najčešćem okruženju (kisljine, baze, soli i oksidi);
- procesa kruženja materije u prirodi;
- pojmova kao što su: toplota, temperatura, isparavanje, ključanje, mržnje-
nje, sublimacija;
- osobina rastvora;
- osobina prostora i načinima merenja prostora;
- čitanja i pravljenja geografskih karti;
- kretanja;
- zvuka;
- svetlosti;
- elektriciteta i magnetizma;
- važnijih neorganskih i organskih jedinjenja;
- bioloških važnih jedinjenja;
- prirodnih polimerima i materijala;
- ćelije;
- nukleinskih kiselina (RNK I DNK kiselina);
- biologije razvića;
- biološkog nasleđa i promenljivosti;
- klasifikacije i osobina živih bića;
- odnosa žive i nežive prirode;
- metabolizma;
- osnovnih pojmova iz ekologije i ekohemije;
- izvora zagađenja životne sredine;
- posledica zagađenja životne sredine;
- postupaka i mera zaštite životne sredine;
- metodičke pripreme i realizacije posmatranja;
- heurističkog eksperimenta;
- metodičke pripreme i realizacije eksperimenta iznenađenja;
- metodičke pripreme i realizacije uvodnog eksperimenta za potvrđivanje;
- metodičke pripreme i realizacije indukcionog eksperimenta;
- metodičke pripreme i realizacije eksperimenta verifikacije;
- metodičke pripreme i realizacije eksperimenta za primenu znanja;
- metodičke pripreme i realizacije eksperimenta za ponavljanje i utvrđivanje;
- metodičke pripreme i realizacije istraživačkog eksperimenta;

- metodičke pripreme i realizacije kvantitativnog eksperimenta;
- načina beleženja eksperimenta;
- davanja uputstava za izvođenje eksperimenta;
- načina sprovođenja učeničkih istraživanja, miniprojekata i slično.

U realizaciji permanentnog obrazovanja učitelja iz prirodnih nauka, najbolje bi bilo da se koriste javna i ciklusi predavanja. Permanentno obrazovanje se može realizovati u vidu grupnog i individualnog oblika rada. Grupni oblik rada realizuje se organizovanjem:

- predseminara,
- seminara,
- ekskurzija,
- terenskog rada i
- debatnih klubova.

Individualno permanentno obrazovanje podrazumeva:

- samostalni rad,
- konsultacije,
- rad u kružoku,
- stažiranje,
- sastanke za razmenu iskustava i
- „učenje na daljinu“.

Izbor oblika rada zavisi od obima i strukture gradiva, nivoa znanja učitelja, postavljenog cilja, materijalnih mogućnosti ustanove koja organizuje permanentno obrazovanje, stepena osposobljenosti edukatora, motivacije učitelja i slično.

U realizaciji permanentnog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama trebalo bi koristiti i kombinovati različite metode, kao što su:

- metoda usmenog izlaganja;
- metoda razgovora;
- metoda diskusije;
- metoda teksta;
- metoda demonstracije;
- metoda pisanih i grafičkih radova;
- metoda filmskog prikazivanja;
- laboratorijska metoda;
- metoda projekta i
- metoda slučaja.

Metoda usmenog izlaganja može da posluži edukatorima u pružanju novih informacija učiteljima iz oblasti prirodnih nauka. Ona pruža sistematično znanje, uštedu u vremenu i ne zahteva znatna materijalna sredstva. Ovu metodu bi trebalo kombinovati sa metodom pisanih i grafičkih radova, kao i metodom teksta i laboratorijskih radova. Za primenu metode usmenog izlaganja važno je obezbediti:

1. zainteresovanost učitelja za određene prirodne sadržaje;
2. da edukator (ili više njih) poznaje materiju o kojoj govori. Najbolje bi bilo kada izlaganje ne bi bilo mono-izlaganje, već tandem izlaganje ili panel izlaganje (gde je moguće treba organizovati simpozijum);
3. da sadržaji izlaganja, budu povezani sa iskustvima i interesovanjima učitelja, krenuvši od jednostavnijeg ka složenom. Izlaganje ne sme biti dugo (ne više od 45 minuta). Mora se paziti da ne dođe do situacije da slušalac dobije više informacija nego što može da usvoji (Cvjetićanin 2007).

Metoda razgovora može da se koristiti u onom delu permanentnog obrazovanja gde već postoji određeno znanje učitelja iz oblasti o kojoj se govori, i obavezno se mora završiti rezimeom. Ona zahteva i određenu pripremu učitelja za učešće u temi. Varijante ove metode su: intervju, konsultacije, forum-razgovor, serkl i slično. Ovu metodu treba kombinovati sa metodom rada na tekstu, kao i demonstracionom metodom.

Metoda diskusije se zasniva u organizovanoj raspravi sa ciljem da se dođe do jedinstvenog stava. Ona se vodi u manjoj ili većoj grupi. Metoda diskusije predstavlja spor, ali veoma kvalitetan način učenja. Ona ima sledeće oblike: plenum diskusija, panel diskusija, „suđenje“, „okrugli sto“ i debata. Ovu metodu bi trebalo kombinovati sa metodom rada na tekstu, metodom slučaja, kao i metodom pisanih i grafičkih radova.

Metoda teksta može da se koristi u individualnom permanentnom obrazovanju učitelja. Ona se može realizovati u vidu korišćenja: udžbenika (školski udžbenik, udžbenik za dopisno obrazovanje, kompjuterski udžbenici, udžbenik za programirano učenje), priručnika sa izabranim tekstovima, brošura, monografija, studija, enciklopedija, leksikona, priručnika izdanja u obliku bibliografije, kataloga, adresara, separata i kodeksa. Ovu metodu bi trebalo kombinovati sa metodom audio-vizuelnih sredstava i sa demonstracionom metodom.

Metodom pisanih i grafičkih radova se ne može obrađivati svaka tema. Njena primena zahteva vizuelno-motornu delatnost, kao i prethodna izučavanja materije i maksimalnu koncentraciju učitelja. Ona se može koristiti u prikazivanju određenih sadržaja, na primer iz fizike i hemije, u obliku dijagrama, grafikona, tabelograma i kartograma, pri čemu učiteljima moraju biti jasni vizuelni simboli koji se koriste. Ovu metodu trebalo bi kombinovati sa metodama teksta, razgovora, diskusije i demonstracije.

Metoda demonstracije može da se koristi u pokazivanju i prikazivanju nekog predmeta, stanja, pojave, procesa, funkcije i slično, korišćenjem audio-vizuelnih sredstava. Ne može da se koristi kao samostalna metoda, već se kombinuje sa drugim metodama, kao što su: metoda usmenog izlaganja, razgovora i laboratorijska metoda.

Metoda filmskog prikazivanja može da se koristi za realizaciju različitih sadržaja u procesu permanentnog obrazovanja. Za njenu realizaciju je veoma bitna dobra priprema edukatora i učitelja. Metodu filmskog prikazivanja bi trebalo kombinovati sa metodom usmenog izlaganja, metodom razgovora, kao i metodom diskusije.

Laboratorijska metoda podrazumeva povezivanje teorije i praktične provere, zbog čega zahteva da se obavezno kombinuje sa metodom razgovora. U procesu permanentnog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama ova se metode može upotrebiti u vidu: laboratorijskih radova, eksperimentalnih radova, kao i u vidu primene laboratorijske nastavne tehnike.

Metoda projekta se koristi za rešavanje nekog složenog pitanja. Osnovna karakteristika ove metode je zajedničko istraživanje dotičnog problema. Ona zahteva visok stepen intelektualnog angažovanja, kao i dobro poznavanje materije koja će se izradom projekta dublje obrađivati. Tokom izrade projekta učitelji moraju da se maksimalno angažuju na prikupljanju podataka, informacija i dokumentacije, kao i u njihovom sređivanju i analizi. Kroz ovu metodu učitelji se indirektno uče kako da osposobljavaju učenike za realizaciju miniprojekata. Trebalo bi je kombinovati sa metodom usmenog izlaganja, razgovora, pisanih i grafičkih radova.

Metoda slučaja se sastoji u analizi odgovarajućeg problema (u okviru jednog slučaja), kao i pronalaženju rešenja. Ona se kombinuje sa metodom usmenog izlaganja, razgovora i metodom rada na tekstu. Za njenu realizaciju bi trebalo koristiti i razna tehnička sredstva.

Na izbor metode utiču sledeći faktori: postavljeni ciljevi, stručna osposobljenost edukatora, nivo stečenog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama, motivisanost učitelja, nastavna sredstva, vreme sa kojim raspolažu predavači i učitelji i slično.

Za realizaciju ovih sadržaja trebalo bi angažovati edukatore iz različitih područja prirodnih nauka, kao što su: hemija, fizika, biologija, geofizika, geohemija i slično, kao i metodičare prirodnih nauka, didaktičare, psihologe i slično.

ZAKLJUČAK

Permanentno obrazovanje učitelja u prirodnim naukama osnovni je uslov realizacije savremene nastave poznavanja prirode. Samo onaj učitelj koji ima dobro znanje iz prirodnih nauka i koji je spreman da se permanentno organizovano ili samostalno obrazuje, moći će da odgovori sve većim izazovima obrazovanja koje nameće brzi razvoj prirodnih nauka.

Model organizovanog permanentnog obrazovanja učitelja u prirodnim naukama ne može biti univerzalan, već bi trebalo da se prilagođava potrebama ciljne grupe učitelja, kao i zahtevima savremene nastave poznavanja prirode. On bi trebalo da

sadrži osnovne sadržaje iz: hemije, fizike, biologije, geografije, kosmologije, astronomije, geologije, paleontologije, sedimentologije, hidrogeologije, mikrobiologija, metodike poznavanja prirode, metodike pripreme i upotrebe eksperimenta i učeničkih istraživanja u okviru nastave poznavanja prirode i slično.

Za realizaciju modela trebalo bi da se koriste različite metode i oblici rada, praćeni odgovarajućim tehničkim sredstvima. U realizaciji sadržaja trebalo bi da budu uključeni stručnjaci iz različitih oblasti prirodnih nauka, prvenstveno iz hemije, fizike, biologije i srodnih nauka. Bitnu ulogu u realizaciji imaju i metodičari prirodnih nauka, kao i pedagozi i psiholozi.

LITERATURA

- Adamov, J., Segedinac, M. (2006): „Elektronska učionica u savremenoj nastavnoj praksi“, *Pedagogija*, 4, 531–542, Beograd.
- Adevski, M. (1997): *Obrazovanje odraslih u zaštiti životne sredine*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd.
- Andevski, M. (1997): *Uvod u ekološko obrazovanje*, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad
- Cvjetićanin, S., Segedinac, M. (2007): „Institucionalizovano i permanentno ekohemijsko obrazovanje radnika hemijske industrije u Srbiji“, *Obrazovanje odraslih, Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, vol VII, 49–63, Bosanski kulturni centar i Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog saveza visokih narodnih škola, Sarajevo.
- Cvjetićanin, S., Segedinac, M. (2008): „Stavovi učenika četvrtog razreda osnovne škole prema aktivnostima na časovima poznavanja prirode“, *Naša škola*, 2, 87–97, Sarajevo.
- Francuska akademija nauka, Ruka u testu (2004): *Predavanje nauka u školi*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1990): *Circles of learning– Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Company, Edina, Minesota.
- Mida-Briot, B. (2003): „Non-formal Education as a Tool for the Inclusion of All“, *T-Kit on Social Inclusion*, 37–40.
- Oljača, M. (1997): *Andragogija, psihološke osnove učenja odraslih*, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad
- Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje, (2001): *Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd.
- De Zan, I. (2001): *Metodika nastave prirode i društva*, Školska knjiga, Zagreb.

Доц. др СТАНКО ЦВЕТИЧАНИН, Педагогический факультет, Сомбор
Проф. др МИРЯНА СЕГЕДИНАЦ, Естественно-математический факультет,
Новый Сад

ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУКАХ

Резюме

Быстрое развитие естественных наук требует осовременить преподавание естествознаний, а также и постоянное образование учителей в естественных науках. Очень мало учителей которые непрерывно образуются, что требует организацию постоянного образования, со стороны соответствующих учреждений. В работе анализируется понятие константного образования а также и могучие направления организованного и самостоятельного перманентного образования учителей в естественных науках. Предложены основные содержания могучей модели перманентного образования с помощью которых учителя улучшили бы настоящие и приобрели новые знания из различных естественных наук, которые им нужны в реализации учебных содержаний о природе. В работе предложены методы образования, а также и способы работы.

Главные слова: *перманентное образование, формальное образование, неформальное образование, естественные науки, учителя*



Мр Наташа Бранковић, Педагошки факултет у Сомбору
Доц. др Станко Цвјетићанин, Педагошки факултет у Сомбору

КАКО РАЗВИЈАТИ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ЗА РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ ПРИМЕНОМ ЛЕЊИРА И ГРАФИКОНА

Апстракт: Учење решавањем проблема најбољи је начин за развијање истраживачких способности ученика у настави света око нас и познавања природе. У овом раду аутори истражују употребу лењира и графикона у процесу решавања проблема, сакупљања података, као и њихове интерпретације на садржајима о природи. У раду се теоријски објашњавају и примерима поткрепљују могући начини примене лењира и графикона за решавање проблема у настави света око нас и познавања природе.

Кључне речи: *учење путем решавања проблема, способности ученика, настава света око нас, познавање природе, лењир, графикон.*

УВОД

Професионалне компетенције наставника у разредној настави представљају услов за формирање пожељних компетенција ученика. У настави познавања природе компетенције ученика морале би бити груписане око развијања научног погледа на свет.

Развијање научног погледа на свет је процес који траје и почиње од раног детињства; на почетку школовања одговорност за овај процес сноси настава света око нас, а касније настава природе и друштва, и то онај њен део који обухвата садржаје о природи. Природа је неисцрпно поље за све научнике који се њоме баве, али би и ученици на почетном ступњу школовања морали да је разумеју као огромно истраживачко поље. Истраживачке активности делују веома мотивационо на децу, јер их активирају мануелно и интелектуално, али им подижу и ниво самоодговорности, чиме јачају њихову личност.

На учитељима је огроман посао да ту примарну истраживачку енергију ученика усмере у правом смеру и да адекватним захтевима подстичу и јачају дечију жељу за истраживањем, али и да пажљиво обликованим задацима

ученике упознају с широком лепезом истраживачких приступа проблему истраживања. Све више учитеља схвата важност примене експеримената и мини-пројеката у настави познавања природе и труди се да их примењују чешће него раније. Међутим, понекад су учитељи у „клопци“, јер се слични или чак исти експерименти понављају у школским уџбеницима, па учитељи не виде сврху њиховог понављања. Експеримент или проблемско питање у уџбенику требало би да служи учитељу само као идеја коју он мора правилно применити и развити у настави. Начин примене зависиће наравно од предзнања и способности ученика, односно од узраста ученика.

Морамо напоменути да су експерименти, као и мини истраживачки пројекти, углавном у вези с кооперативним облицима учења и са учењем путем решавања проблема. Зато је паралелно с применом методе експеримената, неопходно ученике уводити у принципе кооперативног учења. Многи учитељи су склони да зазиру од кооперативног учења и то највише од групног облика рада јер, како то они најчешће кажу, он доводи до неке врсте „хаоса“ у одељењу. Тај немир ученика на неким првим часовима примене групног рада може за неког учитеља престављати проблем, јер је жагор превише гласан. Ово је нормална прелазна појава, која уз сталну напомену учитеља прераста у полугласан разговор у групи. Нарочито су учитељи скептични када је реч о ученицима првог разреда основне школе. Међутим, свака новина на почетку је тешка и треба времена да се ученици оспособе да раде у пару или у групи. То се не може научити на једном или два школска часа, већ континуираном и упорном применом сарадничког учења на многобројним часовима познавања природе.

Одговорност за недовољно развијене способности учитеља за примену истраживачких задатака у настави познавања природе делимично сnose и учитељски факултети који у оквиру својих методичких вежби морају студенте – будуће учитеље више оспособљавати стратегијама решавања проблема. Делимично решење могу бити пажљиво одабрани семинари стручног усавршавања на којима ће учитељи добити додатна методичка упутства с низом конкретних практичних примера.

Доказано је да су садржаји о природи изузетно занимљиви за ученике разредне наставе. Оно што ови ученици не воле јесте да уче о природи искључиво из школског уџбеника. Уколико учитељ пропусти прилику да занимљивим истраживачким активностима подстакне код ученика развијање интересовања и жеље за истраживањем природе, у вишим разредима основне школе створиће се код њих одбојност према оним наставним предметима чији су садржаји везани за природу.

Наша жеља је да у овом раду покажемо на примерима како је могуће развијати код ученика способности за решавање проблема применом лењира и графикана у настави познавања природе.

ПРИРОДНОНАУЧНА МЕТОДА И ПРИРОДНОНАУЧНИ ПОСТУПЦИ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Природнонаучна метода се развила у оквиру познавања природе као посебна метода истраживања и то на основу посматрања природе и експеримената. Метода експерименталних радова, као интегрални део природнонаучне методе, јесте метода у којој ученици више него у другим методама самостално посматрају предмете и појаве, експериментишу. Огледима се допуњује посматрање појава и промена, проналазе се везе и утврђују законитости појава у природи.

Савремена настава познавања природе захтева да ученици упознају природнонаучну методу и њене поступке сазнања. У природнонаучне поступке спадају: посматрање, описивање, упоређивање, мерење, прикупљање података, приказивање података, закључивање и објашњавање података, избор и повезивање зависних и независних величина, обликовање претпоставки, планирање експеримената, одабирање материјала и прибора за истраживање, извођење истраживања, извештај о истраживању и др. У настави познавања природе учитељ ученицима најпре показује како научници истражују природу. Већ од трећег разреда ученици би требало да разликују следеће етапе истраживања: постављање проблема, одабир материјала и прибора, поступке – начине извођења истраживања, прикупљање и бележење података и извођење закључака (De Zan, 2004).

За овај рад издвојићемо неколико поступака који су у вези с темом – *мерење, прикупљање података и записивање података*. Ови поступци су непосредно везани за фазу решавања истраживачких проблема и зато је неопходно да се ученици обуче да их правилно примењују већ од првог разреда на часовима света око нас.

Мерење је поступак упоређивања неке величине са одговарајућом скалом да би се одредила бројна вредност те величине. Сврха мерења је што тачније одређивање величине или појаве коју сазнајемо. У настави познавања природе има много величина и појава које ученици могу мерити и тако доћи до сазнања: маса, температура, висина, време,... Важно је да ученици схвате да прецизним мерењем долазе до тачних сазнања о некој природној појави или процесу.

Прикупљање података је поступак који обухвата и мерење, али и низ других поступака: посматрање, практични рад, екскурзије у природу... Прикупљање података се у почетку увек одвија под директним или индиректним вођством учитеља, а временом се ученици све више осамостаљују за овај поступак.

Записивање података је поступак који подразумева разне манифестације: речи, бројеве, цртеж, табеларне прегледе, фото-записе, видео-запис,...

Графички радови се примењују на часовима познавања природе у облику цртања, израде графикана, дијаграма, табела и схема. Њима се служимо онда када сматрамо да ћемо на тај начин ученицима олакшати схватање појава и процеса, односно разне апстракције. Графички радови требало би да буду неизоставни у ситуацијама када се ученици сусрећу с различитим квантитативним подацима и односима, јер путем графикана и дијаграма ученици лакше увиђају такве односе (Lazarević, Bandur 2001: 138).

Истраживања наставне праксе показала су да учитељи и даље приликом реализације програмских садржаја о природи већим делом прибегавају униформном приступу, јер су недовољно оспособљени за примену оних стратегија за учење које ученика стављају у позицију да стално размишља, предлаже, доказује, анализира, поставља питања. Разлог за то је што ученик тиме доводи учитеља у позицију да покаже квалитет свог професионалног знања из фундаменталне науке, које је понекад оскудно.

Важно је, међутим, да наставник неизоставно активира мишљење ученика и да подржава активан сусрет ученика са знањем у улози равноправног партнера који има право да пита, критикује, тумачи постојеће знање и да сам учествује у произвођењу знања. Ученик при томе мора да формира став да је индивидуално и научно знање привремено и недовршено, да се оно стално мења и продубљује и да у том процесу може и ученик да учествује (Trebješanin, 2004).

Оваква измењена концепција учења у настави познавања природе захтева од учитеља развијену компетенцију у области менаџмента у учионици. Она између осталог обухвата ефективну комуникацију међу ученицима и управљање сарадњом међу ученицима. У оквиру ове компетенције наставника, највећу пажњу треба поклањати области ефективне инструкције која захтева од наставника да познаје одређену фундаменталну научну дисциплину из спектра природних наука, како би успешно обавио ефективну трансмисију тог знања (Грдинић, Бранковић, 2006). Тек са тако развијеним компетенцијама можемо очекивати од учитеља да се бави новим видовима подстицања мисаоних потенцијала ученика путем проблемског учења.

Пример 1.

Истраживачки проблем:

Да ли неки биљни органи расту више од других биљних органа?

Истраживачки кораци за ученика:

- Напиши назив свог истраживачког задатка у свеску.
- Покушај да предвидиш одговор на постављено питање.

- Затим истражи да ли је твоја претпоставка тачна.
- Прочитај упутства које треба да следиш:
 - узми једну биљчицу са кореном (то може бити тек изникла биљка пузавица у саксији коју твоја мама гаји);
 - направи графикон (табелу 1), као онај испод овог текста;
 - пажљиво спусти биљку на чисти бели папир и прецртај је;
 - обележи колико су дугачки надземни биљни органи (листови), а колико корење;
 - врати биљку у саксију са земљом и сачекај недељу дана;
 - измери затим колико центиметара су нарасли листови и корен, па упиши резултате мерења у табеларни графикон.
- Изведи закључак тако што ћеш одговорити на питање које је постављено на почетку.

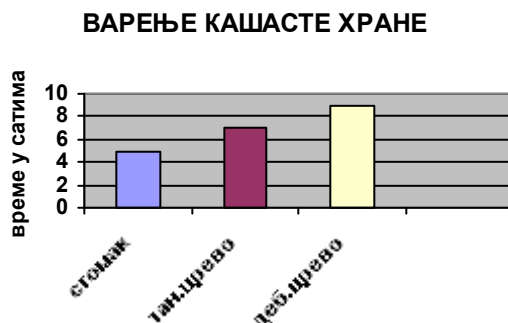
Табела 1. *Праћење раста биљних органа*

Биљни органи	1. дан	7. дан	Раст (1. дан–7. дан)
листови	___ cm	___ cm	___ cm
корење	___ cm	___ cm	___ cm

Пример 1. показује како једноставним истраживачким задатком ученик долази до сазнања о биљкама, биљним органима и процесима који се одвијају у биљкама. Пример је применљив на садржајима света око нас у другом разреду у оквиру програмског садржаја о биљкама. Ученици у другом разреду имају одређена сазнања о биљкама, умеју да препознају биљне органе на најпознатијим биљкама из своје околине, а овим истраживачким задатком они се на занимљив начин упознају са специфичностима раста код биљака. Важна улога оваквог задатка јесте да ученика уведе у процес груписања и записивања података до којих се долази у истраживању и то – графички. Ученик се такође обучава да употребљава лењир у поступку прикупљања података. Употреба лењира ученику показује колико је важна прецизност и објективност у прикупљању података. Читав овај поступак показује ученику како је могуће од самог проблема доћи до његовог решења, односно поучава га технологији решавања проблема. Када ученик буде касније добио од учитеља сличан проблем, моћи ће да примени неке технике за његово решавање које су му биле презентоване раније.

Пример 2. (Foresman, 1989)

I део. *Коришћење дијаграма за организовање и приказивање информација*



На дијаграму сваки правоугаоник показује један део система за варење. На скали с леве стране дијаграма проказани су сати. Да би пронашао колико дуго остаје храна у стомаку, стави свој прст на врх правоугаоника испод којег пише стомак. Затим померај свој прст према скали са леве стране и прочитај вредност (време у сатима). Колико сати храна остаје у стомаку?

На исти начин одреди колико дуго остаје храна у танком цреву, а колико у дебелом цреву.

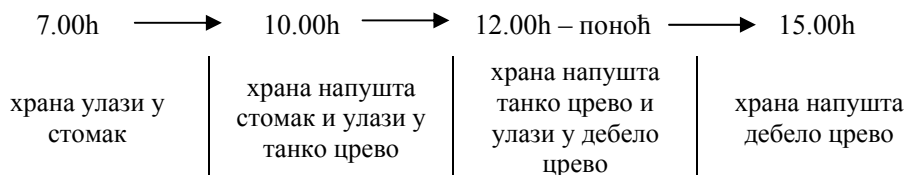
У којем делу система за варење храна остаје најдуже?

У којем делу система за варење храна остаје најкраће?

Колико укупно времена храна остаје у систему за варење?

II део. *Коришћење часовника и дијаграма за решавање проблема*

Проблем: Шта се догађа у процесу варења када особа једе храну која је кашаста?



Ова четири времена показују колико је потребно да храна прође кроз систем за варење ако је особа јела кашасту храну. Направи дијаграм сличан ономе у делу I да би организовао своје информације.

Погледај свој дијаграм. Колико времена храна борави у стомаку? – Колико борави у танком цреву, а колико у дебелом цреву?

Како можеш ове временске дужине да упоредиш са временом за које храна нормално остаје у стомаку?

У примеру 2. поступак решавања проблема дат је сложеније него у примеру 1. Приказаним поступком ученици стичу знања о времену боравка хране у неким од органа за варење и тиме се упоредо упознају и са називима појединих органа који учествују у том процесу. Међутим, истовремено се од ученика захтева да информације читају са дијаграма, а затим (у делу II) да усвојену технику примене за решавање постављеног проблема. Како је реч и о делимичном проширивању обима знања, као и употреби веће количине апстракција, сигурно је да овакви задаци не могу улазити у стандард знања за све ученике. Наставник је тај који би требало да процени који ученици имају довољан интелектуални капацитет да ураде комплетан задатак, а до којег нивоа би задатак био применљив на све ученике. Важно је да се ученици пажљивим инструкцијама воде кроз задатак, најпре фронтално, у првом делу у којем се упознају са читањем дијаграма и његовим коришћењем, да би у другом делу уз врло оскудну наставникову помоћ могли да самостално покушају да реше проблем.

Као што се може приметити, поступак решавања проблема у разредној настави познавања природе никако се не може замислити без одличног планирања наставних ситуација и вербалних интеракција са ученицима који ће најпре довести до формулисања проблема, па затим и до његовог решавања. Истраживања Брофија (J. Brophy) и сарадника су показала да је директивно утицање наставника важније за ученике млађих разреда, док би, по истраживачу Шанцу (Schantz), недирективни стил наставника требало примењивати код ученика високих интелектуалних потенцијала (Kostović, 2006). У примерима које смо изабрали јасно је да наставник умногоме контролише токове мишљења ученика, али му оставља простора и за самосталне одлуке и лични допринос решавању проблема. Уколико се сличан задатак у диференцијацији наставе не даје свим ученицима, већ само онима са богатим интелектуалним капацитетом, неопходно је у свакој фази смањити директивни утицај и оставити ученику простор за самостално одлучивање.

Описани примери упућују на један новији начин рада који би посебно требало да заживи у раду с потенцијално даровитим ученицима, нарочито онима који показују и изузетна интересовања за садржаје из области природе. У раду с потенцијално даровитим ученицима, али не само с њима, требало би постављати проблеме који су тако конципирани и повезани са стварним живо-

том, како би ученици видели сврху онога што уче. То би требало да буду проблеми који би упућивали ученике на међусобну сарадњу у циљу долажења до решења. Пут долажења до решења понекад је важнији од самог резултата који је ученик остварио. Овај сегмент рада је у нашој пракси најчешће запостављен (Šrićunović, 2004).

ЗАКЉУЧАК

Већина деце учи од првог тренутка да су сви одговори већ пронађени. Учимо их да је успех научити ограничену количину тих одговора које ће им пренети наставник, а које ће они њима вратити у фази провере. Постојећи системи производе већ постојеће резултате. Ако се тражи нешто друго, потребно је променити систем. Дакле, неопходно је променити школу као систем како би њени резултати били побољшани, тј. како бисмо имали ученике који желе ићи у школу, који воле школу и који воле да уче, ученике који би школу схватили као своју другу кућу, у којој свакако сами могу допринети мењању постојећег стања, у којој се њихова реч поштује, али исто тако за све што ураде бивају одговорни (Dryden, Vos, 2001).

Реформа образовања наставника наглашава потребу за овладавањем већим бројем нових компетенција, што ће резултирати формирањем пожељних компетенција и код самих ученика. Потреба да се научи како учити, како мислити, потребу за учењем нових техника које се могу применити на било који проблем, на било који изазов и у сваком узрасту, кључ је за реформисање наставе познавања природе. Да бисмо креативно решавали проблеме, потребно је да отворимо нове путеве, да пронађемо нове раскрснице и да откријемо нове везе. До овог сазнања неопходно је довести и саме ученике.

Непрестаним пропагирањем учења путем решавања проблема у настави познавања природе теоретичари ће моћи да подстакну учитеље да што чешће у настави познавања природе примењују различите стратегије за њихово решавање. Решавање проблема у настави познавања природе уз употребу лењира и дијаграма (графикана) формира код ученика способности за примену природнонаучне методе у настави познавања природе. Овај вид решавања проблема применом поступака мерења и графичког приказивања података захтева од ученика употребу виших мисаоних операција као што су упоређивање и процењивање, те тако развија мишљење ученика. Истовремено, ови поступци ученика уче прецизности и објективности у процесу истраживања природе и тумачењу природних појава. Оспособљавање ученика наведеним техникама решавања проблема потребно је почети од првог разреда у настави света око нас, пажљиво одмереним задацима, а затим континуирано користити лењир и различите типове графикана (почев од табеларног) за презентацију резултата посматрања или истраживања неке појаве, да би у крајњој етапи

ученици ове технике могли користити и за решавање проблема. Веома је важно препознати ученике који показују изузетан интерес за истраживање природних појава и процеса и код ове групе ученика пожељно је инсистирати на поступку решавања проблема презентованог у овом раду. Резултати ученичких истраживачких задатака приказани различитим видовима графикана, изузетно су илустративни за плакате на којима ће ученици презентовати своје резултате осталим ученицима и тако промовисати своја достигнућа, као уосталом и овакав вид решавања проблема.

ЛИТЕРАТУРА

- Dryden, G., Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*. Beograd: Timgraf.
- Foresman, S. (1989): *Discover science*, Glenview, Illinois.
- Grđinić, B., Branković, N. (2006): „Kompetencije planiranja, programiranja i upravljanja – uslov uspešnosti reforme nastave prirode i društva“, u: Zbornik radova sa Međunarodnog interdisciplinarnog naučnog skupa „Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja“. Novi Sad: Filozofski fakultet, 273–279.
- Kostović S. (2006): „Kompetencije nastavnika kao dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika – pretpostavka pedagoškog menadžmenta“, u: Zbornik radova sa Međunarodnog interdisciplinarnog naučnog skupa „Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja“. Novi Sad: Filozofski fakultet, 314–320.
- Lazarević, Ž., Bandur, V. (2001): *Metodika nastave prirode i društva*. Jagodina – Beograd: Učiteljski fakulteti u Jagodini i Beogradu.
- Špijunović, K. (2004): „Uloga nastavnika u radu sa potencijalno darovitim učenicima“, u: *Zbornik 10 – radovi sa Međunarodnog naučnog skupa „Strategije podsticanja darovitosti“*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 349–357.
- Trebješanin, B. (2004): „Podsticajni potencijal projekatskog načina odgajanja kreativne darovitosti učenika“, u: *Zbornik 10 – radovi sa Međunarodnog naučnog skupa „Strategije podsticanja darovitosti“*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac, 284–291.

NATASA BRANKOVIC, M.A., Faculty of Education, Sombor
Doc. STANKO CVJETICANIN, PhD, Faculty of Education, Sombor

HOW TO DEVELOP PUPILS' ABILITIES TO SOLVE PROBLEMS IN NATURAL SCIENCE TEACHING BY USING RULERS AND GRAPHS

Summary

Teaching primary school subjects World around Us and Natural Science requires developing pupils' research abilities through problem-solving learning. In this paper, the authors deal with the use of rulers and graphs in problem-solving processes, as well as in the collecting and interpretation of data on the topics about nature. The paper also gives a theoretical explanation and the examples of the possible ways in which rulers and graphs can be used to solve problems in teaching the World around Us and Natural Science.

Key words: *problem-solving learning, pupils' abilities, World around Us teaching, Natural Science, ruler, graph.*



Доц. мр Данијела Судзиловски, Учитељски факултет у Ужицу

Доц. мр Емеше Терзић, Учитељски факултет у Ужицу

МОДЕЛИ МУЗИЧКОГ УСАВРШАВАЊА ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА

Апстракт: Полазећи од постојећег стања музичких активности и музичке културе у обдаништима и млађим разредима основне школе, понуђене су конструкције различитих модела стручног усавршавања. У осиромашеној школи, без нарочитих наставних средстава, актери њене реализације имају изговор за нерад. У ситуацији када у свету долази до реализација све значајнијих истраживања на пољу музике, која има све већи утицај на развој способности, и уопште пуно утиче на свеукупан развој људског бића, морамо направити додатни напор да се стање у овој области промени. Понуђени модели су почетни кораци за промену у едукацији васпитача и учитеља, али Министарство просвете мора да прихвати део одговорности и да направи први корак у том правцу.

Кључне речи: музичко васпитање, музичка култура, васпитач, учитељ, едукација, усавршавање.

1. УВОД

Познато је да су древне цивилизације Грчке, Рима, Кине и других земаља и народа знале важност музике као моћног средства за образовање човековог карактера и мисаоних способности. Данас, у ери убрзане научне технологије, многи истраживачи покушавају да допру до одговора колико музика има утицај на развој људског бића.

Неуромузиколози су доказали да је музика део човековог биолошког састава и да зато има велики утицај на понашање и размишљање људи. Доказано је да музика значајније утиче на процес учења, мнемотехнику, концентрацију, специјалне способности, моторику, социјализацију. Кроз ово се потврђује потреба и значај музике у образовању.

Заједнички став истраживања је да музика активира различите центре у мозгу и да у њима успоставља интензивне комуникације. Учење које је обогачено музиком, а самим тим праћено емоцијама (радост, срећа, љубав, не-

жност), много је богатије, разноврсније и дуготрајније. Одлика деловања музике је непосредност кроз коју се код деце развијају машта, креативност, инвентивност, естетичка сензибилност, способност вредновања и самопоуздање.

У скорије време су интензивирани истраживања која испитују и доказују утицај музике у терапији лечења разних болести. Доказани су позитивни терапеутски ефекти добијени различитим музичким третманима, али нису прецизно објашњени. Између осталог, музика се користи у лечењу многих болести, а као пример наводимо ефекат Моцартове музике у лечењу епилепсије, где се музикотерапијом редукују напади за 60%.

Позитивни утицај музике на друге области образовања може се документовати кроз искуство мађарског школског система. Код њих постоје две врсте школа: редовне, у којој деца имају два часа музичког образовања седмично, и школе са интензивним музичким образовањем. У овим школама деца имају свакодневно часове музике. Резултати истраживања, која су пратила напредовање деце једног и другог начина образовања, потврдили су позитиван утицај интензивног музичког образовања. У областима које су истраживане – мерење капацитета плућа, координација покрета, концентрација, меморија, напредовање у математици и учењу језика, деца која су имала интензивно музичко образовање показала су у свему боље резултате.

Како музика изграђује личност детета, самим тим утиче и на све остале активности којима се оно бави. Она уноси радост и лепоту, помаже деци у унапређењу постигнућа и, како је Гете рекао: „Музика пружа чисту радост и конкретну корист“.

Уколико децу не излажемо музичким активностима, њихова природна способност и креативност се временом повлаче.

2. ПРЕСЕК МОГУЋНОСТИ И СТАЊА У МУЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Допринос иницијалног образовања у изграђивању компетенција васпитача и учитеља није истог нивоа, с обзиром на специфичност појединих области наставе. Једна од таквих је музичко васпитање, односно музичка култура као специфично васпитно-образовно подручје. Учитељ који је прошао нивое основног, средњошколског и академског нивоа у континуитету, имао је надградњу у областима као што су друштвене и природне науке, док је у области музике имао неравномерну линију континуираног образовања. Мора се узети у обзир да се у већини случајева студенти сусрећу са музичким образовањем тек на факултету, у оквиру предмета вокално-инструментална настава који се изучава само једну годину. Зато се може рећи да су

компетенције васпитача или учитеља за музичко васпитање и наставу музичке културе размерно ниске.

Специфичност овог предмета захтева континуирано образовање и исто тако и усавршавање. Свршени студент учитељског факултета који није имао допунско музичко образовање, под којим се подразумева школовање у оквиру музичких школа, улази у разред са најмање компетенција за овај предмет у односу на остале. Материјално-технички услови, непостојање неопходних средстава за извођење наставе (инструменти, аудио уређаји), поспешују неактивност у овом подручју, тако да је општепозната пракса да се часови музичке културе занемарују. И они учитељи који су завршили педагошку академију и стекли довољно образовање за овај предмет, у овим условима који онемогућавају рад, линијом мањег отпора и изостанком суштинске контроле, временом губе интересовање и компетенције за сам предмет.

У планирању програма усавршавања морало би се водити рачуна о обавезном обухвату свих предмета, где би музика имала равноправну улогу уз остале предмете. Министарство просвете би овај проблем морало да реши увођењем законских одредби, где би било обавезно похађање програма стручног усавршавања из свих области. На овај се надовезује и проблем понуде стручних програма везаних за ову област. Потребно је обезбедити већу понуду квалитетних програма који су намењени васпитачима и учитељима јер је њихов недостатак евидентан. Стручњаци из ове области тежиште рада усредсређују на специјализована подручја у циљу унапређења рада у музичким школама, а усавршавање васпитача и учитеља у овој области остаје занемарено.

Акредитованих програма стручног усавршавања за текућу школску годину за музику у основној школи и предшколском васпитању има 50. Већина програма су тематски везана за садржаје и проблеме основних и средњих музичких школа. Два програма се нуде наставницима музичке културе у вишим разредима основне школе и један, који обрађује народне игре, предвиђен је за предшколски и основношколски узраст. И у Каталогу за претходну школску годину исти је случај: од 40 акредитованих програма из ових области, свега три су третирали проблеме музичког васпитања и музичке културе основне школе.

Матични факултети нису препознали потребу за неопходност укључивања у пројекте унапређења усавршавања на овом нивоу. Учитељски факултети досад нису показали довољно снаге да организују активности које ће темељно и постепено утицати на промену стања у овој области.

Као илустративан пример колико се у областима музичког васпитања и музичке културе сналазе и то примењују у пракси, могу послужити радови васпитача и учитеља на скуповима и сусретима.

Васпитачи сваке године организују сусрете на којима презентују радове из разних области. У зборницима са IX, XI и XII стручних сусрета „Васпитачи – васпитачима“ штампано је 95 радова. На IX сусретима није презентован ни један рад који се односи на музичко васпитање. У зборнику у коме су штампани радови са XI сусрета, један рад се односио на музичко васпитање, два су у обради традиције укључили музику, а од 51 рада са XIII сусрета, два су разрађивала музику као област. Већи део радова у овим зборницима посвећен је разним видовима дечјег стваралаштва, говорних, драмских, ликовних, плесних (где је музика само пратећи елемент), еколошких, сарадњи са породицом и широм заједницом и осталим темама, где се види жеља васпитача да дају свој допринос унапређењу њиховог васпитно-образовног рада. Недостатак радова из области музичког васпитања не значи да васпитачи нису свесни његове важности, већ је то одраз мање компетентности у овој у односу на остале области.

Исти закључак који се односи на учитеље, можемо извести на основу прегледа радова који прате сусрете учитеља и штампани су у часопису *Учитељ* који издаје Савез учитеља РС. Од 142 рада објављена у 8 бројева, на музику се односе два. Стручни часопис *Педагошка стварност*, чији су бројеви штампани 2006, 2007. и 2008. године, не садржи ниједан рад који би донео неке нове идеје и разматрања у циљу побољшања васпитно-образовне праксе у музичком васпитању, односно музичкој култури. *Настава и васпитање*, часопис за педагошку теорију и праксу у коме се штампају радови из савремене наставе, проблеми васпитног рада, предшколског васпитања, у 2003. и 2004. години такође није имао радове из ове области. Године 2005. су издата три рада, а наредне године само један. Ови радови се не односе на проблематику предшколског васпитања и нижег основношколског образовања, већ третирају потребе музичких школа. У часопису за савремену наставу *Иновације у настави*, у периоду 2005–2008. године објављено је седам радова који су везани за музичко васпитање и образовање, од којих само четири третирају садржаје методика предшколског и млађег основношколског узраста.

Зборници радова Учитељског факултети у Јагодини, издати у периоду 1997–2002. године, садрже три рада од којих се један односи на циљну групу. Учитељски факултет у Врању је објавио у својим зборницима од 1995. до 2002. године осам радова који су већином третирали теме погодне за реализацију наставе музичке културе у млађим разредима. У зборницима радова (1–9) нашег факултета објављено је 16 радова који садрже теме везане за унапређење иницијалног образовања васпитача и учитеља и проблеме методичких приступа појединим темама у настави.

Незаинтересованост за проблеме музичког васпитања и образовања је евидентна код васпитача и учитеља, али и код музичких стручњака који би својим деловањем морали да промене уврежен став према музичкој култури као споредном предмету. У сарадњи са матичним факултетима, музички педа-

гози учитељских факултета морали би да осмисле процес осавремењавања музичког васпитања и музичке наставе у млађим разредима основне школе.

3. МОГУЋИ САДРЖАЈИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Имајући у виду специфичност предмета, стручно усавршавање васпитача и учитеља најбоље је организовати у мањим групама где се може ставити акценат и на индивидуални рад. Кроз такав приступ може се помоћи у репродукцији и ретенцији знања, умења и посебно вештина васпитача и учитеља које су добили на иницијалном образовању. У оваквим групама учесник може да буде судионик у процесу реализације музичких садржаја (свирање, певање, израда и употреба наставних средстава, слушање музике).

Садржај стручног усавршавања може бити: рад на ритму, песми, избор дидактичког материјала за слушање музике, анализа стручне литературе, коришћење савремене наставне технологије, примена савремених уређаја, израда годишњих, месечних и недељних планова.

Рад са бројалицама би био најприступачнији начин почетне едукације васпитача и учитеља. Бројалице нису оптерећене мелодијским захтевима, што олакшава реализацију ритамских проблема на оба нивоа. Оне су извор и помоћ сазнања у несвесном и свесном усвајању ритамских појмова. На вишем нивоу могу се укључити и мелодијски елементи који помажу свесном усвајању тонских релација.

Музички појмови се најбоље усвајају преко добро научених песама, што значи да се сваки нов музички појам усваја и утврђује преко ове активности. Песма, као окосница музичких реализација, мора бити пажљиво одабрана, научена и искоришћена као наставно средство за проширивање теоретских и практичних знања. Погрешан избор песме не даје позитивне резултате већ може довести и до нежељених ефеката. Употребна могућност песме зависи од њених конкретних захтева (тоналитета, ритма, мелодија, обима) са једне, а са друге стране, значајна је и по вредности у васпитном и естетском погледу. Кроз рад на песми васпитачи и учитељи на стручном усавршавању и на практичан начин могу да обнове и утврде стечена теоретска и практична знања.

Садржај стручног усавршавања везан за песму може бити и проширивање репертоара кроз примере који би освежили досадашњи монотон план и програм новим актуелним музичким садржајима. Понављање истих песама на различитим нивоима, што је чест случај у пракси, не поспешује интересовање, а самим тим ни напредовање у музичким способностима.

Методски поступци обраде песме разликују се на различитим нивоима и етапама васпитања и образовања. Застарелост методичке литературе делом

доприноси грешкама које се срећу у практичним реализацијама обраде песме у обдаништима и нижим разредима основних школа, како у раду по слуху тако и у раду по нотном запису. У овој области едукација васпитача и учитеља мора се посебно реализовати.

Садржај рада за основношколски узраст може бити значај и обрада модела. Ова метода није заживела у многим срединама иако су њени квалитети и актуелност проверени. Рад на песмама моделима омогућава усвајање тонских висина и кроз рад на њима доприноси музичком описмењавању. Како на развој умних способности велики утицај има музичка писменост, едукација учитеља из ове области не сме бити изостављана.

Рад са особинама звука даје велике могућности примене у свим областима музичке уметности. Реализација ових садржаја садржи и елементе креативности који су приступачни већини деце. Из тог разлога га треба укључивати што чешће у музичке активности и наставу. Музичке игре су звуковима и особинама музичког звука погодне за рад у вртићу и млађим разредима основне школе. Ова активност омогућава широку палету музичких игара, помоћу којих се развија креативност и на приступачан начин усвајају почетни музички појмови.

Следећа област која треба да буде предмет едукације је слушање музике. При овим реализацијама, код васпитача се сусрећемо са погрешним схватањем значења слушања музике. Пракса доказује да у њиховом поимању не постоји појам активног и проживљеног слушања музике, већ се оно своди на пратећи елемент осталих активности. Да би разграничили појам активног слушања музике од музике „паравана“, васпитачи треба да знају узрасне могућности деце и методске поступке. Истраживања су показала да, у просеку, деца узраста од 6 до 8 година могу проживљено слушати музику два до три минута. Реализација ове музичке активности у обданишту је фундаментални проблем, док код учитеља није, јер ту деца праве разлику између ова два начина слушања музике.

Предмет едукације за обе интересне групе треба да буде и избор литературе за слушање и њене методске реализације. У овом делу треба да се стави акценат на осавремењавање наставних средстава, односно на укључивање компјутера и интернета при избору садржаја за слушање. За ово је потребна информатичка едукованост и одређен степен оспособљености за правилан избор музичког садржаја.

У свим претходно набројаним садржајима, који могу бити предмети едукације, постоји елемент који се кроз ове моделе рада мора укључити, а односи се на креативност. Она развија музичке представе, вољу за стварањем и проналазаштвом и зато мора бити неизоставни садржај активности и наставе. Појмови усвојени преко бројалица, песмица, рада на особинама звука и слушања музике, укључују се у импровизације и додатно обогаћују такав рад.

При изради планова, што такође може бити предмет едукације, треба повести рачуна о специфичностима и датим могућностима групе, односно реда, јер иницијалне разлике и брзина напредовања деце у способностима, знањима и вештинама у току рада може бити веома различита из генерације у генерацију и унитаран програм не може бити свима одговарајући. Поред ове важне детерминанте, при изради планова мора се водити рачуна и о могућностима и способностима васпитача, односно учитеља. Постоје разлике и у вештинама, знањима и умењима међу њима, зависно од њихових субјективних карактеристика, односно способности. Без обзира колико су они компетентни, постоје садржаји који се уклапају у предвиђене планове и програме, а својим захтевима могу одговорати различитим могућностима.

4. ЗАКЉУЧАК

У унапређењу васпитања и образовања у области музике за предшколски и млађи школски узраст неопходна је активност свих чинилаца који утичу на одвијање васпитно-образовног процеса. Министарство просвете би требало да обезбеди материјална средства за набавку неопходних наставних средстава, да дефинише законске одредбе где би стручно усавршавање из ове области у свим петогодишњим циклусима било обавезно, да уведе суштинску контролу рада преко квалификованих инспекцијских служби за све предмете. Матични и учитељски факултети морају остварити тесну сарадњу у циљу понуде квалитетних програма који се односе на ове две циљне групе које су евидентно застављене у смислу музичког усавршавања.

Почетни корак за промену постојећег стања било би снимање актуелног стања компетенција васпитача и учитеља неопходних за реализацију музичких активности, односно наставе. На основу тога би се могли дефинисати садржаји који треба да се реализују на факултету и у школи.

С обзиром да су модели музичких активности и музичке наставе дуго времена били устаљени, без промена у моделима рада, стандардизацији знања и организацији, као и употреби савремених наставних средстава, неопходно је омогућити промене наставне праксе, уз коришћење актуелних тенденција и технологије. Једини пут је перманентно стручно усавршавање васпитача и учитеља.

ЛИТЕРАТУРА

- Матић, Е., Мирковић-Радош, К. (1986): *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bjerkvol, J. (2005): *Nadahnuto biće*. Београд: Plato.
- Habermajer, Š. (2001): *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Inter Gradex Trade.
- Ivanović, N. (2007): *Образовање музиком, предлог образовног модела кроз медијум музике*, докторска дисертација, Београд.
- Стручни сусрети „Васпитачи – васпитачима“, IX, XI, XII, Београд: Савез удружења васпитача Србије.
- Зборник радова 1–8 (1996–2002), Врање: Учитељски факултет.
- Зборник радова 1–6 (1997–2002), Јагодина: Учитељски факултет.
- Зборник радова 1–9 (1998–2007), Ужице: Учитељски факултет.
- Зборник Института за педагошка истраживања (1996–2007), Београд.
- Учитель*, часопис Савеза учитеља Републике Србије, Београд.
- Иновације у настави* (2005–2006), Београд: Учитељски факултет.

Доц. мр ДАНИЕЛА СУДЗИЛОВСКИ, Учитељски факултет у Ужице
Доц. мр ЕМЕШЕ ТЕРЗИЧ, Учитељски факултет у Ужице

МОДЕЛИ МУЗЫКАЛЬНОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Начиная от настоящего положения музыкальных активностей и музыкальной культуры в детских садах и младших классах начальной школы,

Предложены конструкции различных моделей специального усовершенствования. В необорудованной школе, без значительных учебных пособий, носители ее рализации имеют отговорки за безделье. В ситуации когда в мире осуществляются реализации все более значительных исследований в области музыки, которая имеет все больше влияние на развитие способности, и вообще по многу влияет на свеобщее развитие человеческого существа, должны сделать дополнительное на-пряжение, чтобы положение в этой области изменилось. Предложенные модели – начальные шаги для изменения в едукации воспитателей и учителей, но Минис-терство Просвещения должно принять часть ответственности и сделать первый шаг в этом направлении.

Главные слова: музыкальное воспитание, музыкальная культура, воспитатель, учитель, едукация, усовершенствование.



Проф. др Милован Стаматовић, Учитељски факултет у Ужицу

Мр Горан Шекељић, Учитељски факултет у Ужицу

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Аутори у овом раду пажњу усмеравају на улогу и значај учитељских факултета у креирању квалитета наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

У првом делу рада говори се о значају наставе физичког васпитања за психофизички развитак деце млађег школског узраста основне школе.

У другом делу рада аутори говоре о квалитету и организацији наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе, позивајући се и на велики број истраживања из ове области.

Трећи део обухвата материју која указује на улогу и значај учитељских факултета у образовању и усавршавању студената као и учитеља који су већ у радном односу из области наставе физичког васпитања.

Кључне речи: *учитељски факултет, физичко васпитање, основна школа, млађи школски узраст.*

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Познато је да настава физичког васпитања у млађим разредима основне школе има улогу да деци омогући осмишљену и контролисану основну – биолошку – потребу за кретањем, чиме се утиче на њихов правилан и свестран психофизички раст и развој, развој моторичких способности, утиче на очување и унапређивање здравља, подиже ниво адаптивних и стваралачких способности у савременим условима живљења.

Циљ је да ученици схвате смисао, уредност и значај физичког васпитања за њихов правилан и свестран психофизички развој.

Предвиђени концепт физичког васпитања омогућава слободу и исказивање креативности учитељу у осмишљавању наставе. На основу предвиђених

области за реализацију (оријентациони годишњи наставни план и програм) учитељ сам на основу своје стручне процене бира садржаје водећи рачуна о узрасним карактеристикама деце и условима за рад који су му на располагању. Он приступа планирању наставе и часа водећи рачуна о свим методичким захтевима која су обележје часа физичког васпитања.

Поред редовне наставе, која се реализује кроз часове, учитељ је дужан да реализује и велики број ваннаставних активности у оквиру предмета физичког васпитања. Теоретска и практична знања потребна да би реализовао наставу физичког васпитања у разреду, учитељ стиче студирајући на учитељском факултету или раније на педагошкој академији. Да ли је то довољно, показују резултати рада.

2. ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Настава физичког васпитања у млађим разредима основне школе и њен допринос свестраном и хармоничном развоју предмет је многих истраживања, анализа и расправа не само у круговима стручњака и непосредних носилаца те делатности већ и у широј друштвеној јавности.

Многи еминентни светски и домаћи научни радници и стручњаци су се од давнина бавили истраживањима и анализама из ове области. Међу њима најпознатији су:

- а) из области стања физичког васпитања у млађим разредима основне школе – Константиновић, С. (1968); Берковић, Л. (1980); Финдак, В. (1981); Крсмановић, Б. (1985); Стаматовић, М. (1990, 1998, 1999, 2001);
- б) истраживања везана за укупну активност на часу – Detrich, V. (1967); Иванић, С. (1969); Лучић, В. (1975); Мишковић, Љ. (1978); Аруновић, Д., Новаковић, М., Томић, Ж. (1979); Ковач, Ј. (1980);
- в) истраживања везана за интензификацију наставе физичког васпитања – Вишњић, Д. (1979); Кундрат, В. (1979); Спасов, Ћ. (1980); Родић, Р., Берковић, Л., Ивановић, Ј. (1981); Берковић, Л., Малацко, Ј., Бала, Г. (1982); Стаматовић, М. (2006).

Резултати ових истраживања и анализа углавном указују на то да је физичко васпитање у млађим разредима основне школе недовољно ефикасно и да је, у целини узевши, недовољно развијено. Такође, влада мишљење да се ова неефикасност веома неповољно рефлектује на све сегменте школског физичког васпитања и функционисања система као целине.

Као што је познато, млађе школско доба је веома погодно да се код ученика развије разумевање и смисао за физичку културу и створе трајне навике за ангажовање у њој. Све то се може реализовати само кроз конкретну и разноврсну моторичку активност која би ученику осигурала основно моторичко образовање и открила му најзначајније вредности физичког вежбања. Пропусти ли се ово време, што се иначе често дешава, ученик се доводи у ситуацију да те неопходне основе почне изграђивати тек у наредном узрасном периоду, тј. у старијим разредима основне школе. Пошто су у то време, због извесних тешкоћа и промена које настају у пубертету, процеси моторичког вежбања нешто успоренији, нарочито код девојчица, дефицитарност настала у претходном периоду обично се не надокнади у целости већ се преноси у у наредно, старије школско доба. И тако ученик веома често завршава школовање, а да кроз њега не стекне неопходно моторичко образовање и навике, услед чега његова активност у физичкој култури, после завршеног школовања, углавном, престају.

Узрока за таква стања има више. Одлучујући је, чини се, однос школе према овој наставној области, као и низак квалитет наставе, односно ефикасности физичког васпитања. Школа још увек не схвата прави смисао и суштину физичког васпитања. Отуда је целокупна брига о физичком развоју ученика и њиховом физичком образовању препуштена учитељу. Садашња оспособљеност учитеља за ову наставу је на таквом нивоу да се неки већи ефекти не могу ни очекивати.

Већина учитеља традиционално је наклоњена рекреативном вежбању. Садржина њиховог рада претежно је заснована на дечјим играма које најчешће нису усклађене са суштинским циљевима и задацима које треба решити на појединим етапама овог узраста. При таквом начину рада, улога учитеља најчешће се своди на руковођење или управљање децом, уместо да више буде усмерена на вођење, односно управљање процесом вежбања.

Користећи позитивне емоције и природну склоност деце према игри, учитељи успевају да их како-тако активирају, да мање или више задрже њихову пажњу и очекивања, али веома ретко успевају да целу ту активност ускладе са њиховим суштинским потребама и интересима. Такав приступ, у ствари, обезбеђује некакво, најчешће површно и некомплетно моторичко образовање, али веома мало доприноси развоју, стваралачком испољавању и самопотврђивању кључних моторичких, функционалних и других потенцијала, способности и особина.

Недовољна обученост за рад често је праћена демотивацијом која се испољава у површном приступу и наглашеној склоности ка импровизацији. У нашим школама, на пример, ретко се може срести учитељ који часове физичког васпитања одржава у прописној спортској одећи. У таквим околностима знатно је ограничена његова моторичка активност, а тиме и могућност да се

непосредније укључи у рад и личним примером подстиче и усмерава активност ученика.

Осим тога, веома често се дешава да због неких пропуста или неуспеха ученика у неким другим предметима учитељи самовољно часове физичког васпитања замењују другим часовима. Уместо да наклоност ученика према физичком вежбању користе као подстицајну меру, они поступају управо обрнуто.

Све напред наведене констатације јасно указују да учитељи морају бити довољно стручно припремљени за рад у овој наставној области, на шта треба обратити посебну пажњу код припремања наставних планова и програма учитељских факултета. У наставним плановима и програмима ових факултета веома мало простора је дато активностима и садржајима кроз које би се студенти свестраније оспособили за ову наставну област. Отуда је велики број младих учитеља улазио у струку с површним моторичким образовањем и релативно скромним фондом методичких информација. Све то представља потенцијални извор њихове демотивације и делимичне или потпуне отуђености од физичког васпитања.

Недовољна оспособљеност учитеља свакако није једини узрок ради кога физичко васпитање у млађим разредима основне школе не постиже задовољавајућу ефикасност. Многе анализе су, наиме, показале да значајан део узрока треба тражити у условима рада, тј. у материјалном положају и укупном третману ове наставе.

Познато је, на пример, да се настава физичког васпитања у млађим разредима најчешће третира као споредна и мање значајна, у односу на исту наставу у старијим разредима. Готово у свим основним школама настава у старијим разредима има апсолутни приоритет, како у погледу коришћења сале и других објеката за вежбање, тако и у погледу опремљености и коришћења наставних помагала. Запажено је, осим тога, да су ученици млађих разреда у знатно мањем броју заступљени у ваннаставним активностима и спортским секцијама. Све то битно ограничава њихову укупну активност у физичкој култури и сужава простор за њихово правовремено и трајно ангажовање у њој.

Даље, узроке постојећег стања треба тражити и у недовољном фонду часова физичког васпитања. Сасвим је извесно да се с 2–3 часа недељно (чак и под условом да се они редовно реализују) не могу остварити резултати који се од физичког васпитања очекују, посебно у узрасту у коме је свакодневна физичка активност детета изузетно потребна.

У целини узевши, дакле, садашње стање физичког васпитања деце млађег школског узраста узроковано је читавим сплетом околности. Свака од њих, дакако, захтева и посебну анализу, посебан приступ и методе да се до краја и свестрано сагледа.

Чињеница је да се, према до сада важећим прописима, настава физичког васпитања у млађим разредима (трећи и четврти) може поверити и наставницима физичког васпитања. Премда ова могућност битније не нарушава принцип персоналне концепције, нити на било који начин угрожава статус учитеља, она никада није до краја ни на ширем фронту искоришћена. Штавише, догађало се да су се школе, које су се већ определиле да наставу изводи наставник физичког васпитања, после извесног времена вратиле учитељу.

У таквим околностима, разуме се, проблем стручног профила наставника не само да није могао бити решен, већ је још више актуализиран.

У решавању проблема није се увек ишло правим путем. Очигледно је да суштина проблема није у томе ко ће предавати физичко васпитање – учитељ или наставник физичког васпитања већ како ће се оно предавати, односно како се објективно може остварити виши ниво реализације у тој настави, под условом да су и један и други профил довољно образовани из ове области.

Очигледно је, дакле, да је проблем учинка наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе далеко дубљи и сложенији и да се стога питање профила наставника не може разматрати изоловано од свих осталих питања везаних за овај проблем, још мање да он може бити решен једностраним опредељивањем за овај или онај профил.

Значајну улогу у подизању квалитета наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе треба да одиграју учитељски факултети.

3. УЛОГА УЧИТЕЉСКИХ ФАКУЛТЕТА У ОБРАЗОВАЊУ И УСАВРШАВАЊУ УЧИТЕЉА ИЗ ОБЛАСТИ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Студенти учитељског факултета између осталог кроз Методику наставе физичког васпитања стичу неопходна знања за извођење наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе. Циљ наставе Методике физичког васпитања на учитељским факултетима је да допринесе стицању знања и уверења која ће омогућити формирање адекватног стручног (професионалног) става студената према физичкој култури уопште, који ће обезбедити потпуно разумевање њене улоге и значаја и оспособити их за реализацију циља и задатака наставе физичког васпитања од првог до четвртог разреда основне школе, уз примену најадекватнијих метода, поступака, облика и садржаја рада у складу с потребама ученика у постојећим околностима.

Задаци наставе Методике наставе физичког васпитања су да упознају студенте са:

- општим, теоријским, здравствено-биолошким, друштвено-историјским, педагошким и психолошким основама физичке културе, релевантним за разумевање свеукупне проблематике физичког васпитања деце од првог до четвртог разреда основне школе, а такође знањима потребним за формирање стручног (професионалног) става према сопственој улози у реализацији његовог циља и задатака;
- основним био-психо-социјалним карактеристикама деце од првог до четвртог разреда и њиховим узрасним (и кретним) потребама;
- циљем, задацима и садржајима, те организационим облицима рада у настави физичког васпитања ученика од првог до четвртог разреда основне школе и оспособи их да у циљу реализације истих умеју да правилно примене адекватне методе, поступке, облике и садржаје рада, како у класичним, тако и у комбинованим одељењима;
- да оспособи студенте за самостално и коректно коришћење стручно-методичких извора: уџбеника, приручника, упутстава, збирки, буквара и сл., у циљу самообразовања као и самоиницијативе у процесу планирања, одабиру садржаја и метода рада и праћењу и вредновању напретка ученика;
- да их упозна са методичким ставовима у погледу примене различитих садржаја рада, тј. оспособи их за конкретну примену стројевих вежби, вежби обликовања, природних и конструисаних облика кретања, елементарних игара, штафетних игара и спортских и других игара, разним активностима на води и снегу, акробатским вежбама, вежбама равнотеже, вежбе са реквизитима, децјег фолклора и плеса и других телесних активности;
- да их упути у могућности корелације садржаја физичког васпитања и других наставних предмета, а нарочито у смислу њиховог коришћења на другим часовима као активног одмора (код дуготрајног статичког напрезања, седења, писања и сл.);
- и да их укључивањем у различите видове практичног рада оспособи за самостално планирање, реализацију и вредновање рада у физичком васпитању ученика од првог до четвртог разреда основне школе.

3. 1. Како подићи квалитет наставе физичког васпитања од првог до четвртог разреда основне школе (закључна разматрања)

Да би Методика наставе физичког васпитања на учитељским факултетима била у функцији образовања и усавршавања учитеља, потребно је радити на унапређивању и усаглашавању наставних планова и програма из области

физичког васпитања и методике наставе физичког васпитања на учитељским факултетима.

Евидентно је да студенти који се уписују на учитељске факултете долазе са скромним знањем из области физичког васпитања (око 20% студената не зна да плива, а о скијању да и не говоримо). Да би се оспособили да успешно прате наставу из Методике наставе физичког васпитања, потребно је увести наставу физичког васпитања у I, II, III и IV семестар с 2 часа недељно, да би употпунили своја знања из области физичког васпитања и припремили се стручно за учешће у настави. Потребно је увести и бар један обавезан курс пливања и скијања за све студенте учитељског факултета, а истовремено их образовати и припремити за реализацију наставе физичког васпитања у школи у природи. Треба годишње реализовати један крос и пешачење за све студенте факултета и обезбедити услове за рад спортских секција у оквиру слободних активности.

Потребно је усвојити јединствене критеријуме за проверу физичких способности на пријемном испиту, уз обавезно лекарско уверење о способности студената да активно учествују у настави физичког васпитања.

Сматрамо да би се оваквим наставним планом и програмом, када је у питању настава физичког васпитања и методика наставе физичког васпитања, умногоме допринело квалитетнијем и стручнијем оспособљавању будућих учитеља за реализацију наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе, а тиме успешно одговорило захтевима образовања.

Када су у питању учитељи који су у радном односу (опште је познато да из наставе физичког васпитања у појединим општинама и окрузима више од 20 година није било семинара или било каквог другог вида усавршавања и образовања учитеља из ове области), потребно је организовати семинаре, стручне и научне скупове којима би они присуствовали. На овим скуповима би морале да доминирају теме о улози и значају физичког васпитања у психо-физичком развоју деце и теме из практичног рада на часовима и у ванчасовним активностима.

Ове скупове би требало организовати бар сваке друге године на учитељским факултетима, у одређеним школама на нивоу града, општине, округа. Присуство би било обавезно за све учитеље у радном односу.

Потребно је утицати на Министарство просвете и надлежне органе у држави да се побољшају материјални услови за реализовање наставе физичког васпитања у школама за децу од првог до четвртог разреда основне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Аруновић, Д., Новаковић, М., Томић, Ж. (1979): „Оптерећеност и ангажованост ученика на часовима физичког васпитања“, *Физичка култура*, 5, Београд.
- Берковић, Л., Малацко, Ј., Бала, Г. (1982): *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника*, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Божиновић, Љ. (1980): „Проблеми физичког васпитања у нижим разредима основне школе“, *Физичка култура*, 2, Београд.
- Вишњић, Д. (1979): *Образовне вредности наставе физичког васпитања у основној школи организоване кружним тренингом и радом са станицама*, магистарски рад, Београд.
- Дитрих, В. (1967): *Интензивирање наставе физичког васпитања*, Берлин.
- Иванић, С. (1969): „Активности ученика на часовима физичког вежбања кроз примену наших истраживања“, *Физичка култура*, 1–2, Београд.
- Крсмановић, Б. (1985): *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставних програма*, докторска дисертација, Нови Сад.
- Ковач, Ј. (1980): „Физичко вежбање у разредној настави“, *Зборник радова Савеза педагога физичке културе Југославије*, Нови Сад.
- Константиновић, С. (1968): „Потреба увођења предметне наставе физичког васпитања у млађе разреде основне школе“, *Настава и васпитање*, 1, Београд.
- Кундрат, В. (1979): *Проблеми интензитета оптерећења у физичком вежбању деце у предшколским установама, као фактор усавршавања неких функционалних и моторичких способности*, докторска дисертација, Факултет за физичко васпитање, Београд.
- Лучић, В. (1975): „Класичан час у физичком васпитању не обезбеђује рационално коришћење времена“, *Физичка култура*, 3, Београд.
- Милановић, Љ., Стаматовић, М. (2004): *Методика наставе физичког васпитања, за студенте учитељског факултета*, Учитељски факултет, Ужице.
- Мишковић, Љ. (1978): „Трајање физичке активности ученика на часовима физичког васпитања“, *Физичка култура*, 3, Београд.
- Родић, Р., Берковић, Л., Ивановић, Ј. (1981): *Физичко васпитање деце и омладине у новом васпитно-образовном систему*, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Спасов, Ђ. (1980): *Интензификација наставе физичког васпитања путем рада са хомогеним групама*, докторска дисертација, Ниш.
- Стаматовић, М. (1980): „Физичко вежбање свакодневна потреба ученика“, *Живот и школа*, 2, Загреб.

- Стаматовић, М. (1998): „Прилог унапређивању корективног вежбања у настави физичког васпитања за млађе разреде основне школе“, *Зборник радова*, 1, Учитељски факултет, Ужице.
- Стаматовић, М. (1999): „Актуелно стање физичког васпитања у млађим разредима основне школе“, *Зборник радова*, 2, Учитељски факултет, Ужице.
- Стаматовић, М. (2001): *Испитивање ефикасности наставе физичког васпитања у четвртом разреду основне школе у зависности да ли се организује као предметна или разредна настава*, докторска дисертација, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.
- Стаматовић, М. (2006): *Настава физичког васпитања у функцији развоја ученика*, Учитељски факултет, Ужице.
- Финдак, В. (1980): „Примјена сувремених наставних облика рада као прилог унапређењу наставе тјелесног одгоја у разредној настави“, *Зборник радова Савеза педагога физичке културе Југославије*, Нови Сад.

Prof. MILOVAN STAMATOVIC, PhD, Teacher-training Faculty of Uzice
GORAN SEKELJIC, M. A., Teacher-training Faculty of Uzice

TEACHER-TRAINING FACULTY IN THE ROLE OF IMPROVING THE QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Summary

In this paper, the authors try to underline the role and importance of teacher-training faculties in creating a good quality physical education teaching in the lower classes of primary schools.

The first part of the paper explains the importance of PE teaching for the psychophysical development of children in the lower classes of primary school.

The second part deals with the quality and organization of PE teaching in the lower classes of primary school, taking into account a lot of research work done in this field.

The third part discusses the materials dealing with PE teaching which emphasize the important role of teacher-training faculties in the educational and professional development of the students of those faculties, as well as of the teachers who are already working in schools.

Key words: *teacher-training faculty, PE, primary school, lower classes of primary school.*



Проф. др Војко Радомировић, Учитељски факултет у Ужицу
Др Видоје Миловановић, Висока пословно техничка школа у Ужицу

ИНФОРМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ, УСАВРШАВАЊЕ И РАД АКТУЕЛНИХ НАСТАВНИКА С КОМПЈУТЕРОМ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНИХ ШКОЛА УЖИЧКОГ РЕГИОНА

Апстракт: У раду је приказано актуелно стање информатичког образовања и усавршавања наставника и учитеља неких основних школа у Ужицу. Значајан број ових наставника, њих 29 или 63,04%, стекао је информатичко образовање током студија на факултету; нешто већи проценат (34 или 73,91%) се усавршио на курсевима Министарства просвете. Већина наставника и учитеља је оспособљена за обраду текста на рачунару и рад са табелама, а мањи број на изради презентација; као тешкоће наставници су у већем проценту наводили објективне од субјективних. Закључено је да је један од најзначајнијих задатака у погледу информатичког образовања наших актуелних учитеља и наставника осавремењавање информатичког образовања на наставничким факултетима и перманентно образовање и усавршавање уз рад.

Кључне речи: *информатика, образовање и усавршавање учитеља, употреба рачунара, модел програмирање наставе.*

1. ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду приказујемо најзначајније карактеристике педагошке праксе са улогама наставника у информатичком образовању и усавршавању, као и наше резултате истраживања у актуелном раду учитеља неких основних школа у Ужицу.

Постоји више врло сложених улога које наставник обавља у свом професионалном раду. Већина истраживања код нас и у свету наводи као доминантне следеће три улоге: а) наставно-административна; б) психолошки оријентисана улога и в) самоизражавајућа. У раду ће бити речи само о наставној улози учитеља, наставника.

Улогу наставника у наставном процесу не може заменити ни најсавршенија машина. Међутим, у настави се, уз помоћ компјутера, улога наставника мења, постаје квалитативно другачија и богатија.

Основни проблем који у настави путем компјутера наставник треба да реши јесте оптимално усклађивање наставне примене компјутера с осталим облицима наставе, и то уз индивидуално вођење ученика у реализацији њених образовно-васпитних задатака. Настава тиме појачава своју особину сложеног система, па је и за адекватно управљање и регулацију тог система једнако важна њена припрема и њена реализација. У обема овим активностима средишња улога је улога наставника.

У традиционалној настави познато је да је припрема наставника за час један од основних захтева методике предмета, али сва истраживања код нас и у свету указују да наставници врше рутинске припреме за час и да су слабо мотивисани за такав начин рада. Међутим, наставу путем компјутера је практично немогуће држати без добре припреме наставника за час, јер се ту ради о управљању и регулисању једног веома сложеног система. Уз то, за успешан рад тог система неопходна је и координација веома разноликих, а ипак истовремених активности. Наставу треба прилагодити како индивидуалним тако и заједничким потребама ученика. Осим тога, треба је расподелити на делове фронталног, групног и индивидуалног рада ученика, а затим у оквиру индивидуалног рада предвидети који ће ученици и како дуго радити за компјутерима, који ће радити на литератури, који ће можда вршити неке лабораторијске вежбе или експерименте итд. Уколико се све то не би унапред планирало, дошло би до збрке и настава би се највероватније дословно „распала“. Захваљујући широким могућностима које поседује компјутер, могуће је да он преузме велики део рада у тој припремној фази, то јест да се припрема делимично аутоматизује. Једини предуслов за то је одговарајућа компјутерска опрема.

Након што је наставник припремио наставу путем компјутера, на нивоу који допуштају дате могућности, следи његов рад, реализација у самом његовом току. Тај рад има неколико аспеката.

Први најшири аспект рада наставника је општа организација ученичких активности и одређивање њеног места у целокупном току наставе. Та се организација заснива на претходно извршеној припреми, а зависи од низа конкретних околности. Основна техничка околност је број расположивих терминала који је најчешће знатно мањи од броја ученика у одељењу. Тада ученике треба распоредити на рад с компјутером и на друге облике рада. Ту се неће остваривати само претходна припрема, него ће се појављивати и моменат регулације у току рада, доносиће се и тренутне одлуке и тако остварити још већа ефикасност целокупног рада. У оквир организације рада улази и увођење ученика у рад с компјутером, упућивање како да комуницира с компјутером, као и сви

други моменти у вези с тим радом, на пример они који се могу појавити кад ученици за компјутером раде у паровима итд.

Други аспект, који је с првим уско повезан, односи се на рад наставника с оним делом ученика у одељењу који нису за компјутером. Наставник понекад ће, истовремено док неколико ученика ради за компјутером, са осталима радити фронтално. С обзиром на то да настава путем компјутера уноси у наставни процес елементе индивидуализације, чешће ће се индивидуализирати рад са оним ученицима који нису за компјутером. Неки ће индивидуално радити с осталим програмираним или индивидуалним програмираним материјалима, неки ће радити заједно, а наставник ће учествовати у раду појединих група или саветовати ученике који раде самостално.

Трећи аспект наставникове улоге у настави путем компјутера је онај који је највише везан за сам ток наставе, а то је индивидуална помоћ, савет, вођење оних ученика који управо раде за компјутером.

Често се у вези с наставом путем компјутера износе бројна ограничења.

Најпре се наводи ограничена разноврсност комуникација између компјутера и ученика у односу на богатство комуникација у уобичајеној настави с наставником. У традиционалној настави комуникација се успоставља помоћу низа различитих наставних метода и организацијских облика као што су: наставничково и учениково излагање, разне презентације и демонстрације, дијалогске и групне дискусије, у експерименталним радовима и на екскурзијама. Наравно, компјутером се може симулирати тек део тог богатства разних облика, и такав приговор би био оправдан кад би настава путем компјутера била алтернатива читавом до сада уобичајеном наставном раду. Но, закључили смо да је настава путем компјутера обогаћивање наставе, а не замена за њене традиционалне облике. Тако схваћена она је у предности над осталим иновацијама управо због широког дијапазона разноврсних улазних и излазних могућности, а тиме и разних облика комуницирања.

Такође треба истаћи да нема тако савршених програма наставе путем компјутера који би одговарали свакој могућој ситуацији и знали реаговати на сваки учеников одговор или питање и на сваку ученикову потешкоћу. Стога се једна од важних наставничких улога у настави путем компјутера јавља при појави програмом непредвиђених ученикових одговора. Програм у ком ученик самостално конструише одговор или поставља компјутеру питања, никада не може предвидети баш све ученикове одговоре и питања. Међутим, у програмима наставника који су зналачки планирани и израђени, савесно проверени и практично примењени, таквих проблема ће бити мање. Кад до тога дође, у програму треба оставити могућност да се на сличан начин поступи као и наставник који такве проблеме решава у настави без компјутера. Тако ће, слично наставнику, и компјутер потражити помоћ свакако од наставника. У програму рада компјутера постоји и та могућност да се игнорише непредвиђени учени-

ков одговор и да информација да решење није тачно, након чега се ток програма наставља. Таквом се поступку може озбиљно приговорити ако се примењује у настави.

Разматрајући проблематику непредвиђених ученикових одговора у настави путем компјутера, не треба заборавити да су они истовремено и повод за усавршавање компјутерских наставних програма. При томе долази до изражаја, директно или индиректно, интеракција аутор програма – компјутер, креативна улога наставника. Сваки непредвиђен одговор ученика се евидентира, што чини компјутер ако му то предвиђа програм или сам наставник. Добијени подаци упућују се аутору који их у усавршавању програма може искористити на разне начине. Из непредвиђеног одговора можда ће закључити о недовољно јасној формулацији свога текста, па ће га поправити, или ће за тај непредвиђени одговор унети у програм одговарајућу повратну информацију – особито ако се он појављује код више ученика, а није изазван мањкавошћу текста. Треба споменути и могућност да се упоредо с усавршавањем програма ти подаци о непредвиђеним ученичким одговорима и питањима искористе за боље упознавање законитости процеса наставе и процеса учења, то јест да се искористе у даљим истраживањима креативних способности ученика уз помоћ компјутера.

Такође треба истаћи техничке аспекте примене наставе путем компјутера (управо због њих се понекад појављује страх и несигурност код учитеља и наставника, посебно у области друштвених наука). Заправо, у вези с тим аспектима не постављају се за наставника практично никакви захтеви. Стављање компјутера у погон и његово искључивање није много сложеније од укључивања светилке прекидачем или телефонирања, а много је једноставније од руковања класичним филмским дијапројектором. Компјутер се због ученичког неадекватног руковања не може блокирати. Према томе, наставник не треба ни за то бринути. Ако дође, што је веома ретко, до неког квара, тада наставник и не може ништа друго учинити него да позове сервис за поправке.

2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања нашег рада је утврђивање нивоа информатичког образовања и усавршавања наставника у четири основне школе у Ужицу.

У истраживању је примењен анкетни упитник за учитеље, а узорак истраживања чине 46 анкетираних учитеља четири основне школе у Ужицу: „Стари град“, „Краља Петра II“, „Душан Јерковић“, „Нада Матић“.

Резултати истраживања су обрађени процентима.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Применом анонимне анкете добијени су резултати приказани у следећим табелама.

Прво питање у анкетном упитнику је гласило: *Ваше информатичко образовање састоји се од:*

- а) положен испит из информатике на факултету;
- б) завршени курсеви примене рачунара у настави;
- в) самообразовање у примени рачунара;
- г) немамо никакво информатичко образовање.

Одговори и резултати су приказани у табели 1.

Табела 1. *Информатичко образовање учитеља*

	„Стари град“ (12)		„Краља Петра II“ (17)		„Душан Јерковић“ (10)		„Нада Матић“ (7)		Укупно (46)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Положен испит из информатике	6	50,00	11	64,71	7	70,00	5	71,43	29	63,04
Завршени курсеви	9	75,00	14	82,36	7	70,00	4	57,14	34	73,91
Самообразовање	6	50,00	6	35,29	1	10,00	2	28,57	15	32,61
Без инф. образовања	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

У табели бр. 1 је приказано формално информатичко образовање 46 учитеља у четири основне школе у Ужицу. Од 46 анкетираних учитеља њих 29 или 63,04% је стекло информатичко образовање положеним испитом из информатике. Тиме је постављена хипотеза да већина учитеља поседује формално информатичко образовање стечено на факултету, потврђена у нашем истраживању.

Анализа резултата по школама изгледа овако: од 12 анкетираних у Основној школи „Стари град“, половина или 50% је стекло информатичко образовање на факултету; од 17 анкетираних у Основној школи „Краља Петра II“, њих 11 или 64,71%; од 10 анкетираних у Основној школи „Душан Јерковић“, њих 7 или 70%, и од 7 анкетираних у Основној школи „Нада Матић“, њих 5 или 71,43%. Утврдили смо да је највећи проценат учитеља стекло ин-

форматичко образовање на факултету у Основној школи „Нада Матић“, њих 71,43%, а најмањи проценат у Основној школи „Стари град“ – њих 50%. Ови резултати указују да је највећи проценат испитаних учитеља нешто млађег животног доба и радног искуства у Основној школи „Нада Матић“, који су завршили учитељски факултет, а најмањи у Основној школи „Стари град“.

Акредитоване информатичке курсеве Министарства просвете, на нивоу узорка, завршило је 34 или 73,91% анкетираних учитеља. Тиме постављена хипотеза нашег истраживања није потврђена. Утврђено је да је већи проценат учитеља информатичко образовање стекао преко курсева Министарства просвете него на Учитељском факултету. Дакле, стручном информатичком усавршавању учитеља Министарство је посветило значајнију пажњу.

Анализа резултата по школама је показала: од 12 анкетираних у Основној школи „Стари град“, њих 9 или 75% је стекло информатичко образовање на курсевима; од 17 анкетираних у Основној школи „Краља Петра II“, њих 14 или 82,36%; од 10 анкетираних у Основној школи „Душан Јерковић“, њих 7 или 70%, и од 7 анкетираних у Основној школи „Нада Матић“, њих 4 или 57,14%. Утврдили смо да је највећи проценат учитеља стекао информатичко образовање преко курсева Министарства просвете у Основној школи „Краља Петра II“, њих 82,36%, а најмањи проценат у Основној школи „Нада Матић“ – њих 57,14%. Ови резултати указују да је највећи проценат испитаних учитеља завршио акредитоване курсеве у Основној школи „Краља Петра II“, а најмањи у Основној школи „Нада Матић“, што указује на различите нивое успешности сарадње школа са Министарством просвете.

Самообразовање учитеља у примени рачунара у настави на нивоу узорка, стекло је 15 или 32,61% анкетираних учитеља. Тиме је потврђена постављена хипотеза нашег истраживања, да је значајно мањи проценат учитеља, испод 50%, стицао информатичко образовање и усавршавање самостално.

Анализа резултата по школама показала је: од 12 анкетираних у Основној школи „Стари град“, њих 6 или 50% је стекло информатичко образовање самостално; од 17 анкетираних у Основној школи „Краља Петра II“, њих 6 или 35,29%; од 10 анкетираних у Основној школи „Душан Јерковић“ само 1 или 10%, и од 7 анкетираних у Основној школи „Нада Матић“, њих 2 или 28,57%. Утврдили смо да је највећи проценат учитеља самостално стекло информатичко образовање у Основној школи „Стари град“, њих 50%, а најмањи проценат у Основној школи „Душан Јерковић“ њих 10%. Ови резултати указују да је највећи проценат испитаних учитеља стекао самостално информатичко образовање у Основној школи „Стари град“, а најмањи проценат у Основној школи „Душан Јерковић“. Овај резултат се може објаснити првенствено чињеницом да су поједини учитељи у различитим школама различито мотивисани за самостално информатичко образовање и усавршавање

У наведеном узорку није било испитаника без информатичког образовања, а већина испитаника (више од 50%) са информатичким образовањем има положен испит на факултету, завршене курсеве у организацији Министарства просвете и школа и самообразовање.

Друго питање у анкетном упитнику је било следеће: *Ако сте завршили неки информатички курс, наведите који и где (подвуците):*

- а) обрада текста (Word) (факултет, школа, Министарство, школа рач. и самостално)
- б) рад са табелама (Excel) (факултет, школа, Министарство, школа рач. и самостално)
- в) презентације (Power point) (факултет, школа, Министарство, школа рач. и самостално)
- г) коришћење интернета (факултет, школа, Министарство, школа рач. и самостално).

Одговори и резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Програмски садржаји информатичког образовања и усавршавања

	„Стари град“ (12)		„Краља Петра II“ (17)		„Душан Јерковић“ (10)		„Нада Матић“ (7)		Укупно (46)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Обрада текста	10	83,33	14	82,35	9	90,00	7	100,00	40	86,96
Рад са табелама	10	83,33	16	94,12	8	80,00	6	85,71	40	86,96
Презентације	9	75,00	9	52,94	7	70,00	7	100,00	32	69,57
Интернет	9	75,00	5	29,41	5	50,00	1	14,29	20	43,48

У табели бр. 2 су приказани програмски садржаји информатичког образовања и усавршавања 46 учитеља у четири основне школе у Ужицу. Од 46 анкетираних учитеља програмске садржаје (обрада текста, рад са табелама и презентације) усвојило је значајно више од 50%, а њих мање од 50% користи интернет. Тиме је постављена хипотеза истраживања потврђена.

Програмски садржај „обrade текста на рачунару“, на нивоу узорка, савладало је 40 или 73,91% анкетираних учитеља. Тиме је потврђена постављена хипотеза нашег истраживања.

Анализа резултата по школама показала је: од 12 анкетираних у Основној школи „Стари град“, њих 10 или 83,33% је савладало програмски садржај

„обrade текста на рачунару“; од 17 анкетираних у Основној школи „Краља Петра II“, њих 14 или 82,35%; од 10 анкетираних у Основној школи „Душан Јерковић“, њих 9 или 90%, и од 7 анкетираних у Основној школи „Нада Матић“ сви или 100%. Утврдили смо да је највећи проценат учитеља савладало програмски садржај „обrade текста“ на рачунару у Основној школи „Нада Матић“, њих 100%, а најмањи проценат у Основној школи „Краља Петра II“ – њих 82,35%.

Програмски садржај „рад са табелама“, на нивоу узорка, савладало је 40 или 73,91% анкетираних учитеља. Тиме је постављена хипотеза нашег истраживања потврђена.

Анализа резултата по школама је показала: од 12 анкетираних у Основној школи „Стари град“, њих 10 или 83,33% је савладало програмски садржај „рад са табелама“; од 17 анкетираних у Основној школи „Краља Петра II“, њих 16 или 94,12%; од 10 анкетираних у Основној школи „Душан Јерковић“, њих 8 или 80%, и од 7 анкетираних у Основној школи „Нада Матић“, њих 6 или 85,71%. Утврдили смо да је највећи проценат учитеља савладао програмски садржај „рад са табелама“ у Основној школи „Краља Петра II“, њих 94,12%, а најмањи проценат у Основној школи „Стари град“ – њих 83,33%.

Програмски садржај „презентације“, на нивоу узорка, савладало је 32 или 69,57% анкетираних учитеља. Тиме је постављена хипотеза нашег истраживања потврђена.

Анализа резултата по школама је показала: од 12 анкетираних у Основној школи „Стари град“, њих 9 или 75% је савладало програмски садржај „презентације“; од 17 анкетираних у Основној школи „Краља Петра II“, њих 9 или 52,94%; од 10 анкетираних у Основној школи „Душан Јерковић“, њих 7 или 70%, и од 7 анкетираних у Основној школи „Нада Матић“ свих 7 или 100%. Утврдили смо да је највећи проценат учитеља савладао програмски садржај „презентације“ у Основној школи „Нада Матић“, свих 100%, а најмањи проценат у Основној школи „Краља Петра II“ – њих 52,94%.

Програмски садржај „рад на интернету“, на нивоу узорка, савладало је 20 или 43,48% анкетираних учитеља. Тиме је постављена хипотеза нашег истраживања потврђена.

Анализа резултата по школама показала је: од 12 анкетираних у Основној школи „Стари град“, њих 9 или 75% је савладало програмски садржај „рад на интернету“; од 17 анкетираних у Основној школи „Краља Петра II“, њих 5 или 29,41%; од 10 анкетираних у Основној школи „Душан Јерковић“, њих 5 или 50%, и од 7 анкетираних у Основној школи „Нада Матић“ само 1 или 14,29%. Утврдили смо да је највећи проценат учитеља савладао програмски садржај „рад на интернету“ у Основној школи „Стари град“, њих 75%, а најмањи проценат у Основној школи „Нада Матић“ – 1 испитаник или 14,29%.

Треће питање у анкетном упитнику било је: Наведите најчешће присутне проблеме и тешкоће у Вашем информатичком образовању и усавршавању.

Основни проблеми и тешкоће, које наводи 60% испитаника у вези са својим информатичким образовањем и усавршавањем, у значајној су мери објективне природе (недостатак рачунара, недостатак средстава и адекватних едукативних програма), што указује на њихову слабу самокритичност и личну мотивацију за информатичким усавршавањем. Тиме је потврђена трећа хипотеза истраживања.

ЗАКЉУЧАК

На основу добијених резултата истраживања може се закључити следеће.

Да би се садашњи и будући учитељи, наставници, оспособили за рад на рачунару, потребне су, по нашем мишљењу, неке промене у садржајима рада установа за образовање учитеља и наставника у њиховом информатичком образовању, као и активностима школа и других установа задужених за стручно усавршавање учитеља, наставника. Педагошко образовање које данас стичу студенти наставничких факултета још их не оспособљава адекватно за њихов будући посао. Такође, у нашој садашњој педагошкој пракси није боље ни са усавршавањем актуелних учитеља, наставника. Наравно, један број особито даровитих наставника упркос свим објективним тешкоћама успешно обавља те нове функције. Међутим, по нашем мишљењу, за масовно, опште оспособљавање треба осавременити информатичко знање како адекватним садржајем у току професионалне припреме учитеља, наставника, тако и општу усмереност континуираног усавршавања на практичној примени стеченог знања. Дакле, један од најзначајнијих задатака у погледу информатичког образовања наших актуелних учитеља, наставника је осавремењавање информатичког образовања на наставничким факултетима и перманентно образовање и усавршавање уз рад.

У процесу образовања и усавршавања наставе путем рачунара, како показују резултати истраживања, већина учитеља наводи објективне тешкоће: недостатак рачунара, недостатак средстава и адекватних едукативних програма.

ЛИТЕРАТУРА

- Пијаже, Ж. (1987): *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. (1977): *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Елкоњин, Д. Б. (1981): *Психологија дечије игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мужић, В. (1987): „Педагошки увјети за увођење компјутора у одгојно образовну праксу“, у: *Зборник радова*, Загреб: Младост, стр. 41–52.
- Мужић, Б. (1987): *Компјутор у преображају школе*. Загреб: Школска књига.
- Петковић, Д. (1997): *Мали лексикон микрорачунарских термина*. Београд: Савремена администрација.
- Миловановић, В. Радомировић, В. (2008): „Коришћење рачунара и психофизички развој деце предшколског узраста“. у: *Зборник радова*, 9, Ужице: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*. Београд: Научна књига.

Prof. VOJKO RADOMIROVIC, PhD, Teacher-training Faculty of Uzice
VIDOJE MILOVANOVIC, PhD, High Business-Technical School of Uzice

COMPUTER SCIENCE TEACHING, PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND APPLICATION OF IC TECHNOLOGIES IN THE WORK OF THE TEACHERS OF THE LOWER CLASSES OF PRIMARY SCHOOLS IN UZICE REGION

Summary

The paper, in brief, gives the present situation in computer science teaching and the insight in the professional development of the teachers working in this area, taking as an example some of the primary schools in Uzice. A considerable number of teachers in question, that is, 29 of them or 63.04% got some computer science knowledge during their higher education; 34 of them, or 73.91% developed their computer skills at the courses organized by The Ministry of Education; so great many of them are trained to work on a text or to make tables using computers, while some of them can make presentations. The difficulties that teachers mentioned were basically objective and, in a lesser degree, subjective. So, the conclusion is: one of the most important tasks concerning computer science education of current teachers is to raise computer science education on the teaching faculties on a higher level, and to permanently work on the professional development of the teachers themselves.

Key words: *computer science teaching, teacher education and professional development, use of computers, a model of programmed teaching.*



Бранка Арсовић, Учитељски факултет у Ужицу

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ И СПРЕМНОСТ УЧИТЕЉА ЗА ПРИХВАТАЊЕ ПРАКСЕ КОРИШЋЕЊА ICT

Апстракт: Овај рад је заснован на ауторовом личном истраживању ефикасних начина охрабривања учитеља да приступе коришћењу ICT у свакодневnoj настави, а на педагошки погодне начине. При том је коришћено богато инострано искуство у области имплементирања и коришћења ICT-а у наставном процесу. Аутор се у свом разматрању ослањао на њихова практична решења неких проблема примене ICT-а у школском окружењу, водећи се при том идејом прилагођавања постојећих решења нашој актуелној ситуацији и карактеристичним захтевима нашег система образовања. При том је посебан акценат стављен на теорије учења које би подржале и подстакле професионално усавршавање учитеља у области нових ICT технологија.

Кључне речи: *ICT, савремено образовање, E-learning, стратегија професионалног развоја, теорије учења.*

САВРЕМЕНО ОБРАЗОВАЊЕ И НОВА УЛОГА УЧИТЕЉА

„When firms take their eyes off knowledge, they default to technology because it's easier to buy, implement, and measure.“¹

(Davenport & Prusak, 1998: 173)

Нови захтеви који се постављају пред образовање могу се испунити применом нових педагошких метода уз пуно искоришћење предности примене рачунара и интернета у образовању, које су постале доступне свакој школи и ученику. Иако су оваква очекивања сасвим логична, те се са много сигурности предвиђала револуција у образовању и учењу на прелазу из XX у XXI век, није дошло до радикалне трансформације образовања коју ће обележити примена електронског учења, промена улоге традиционалних образовних институција и оформљивања високо профитабилне привредне гране од образовања. Неприпремљени за револуцију у образовању били су и наставници и ученици,

¹ „Када предузећа скрену поглед са знања, окрену се технологији, јер је она једноставнија за куповину, имплементацију и мерљивија је.“

образовне установе и читаве државе. Уместо револуције, сведоци смо еволуције образовања и метода учења, споре и каткада неефикасне и немаштовите интеграције могућности рачунара и предности интернет комуникације у процес учења и наставне методе.

E-learning, учење на даљину и online учење су све називи који се користе да би се описала образовна пракса која је истављена и премештена из традиционалних учионица на Интернет. Бројне могућности се пружају овом изменом, како на финансијском плану, тако и на образовном. Могућност образовања више није условљена годинама, претходним знањем и искуством ученика, па ни његовим местом боравка. Трошкови штампања материјала, набавке опреме, као и сами трошкови образовне установе могу бити, на овај начин, знатно редуцирани. Учење се може одвијати било где, било када, 24 часа дневно, свих седам дана у седмици. Учење на даљину већ има добро установљену традицију; за многе овакав филозофски и педагошки приступ има дубоке корене у прошлости. Уопштено посматрано, e-learning је дигитални потомак некадашњих дописних школа и курсева.

Циклуси електронског учења

Електронско учење се по Zamsky-у и Massey-у (Zamsky и Massey, 2006) прихвата у циклусима где први талас чини побољшавање традиционалних конфигурација програма уз помоћ нових материјала и средстава, без мењања метода наставе (класичне примере представљају коришћење Power Point презентација у настави, коришћење Интернета у сврху истраживања, електронске поште у комуникацији наставника са ученицима...).

У другом циклусу интеграције електронског учења у наставу користе се нова средства за управљање процесом наставе (као што је софтвер за дистрибуцију наставних материјала и тестова који може да обезбеди електронску комуникацију између наставника и ученика, обраду и праћење резултата учења и др.).

У трећем циклусу прихватања електронског учења за сврхе наставе се праве, размењују и користе вишеструко искористиви објекти учења направљени по неком стандарду (ови објекти учења могу да буду различите природе – од чисто текстуалних документа са метаподацима, до технолошки и садржајно сложених интерактивних симулација).

У четвртм циклусу примене електронског учења јављају се нове конфигурације програма које настају када наставници и институције у потпуности преобликују активност учења и наставу како би сасвим искористили предности којима се одликује нова технологија, без рецидива традиционалне наставе (је-

дан од примера био би читав курс направљен као садржајно и методолошки адаптибилан знању и потребама ученика, у симулираном окружењу).

Од рачунарске писмености и образовне културе наставника/учитеља и ученика, тамо где је на располагању одговарајући хардвер и софтвер, зависи у ком ће циклусу прихватања електронских метода учења настава бити на образовној установи. У истој образовној установи могу постојати примери примене који су достигли трећи циклус, упоредо са једноставним применама интеграције на ступњу првог циклуса. У истој образовној установи где постоје веома добри примери из другог циклуса примене, могу да постоје и делови образовног процеса који се одвија по рецепту традиционалне наставе само уз помоћ креде и табле, у учионици налик на XIX век која тврдоглаво игнорише промене до којих је дошло у окружењу. Нажалост, врло су ретки и скупи примери примене својствени за четврти циклус.

Када се сагледа све што је претходно поменуто, види се да је будућност, а увелико и садашњост образовања у активном коришћењу и укључивању ICT достигнућа у редовну наставу, па и у замени класичне наставе неким новим облицима који се у потпуности ослањају на ICT. Такав измена концепције образовног процеса неминовно води и промени улоге учитеља. Запослени у школи ће у врло блиској будућности морати да буду упознати са новим информационим и комуникационим технологијама уколико желе да имају активну улогу у друштву у коме знање напредује великим корацима. Измена концепције процеса образовања за последицу има и измену саме улоге учитеља у том процесу. Учитељ неће изгубити своју централну улогу у дистрибуирању знања, али ће се та улога трансформисати на тај начин што учитељ постаје више координатор акција, креатор и аутор дигиталних наставних материјала, па и администратор LMS система за учење (Learning Management System). Таква улога се знатно разликује од традиционалне, јер подразумева ICT писменост и оспособљеност, као и спремност учитеља на прихватање нових изазова и савремених технологија у циљу унапређивања система образовања.

Из изложеног се закључује да савремено образовање двојако делује на учитеље (па и на све просветне раднике). Сем што се мења концепција традиционалне наставе и улоге учитеља у њој, потребно је да учитељи приступе личном стручном усавршавању из области ICT технологија да би могли да испрате и прихвате увођење иновација; с тим да се ICT може користити за унапређивање свакодневне наставе, али и за сам стручни развој учитеља. Дакле, учитељ ће морати да користи ICT како у свакодневној настави и учионичкој пракси, тако и за сопствено стручно усавршавање (у ма којој области, а путем понуђених интернет курсева за усавршавање). Очигледна је потреба описмењавања учитеља у области ICT.

ПРИХВАТАЊЕ ИНОВАЦИЈА

Процес прихватања сваке иновације је у почетку спор, убрзава се с појавом доминантних практичних решења и затим долази до засићења. Доказано је да се свака популација, а не само учитељи (нпр. земљорадника који прихватају нови метод обрађивања земљишта), може поделити на: иноваторе који траже нове идеје и спроводе прве експерименте (њих је око 4%), на технолошке лидере (око 15%) који се показују мотивисаним да усвајају нове технологије на основу концепта који су направили иноватори, рану већину (око трећина популације) која користи новину када је већ направљен и прихваћен доминантни дизајн, на касну већину (око трећина популације) која спада у конзервативни део популације и која усваја нове технологије са значајним одлагањем, те на групу традиционалиста (око 15%) који се упорно опирају променама и онда када је доказано да је пронађен правилан метод коришћења иновације и њена корисност.

У развијеном свету већина едукатора у прихватању електронског учења пролази кроз први циклус, технолошки лидери пролазе кроз други и трећи циклус, док се само ретки иноватори могу похвалити покушајима да осмисле методе својствене четвртом циклусу. У окружењу научно и технолошки зрелом за велика открића, свет још увек чека изванредно талентоване едукаторе који ће, попут Тесле или Ајнштајна, потпуно променити поглед на образовање и образовну праксу.

Иако не постоје званична, релевантна истраживања, смело тврдимо да је у Србији прихватање промена описаних у првом циклусу међу средњошколским наставницима сада у фази ране већине. Напор осавремењивања наставе уз примену електронског учења се у основним школама, али и на факултетима у Србији, ограничава на акције подршке применама карактеристичним за први циклус, уз ретке примере својствене за други циклус којих има на неким нашим факултетима.

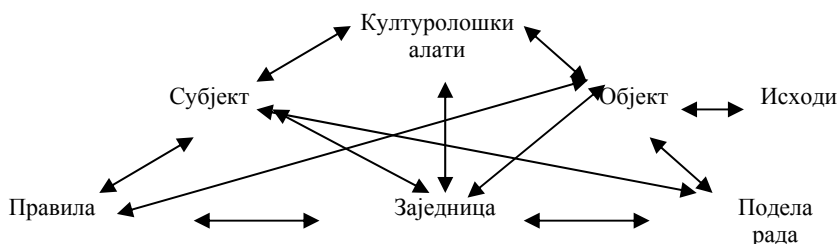
Постоје реалне шансе за велики искорак у осавремењивању метода наставе интеграцијом електронског учења у наставу у Србији, за шта постоји интерес школа и интересовање наставника и учитеља. Следи права експанзија интернет курсева за стручно усавршавање учитеља. Најбољи од њих ће у понуди измешати когнитивна истраживања, образовну филозофију, садржај самог наставног предмета и правовремену подршку за експериментисање у учioniчком окружењу. Полазници ће моћи да раде и у локалним групама, и у већим виртуелним групама (које обухватају и цео свет).

МОГУЋЕ ТЕОРИЈСКО РЕШЕЊЕ ПОДРШКЕ ПРОФЕСИОНАЛНОМ УСАВРШАВАЊУ УЧИТЕЉА У ОБЛАСТИ ICT-A

Лоша, чак и непостојећа стратегија професионалног развоја, као и сплет друштвених околности, означени су као главни кривци за слаб, готово никакав утицај рачунара и информатичке технологије на учитељску делатност до данашњих дана. Велики део кривице је сваљен на недостатак ваљане, одговарајуће теорије учења која би подстакла професионални развој учитеља у области ICT, а која би истовремено могла бити одговарајући оквир за свакодневну, практичну употребу рачунара у учионицама.

Оквир представљен у културно-историјској теорији активности (Vygotsky, 1978; Luria, 1976; Leont'ev, 1979), као и њена каснија апликација у организованом образовању, названа *Експанзивно учење* (Engeström, 1987, 1999, 2001), временом се све више користио као теоријска основа за креирање бољих образовних материјала и e-Learning окружења. Ове теорије, такође, сугеришу да се дати оквир може користити за испитивање и усмеравање професионалног развоја учитеља, првенствено за подстицање већег коришћења рачунарске технологије и ICT-а, у циљу побољшања учioniчке праксе.

Основни концепт поменуте теорије је тај да је учење људска активност која је друштвено одређена и условљена расположивим средствима. У основи теорије је идеја да су интерне, унутрашње активности, као што је размишљање, произишле из практичних, екстерних активности, па стога анализа мора обухватити појединце и њихов дефинисан културни контекст. У суштини, алати посредују у процесу између субјекта и објекта – циља; правила посредују у процесу између субјекта и заједнице; а подела рада посредује у процесу међу заједницом и објектом – циљевима (слика 1).



Слика 1: Структура активности (прилагођена на основу Engeström, 1987)

Другим речима, алати се користе од стране субјекта да би се постигао објекат (циљ); да би се постигли одређени циљеви, потребна су одређена правила, која владају субјектима и другим члановима заједнице; а да би се пости-

гли објекти – циљеви, потребно је да постоји подела рада међу члановима заједнице.

Пет централних принципа теорије активности су:

- *системи активности (делатности) су јединице анализе* (активност је одређена културалним чињеницама);
- *вишезначност* (делатност мора бити анализирана на различитим нивоима);
- *историјска подлога делатности* (промене у размишљању и начину размишљања дешавају се на социјалном плану, а током неког временског периода);
- *контрадикције* су покретачка снага промена и развоја;
- *крugови експанзије* као могућа форма трансформација у делатностима.

Ови принципи су успешно коришћени у поменутим студијама и анализама, које су имале за циљ откривање разлога слабог коришћења компјутерски подржаних наставних материјала; као и поређење различитих e-Learning окружења: оних код којих је акценат при дизајнирању стављен на саме активности и оних код којих је акценат на колаборативној пракси (Gifford and Enyedy, 1999; Pang and Hung, 2001; Hung and Chen, 2001; Engeström, 1999, 2001).

Engeström (1987) поставља напредну матрицу сачињену од пет основних принципа учења (у врсти) и од онога што он сматра да су четири централна питања ма које теорије учења (у колони): (1) *Ко су субјекти који уче*, како су дефинисани и лоцирани? (2) *Зашто уче*, шта их мотивише на тај чин и труд? (3) *Шта уче*, који су садржаји и коначни исходи учења? и (4) *Како уче*, које су кључне активности или процеси учења? Матрицу видимо на слици 2.

	крugови експанзије	контрадикције	историјска подлога делатности	вишезначност	системи активности као јединица анализе
Ко учи?					
Зашто учи?					
Шта учи?					
Како учи?					

Слика 2: Матрица за анализу (Engeström 2001: 138)

Engeström је предложио да нам коришћење таквих анализа образовних организација, у смислу њихових образовних окружења и индивидуалних мотивација за промене (али и против), омогућава проналажење стратегија и начина за успешно суочавање са различитим учесницима, као и начина за изазивање унутрашње тензије и динамике у њиховим особеним институционалним контекстима, а који могу, са њихове стране, поспешити и ојачати озбиљно учење.

Овај приступ је сличан Actor-Network теорији (Callon, 1986, 1987; Latour, 1988, 1993; Bigum, 2000), по којој се учење лоцира у хетерогеној мрежи људских и других учесника. Engeström (2001: 137) коментарише да су неке дискусије између теорије активности и теорије мреже учесника инициране, међутим он критикује actor-network теорију због редуковања свих учесника до „црних кутија без интерног идентификационог система вредности, особина и контрадикторности“. Теорија активности се разликује од network теорије по томе што пружа педагошки оквир заснован на ваљаној и чврстој теорији учења, а у циљу професионалног усавршавања и индивидуалног образовања у организацијама, као што је на пример усавршавање учитеља у школама, када је упознавање са новим технологијама посредовано праксом и практичном наставом. Ово је делимично важно за презентовану студију, јер је, бар до сада, најчешћи начин увођења нове образовне технологије у школе било „лемљење“ технологије на конвенционалну наставничку праксу. Ово је резултовало, у најмању руку, занемарљивим утицајем који је ICT имао на свакодневне наставне активности у учионицама. Фундаментална претпоставка оваког приступа је трансмисиони модел трансфера знања, у коме се знање третира као ограничен, коначан и препознатљив објекат, који је у власништву/поседству учитеља (био он човек или рачунарски сурогат), одвојеног од ма каквих друштвених контекста.

Када се трансмисиони модел примени на промене у организацијама, какве су школе, онда појам иновације поприма значење да се састоји од нешто препознатљивог знања или скупа вештина и способности (умећа), које организација стиче полазећи од релативно трајне промене у приметном понашању. При том су основне претпоставке: а) знање и умећа, способности, устаљене су, добро и разложно дефинисани и б) постојање компетентних учитеља који знају шта треба да се учи. Међутим, као што то Engeström (2001: 137) указује, „проблем је тај што најинтригантније врсте учења у радним организацијама крше ове претпоставке“. Учитељи, школе и школски системи, који су укључени у решавање изазова који поставља ICT, приморани су да уче нешто што није устаљено ни стабилно, дефинисано, па чак ни унапред разумљиво. Другим речима, морамо, као учитељи и као појединци, научити нове форме активности које још нису устаљене, ни формализоване, а неке још и не постоје. Активности се уче паралелно како се креирају, па тако нема компетентног учитеља за исте.



Слика 3: Секвенца образовних активности датих у кругу експанзије (Engeström, 1999)

Engeström-ов (1999) концепт „кругова експанзије“ започиње са субјективним индивидуалним преиспитивањем прихваћене праксе, које постепено прераста у колективни покрет или институцију.

Уздизање од апстрактног до конкретног постиже се кроз низ специфичних образовних активности, радњи. Заједно, ове активности чине круг или спиралу експанзије, током које конструкције и резолуције успешности развијају тензије или контрадикције у комплексан систем, који укључује објекат или објекте, и посредује међу чињеницама и перспективама партиципаната.

Типичне, идеалне секвенце образовних акција у кругу експанзије је описао Engeström (1999: 383) као:

1. *Преиспитивање* – преиспитивање, критиковање или одбацивање неких опште прихваћених, постојећих аспеката и закључака.
2. *Анализирање ситуације* – анализа укључује менталне, дискурзивне или практичне трансформације ситуације, а све у циљу проналажења узрока или објашњавања механизма. Анализа поставља питање *зашто?* и објашњава принципе. Један од типова анализе јесте тзв. историјско-генетичка, којом се покушава објаснити дата ситуација праћењем порекла и еволуције. Други тип је актуелно-емпиријска анализа, која објашњава насталу ситуацију реконструишући слику унутрашњих системских релација те ситуације.
3. *Моделовање* – моделују се новопронађене релације, које објашњавају разматрану ситуацију, у јавни, приметан и преносив медијум (мо-

дел, средство). Ово подразумева конструисање разумљивог, поједностављеног модела нове идеје, којом се објашњава и даје решење разматране проблемске ситуације.

4. *Истраживање новог модела* – покретање, рад и експериментисање на новом моделу, у циљу потпуног овладавања и схватања његове динамике, потенцијала и ограничења.
5. *Имплементација модела* – конкретизовање модела путем практичне примене и апликације, обogaћивања и концептуалних проширења.
6. *Рефлексивна и евалуација процеса* – рефлексивна и евалуација процеса и евалуација његових исхода и резултата даје нову, стабилну форму праксе.

Engeström-ов рад је показао да су педагошки проблеми и питања важни, чак и на радним местима где, формално, ником није додељена „улога учитеља“ у промоцији иновација; као и тамо где нема правог и одговарајућег модела за то каква би нова пракса требало да буде. Теорија експанзивног учења је, што је јасно, веома корисна за организовано учење и усавршавање у радним организацијама (посебно школама); а која се бори да се развије нова пракса пуног коришћења свих потенцијалних бенефиција нових технологија у учионици.

Elmore (2000) даље предлаже концепт „лабилних (лабавих) парова“ као објашњење проблема зашто иновације у школи имају слабе шансе да успеју. То јест, постоји „лабилност упаривања“ између техничке суштине/сржи образовања и административне супер-структуре. У контексту евалуације учитеља, усмерене на иновације, модернизацију и побољшања, срж овог аргумента је: „Из разлога што је техничко језгро образовног система слабо, неуређено, непоуздано и неодређено; због сумњи у статус професионалног знања самих учитеља, надлежно административно уређење га радије игнорише, тиме делујући првенствено на штит крхког техничко језгра екстерним испитивањима, надзором и критицизмом; и на тај начин пропуштајући прилику за поштenu рефлексивну и побољшање (унапређење) истог“ (Elmore, 2000).

У контексту историје праксе имплементације и коришћења ICT у школама, доведени смо у искушење да кажемо да је карактерише, не само скоро тоталан недостатак подршке у теорији образовања и учења, већ да постоје „лабилни парови“ у сваком елементу комплексног, узајамног деловања посредника и надлежних агенција.

Ако узмемо Engeström-ову теорију за платформу испитивања питања иновација у школи, то ће значити да постоје „лабилни парови“ у сваком од елемената троугла који је он истакао – *субјекат* (учитељи – личне теорије о учењу/микрополитика/уверења/виђење себе као учитеља итд.); *правила* (куррикулум/школска политика, полисе и визија/стандарди, школска ICT и друга

пракса, итд.); *подела рада* (поделе факултети/департмани, предавачи/администратори, улоге и одговорности учитеља са већом или мањом административном улогом, ИТ предавачи и персонал подршке итд.); *заједница* (школе/мреже/родитељи и ученици/друштво, уопштено/Министарство просвете итд.); *посреднички алати* (лаптоп наспрам десктопа, софтвер/хардвер, намештај/материјални садржаји итд.); *објект* (недостатак усаглашених циљева према којима би се школе усмериле и, последично томе, недостатак заједничког става по питању улоге ИТ у образовању; нпр. ИТ способности наспрам ИСТ, конструктивизам наспрам других углова гледања итд.).

На основу размотреног и изложеног закључујемо да немамо учитеља ни модела који бисмо могли следити. Стратегије и методе које успешно охрабрују учитеље и школе да имплементирају ИСТ иновације кроз промене курикулума, морају бити осмишљене и дизајниране тако да имају утицаја на сваком појединачном, напред дефинисаном нивоу, на начин који би приближио супротстављене, „неспариве“ елементе (из тзв. лабилних парова) на било који начин. Другим речима, стратегије морају бити тако испланиране да се баве Субјектима, Правилима, Заједницом, Поделом рада, Алатима и Објектима, у циљу стварања нове шеме колаборације и развијања новог интелектуалног алата. Очигледно је да су потребна даља испитивања да бисмо добили боље, подробније и потпуније информације о овом процесу.

Ипак, делује јасно да се на овај начин посао имплементације тачно одређених информатичких иновација у одређеним школама може боље разумети и испланирати; макар се може видети и предвидети величина и обим задатка, а сви који су укључени у њега могу све елементе довести у ред, путем различитих врста активности, радећи на конкретним, директним проблемима за различиту аудијенцију, у различите сврхе, решавајући их различитим средствима.

ЗАКЉУЧАК

Савремени систем образовања поставља пред учитеље изазов употребе ИСТ у свакодневној пракси, а самим тим и потребу стручног усавршавања из области ИСТ. Сведоци смо слабог, готово никаквог утицаја савремене информатичке технологије на делатност учитеља у Србији данас. Разлози вероватно леже у непостојању стратегије професионалног усавршавања и развоја, друштвено-материјалним околностима нашег друштва и у лошем материјалном стању у коме се налазе школе и само образовање. Део кривице пада и на недостатак одговарајуће теоријске подршке стручном усавршавању учитеља из области ИСТ-а. Разматрања и могућа решења, изложени у раду, представљају допринос решавању тог актуелног питања, и можда су путоказ за нека напреднија и обимнија истраживања и разматрања која би нас одвела до коначног решења.

ЛИТЕРАТУРА

- Bigum, C. (2000): *Actor-network theory and online university teaching: translation versus diffusion*. Iz *Researching Futures Oriented Pedagogies*. Knight, B. A. and Rowan, L. (eds). PostPressed, Flaxton, Qld: 7–22.
- Callon, M. (1986): *The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle*. Iz *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. M. Callon, J. Law and A. Rip. London, Macmillan Press: 19–34.
- Callon, M. (1987): *Society in the making: The study of technology as a tool for sociological analysis. The social construction of technological systems*. Iz *New direction in the sociology and history of technology*. W. Bijker, T. P. Hughes and T. Pinch. Cambridge, MIT: Press: 83–106.
- Davenport, T. and Prusak, L. (1998): *Working Knowledge*. Boston, MA, Harvard Business School Press.
- Elmore, R. (2000): *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Engeström, Y. (1987): *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999): *Innovative learning in work teams*. Iz *Perspectives on Activity Theory*. Engestr. M, Miettinen and Punamäki (eds). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001): *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work* 14(1).
- Gifford, B. and Enyedy, N. (1999): *Activity Centered Design: Towards a Theoretical Framework for CSCL*. Рад презентован на Computer Support for Collaborative Learning Conference. Stanford University. http://learninglab.stanford.edu/CSCL99/papers/tuesday/Bernard_Gifford_189.pdf.
- Hung, D. and Chen, D. (2001): *Appropriating and Negotiating Knowledge: Technologies for a Community of Learners*. *Educational Technology*, May-June.
- Latour, B. (1988): *The pasteurisation of France*. Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- Latour, B. (1993): *We Have Never Been Modern (C. Porter, Trans.)*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Leont'ev, A. (1979): *The Problem of Activity in Psychology*. In *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. J. Wertsch (ed). Armonk, New York, M. E. Sharpe.
- Luria, A. (1976): *Cognitive Development: its cultural and social foundations*. Cambridge, Harvard University Press.
- Pang, P. and Hung, D. (2001): *Activity Theory as a Framework for Analysing CBT and E-Learning Environments*. *Educational Technology*. July–August.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.

BRANKA ARSOVIC, The Teacher-training Faculty of Uzice

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHERS' READINESS TO USE
ICT IN THEIR WORK**

Summary

This paper is based on the personal research of the author on how to encourage teachers to accept the use of ICT in everyday teaching, in pedagogically suited ways. The author relied on the rich experience of other countries in the implementation and use of ICT in teaching process, and on their practical solutions of some problems that can arise from using ICT in the same process. The idea is to adapt those solutions to our current situation and to the specific requirements of our educational process. A special emphasise is put on learning theories that can support and initiate the professional teacher development in the area of new IC technologies.

Key words: *ICT, contemporary education, E-learning, strategy of professional development, learning theories.*



Доц. др Радомир Арсић, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић
Проф. др Јасмина Ковачевић, Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

ПОРЕМЕЋАЈИ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Асоцијално понашање као један од облика поремећаја понашања код ученика основношколског узраста условљено је многобројним, разноврсним факторима који су најчешће саставни део како субјективних тако и објективних околности у којима деца живе и васпитавају се. Најчешћи облик испољавања агресивног понашања ученика јесте насилничко понашање које може бити вербалног или физичког карактера. Како је овај облик поремећаја у понашању све присутнији код деце основношколског узраста, циљ истраживања је био да се испита учесталост испољавања асоцијалног понашања, као и однос између начина коришћења слободног времена и испољавања агресивног понашања код деце на млађем основношколском узрасту.

Кључне речи: асоцијално понашање, школа, агресија, слободно време.

УВОД

У условима дуготрајне и вишеслојне друштвене кризе (која и данас обе лежава нашу стварност), нарасли социјални проблеми условили су појаву различитих облика поремећаја у понашању који су у последње време све присутнији и код деце основношколског узраста. Отуђеност, маргинализација, лоше могућности друштвене промоције и личног развоја, депривација, психосоцијално заостајање, низак економски стандард и живот на граници беде, структурално-функционални поремећаји у породици, само су неки од фактора који доприносе да поремећаји у понашању постану реалност.

Поремећаји у понашању или асоцијална понашања, како се уобичајено термилошки одређују, представљају сваки облик понашања које занемарује или је у сукобу с друштвено прихватљивим нормама, али не и у сукобу с нормама и правилима прописаним законом. Према Закону о социјалној заштити Републике Србије дете с поремећајима у друштвеном понашању је дете које бе-

жањем од куће, скитњом или сличним понашањем нарушава општеприхваћена друштвена правила понашања или које чини кривична дела и прекршаје.

С медицинског аспекта, а према Међународној класификацији болести, повреда и узрока смрти (ICD-10), поремећаје понашања одликује поновљено и трајно постојање образаца антисоцијалног, агресивног и изазивачког понашања. За постављање дијагнозе нужно је узети у обзир развојни ниво детета, као и да ли су преступи већи од социјално очекиваног за узраст. Понашања на којима се заснива дијагноза су: претеране туче или застрашивања, суровости према другим људима или животињама, жестока деструктивност према имовини, подметање пожара, крађе, лагање, изостајање из школе и бежање од куће, необично чести и тешки напади беса, пркосно провокативно понашање и стална непослушност (Жунић-Павловић, Павловић, 2008).

У оквиру емпиријског приступа дефинисања поремећаја у понашању, Frick и сарадници (1993) поред облика откривеног и прикривеног понашања, указују и на димензију деструктивног и недеструктивног понашања на основу које издвајају четири облика поремећаја понашања: 1. деструктивно-прикривени тип или уништавање имовине (крађа, вандализам, подметање пожара); 2. деструктивно-откривени тип или агресивност (пркос, оптуживање других, окрутност, туче, злостављање); 3. недеструктивно-прикривени тип или асоцијални статус (псовање, бежање од куће, изостајање из школе, кршење правила) и 4. недеструктивно-отворени тип или супротстављање (узнемиравање, изазивање, свађање, љутња, тврдоглавост).

Edelbrock (према Loeber, 1990) одређује поремећаје понашања као развојну прогресију која садржи опозициони стадијум (свађе, препирке, непослушност), нападачки стадијум (туче, псовке, непослушност у школи), стадијум праћен агресивним понашањем (уништавање имовине, претње) и стадијум праћен деликвентним понашањем (крађе изван куће, вандализам, бежање од куће и школе) (Жунић-Павловић, Павловић, 2008).

Заједничка карактеристика свих дефиниција поремећаја понашања јесте знатно одступање од очекиваног понашања у односу на узраст, пол, друштвене и културне норме. Значајност одступања одређује се према природи и обиму трајања понашања. Асоцијално понашање карактерише изражена непослушност, физички или вербално испољено непријатељство, преосетљивост за грешке других, параноидност, склоност ка назадовању, рушилаштву, свадљивости, супротстављању, прављењу „смицалица“ другима, нападима беса (Ковачевић, Арсић, 2006). Асоцијално понашање проузрокује негативне последице по појединца, али и околину и представља битан предиктор сметњи и поремећаја у развоју, те стога захтева примену одговарајућих мера и интервенција.

Истраживања показују да се асоцијално понашање појављује на све ранијем узрасту. Томе највише доприноси чињеница да је породица изгубила

примат у процесу васпитања и да су родитељи изгубили велики део свог ауторитета када је у питању правилан однос између свих чланова породице, а посебно између деце. Истраживања показују да скоро $\frac{3}{4}$ данашњих родитеља допушта својој деци да конзумирају алкохол пре осамнаесте године, а половина родитеља својим шеснаестогодишњим тинејџерима дозвољава да ноћ проведу код момка, односно девојке. Више од половине тинејџера (53%) млађих од шеснаест година има дозволу родитеља да остају ван породице и после 23 часа (Brown, Smith, Wiseman, 1995).

Истраживање спроведено на територији града Ниша показује да је у периоду од три године (2004, 2005. и 2006) евидентирано 1.029 особа са поремећајем у понашању, и то првенствено деце и омладине. Све више је деце испод 14 година која су у сукобу са законом, а према евиденцији Центра за социјални рад у периоду истраживања изречено је 175 мера појачаног надзора малолетницима (Илић, Арсенијевић, 2007).

Поставља се питање колико рано и на који начин се могу открити деца са проблемима у понашању и на који начин организовати превентиван рад како би се пре свега спречило настајање деликвентног понашања које се уобичајено појављује као наставак асоцијалног понашања. У ланцу институција значајних у превенцији асоцијалног понашања деце и омладине, школи данас несумњиво припада значајно место. Управо у школи деца проводе највећи део времена у току дана, у школи формирају различите групе, у школи путем позитивних и негативних утицаја вршњака, старијих другова, али и одраслих, обликују своју личност и развијају карактерне особине. Зато школа, наставно особље, стручна служба школе и на крају директор школе, добијају значајну улогу у активностима везаним за превенцију негативног понашања. У Закону о основама васпитања и образовања прописане су казне за поједине појаве неадекватног понашања у школи. У свим тим случајевима казна треба да послужи као средство спречавања да се не учини тежи прекршај, али и да васпитно делује на даље понашање ученика. Међутим, у последње време су све гласније опаске да школа као васпитно-образовна установа губи ту веома важну улогу. Наставници се све више баве администрацијом, незадовољни су личним доhocима, често се догађају обуставе рада у виду вишедневних штрајкова или се настава реализује по режиму скраћених часова. Ауторитет наставника је пољуљан и доводи се свакодневно у питање, родитељи су увек на страни своје деце и не желе да сарађују у решавању проблема (а на крају увек, за понашање своје деце, оптужују школу као институцију и наставнике). Наставници који укажу на проблеме бивају јавно „прозвани“, најчешће губе посао или су принуђени да промене радно место, разред, па чак и школу.

Истраживања о стању, проблемима и потребама наших школа указују на пад нивоа школске успешности, повећање броја ученика који одсуствују са наставе, пад мотивације за учење и слично. Готово сваки трећи ученик у Ср-

бији опажа своју школу као запуштену и беживотну средину, више од 2/3 ученика изјављује да им је у школи углавном досадно, да је градиво преобимно и оптерећено непотребним детаљима, теме из већине предмета се излажу на стереотипан, незанимљив и старомодан начин, настава је првенствено заснована на теоријским знањима која су више у функцији наставка образовања, а мање у циљу овладавања конкретним вештинама и знањима, постојеће ваннаставне активности не одражавају жеље и интересовања ученика, наставници праве неоправдане разлике међу ученицима, што се види не само у опхођењу већ и у оцењивању и слично (Јелић, 2006, према Илић 2008: 10). Управо наведени проблеми могу представљати значајне факторе у настајању и испољавању асоцијалног понашања деце и омладине. Незанимљива школска атмосфера, стереотипност у поступцима и раду која не прати индивидуалне потребе и интересовања деце и која је у раскораку са природним процесом развоја и одрастања младих, свакако да не може да одговори значајном и важном задатку који је школа, од времена свог настанка па све до данас, имала, а то је обликовање младе личности у особу пуну знања, врлина и хуманог понашања.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Асоцијално понашање код ученика основношколског узраста условљено је многобројним, разноврсним факторима који су најчешће саставни део како субјективних тако и објективних околности у којима деца живе и васпитавају се. Најчешћи облик испољавања агресивног понашања ученика јесте насилничко понашање које може бити вербалног или физичког карактера. Како је овај облик поремећаја у понашању све присутнији код деце основношколског узраста, циљ истраживања је био да се испита учесталост испољавања асоцијалног понашања, као и однос између начина коришћења слободног времена и испољавања агресивног понашања код деце на млађем основношколском узрасту.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак је чинило 95 испитаника оба пола, просечних интелектуалних способности, који похађају IV разред Основне школе „Цар Константин“ у Нишу. Структура узорка приказана је у табелама 1 и 2.

Табела 1. Структура испитаника према броју у односу на одељење и пол

Одељење					Укупно	
	дечаци		девојчице			
	Број	%	Број	%	Број	%
IV /1	13	23,5%	9	20,5%	22	23,2%
IV /2	11	21,6%	11	25,0%	22	23,2%
IV /3	13	25,5%	14	31,8%	27	28,4%
IV /4	14	27,5%	10	22,7%	24	25,3%
УКУПНО:	51	100%	44	100%	95	100%

У односу на број испитаника према испитиваним одељењима у узорку је било по 23,2% ученика IV /1 и IV /2 разреда, 28,4 % ученика IV /3 разреда и 25,3% ученика IV /4 разреда. У односу на пол у узорку је било 46,31% ученика женског пола и 53,68% ученика мушког пола.

Табела 2. Образовни ниво родитеља испитаника

Образовање	мајке		очеви	
	број	%	број	%
без основне школе	1	1,1%	1	1,1%
основна школа	3	3,2%	3	3,2%
занат	2	2,1%	7	7,4%
средња школа	32	33,7%	33	34,7%
виша школа	17	17,9%	18	19,0%
факултет	40	42,1%	33	34,7%
УКУПНО:	95	100,0	95	100,0

Добијени подаци показују да већина испитаника потиче из породица са средњим и високим образовањем.

ИНСТРУМЕНТИ И ТЕХНИКЕ ИСТРАЖИВАЊА

За потребе истраживања коришћен је упитник за процену понашања ученика (аутори Бојанин и Савановић) који је модификован и допуњен питањима у складу с постављеним циљем истраживања. Упитник се састојао из три дела. Први део упитника садржао је питања која су се односила на опште податке о испитанику и његовој породици, други део упитника односио се на понашање ученика на часу, на одмору и у односу на ауторитет, док се трећи део упитника односио на организацију слободног времена ученика, као и на облике и услове у којима се испољава агресивно понашање.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Након прикупљених и обрађених података добијени су резултати о учесталости и облицима испољавања поремећаја понашања ученика млађег основношколског узраста. У раду ће бити приказан и интерпретиран део резултата који се односи на најчешће облике испољавања агресивног понашања ученика млађег школског узраста и однос између организације слободног времена и појаве асоцијалног понашања ученика.

Табела 3. *Активности испитаника и слободно време*

Слободне активности	не баве се		до 1 сат		до 2 сата		до 3 сата	
гледа ТВ	35	36,8%	11	11,6%	36	37,9%	13	13,7%
игра компјутерске игрице	34	35,8%	16	16,8%	28	29,5%	17	17,9%
чита књиге	67	70,5%	14	14,7%	14	14,7%	0	0
напољу са друштвом	6	6,3%	19	20,0%	42	44,2%	28	29,5%
бави се спортом	47	49,5%	27	28,4%	9	9,5%	12	12,6%
ради нешто друго	79	83,2%	9	9,5%	7	7,4%	0	0

На питање како проводе слободно време, добијени резултати (табела 3) показују да највећи број ученика (44,2%) слободно време проводи ван породице, напољу, са својим друштвом, у трајању од два часа, док 29,5% ученика слободно време проводи са друштвом ван породице и по три и више часова.

Поред излазака са друштвом, чест облик слободних активности су игре на рачунару: 16,8% испитаника најмање један час проводи уз игре на рачунару, 29,5% два часа, док 17,9% испитаника проведе три и више часова у упражњавању компјутерских игара. Подаци показују да најмањи број ученика проводи слободно време у читању или бављењу спортским активностима. Анализа одговора о најчешћим активностима које ученици четвртог разреда упражњавају у слободном времену показује да су то дружења ван породице или индивидуално упражњавање компјутерских игара, затим следи гледање ТВ програма, бављење спортом и и на крају читање књига.

Табела 4. Присуствовање тучама

Пол	присуствовали		нису присуствовали	
мушки	40	78,4%	11	21,6%
женски	27	61,4%	17	38,6%

На питање да ли су у току школске године присуствовали тучама, добијени подаци показују (табела 4) да је од 95 испитаника 67 присуствовало тучама као посматрач у учионици или школском дворишту, док 28 испитаника никада није присуствовало или видело тучу у школи или њеној околини.

Табела 5. Учествовање у тучи

Пол	ниједном		једном		више пута	
мушки	37	72,6%	6	11,8%	8	15,7%
женски	43	97,7%	1	2,3%	0	0

На питање да ли су и сами учествовали у некој тучи, добијени резултати су показали да највећи проценат испитаника није учествовао у тучама, али да је 15,7% испитаника мушког пола више пута учествовао у тучи, за разлику од испитаника женског пола. Добијени резултати су потврдили полазиште да деца у већем броју учествују у тучама и чешће испољавају агресивно понашање у односу на девојчице.

Табела 6. Слободно време и испољавање асоцијалног понашања

Друштво	ниједном		једном		више пута	
не бави се	6	100%	0	0	0	0
до 1 сат	18	94,7%	0	0	1	5,3%
до 2 сата	31	73,8%	4	9,5%	7	16,7%
до 3 сата	25	85,3%	3	10,7%	0	0

Укрштањем података о облицима коришћења слободног времена и испољавања агресивности, добијени подаци показују (табела 6) да ученици који слободно време не проводе са друштвом, нису учествовали ни у једној тучи. Међутим, ученици који највећи део слободног времена проводе ван породице са друштвом, имали су највећи број учествовања у тучама.

Табела 7. Школске локације на којима најчешће долази до вербалних агресија (свађе)

Понуђене могућности	број	%
у учионици пре или после часа	30	31,6 %
на часу	10	10,5 %
у школском дворишту за време одмора	16	16,8 %
у школском дворишту пре или после наставе	32	33,7 %
на екскурзијама, излетима	5	5,3 %
на секцијама, допунској и додатној настави	2	2,1 %
УКУПНО	95	100 %

Приказани резултати (табела 7) показују да до свађа најчешће долази у школском дворишту пре или после наставе (33,7), затим у учионици пре или после наставе (31,6%), у школском дворишту за време одмора (16,8%), на часу (10,5%). Ученици најмање испољавају вербалну агресију на екскурзијама, излетима и слободним активностима.

Табела 8. Локације на којима долази до туче

Понуђене могућности	број	%
у учионици пре или после часова	17	17,9 %
на часу	0	0
у школском дворишту за време одмора	18	19,0 %
у школском дворишту пре или после наставе	56	59,0 %
на екскурзијама, излетима	4	4,2 %
на секцијама, допунској и додатној настави	0	0
УКУПНО	95	100 %

Добијени резултати показују да се највећи број туча догађа у школском дворишту пре или после часова (59,0 %). Карактеристичну су подаци да за време излета и екскурзија готово да и нема испољавања агресивног понашања, као и при активностима на допунској и додатној настави или секцијским активностима. Како настава у оквиру секцијског, допунског или додатног рада не прати организацију традиционалне наставе већ је усмерена на индивидуални рад и индивидуално ангажовање, ученици су за све време трајања ваннаставних активности окупирани обавезама и радом и немају празан ход и слободно време које би попунили непримереним облицима понашања. Ови подаци иду у прилог чињеници да добро организоване наставне активности, које су усмерене према дечијим потребама и које пратите њихову природу и интересовање, могу представљати важно средство у превентиви настајања непожељних облика понашања.

Табела 9. *Подстицаји на које ученици најчешће реагују агесијом*

Понуђене могућности	дечаци		девојчице		Укупно	
Критика родитеља због оцене или понашања	11	21,6 %	4	9,1 %	15	15,8%
Критика наставника због понашања	5	9,8 %	2	4,6 %	7	7,4 %
Свађа са друговима	20	39,2 %	21	47,7 %	41	43,2 %
Лоше оцене	7	13,7 %	12	27,3 %	19	20,0 %
Нешто друго	8	15,7 %	5	11,4 %	13	13,7 %
УКУПНО	51	53,7 %	44	46,3%	95	100 %

Агресивно понашање код ученика оба пола најчешће иницира свађа са друговима, односно другарицама – 43,2% (дечаци 39,2%, девојчице 47,77%), затим лош школски успех – 20,00% и критика родитеља – 15,8%. Значајан је податак да је критика наставника као могући подстицај за испољавање агресивног понашања најмање заступљен – 7,4%.

Табела 10. *Реакције на вербалну агесију*

Понуђене могућности	дечаци		девојчице		укупно	
вербално вређао и нападао другове-другарице	17	33,3 %	6	13,6 %	23	24,2 %
физички нападао другове	9	17,7 %	2	4,6 %	11	11,6 %
уништавао или оштећивао школску имовину	1	2,0 %	0	0	1	1,1 %
нешто друго	24	47,1 %	36	81,8 %	60	63,2 %
УКУПНО	51	53,7 %	44	46,3 %	95	100 %

Добијени резултати показују да највећи број испитаника на вербалну агресију реагује такође вербалном агресијом – свађом и вербалним вређањем друга, односно другарице, затим следи и физичко обрачунавање, међутим највећи број испитаника је навео да прећути и да не реагује на било какав облик вербалног вређења или напада друга или другарице.

Табела 11. *Особе које најчешће иницирају агресивно понашање испитаника*

Понуђене могућности	дечаци		девојчице		укупно	
родитељи	1	2,0 %	2	4,6 %	3	3,2 %
брат, сестра	19	37,3 %	19	43,2 %	38	40,0 %
другови	28	54,9 %	22	50,0 %	50	52,6 %
неко други	3	5,9 %	1	2,3 %	4	4,2 %
УКУПНО	51	53,7 %	44	46,3 %	95	100 %

Најчешћи узрок вербалног или физичког агресивног понашања су другови, односно другарице и свађе с њима. Затим следе браћа и сестре, док су родитељи као узрок агресивног понашања заступљени у најмањем проценту.

ЗАКЉУЧАК

Готово да нема наставника који се у свом професионалном раду није сустрео с дететом које се не уклапа у постављене обрасце понашања. У сваком разреду се скоро свакодневно појављују разноврсни краткотрајни проблеми попут гуркања приликом уласка у школу или стајања у ред, безазленог задиркивања дечака и девојчица, малих свађа на часу и ван часа, непослушност при извршавању задатака и слични несташлуци. Већина наведених непожељних облика понашања представљају саставни део развоја личности и појављују се само као пролазна фаза у одрастању. Међутим, када се непожељни облици понашања појављују учестало и када све расположиве мере и санкције породице и школе нису довољне да би се такво понашање каналисало или отклонило, тада је у питању озбиљан проблем који захтева помоћ и брзу реакцију стручњака. Поремећаји у понашању се испољавају у различитим облицима и то од најблажих агресивних стања до озбиљнијих преступа који су често на граници са деликвентним понашањем. Такође, и узраст јављања, посебно различитих облика агресивног понашања, у последње време се све више помера према ка млађој популацији.

Асоцијално понашање карактерише непослушност, физички или вербално испољено непријатељство, преосетљивост за грешке других, параноидност, склоност ка назадовању, рушилаштву, свадљивости, супротстављању,

прављењу смицалица другима, нападима беса. Агресија на микросоцијалном плану представља широк контекст конфликтног понашања код све млађе деце. Отуђеност, фрустрације, нетолеранција, вербални и невербални конфликти, постали су део свакодневице којима су млади изложени, којима присуствују и у којима активно учествују. Агресивна понашања, као прототип, свакодневно су присутни у свим медијима, па и у већини цртаних филмова, филмовима који приказују историју и прошлост. Анти хероји се просто нуде у свим могућим садржајима и формама јавног живота, што условљава стварање погрешне слике о идеалном свету и животу. Изостанак контроле и усмеравања од стране родитеља препушта децу утицајима агресивних модела, а деца на млађем узрасту и уче опонашајући и идентификујући се са својим херојима и идолима.

Проблеми са понашањем могу се одразити на способност детета да решава проблеме, да се суочи са животом и да ужива у нормалним активностима у породици и са друговима. Неадекватно понашање отежава школовање, социјалне контакте с другом децом и нарушава уредну динамику и комуникацију с породицом и широм околином. Недостатак васпитних садржаја и активности које подстичу хуманост, толеранцију, солидарност, сарадњу или неконфликтно превазилажење проблема, било да је реч о породичном или школском васпитању, свакако су значајни фактори који доприносе настајању асоцијалног понашања код деце и омладине.

Приказано истраживање показује да су деца на најранијем узрасту склона агресивном понашању и да често и на уобичајене подстицаје реагују грубо повређујући тако вербално или физички особе из свог окружења. Традиционалан приступ у школском раду, као и недовољна контрола од стране породице, даје деци довољно простора да своја незадовољства испољавају непримереним облицима понашања. Недостатак толеранције, лоше успостављена комуникација, осујећења у задовољавању основних дечијих потреба, активирају одбрамбене механизме који често заузимају погрешан смер и добијају форму непожељних облика понашања. Млади су изложени многим притисцима, фрустрацијама и стресовима с којима често нису спремни да се носе, а социјално окружење не пружа одговарајућу подршку, услед чега млади излаз у решавању насталих проблема налазе у агресивном понашању.

Школска средини треба деци да пружи извесну сигурност с обзиром на то да највећи део времена проводе управо у школи. Међутим, када сви други фактори васпитања затаје (породица, медији, друштвено окружење), тада и школа као значајна васпитна установа не може квалитетно да остварује своју примарну улогу. Реформа школе се предуго догађа и развија се само кроз спољашњу форму која је праћена повећањем обавезних и изборних предмета, чиме се деца преоптерећују образовним садржајима, док је васпитна улога у потпуности запостављена. Реагује се так када се нешто деси, а покушаји игнорисања и занемаривања проблема само су привремена решења која остављају слободан простор за настајање сложенијих и озбиљнијих проблема. Школа

још увек не делује превентивно већ само корективно, нема континуитета и организованости у васпитном деловању што потврђује све већи број асоцијалних облика понашања присутних у школама на свим узрастима.

ЛИТЕРАТУРА

- Ајдуковић, М. (2000): Еколошки мултидимензионални приступ сагледавању ризика и заштите у развоју поремећаја у понашању деце и младих, у: Башић, Ј., Јанковић, Ј. (ур): *Ризични и заштитни чимбеници у развоју поремећаја у понашању деце и младих*, Загреб, 24–56.
- Божичевић, В. (1985): Неке особине личности адолесцената – полазника различитих стручних усмерења средње школе, у: *Радови*, Филозофски факултет, Задар.
- Brown, V., Smith, D. I., Wiseman, R. (1995): *Risk and Opportunitites; Managing enueonmental conflict and shange, Earthscan publication*, London.
- Жунић-Павловић, В., Павловић, М. (2008): „Различити приступи у појмовном одређењу поремећаја понашања“, *Настава и васпитање*, бр. 1, Београд, стр. 55–70.
- Илић, З. (2000): *Ресоцијализација младих преступника*, Дефектолошки факултет, Београд.
- Илић, З. (2008): Млади у ризику и сукобу са законом у школи, у: *Поремећаји понашања у систему образовања*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
- Југовић, А. (2007): Социолошки приступ у дефинисању појма и типова поремећаја понашања, у: *Поремећаји понашања и преступништво младих: специјално педагошки дискус*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
- Ковачевић, Ј., Арсич, Р. (2006): *Ученици ометени у развоју у редовној школи*, Друштво дефектолога Србије, Београд.
- Loeber, R. (1990): „Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency“, *Clinical Psychology Review*, 10, 1–41.
- Лоренц, К. (1970): *О агресивности*, Вук Караџић, Београд.
- Милосављевић, М., Југовић, А. (2008): Социјална искљученост и друштвене девијације младих, у: *Поремећаји понашања у систему образовања*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 56–78.
- Савовић, Б. (2000): „Ставови ученика према дисциплинским проблемима у основној и средњој школи“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33, Београд.

- Савовић, Б. (2000): „Дисциплински проблеми у основној и средњој школи“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34, Београд.
- Стакић, Ђ. (1991): *Методика рада са малолетним деликвентима*, Дечје новине, Горњи Милановац.
- Frick, P. J., Van Horn, Y., Lahey, B. B., Christ, M. A. G., Loeber, R., Hart, E. A., Tannenbaum, L., Hanson, K. (1993): „Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample“, *Clinic Psychology Review*, 13, 319–340.
- Закон о малолетним ученицима кривичних дела и кривичној заштити малолетних лица*. Службени гласник РС, 85/05.
- Закон о основама система образовања и васпитања*. Службени гласник РС, 62/2003.
- Закон о социјалној заштити и обезбеђењу социјалне сигурности грађана*. Службени гласник РС, 115/05.
- [www.procena](http://www.procena.gn.gov.rs) GN – Илић, Г., Арсенијевић, Д. (2007): *Процена локалне безбедности Града Ниша*.

**Doc. RADOMIR ARSIC, PhD, Teacher-training Faculty of Prizren – Leposavic,
Prof. JASMINA KOVACEVIC, PhD, Faculty for Special Education and
Rehabilitation, Belgrade**

BEHAVIOURAL DISORDERS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary

Antisocial behaviour, as one of the behavioural disorders noticed among the pupils of primary school age, is conditioned by various factors, which usually form a component part of both subjective and objective circumstances in which such children live and get their education. Pupils' aggressive behaviour most often shows as a form of either verbal or physical violence. Having in mind the fact that this disorder is becoming very frequent among the children of primary school age, the aim of our research was to study the frequency of antisocial behaviour outbursts, as well as the correlation between the ways in which children spend their free time and the outbursts of aggressive behaviour, especially with younger primary school children.

Key words: *antisocial behaviour, school, aggression, free time.*



Др Мара Кнежевић, Педагошки факултет у Сомбору

ОБРАЗОВАЊЕ НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА – ОСВРТ НА НАСТАВНЕ ПРЕДМЕТЕ

Апстракт: Учитељи у систему образовања имају кључну улогу у васпитању и образовању деце у нижим разредима основне школе. Можемо констатовати да савремено друштво захтева комплексније образовану личност васпитача и учитеља, а да учитељски факултети својим плановима и програмима иду у корак с временом. У раду се жели указати на значај наставних планова из области српског језика и књижевности и здравственог васпитања у образовању учитеља.

Кључне речи: *учитељски факултет, учитељ, образовање, српски језик и књижевност, здравствено васпитање, стручно усавршавање.*

ЗНАЧАЈ ШКОЛЕ И УЧИТЕЉА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ОМЛАДИНЕ

У васпитању и образовању омладине у друштву најважнију улогу има школа као васпитно-образовна установа. Поред школе на васпитање и образовање деце утичу и породица и друштвена средина, а развојем науке и технологије све више се укључују и средства масовне комуникације која су доступна и деци предшколског и школског узраста. Улога учитеља као организатора и реализатора васпитно-образовног процеса постаје све сложенија и захтева од њега перманентно усавршавање не само у постизању вишег нивоа образовања, већ и у проналажењу нових видова комуникације са ученицима.

Васпитање и образовање омладине није обавеза само васпитача и учитеља, већ је обавеза и државе. Оно мора бити заједничка брига породице, школе, општине и државе. За остварење ових циљева, неопходна је воља и жеља, неопходан је организован систем, *али су неопходни, пре свега, људи.* „Без добрих учитеља и свештеника не може се постићи циљ васпитања и образовања“, истицао је још у другој половини 19. века Стеван В. Поповић, директор Српске будимске основне школе и надзорник српских школа Бачко-будимске дијецезе, пријатељ и сарадник надзорника свих српских школа др Ђорђа Натошевића.

Поповић је посебно наглашавао: „Учитељ је душа школе. Он мора, пре свега да добро ради свој посао, да васпитава младе да постану умни, племенити људи, да се срцем и душом ода свом позиву.“ Учитељ неуморним радом и личним примером, жељом за непрестаним учењем и напредовањем, треба да буде узор својим ученицима.

Савремено друштво 21. века захтева новог учитеља, креатора за лични развој и развој и успех сваког детета, захтева учитеља који се перманентно образује и усклађује свој однос према деци, родитељима и друштвеној средини. Да би се успешно одговорило све већим захтевима савременог друштва и потребама деце, образовање учитеља током историјског развоја васпитно-образовног система перманентно се развијало, усклађивало, мењало и допуњавало.

Током образовања на основним студијама, поред теоријских знања, неопходно је да будући учитељ буде методички оспособљен за рад у настави. Значајно је да је потреба примене стечених знања уочена још у 19. веку, те је Никола Ђ. Вукићевић, наставник и управитељ Српске учитељске школе у Сомбору, увео *1857/58. године вежбаонице у школе, да би се приправници српске школе вежбали у практичном учитељском раду.*

Савремени учитељски факултети (по угледу на Николу Ђ. Вукићевића) поклањају посебну пажњу практичној настави будућих учитеља, те се у програме уводе методике наставе са бројним часовима, како теорије, вежби, тако и практичне наставе. Уведене су за поједине предмете: Методика 1, Методика 2, Методика 3, као и одређени Модули. Методике наставе постају кључни предмети образовања учитељског кадра, оне су предмет магистарских и докторских студија. То је, свакако, основни задатак ових образовних институција то су начини преношења знања будућих учитеља својим ученицима, али се поставља питање компетенције теоријских знања будућих учитеља, као и да ли они на основним студијама стичу сва неопходна знања и које су то области којима се даје приоритет.

СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Задатак учитеља је био и остао, пре свега, да уведе дете у свет писмености, да га оспособи за најкрупнији корак у његовом животу – да га опишмени. Најважнији корак је, дакле, управо описмењавање детета.

Према томе, област језика и књижевности је битан део општег образовања и представља неопходну основу за наставу и учење у свим другим областима. Развојем језика развијају се опште сазнајне способности детета, а књижевна дела својим естетским вредностима преплићу се с наставом уметности,

друштвених и природних наука. То подразумева да је потребно поклонити дужну пажњу настави српског језика и књижевности. Међутим, можемо констатовати да је, планом и програмом, број часова српског језика и књижевности на учитељским – педагошким факултетима недовољан за стицање компетенције учитеља из ових области. Нажалост, уочавају се и неки од узрока: жели се изједначити важност овог предмета са осталима (што никако не значи да друге области нису, такође, значајне); приметно је недовољно поштовање свог језика (што се објашњава упоређивањем са наставним плановима других држава и увођењем Болоње); придаје се све више пажње техници – компјутеризацији, док се занемарује кључна улога личности учитеља, а истиче значај образовне технологије, образовања на даљину, улога компјутера који је наставно средство, помагало у изучавању, у комуникацији у свим областима људских сазнања. У погледу садржаја предмета из области језика и књижевности време је да се окренемо својим коренима. И поред предмета: *Српски језик, Култура говора, Реторика, Књижевност, Књижевност за децу, Сценска уметност*, број часова по семестрима је недовољан да бисмо добили компетентног учитеља за ову област.

Не умањујући ни у ком случају потребна знања из области страних књижевности, јер *уметност не зна за границе*, време је да проучавамо историју српске књижевности са једног новог аспекта, који је био искључен деценијским утицајем политичких догађања. Да наведемо само неколико значајних примера: *Змајеве религиозне песме* намењене деци нису деценијама помињане, а камоли да су уношене у планове и програме. *Голуб*, лист за српску младеж, који је излазио у Сомбору непуне три деценије, такође није уврштен у наставне планове и програме школа. Српски календари и алманаси значајни за просвећивање Срба избегнути су, а српски добротвори који су помагали развој српске просвете и културе, посебно на просторима Аустро-Угарске монархије, остали су анонимни у области образовања. Текелијануму, као стецишту српске интелигенције, није посвећена дужна пажња (средњошколцима и студентима је непознат чак и појам Текелијанум (прим. М. К. – истраживање 2006. године у средњим школама Западнобачког округа). Збирке за децу које је Стеван В. Поповић издавао пуне три деценије (1872–1905) нису уношене у наставне програме, како због национално обојених назива, тако и због изразито националног и религиозног садржаја посвећеног српској деци (*Венац песама, Велики српски декламатор, Полаженик, Бадњак, дарак доброј српској деци, Полаженик, Радован, Божићни дар српској деци*). Морамо нагласити да ни народна књижевност, која је извориште етичких и естетичких вредности српског народа, није довољно заступљена у програмима образовања учитеља.

ЗДРАВСТВЕНО ВАСПИТАЊЕ

Предмет *Здравствено васпитање* је значајан не само за учитеље и децу већ и за читаву популацију становништва која треба да буде упозната са основним елементима хигијене, одржавања здравља и фактора који утичу на изазивање појединих болести. Здравствено васпитање подразумева основно образовање личности у познавању одржавања личне хигијене, хигијене становања, познавања људског организма и штетних утицаја на организам. Препознавање основних болести људског организма неопходно је сваком човеку. Ова сазнања најбоље и најуспешније се стичу кроз наставне садржаје. Тада је знање стручно и систематично.

Значај здравственог васпитања уочили су током 19. века не само лекари већ и учитељи и надзорници школа: др Милан Јовановић Батут (лекар), др Светозар М. Марковић (лекар), др Ђорђе Натошевић (надзорник свих српских школа), Лаза Обрадовић (учитељ), те је овом виду образовања значајно место дато и у педагошким гласилима, у новинама и у календарима тог времена. Основна знања из ове области посебно су значајна за учитеља који, да би успешно обављао свој посао, мора да буде свестрано образован, да поседује знања о развоју детета, хигијени школе, личној хигијени, хигијени исхране, менталној хигијени, инфекцијама, стресу, болестима, указивању прве помоћи, као и о најнеопходнијим врстама лекова.

Прва сазнања о хигијени, као основном услову здравља, дете стиче уз мајку, а потом у обданишту, забавишту и у школи. Улога учитеља је од непроцењивог значаја за здравствено васпитање детета. Учитељ, пре свега, личним примером упућује дете на придржавање основних хигијенских навика, а уз помоћ наставних садржаја упознаје децу о значају хигијенских навика, утицају природе, исхране и физичких активности за здравље човека.

На увођењу *Хигијене* у школе, у циљу здравственог просвећивања ученика, највише је радио београдски лекар др Светозар М. Марковић, који је о свом трошку, а уз одобрење Министарства просвете, обишао школе у Француској, у околини Париза, да би по угледу на рад француских школа препоручио уређење српских школа. Организовао је и *Прву јавну конференцију за школску хигијену и народно просвећивање*, која је одржана 1905. године у Београду (1905: 45).

Након одржане конференције основано је *Друштво за школску хигијену и народно просвећивање* (1905) у Краљевини Србији, са седиштем у Београду.

Значајно је да је министар просвете одобрио да се правила *Друштва за школску хигијену и народно просвећивање* штампају у *Просветном гласнику*.

Утврђено је између осталог: „Задатак Друштва је да настојава на подизању хигијенских школских зграда и дворишта у целој Србији, за умерена физичка вежбања и кретања на чистом ваздуху школске деце у циљу њиховог здравља, да се преиспита умна преоптерећеност деце школског узраста, да тражи веће учешће лекара у школском животу, да помаже омладину и морално и материјално како би очувала телесно и умно здравље и да јавним, популарним и бесплатним предавањима просвећује народ из свих грана људског знања и друштвених потреба“ (1905: 167, 168).

Задатак Друштва за школску хигијену актуелан је и данас. У том процесу посебну улогу, осим здравствене службе, имају основне школе (али и средње), као и учитељски факултети. Они треба да образовањем и васпитањем својих студената да омогуће квалитетну основношколску наставу, а основна школа да преко својих професора разредне наставе, односно учитеља, али и професора виших разреда, ваљано и благовремено утре пут потпунијем здравственом васпитању младежи, што је један од основних предуслова за здравље сваког човека појединачно, али и нације у целини. То значи да на факултетима треба обезбедити квалитетне програме, али и одговарајуће предаваче. Здравствено васпитање је током читавог школовања учитеља, још од његовог започињања, било мање или више део тог важног процеса

У последње време, ослањањем на Болоњску декларацију, почиње по други пут, убрзаним ритмом, преструктурирање наставних планова и на учитељским факултетима, па се у плановима неких факултета *Здравствено васпитање* потискује не само из редовне, већ и из факултативне наставе и поред упозорења о штетности таквих одлука у време када се здравље промовише као једно од најбитнијих људских вредности.

Да би се настава *Здравственог васпитања* на учитељским факултетима одвијала сходно савременом медицинском и педагошком знању, потребно је обезбедити не само да у наставним плановима буде обавезан предмет из ове области, већ и да предметни наставници буду мериторни за садржај тог предмета. Предмет *Здравствено васпитање* у образовању учитеља, с циљем превенције болести код деце нижих разреда основне школе, требало би усагласити на нивоу свих учитељских факултета.

И, наравно, битни су квалитетни уџбеници из којих будући учитељи и васпитачи треба да уче, као што су битни и уџбеници и приручници за децу основношколског узраста.

Међутим, иако је још доктор Ђорђе Натошевић, реформишући школство код Срба у 19. веку, указао на потребу и за гимнастицирањем и за извођењем наставе у природи, односно да је упознавање људског тела и одржавање његовог здравља од изузетне важности, до сада се здравствено васпитање најчешће спроводило интердисциплинарним темама из биологије (уџбеници „Природа и друштво“), што је, видело се последњих година, недовољно.

У усвојеној *Стратегији развоја здравља младих у Републици Србији* (С. Г., 17. 11. 2006), Влада Србије јасно каже какви се исходи очекују у наредном периоду, па између осталог и следећи:

„8.2.4. Увођење здравственог васпитања у школске планове и програме и њихова пуна имплементација.

8.2.4.2. Посебна едукација (доедукација) наставника и професора који би у школама били одговорни за здравствено васпитање.“

Нажалост, *Здравствено васпитање* се као предмет потискује са Учитељских факултета; на неким је потпуно истиснуто, а на неким делимично присутно у оквиру програма *Физичког васпитања*.

УЧИТЕЉ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ – ДАНАС

Васпитање и образовање данас постаје све сложенији процес. Критеријуми за пријем на учитељске факултете морају бити на завидном нивоу. Будући учитељи васпитавају и образују децу, они су темељ образовања, темељ државе. Каква нам је омладина, таква нам је држава. Селекција кандидата за учитељско звање, нажалост, није на одговарајућем нивоу. Провера говорних, музичких и физичких способности је, по правилу, постала формалност. Догађа се, такође, да кандидат који не разликује изговор гласа *ћ* и *ч*, *ђ* и *џ*, који не уме јасно да изговори глас *р*, који шушка при говору или неразговорно изговара гласове, бива оцењен као способан за учитељско звање. Често се догађа и с провером музичких способности, мада је незамислив рад учитеља који их не поседује.

Да би учитељ одговорио новим задацима, мора бити оспособљен да уз примену савремених метода остварује васпитно-образовне задатке. То подразумева учитељево перманентно усавршавање у погледу педагошко-психолошких, дидактичко-методичких, социолошко-етичких и техничко-технолошких знања и умења. Од учитеља се очекују веће компетенције које му може обезбедити само квалитетније савремено образовање. Учитељи током рада долазе у различите, врло често деликатне ситуације, у којима њихово знање, али и снажљивост, прилагодљивост и мудрост долазе до изражаја. Деца полазе у школу с већим обимом знања но што је то било ранијих година. Средства јавне комуникације, посебно Интернет, учинила су да се намећу бројна питања комуникације с децом и избора нових методичких облика рада. Све већа заузетост родитеља, померено радно време од 8 до 16 сати, остављају простор да деца, не тако ретко, буду препуштена улици. ТВ програми, који, нажалост, не дају слике лепог васпитања (напротив, упућују децу на непримерено опхођење према старијима, непоштовање родитеља, употребу ружних речи, на разне

врсте агресивних игара; приказују филмове с темама убистава), утичу на стварање lika новог детета које не води бригу о својим ближњим, а губи осећај за породицу и окружење. Дете губи осећај за лепо, за истину, за правду. Изгледа као да ништа више није свето: ни родитељ, ни родбина, ни пријатељ, ни друг. Процес отуђења напредује. На пример, ТВ емисије *48 сати свадба* и *Мењам жену* задиру у породичне односе, исмевају честитост брака и светост породице. Све је могуће: живети у туђој, потпуно непознатој кући као „нова“ мајка, оставити децу зарад новца, развод брака приказан је као уобичајена појава – као да су у овим емисијама намерно одабирани нарушене породице. А, тек серија *Велики брат*? Чему нас она учи и на шта указује?! Где су нам ту лепо примери понашања, поштовања, где је породица? Где је топлина кућне атмосфере? Где су нам деца?

Имајући све наведено у виду, улога учитеља је сложена и тешка у данашњем потрошачком друштву, а баш учитељ се први суочава с тим тешкоћама, он први упућује дете у живот. Поставља се питање како ће учитељ успешно да обави васпитно-образоване задатке. Пре свега, неопходно је да учитељ поклони пажњу сваком ученику појединачно и да успостави добар контакт с породицом детета. Учитељ својом креативношћу и добром комуникацијом треба да придобије ученика за рад. Наставни планови и програми за образовање учитеља, уз неке специфичности, различитости, у суштини треба да буду усаглашени на нивоу државе. Вежбаонице за извођење практичне наставе треба да буду добро организоване. Уџбеници треба да буду пажљиво одабрани, квалитетни и одобрени од Министарства просвете. Потребно је одабрати најбоље уџбенике, како у погледу јасно представљених наставних садржаја, који не смеју да садрже материјалне грешке, тако и у погледу методичких облика. Неопходно је установити оштрије критеријуме за избор уџбеника и свести их на одређен број како би се избегла превелика шароликост. Запажено је да су уџбеници и радне свеске, с жељом аутора да буду што привлачнији, претрпани спектром боја, шарени до те мере да је тешко уочити битно од небитног у тексту. Значајно је и да промене у образовању не могу бити изван друштвене стварности и изван политике. Средства јавног информисања, такође, треба да буду у функцији васпитно-образовног процеса, понуђени програми треба да буду примерени наставним садржајима.

Поред образовања које учитељ стиче на основним студијама, организују се семинари, научни скупови, научне конференције, тако да је његово перманентно образовање у складу са развојем науке и технике, као и у складу са потребама деце и развојем друштва. Сложени задаци васпитања и образовања деце у савременим условима живота захтевају од учитеља *перманентно усавршавање* у складу с научним и технолошким достигнућима, што свакако указује на значај учитељског позива и чињеницу да учитељ образује друге, али и да његово образовање траје током читавог радног века.

ЛИТЕРАТУРА

- Гојков, Грозданка (2006): *Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Каменов, Емил (2006): „Васпитачи за будућност“, *Просветни преглед*, 6, Београд.
- Влаховић, Бошко (2002): „Припремање и усавршавање наставника код нас“, *Педагогија*, 3, Часопис Форума педагога Србије и Црне Горе, Београд.
- Кнежевић, Мара (2006): *Стеван В. Поповић у српској култури*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Нинковић-Будимир, Гордана (2006): *Савремена породица и школа*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Поповић, В. Стеван (1868): *Школа и живот*, свеска за педагогију, Пешта, стр. 32.
- Марковић, Светозар (1905): *Три јавне конференције за школску хигијену и народно просвећивање*. Београд: Штампарија Доситије Обрадовић.

Др МАРА КНЕЖЕВИЧ, Педагогически факултет в Сомборе

ОБРАЗОВАНИЕ НА УЧИТЕЛЬСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ С ОБЗОРОМ НА УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ

Резюме

Учителя в системе образования имеют ключевую роль в воспитании и образовании детей в младших классах начальной школы. Можно констатировать, что современное общество требует более комплексной образованной личности воспитателей и учителей, и что учительские факультеты своими планами и программами идут в ногу со временем. В работе автор хочет указать на значительность учебных планов из области сербского языка и литературы и здравоохранения в образовании учителей.

Главные слова: *учительский факультет, учитель, образование, сербский язык и литература, здравоохранение, специальное усовершенствование.*