

## Садржај

<b>УТИЦАЈ ТРАНСФОРМАЦИОНИХ ПРОЦЕСА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА ФУНКЦИОНАЛНЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА</b>	
<i>Момчило Пелемиш, Владан Пелемиш, Небојша Митровић, Даријан Ујсаси</i> .....	7
<b>ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАНДАРДИ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ</b>	
<i>Владо Симеуновић</i> .....	15
<b>ЈЕДАН ОД МОГУЋИХ ПОГЛЕДА НА АНДРИЋЕВУ ЗБИРКУ КУЋА НА ОСАМИ</b>	
<i>Сузана Р. Лаловић</i> .....	30
<b>ВАЖНИ АСПЕКТИ ПРАКТИЧНЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ СТУДЕНАТА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА</b>	
<i>Драгана Радивојевић</i> .....	40
<b>ЗНАЧАЈ НАУЧНИХ ОТКРИЋА У НЕУРОФИЗИОЛОГИЈИ ЗА ПЕДАГОШКИ КОНТЕКСТ РАНОГ УЧЕЊА И РАЗВОЈА</b>	
<i>Марица Цвјетковић</i> .....	51
<b>УТИЦАЈ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ГРАФО-ФОНОЛОШКИ СИСТЕМ СРПСКОГ ЈЕЗИКА</b>	
<i>Сузана С. Елчић</i> .....	62
<b>УЛОГА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У ИНКЛУЗИВНОМ НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ</b>	
<i>Слађана Вилотић</i> .....	76
<b>МОДЕЛОВАЊЕ РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА</b>	
<i>Сања Милић, Дубравка Колунџић, Владо Симеуновић</i> .....	90
<b>ПРЕГЛЕД И АНАЛИЗА ПОТРЕБА, ИНТЕРЕСОВАЊА И ПРИЈЕДЛОГА СТУДЕНАТА У ВЕЗИ СА НАСТАВОМ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ПЕДАГОШКОМ ФАКУЛТЕТУ У БИЈЕЉИНИ</b>	
<i>Оливера Петровић-Томанић</i> .....	104
<b>ПРОБЛЕМСКИ ЗАДАЦИ У ФУНКЦИЈИ ИНТЕГРАЦИЈЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У КОМБИНОВАНИМ ОДЈЕЉЕЊИМА</b>	
<i>Драгица Милинковић</i> .....	111

<b>ПРИМЕНА САВРЕМЕНИХ ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА</b>	
<i>Татјана Думитрашковић</i> .....	120
<b>ЛИКОВНИ ИЗРАЗ У СЛУЖБИ ДЈЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА</b>	
<i>Весна Годоровић</i> .....	127
<b>КОЈА СУ ОЧЕКИВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У ОБРАЗОВАЊУ „ВАСПИТАЧА БУДУЋНОСТИ“</b>	
<i>Даница Мојић</i> .....	136
<b>МЈЕСТО И УЛОГА МЕТОДИКЕ У КОНЦЕПЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉСКОГ КАДРА У СКЛАДУ СА ЕВРОПСКИМ СТАНДАРДИМА</b>	
<i>Бранка Брчкало</i> .....	146
<b>ПРОБЛЕМИ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ</b>	
<i>Милка Грмуша, Бранислав Драшковић</i> .....	160
<b>НЕДОСТАЦИ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРОГРАМА ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ НА КАТЕДРАМА ЗА НАСТАВНИЧКА ЗАНИМАЊА</b>	
<i>Раде Р. Лаловић</i> .....	173

## Table of Contents

### **THE INFLUENCE OF TRANSFORMATION PROCESSES IN PHYSICAL EDUCATION ONTO FUNCTIONAL ABILITIES OF STUDENTS**

*Momčilo Pelemiš, Vladan Pelemiš, Nebojša Mitrović, Darijan Ujsasi*

### **PROFESSIONAL STANDARDS AND COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

*Vlado Simeunović*

### **ONE OF THE POSSIBLE VIEWS ON "THE HOUSE OF ITS OWN" BY IVO ANDRIĆ**

*Suzana Lalović*

### **IMPORTANT ASPECTS OF PRACTICAL ABILITY OF CLASS TEACHING STUDENTS FOR TEACHING NATURE AND SOCIETY**

*Dragana Radivojević*

### **THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC DISCOVERIES IN NEUROPHYSIOLOGY FOR PEDAGOGICAL CONTEXT OF EARLY LEARNING AND DEVELOPMENT**

*Marica Cvjetković*

### **IMPACT OF ENGLISH ON THE SERBIAN GRAPHOPHONOLOGICAL SYSTEM**

*Suzana Elčić*

### **ROLES AND COMPETENCIES OF TEACHERS IN INCLUSIVE TEACHING PROCESS**

*Sladana Vilotić*

### **MODELS OF WORKING WITH GIFTED STUDENTS**

*Sanja Milić, Dubravka Kolundžić, Vlado Simeunović*

### **REVIEW AND ANALYSIS OF STUDENTS' NEEDS, INTERESTS AND SUGGESTIONS REGARDING ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING AT THE TEACHERS' TRAINING FACULTY IN BIJELJINA**

*Olivera Petrović-Tomanić*

**PROBLEM TASKS IN THE INTEGRATION OF THE MATHEMATICS IN COMBINED CLASSES**

*Dragica Milinković*

**THE APPLICATION OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*Tatjana Dumitrašković*

**ART EXPRESSION IN THE DEPARTMENT OF CHILDREN**

*Vesna Todorović*

**WHAT IS THE EXPECTATIONS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN EDUCATION OF „PRESCHOOL TEACHERS OF THE FUTURE”**

*Danica Mojić*

**PLACE AND ROLE OF METHODS IN THE CONCEPT OF EDUCATION OF TEACHERS ACCORDING TO EUROPEAN STANDARDS**

*Branka Brčkalo*

**PROBLEMS OF INITIAL EDUCATION OF THE GEOGRAPHY TEACHERS**

*Milka Grmuša, Branislav Drašković*

**DISADVANTAGES OF UNIVERSITY CURRICULA CONSIDERING TEACHING METHODOLOGY AT DEPARTMENTS FOR TEACHING PROFESSIONS**

*Rade Lalović*

Момчило Пелемиш  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.3::796.015.1/8  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413001P

Владан Пелемиш  
Универзитет у Београду  
Учитељски факултет

Небојша Митровић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

Даријан Ујсаси  
Универзитет у Новом Саду  
Факултет спорта и физичког васпитања

## УТИЦАЈ ТРАНСФОРМАЦИОНИХ ПРОЦЕСА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА ФУНКЦИОНАЛНЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

**Апстракт:** Истраживање је спроведено на укупно 53 испитаника с циљем утврђивање ефеката специфичног тренажног модела интервалног тренинга на развој функционалних способности ученика. Експерименталну групу (Е) од 25 дечака узраста 11 – 12 година чинили су ученици V разреда на којима је био примењен експериментални програм наставе физичког васпитања. Другу контролну групу (К) сачињавало је 28 дечака који су похађали редовну наставу физичког васпитања по устаљеном плану и програму рада истог узраста. Користио се квази-експериментални нацрт истраживања (Нацрт са нееквивалентним групама и претест-постестом). Извршено је мерење аеробних способности применом стандардизованих моторичких тестова, а на експерименталној групи дечака примењен је експериментални третман у трајању од 12 недеља. Униваријантна анализа коваријансе (ANCOVA) указала је да је експериментални третман изазвао статистички значајну разлику између експерименталне и контролне групе у две од три моторичке варијабле, што је резултирало побољшањем функционалних способности у експерименталној групи ученика у односу на контролну. Налази истраживања говоре у прилог чињеници да трансформациони процеси у настави физичког васпитања имају позитивне ефекте.

---

\* nebojsakinesiology88@gmail.com

**Кључне речи:** ефекти, функционалне способности, интервални рад, ученици.

### Увод

Данашњи начин живота карактерише недостатак кретања (хипокинезија) омладине, те се из тих разлога јавља интензивна потреба за укључивањем што већег броја деце у ваннаставне и ваншколске спортске активности (Živičnjak, Zebec, Franke, Filler, Szivovica, Haffner, Querfeld, Ehrich, & Rudan, 2001). Примена научних сазнања у кинезиологији, с циљем што успешнијег планирања, програмирања и реализације предвиђених садржаја, предуслов је ефикасног утицаја на раст и развој ученика, а касније и остваривање спортских резултата (Burton, & Miller 1998; Malacko и Rado 2005; Hodžić и Mekić, 2008). Само у условима повећаног броја часова у настави, са кибернетичким приступом у овом процесу, гдје ће наставници још прецизније управљати трансформационим процесима (иницијално, транзитивно и финално стање), уз оптимално коришћење простора и времена, а на основу утврђеног иницијалног стања ученика треба израдити планове и програме, поставити задатке и циљеве које треба остварити у одређеном циклусу, а након анализе постигнутог, видети шта треба променити да би се постигли још бољи резултати.

У интервалном тренингу, сталним променама интензитета избегава се постизање стабилног стања, те је стога већа потрошња калорија у истом временском периоду. Према истраживањима, 24 сата након интервалног аеробног тренинга базални метаболизам је виши за 5 до 10 % у односу на аеробни тренинг континуираног типа. Интервални тренинг је тип тренинга у којем се смењује период интензивне активности с периодом активног опоравка. Трајање и интензитет радног интервала заједно с трајањем и интензитетом интервала опоравка чини једну серију. При планирању интервалног тренинга потребно је одредити: трајање и интензитет радног интервала, трајање и интензитет интервала опоравка и укупан број серија. Управо због већег броја варијабли и неограничене могућности комбинација, интервални тренинг је ефикаснији и занимљивији од континуираног тренинга. Интервални тренинг је у овом истраживању узет као модел рада због чињенице да се може прилагодити свим нивоима тренираности.

Максимална потрошња кисеоника ( $VO_2 \max$ ) или аеробни капацитет је капацитет који организм може да транспортује и искористи у току вежбања са постепеним појачавањем интензитета.  $VO_2 \max$  се исказује или у апсолутном односу у литрима у минути (l/min) или у релативном односу у милилитрима по килограму у минути (ml/kg/min). Мерење  $VO_2 \max$  – аеробне способности организма се обавља тестом оптерећења где се отпор, а тиме и интензитет вежбања, постепено повећавају (на тредмилу или бициклергометру), док се мери однос концентрације удахнутог кисеоника и издахнутог угљен-диоксида.

Инспиријум и експиријум мере се посебном апаратуром. Максимална потрошња кисеоника се достиже када се потрошња кисеоника устали на неком нивоу и поред повећавања оптерећења (Ponogac, Matavulj, Grujić, Rajkovača i Kovačević, 2005). С обзиром на скромне услове и могућности примене одређених тестова, аутори рада су се у овом раду користили стандардним моторичким тестовима за процену аеробне способности.

Постоји утврђена позитивна повезаност између аеробне способности, масе хипокампуса (дела мозга који има нарочито велику улогу за дугорочну меморију) и способности памћења (Chaddock, et al. 2010; према Pelemiš, Jovanović i Rankić, 2013). Резултати указују да деца која имају бољу аеробну способност одликују се и већом масом хипокампуса, која директно доводи до боље дугорочне меморије. Утврђени су позитивни ефекти трансформационих процеса функционалних способности, након примене два модела рада (Goganović, Lolić, Mandić и Srdić, 2011a).

Циљ истраживања је утврдити ефекте специфичног тренажног модела интервалног тренинга на развој функционалних способности експерименталне групе у финалном мерењу у односу на иницијално стање дечака узраста 11 – 12 година.

## Метод

Узорак испитаника је био сачињен од 53 испитаника мушког пола, подељених на два субузорка: Е – експерименталну групу 25 дечака и К – контролну групу 28 дечака. Експериментална група имала је експериментални начин наставе физичког васпитања, а контролна је похађала редовну наставу физичког васпитања по устаљеном плану и програму рада. Ученици су у тренутку мерења и целокупног експерименталног програма похађали Основну школу „Свети Сава“ у Бијељини и били узраста 11 – 12 година. Користио се квазиекспериментални нацрт истраживања (*Нацрт са нееквивалентним групама и претест-постест*).

Мерење аеробне способности је било спроведено два пута на експерименталној и контролној групи испитаника. Почетком септембра 2012. године је било обављено иницијално мерење, а након 12 недеља, почетком децембра исте године је било спроведено финално мерење.

Аеробна способност се процењивала помоћу моторичких тестова:

- 1) *Трчање 6 минута (м)*,
- 2) *Куперов тест 12 минута (м) и*
- 3) *Истрајно чунасто трчање (фрек.).*

Експериментални третман који је био примењен на експерименталној групи дечака трајао је 12 недеља. Испитаници експерименталне групе су били обухваћени специфичним тренажним моделом (интензивног хватања и

додавања лопте у рукомету), са програмским садржајем по четири вежбе: рад у паровима, рад у тројкама, рад у четворкама и рад у колонама – измена места код свих вежби) у трајању од 12 недеља, три часа недељно по 45 минута (36 часова). Примењена је интервална метода рада. Да би се обезбедио потребан квалитет и интензитет кретања кориштен је препоручени интервал одмора (рад: одмор, 1:2 или 1:3). Час експерименталне групе имао је класичну структуру:

- 1) уводни део: 5 минута припремних активности;
- 2) припремни део: вежбе обликовања 10 минута;
- 3) главни део: 30 минута вежбања;
- 4) завршни део: 5 минута – опуштајуће активности.

Водило се рачуна да учење планираних моторичких знања буде у функцији интензитета оптерећења које ће код експерименталне групе испитаника омогућити позитивне адаптивне промене аеробних и функционалних способности.

Контролна група дечака је имала два часа физичко васпитање недељно и радили су по устаљеном плану и програму рада за наставу физичког васпитања намењену за ученике петих разреда основне школе.

Статистичка обрада података садржала је израчуњавање основних дескриптивних статистика: аритметичку средину (AS); стандардну девијацију (S); вредности скјуниса и кутрозиса за све моторичке варијабле на иницијалном и финалном мерењу. За утврђивање разлика између група у иницијалном и финалном мерењу била је кориштена униваријатна (ANOVA) анализа варијансе, док се за утврђивање разлика између два тестирања (утврђивања ефеката третмана између контролне и експерименталне групе) користила униваријатна (ANCOVA) анализа коваријансе.

## Резултати

У табели 1 су престављени дескриптивни статистици моторичких варијабли за обе групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу, а у табели 2 разлике између група у почетном и финалном мерењу.



Табела 1: Дескриптивни статистички параметри моторичких варијабли на иницијалном и финалном мерењу

Мерење	Варијабла	Група	AS	S	Sk	Kurt
Иницијално	Трчање 6 мин. (м)	<b>Ек</b>	930,80	113,69	<b>-0,46</b>	<b>1,54</b>
		<b>Ко</b>	880,00	107,70	-0,91	-0,27
	Куперов тест 12 мин. (м)	<b>Ек</b>	1649,60	165,57	-0,26	0,76
		<b>Ко</b>	1622,86	200,83	-0,05	0,59
	Истрајно чунасто трчање (фрек.)	<b>Ек</b>	37,76	8,24	-0,28	-0,74
		<b>Ко</b>	32,93	8,91	0,95	1,16
Финално	Трчање 6 мин. (м)	<b>Ек</b>	988,00	115,36	0,33	0,91
		<b>Ко</b>	891,79	123,11	-0,19	0,05
	Куперов тест 12 мин. (м)	<b>Ек</b>	1734,00	163,45	0,08	0,14
		<b>Ко</b>	1609,29	222,33	-0,02	0,82
	Истрајно чунасто трчање (фрек.)	<b>Ек</b>	38,80	8,91	-0,01	-0,30
		<b>Ко</b>	32,57	6,79	0,40	0,13

Легенда: AS – аритметичка средина; S – стандардна девијација; Sk – скјунис (нагнутоост дистрибуције резултата); Kurt – куртозис (издуженост дистрибуције резултата).

Вредности скјуниса указују да ни код једне варијабле за процену аеробне способности нема значајних одступања резултата од нормалне дистрибуције, с обзиром на то да вредности тестова не прелазе дозвољене коефицијенте. Резултати куртозиса се крећу испод нормалне вредности дистрибуције, што чини дистрибуцију платикуртичном – расплутом. Испитаници нису изразили хомогеност у посматраним варијаблама за процену функционалних способности ни на иницијалном нити на финалном мерењу.

Табела 2. Разлике између група на иницијалном и финалном мерењу у моторичким варијаблама утврђене униваријантном анализом варијансе

Мерење	Варијабла	F	p
Иницијално	Трчање 6 минута (м)	<b>2,79</b>	<b>0,10</b>
	Куперов тест 12 минута (м)	0,28	0,60
	Истрајно чунасто трчање (фрек.)	5,90	<b>0,02</b>
Финално	Трчање 6 минута (м)	8,56	<b>0,01</b>
	Куперов тест 12 минута (м)	5,30	<b>0,03</b>
	Истрајно чунасто трчање (фрек.)	8,29	<b>0,01</b>

Легенда: F - тест; p – ниво статистичке значајности за F.

Посматрањем просечних вредности и вредности F теста, те његовог нивоа статистичке значајности, на иницијалном мерењу, уочава се да су групе биле прилично изједначене у две од три варијабле: *Трчање 6 минута* и *Куперов тест трчања 12 минута* (није било статистички значајне разлике између група испитаника), док је статистички значајна разлика била уочена у варијабли *Истрајно чунасто трчање* у корист експерименталне групе ученика. На финалном мерењу, статистички значајне разлике су уочене у свим испитиваним варијаблама у корист испитаника експерименталне групе.

У табели 3 су приказане вредности униваријатне (ANCOVA) анализе коваријансе за варијабле које процењују аеробне способности.

Табела 3. Униваријантна анализа коваријансе експерименталне и контролне групе

Варијабла	Група	AS*	F	p
Трчање 6 минута (м)	Експериментална	962,38	8,88	<b>0,00</b>
	Контролна	914,66		
Куперов тест 12 минута (м)	Експериментална	1720,46	17,34	<b>0,00</b>
	Контролна	1621,37		
Истрајно чунасто трчање (фрек.)	Експериментална	36,15	3,17	0,08
	Контролна	34,94		

Легенда: AS\*-коригована аритметичка средина; F-вредност односа статистичке значајности разлика између група; p-ниво статистичке значајности F-односа.

Резултати који су приказани у табели 3 указали су на постојање статистички значајних разлика у две од три моторичке варијабле у корист експерименталне групе ученика након примене експерименталног третмана у трајању од 12 недеља. Након неутралисања ефеката иницијалног мерења ученици из експерименталне групе су постигли статистички значајне и боље резултате у односу на ученике из контролне групе у две моторичке варијабле: *Трчање 6 минута* и *Куперов тест 12 минута*. У варијабли *Истрајно чунасто трчање*, статистички значајне разлике нису уочене у односу на контролну групу иако постоји евидентан напредак дечака из експерименталне групе. Вероватно је да је за побољшање ових резултата потребно нешто више времена. Стога се препоручује примена сличих садржаја на сличном узрасту дечака у дужем временском периоду.

## Дискусија

С обзиром да су резултати примене експерименталног програма рада, у трајању од 12 недеља позитивно утицали, ово истраживање има одређену применљивост у педагошкој пракси. Резултати могу да допринесу рационализацији наставног процеса у планирању, програмирању и спровођењу рада у процесу редовне и додатне наставе физичког васпитања применом експерименталног програма рада, а по могућности према индивидуалним жељама ученика. Резултати, такође, могу да допринесу и правилном усмеравању и избору потенцијалних кандидата за бављење спортом.

Резултати добијени истраживањем сугеришу да је примењени експериментални модел рада код ученика експерименталне групе довео до значајних позитивних трансформација аеробних способности код две од три анализираних варијабле: *Трчање 6 минута* и *Куперов тест трчања 12 минута*. Експериментални третман је, такође, диференцирао ове две групе испитаника. Само у варијабли *Истрајно чунасто трчање* нису уочене статистички значајне разлике, иако је напредак уочен између две групе ученика у корист експерименталне групе дечака. Други позитивни ефекат експерименталног програма огледа се у његовим образовним ефектима и директном побољшању кретних способности ученика. Недостаци програма могу се пронаћи у његовом временском трајању, које са садашње дистанце треба трајати нешто дуже. Могућности програма се могу планирати у континуираним дужим временским интервалима, када би ови резултати служили као транзитивне информације које би могле у организационом смислу утицати на даљи ток и садржај програма. Опасности које могу резултирати из овог програма су да се програм настави без корекција и евалуација. Резултати истраживања у складу су са налазима (Goranović, Lolić, Mandić и Srdić, 2011b). Аутори су, такође, утврдили позитивне ефекте трансформационих модела два програма на групи ученика.

## Литература

- Burton, A.W. & Miller, D.E. (1998). *Movementskill assesment*. Champaign: Human kinetics.
- Goranović, S., Lolić, N., Mandić, P. i Srdić, V. (2011). Evaluacija efekata transformacionih procesa funkcionalnih sposobnosti primjenom dva modela rada kod učenika. *Sportske nauke i zdravlje*, 1 (2), 120 – 128.

Hodžić, M., Mekić, M. (2008). Utjecaj transformacionog programa dodatnih sati tjelesnog odgoja na tjelesni i motorički razvoj djece uzrasta od 14 do 16 godina, Zbornik radova IV Međunarodne konferencije „Menadžment u sportu“ ( 421 – 441), Beograd.

Malacko, J., Rađo, I. (2005). *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.

Pelemiš, V., Jovanović, B. i Rankić, J. (2013). Relacije morfoloških karakteristika sa aerobne sposobnosti dece različitog pola i uzrasta. *Sport i Zdravlje*, 8 (1), 73 – 79.

Ponorac, N., Matavulj, A., Grujić, N., Rajkovača, Z. i Kovačević, P. (2005). Maksimalna potrošnja kiseonika (VO<sub>2</sub> max) kao pokazatelj fizičke sposobnosti sportiste *Acta Medica Medianae*, 44 (4), 17–20.

Živičnjak, M., Zebec, M., Franke, D., Filler, G., Szivovica, L., Haffner, D. Querfeld, U., Ehrich, J. & Rudan, P. (2001). Analysis of cognitive and motor functioning during pubertal development. *Journal Physiology Anthropology*, 20 (2), 111 – 118.

Momčilo Pelemiš, Vladan Pelemiš, Nebojša Mitrović, Darijan Ujsasi

## THE INFLUENCE OF TRANSFORMATION PROCESSES IN PHYSICAL EDUCATION ONTO FUNCTIONAL ABILITIES OF STUDENTS

### Summary

*The research was conducted on a sample of 53 respondents with the aim to determine if there are effects of specific training model of interval training onto the development of functional abilities of the students. Experimental group (E) included 25 boys aged 11 to 12 who were at the fifth grade and went through the experimental program of physical education. The second control group (K) included 28 boys who attended regular physical education classes program according to fixed plan and program. The asymmetrical research design was used. (Including dissimilar groups and pre- test and after-test). The measuring of the motor abilities was conducted by standard set of tests, and the experimental group went through the experimental treatment that lasted for 12 weeks. Univariate analyses of variance (ANCOVA) revealed that the experimental treatment caused statistically significant difference between the experimental and the control group in two out of three motor variables, which resulted in the enhancement of functional abilities in boys of the experimental group compared to the control group. The research findings have confirmed that transformation processes in physical education can have positive effects.*

**Key words:** *effects, functional abilities, work in phases, students.*

Владо Симеуновић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 006.44:371.214(497.6)  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413002S

## ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАНДАРДИ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

**Апстракт:** Школовање наставничког кадра код нас траје углавном четири године. Још увијек су на прилично традиционалан начин структурирани наставни планови и програми који садрже релативно устаљен однос између општих и стручних предмета. Постоје покушаји да се истраже односи између онога што се учи на факултетима и компетенција учитеља неопходних за васпитно-образовну праксу. Код већине наших аутора преовладава схватање да треба преузети ставове Европске уније о неопходним компетенцијама за рад у настави, што се може сматрати оправданим с обзиром на интегративне токове. Ова расправа је покушај да се у припреми наставника за рад у савремено димензионисаном наставном процесу уважавају најмање два става, и то: – капацитет да се систематски процијене основна знања и професионална пракса појединаца на основу широког спектра критеријума који долазе из праксе и истраживања, и – критички сагледа приступ иновацијама и професионалном усавршавању.

Намеће се потреба за усвајањем професионалних стандарда који би требало да представљају одраз квалитета, што подразумева све оно што наставници знају, разумију, у шта вјерују и шта су способни да раде као стручњаци у својој области. У том циљу смо извршили истраживање у коме су директори, педагози и ментори процијевали компетенције учитеља у својим школама на основу упитника који је састављен по моделу који предлаже Европска комисија.

**Кључне ријечи:** образовни стандарди, компетенције, наставни процес.

### Увод

Европска унија је у својим стратешким документима које је димензионисала до 2020. године препознала кључну улогу образовања за бржи излазак из економске кризе, повећања запослености и квалитета социјалног

---

\* [vlado.simeunovic@gmail.com](mailto:vlado.simeunovic@gmail.com)

укључивања свих слојева друштва. У Босни и Херцеговини су донијети Стратешки правци развоја образовања са планом имплементације за период 2008 – 2015. године. У документу се наводи да на територији земље живи око 5% неписменог становништва, да 34,9% становника има само основну школу, средњу школу 49,7%, а високо образовање 4,3% становника. Подаци указују да је ниво образованости становништва још увијек нижи од европског просјека и да се у тој чињеници крију неки основни економски и друштвени проблеми. Један од драгоцјених података је да један учитељ ради са 17,2 ученика што даје могућност да се наставни процес реализује на релативно високом нивоу квалитета, али, са друге стране, говори и о високом нивоу трошкова. У овом тренутку обука наставника није стандардизована. Наставници нису системски лиценцирани, нити су развијени финансијски инструменти који би били у функцији подстицања унапређења квалитета њиховог рада на основу конкуренције.

Република Српска је донијела *Стратегију развоја образовања за период 2010 – 2014.*, у којој се наводи да је у овом периоду развоја Републике Српске образовање једини сигуран пут који води ка одрживом развоју и успјешној интеграцији у Европску унију и свјетске економске и цивилизацијске токове.

Међународна конкурентност обезбиједиће се, прије свега, путем комуникације и интеграције образовног кадра, ученика и студената, како са економски развијеним земљама западних култура, тако и са земљама транзиционих економија словенског културног наслеђа.

Од високог образовања се очекује да на овом путу заузме лидерску позицију, те да креира и води реформске процесе кроз цјелокупну институционалну структуру образовног система Републике Српске (*Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*). Наведена визија се може остварити само ако се цјелокупни процес образовања посматра интегрално од предшколских установа до високог образовања, у сврху стварања друштва које учи. Како је тешко подијелити одређене развојне периоде у животу сваког човјека, тако је тешко посматрати поједине фазе образовања као издвојене цјелине. Човјек је јединствено биће које се рађа, развија, ради и усавршава. Социјално и укупно културно окружење детерминишу образовни систем који треба да има јединствену нит која се непрекидно провлачи од почетка организованог система учења до краја живота. Само такав приступ има дубоки смисао који ће допринијети укупном развоју сваког појединца, што ће се неминовно одразити на цјелокупни развој друштва, јер друштво је састављено од појединаца. Рад се претежно базира на једном сегменту образовања – основном образовању које представља полазну основу сваког другог учења. Наравно, кроз рад су освијетљени само поједини аспекти тог сложеног система са нагласком на стандардима и компетенцијама

који су неминовни оквир и полазна основа за један потпуно нови приступ организовању основног образовања. Можда су сазрели услови да се размишља о курикуларном приступу цјелокупном образовању?

### Основни проблеми у основном образовању

Неколико важних аспеката одсликавају стање у подручју основног образовања, и то:

- још увијек све становништво није обухваћено основним образовањем, а посебно рањиве и маргинализоване групе;
- стална депопулација која доводи до укидања појединих школа и отежава организовање процеса учења;
- недовољно јасан педагошки одговор у ком правцу даље развијати систем основног образовања посебно у руралним срединама;
- нису јасно разрађени стандарди у погледу знања ученика (Босна и Херцеговина није чланица ПИСА<sup>1</sup>, иако већина земаља у окружењу то јесте);
- без обзира на интерну валидацију још увијек нисмо сигурни колики је квалитет знања наших ученика у погледу три основне области: читања, математике и природних наука (то је једино могуће утврдити екстерном евалуацијом стандардизованим тестовима);
- Наставни план и програм за основну школу је претежно садржајно оријентисан, иако се назире покушај да се истакне значај циљева и исхода учења;
- код већине наставника постоји изражена научно-академска оријентација у погледу дефинисања циљева и задатака учења што неминовно води ка трансмисији знања, а не активном грађењу, у складу са могућностима и искуствима ученика;
- недовољно су развијене компетенције наставног кадра за примјену модерног концепта наставе/ учења и увођење наставних иновација;
- основне школе су још увијек помало усамљена острва у социјалном окружењу које је оријентисано на друге друштвене

---

<sup>1</sup>ПИСА је међународни програм процјене образовних постигнућа ученика (Programme for International Student Assessment). Овај програм иницирао је OECD, тј. Организација за европску сарадњу и развој (Organisation for Economic Co-operation and Development) 1997. године и представља договор, односно споразум, влада земаља чланица OECD-а да прате постигнућа ученика у оквиру заједничког међународног стандарда.

аспекте живота (није још формирана заједница која учи, са јасном улогом свих фактора у том значајном и непоновљивом процесу).

Стање у основном образовању је одраз стања у друштву, а проблеми су препознати и дефинисани у *Стратегији развоја образовања РС*, гдје се наводи да је нужно „подићи ниво квалитета образовања и побољшати исходе учења код ученика и студената, у првом реду кључне компетенције (способности читања, математичке способности и способности за природне науке); повећати учешће у образовању кроз обезбјеђење потпуног обухвата популације основним образовањем, повећавањем процента средњошколског образовања и учешћа у цјеложивотног учењу (Види: *Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*, стр. 33).

### **Компетенције наставника стечене на студију и захтјеви савременог наставног процеса**

У најважнијим документима Европске уније (Европска комисија 2012а, 2012с) посебан значај се даје наставничкој професији. У документу се наводи „Европска комисија позива чланице да ревидирају и ојачају професионални профил свих образовних професија тиме што ће се ревидирати ефективност као и академски и педагошки квалитет почетног образовања наставника, уводећи кохерентне и адекватно финансиране/подржане системе регрутовања, одабира, увођење и професионални развој наставног особља на основу јасно дефинисаних компетенција потребних у свакој фази каријере наставника, посебно повећавајући дигиталне компетенције“ (Види: *European Commission. Supporting teacher competence development*, 2012с, стр. 5). Испуњавање оваквих услова подразумева договор на нивоу образовног система о томе шта је потребно да би се могло говорити о квалитетним наставницима: какве компетенције (знања, способности, ставови) су им потребне, како оне треба да буду схваћене, описане и тумачене. Ово неминовно води ка успостављању политике и практичних упутстава која наставницима могу помоћи да компетенције стекну и развијају их током каријере.

У свим релевантним документима се истиче потреба да се јасно дефинише шта се од наставничког кадра очекује да зна и да буде способан да уради, јер само такви оквири наставничких компетенција могу бити основа за:

- дефинисање нивоа знања који наставници морају стећи на факултетима;
- дефинисање критеријума за запослење и одабир наставника,
- процјењивање потреба за стручним усавршавањем;



– стварање система за професионално усавршавање, који ће омогућити одржавање нивоа потребних компетенција у свим периодима професионалне службе и развоја.

Ови захтјеви су препознати и у стратешким документима Републике Српске, па се истиче сљедеће:

– компетентност образовног кадра је пресудан фактор за успјешност образовања и ниво знања и компетенција ученика и студената, те је потребно побољшати параметре кадровске структуре на ниво земаља у окружењу,

– за мјерење ове компетентности развијени су европски показатељи који ће се уградити у систем оцјењивања и сертификације просвјетног кадра, те у систем избора високошколског наставног кадра. Кроз развој властитог кадра смањиће се потреба ангажовања гостујућих наставника (Види: *Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*, стр. 40).

### Однос професионалних стандарда и компетенција

У свијету се данас много говори о професионалним стандардима с намјером да се поставе оквири, довољно разумљиви и мјерљиви, помоћу којих је релативно лако утврдити постигнућа појединаца. С обзиром да се свијет све више глобализује, тежња је да се створе општеприхваћени стандарди на нивоу глобалног образовног система, уважавајући географске и културне посебности појединих региона и народа.

Наравно да је потребно направити разлику између способности наставника и професионалних стандарда. Професионални стандарди настоје да опишу оно у шта наставници вјерују, знају, разумију и способни су да раде као стручњаци у својој области (Види: Ingvarson, 1998).

У складу са претходном дефиницијом појављују се два погледа на стандарде у којима се они виде:

– као средство за описивање усаглашености теоријског модела са ситуацијом у пракси, и као

– мјерни алати – инструменти који пружају спецификације нивоа постигнућа.

Уколико би се професионални стандарди за наше наставнике заиста увели и ако би постојала јасна намјера да се примјењују, они би могли имати вишеструку намјену и то:

- *информативну*: могу се користити као сигнали који преносе информације о активностима наставника и понашању према различитим друштвеним групама;
- *смјернице*: као принципи који управљају активностима институционалних и професионалних заинтересованих страна;
- *модел*: као примјери који представљају идеале професионалног квалитета и праксе за наставнике, током различитих фаза у каријери;
- *управљање*: као јединствена мјерила за образовање наставника у њиховом професионалном развоју,
- *мониторинг*: правила помоћу којих се врши институционална провјера усклађености.

У политикама образовања се могу наћи два супротстављена приступа стандардима:

- бирократски, „технички“, приступ у сврху одговорности, фокусиран на мјерење, мониторинг, поређење и регулисање индивидуалног понашања;
- развојни приступ са дефинисаним способностима које показују ефикасност, наглашавајући више принципе и кодексе у васпитно-образовној пракси (Види: Biesta, 2009; 2010; 2011).

Оба приступа се могу срести у васпитно-образовним системима различитих земаља. У Сједињеним Америчким Државама је у једном периоду доминирао технички приступ, ради прагматистичког схватања процеса образовања, али су неки аутори (Apple, 2005; Sergiovanni, 2000) уочили овај проблем и навели да се ради о осиромашењу процеса образовања. У Великој Британији се наглашава да се претјераним инсистирањима на техничким аспектима стандарда смањују образовна и васпитна вриједност наставних садржаја и спутава изражавање ставова и личних квалитета наставника (Furlong et al., 2000; Hargreaves et al., 2001). Неки аутори (Hagger & McIntyre, 2006; Olssen et al., 2004) наводе да би инструменталистички приступ стандардима довео до развоја наставника као педагошких „техничара“ и тестера знања, а у други план ставио њихову улогу независних, критичких интелектуалаца и стваралаца знања који креативно реагују на наставне садржаје у складу са потребама и способностима ученика.

С обзиром да се у нашој васпитно-образовној пракси тек развијају образовни стандарди, требало би узети у обзир вишегодишња искуства других земаља и већ увелико дефинисана теоријска знања.

Поставља се питање како се утврђује ниво постигнутих стандарда.

На једној страни су постигнућа ученика, а на другој компетенције наставника. Квалитет наставничког кадра према многим истраживањима има висок утицај на успјех ученика. У саопштењу Европске комисије (Европска комисија, 2007) се наводи да је квалитет учитеља најзначајнији школски фактор који је повезан са ученичким постигнућима. У познатој студији *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Џон Хети (John Hattie) наводи „Учење подразумијева персонални пут за ученике и учитеље, иако постоје значајне сличности у тим путевима“ (Hattie, 2008, стр. 23). Свеобухватно су наведени резултати мета-анализе и утицаја појединих фактора на успјех ученика. У погледу доприноса наставника успјеху процеса учења посебно се издвајају:

- квалитет поучавања – онако како га ученици доживљавају;
- наставникова очекивања;
- наставникова визија динамике наставног процеса (поучавање, учење, вредновање), као и њихово мишљење о могућностима напредовања сваког ученика и вођењу процеса у складу са тим;
- отвореност наставника за промјене;
- клима у одјељењу – топли друштвени и емотивни односи у одјељењу у коме не само да се грешке толеришу, него су и добродошле;
- фокусирање наставника на јасно артикулисане критеријуме за успјех и постигнуће;
- подстицање сваког труда и напора,
- ангажовање свих ученика (Исто, стр. 34).

Улога наставника се стално мијења, те се од њих очекује да посједују квалитетна знања, вјештине, способности и сналажење у различитим околностима. Пред њих се поставља захтјев не само да оспособе ученике да стекну знања која су дефинисана стандардима, него да код њих развијају мишљење (креативност, критичко мишљење, рјешавање проблема, доношење одлука, учење учења). Савремени начин живота подразумијева и оспособљавање за коришћење савремених алата, укључујући информационе и комуникационе технологије као изворе знања. У васпитно-образовном процесу се намеће потреба за учењем одређених социјалних вјештина као што су учење за живот, учење за рад, лична и друштвена одговорност, оспособљавање за демократију и сл.

Европски синдикални одбор за образовање (ETUCE) у свом документу *Образовање учитеља у Европи (Teacher Education in Europe)* истиче да је квалитетан наставник онај који је способан да интегрише знања и управља сложеним процесом учења водећи рачуна о индивидуалним и групним

посебностима. Квалитетан наставник је способан да изгради концепт гдје се практична знања обогаћују теоријским достигнућима уз стално критичко преиспитивање како властите праксе, тако и теоријских концепција, те стално иновирање процеса учења (ETUCE, 2008). У многим истраживањима се наводе чињенице које говоре да је достизање потребног нивоа квалитета рада учитеља разредне наставе релативно споро и захтијева бар три до пет година рада.

Шта се све данас подразумева под компетенцијама? Можда је једна од најбољих дефиниција она која компетенције описује као комбинацију знања, способности, разумијевања, вриједности, ставова и жеља које доводе до ефикасне људске активности у конкретном домену (Види: Deakin Crick, 2008). За наведену дефиницију смо се одлучили због чињенице да је производ промишљања и новог модела цјеложивотног учења састављеног од седам димензија под називом „ELLI“.

### Методологија истраживања

Након кратке анализе и дефинисања стандарда и компетенција наставника у Европској унији и још неким земљама, наметнуло се питање какво је стање у нашој васпитно-образовној пракси. Још увијек нису јасно дефинисани стандарди знања, вјештина, способности и ставова за наше учитеље у основном образовању. У *Стратегији развоја образовања Републике Српске* се истиче потреба за дефинисањем стандарда, као предуслова успјешног укључивања у европске реформе система образовања и достизање нивоа земаља у окружењу.

Како онда вреднујемо наше наставнике – учитеље?

- У педагошкој документацији се може препознати развојни приступ овом проблему;
- Послије прве године рада мишљење о успјешности приправника дају педагог, ментор и директор, након тога документација је много оскуднија без јасних критеријума вредновања успјешности;
- Анализом 160 докумената попуно је видљиво да се ради о описима са крајње уопштеним констатацијама;
- Може се, ипак, рећи да не постоје стандарди него само обрасци које треба попунити;
- Обрасце често попуњавају кандидати или друга неовлашћена лица.

Приликом утврђивања наставничких компетенција полази се од три различита аспекта и то: традиција која влада у одређеном васпитно-образовном систему, истраживања и процјењивања свих актера образовног процеса (школа, родитељи, факултети, дјеца и сл.). Мислимо да је оправдано размишљати о компетенцијама наставника као „динамичкој комбинацији

когнитивних и метакогнитивних вјештина“ (Gonzalez & Wagenaar, 2005), што подразумејева четири кључна аспекта учења и то: учење учења, учење да се зна, осјећа и дјелује у улози која му је повјерена (Види: Feiman-Nemser, 2008).

### Циљ истраживања

Циљ истраживања је да утврди како школа (директори, педагози, ментори) може да врши процјену компетенција наставника који имају између три и пет година радног стажа, а да се при томе примјењују стандарди које предлаже Европска унија.

### Хипотезе

У нашим основним школама могуће је уз адекватну обуку вредновати компетенције наставника уз примјену општеприхваћених стандарда.

X1: Претпоставља се да су директори, педагози и ментори оспособљени да успјешно вреднују учитеље у основној школи.

X2: Претпоставља се да не постоји значајна разлика у процјенама директора, педагога и ментора када су у питању компетенције наставника.

### Начин истраживања

Узорак истраживања чине по 40 директора, педагога и ментора у основним школама који су вршили процјене компетенција стотину шездесет професора разредне наставе (свако по четири).

Све испитиване варијабле су сврстане у три групе: знање и разумијевање, способности и на крају вјеровања, ставови, вриједности и посвећеност (Европска комисија, 2013). Европска комисија је предложила инвентар компетенција на основу сљедећих истраживања: Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2001, 2008; Geijsel et al. 2009; González & Wagenaar, 2005; Hagger & McIntyre, 2006; Hatano & Oura, 2003; Kelly & Grenfell, 2004; Krauss et al., 2008; Mishra & Koehler, 2006; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008.

### Резултати и дискусија

На основу спроведеног анкетаирања дошло се до резултата који су представљени у Табели 1.

Табела 1. Адекватност компетенција у складу са успостављеним стандардима у образовању

Адекватност компетенција у складу са успостављеним стандардима у образовању						
ИСКАЗИ	ДИРЕКТОРИ Н-40		ПЕДАГОЗИ Н-40		МЕНТОРИ Н-40	
	М	SD	М	SD	М	SD
Познавање контекстуалних, институционалних и организационих аспеката политике образовања	3,31	0,83	3,45	0,67	3,41	0,73
Познавање циљева, задатака, исхода и контекста учења	4,21	0,24	4,34	0,18	4,41	0,33
Познавање и употреба наставних стратегија, облика, метода и поступака	4,11	0,32	4,16	0,37	4,23	0,19
Познавање процеса и динамике поучавања и учења	3,89	0,63	4,05	0,39	4,15	0,34
Познавање проблема инклузије и различитости и адекватна обученост за организовање процеса учења у складу са тим	4,01	0,54	4,22	0,37	4,17	0,40
Ефикасна употреба наставне технологије	4,41	0,29	4,54	0,17	4,62	0,19
Усклађивање процеса учења са индивидуалним карактеристикама и одликама појединих периода развоја	3,88	0,76	4,09	0,41	4,22	0,39
Познавање конативних димензија личности дјецe (мотивација, интересовања, ставови) и прилагођавање процеса учења у складу са њим	3,94	0,81	4,23	0,37	4,34	0,36
Сарадња са колегама, родитељима и социјалним окружењем	4,25	0,31	4,38	0,43	4,52	0,38
Способност комуникације (друштвене и политичке интеракције са више образовних интересних група, учесника и контекста)	4,11	0,34	4,23	0,44	4,34	0,39
Рефлективне и метакогнитивне способности за самостално учење	3,88	0,77	4,09	0,51	4,15	0,43
Могућност промјене, флексибилност, континуирано учење и професионално усавршавање, укључујући и истраживање	4,08	0,52	4,22	0,38	4,21	0,32
Посвећеност унапређењу учења свих ученика	4,35	0,57	4,48	0,47	4,56	0,23
Расположеност да се унаприједи демократски ставови и праксе ученика, као европских грађана	4,32	0,46	4,56	0,25	4,65	0,21

(укључујући уважавање различитости и мултикултуралност)						
Критички став према сопственом раду	4,22	0,44	4,42	0,34	4,45	0,33
Отвореност за тимски рад, сарадњу и стварање мреже у цјелокупном васпитно-образовном процесу	4,00	0,63	4,28	0,41	4,34	0,40
Осјећај сопствене ефикасности	4,11	0,65	4,24	0,49	4,19	0,51

У складу са постављеним хипотезама истраживања извршили смо анализу резултата истраживања. Резултати показују да су на скоро свим ајтемима ментори давали боље оцјене од директора и педагога. Ово указује да су ментори били директно инволвирани у све фазе рада учитеља и да познају све аспекте њиховог рада. Педагози су просјечно више вредновали рад учитеља него директори јер познају њихов рад кроз процесе планирања, контроле појединих часова, анализе педагошке документације и присуства приликом реализације појединих наставних активности. Наведене резултате смо тестирали хи-квадрат тестом и добили вриједност 24,56, што је значајно на нивоу 0,005. Разлике добијене тестирањем три групе са пет различитих тврдњи указују на неколико важних чињеница, и то:

- Понуђени упитник се треба разрађивати са индикаторима који би требало да буду квантитативно представљени;
- Директори, педагози и ментори различито перципирају рад учитеља, вјероватно због времена проведеног са њима и увида у поједине активности;
- Још увијек постоје неразумијевања у погледу појма стандарда и компетенција;
- Резултати који су постигнути на упитнику су још увијек ствар процјене и личних ставова појединих актера у процесу истраживања, те је нужно успостављање јасне процедуре праћења и евидентирања како би стандарди могли имати развојни карактер.

У кључном документу Европске уније који даје попис основних стандарда они су разврстани у три главне групе и то: знање и разумијевање, способности и природа (вјеровања, ставови, вриједности и посвећеност). Ајтем анализом смо утврдили да нема значајнијих разлика између ставова испитиваних група у односу на поједине групе ставова. Просјечно најбољи резултати постигнути су на варијаблама „посвећеност унапређењу учења свих ученика“, „познавање циљева, задатака, исхода и контекста учења“, „ефикасна употреба наставне технологије“, „расположеност да се унаприједи демократски ставови и праксе ученика, као европских грађана (укључујући уважавање различитости и мултикултуралност“. С обзиром да се ради о

релативно младим учитељима, за васпитно-образовну праксу добијени резултати су охрабрујући. Двије компетенције се директно односе на квалитет наставног процеса, а остале на разумијевање социјал-културног и друштвеног контекста у коме се организује процес учења. Добијени резултати потврђују ранија истраживања (Hattie, J., 2008; González & Wagenaar, 2005; Hagger & McIntyre, 2006).

### **Закључак**

Просперитет сваког друштва зависи од начина организовања и квалитета образовног система. Знање је постало главни ресурс човјечанства и услов његовог развоја и опстанка. Наведени постулати су препознати у посљедњим деценијама двадесетог вијека, а своју пуну афирмацију доживљавају у двадесет првом вијеку. Глобализација економског простора искључује било какву изолованост, а посебно изолованост осјетљивих система као што је образовање. Брзина којом се увећава знање је таквог карактера да изостанак било које информације доводи до неминовног заостајања у развоју. Европска унија која има интенцију стварања јединственог економског и културног простора предузима корака у смислу стварања регулаторног оквира који би омогућио свим земљама и народима благовремено укључивање у процес размјене информација како би се избјегло непотребно лутање и трагање својствено изолационизму. Двадесетак година се препознају јасне намјере да образовни систем у Европи постане окосница њеног развоја. Покренути су пројекти засновани на идеји цјеложивотног учења који обухватају све периоде људског живота. Један од најважнијих периода у човјековом развоју поклапа се са периодом основног образовања. Ако је учење покретач развоја сваког човјека, онда је потребно водити рачуна о свим факторима који на тај процес утичу.

У основном образовању је препозната посебна улога учитеља јер, према најновијим истраживањима, готово тридесет посто укупне варијансе која утиче на успјех у учењу се односи на квалитет система поучавања. С тим у вези, у многим земљама дефинисани су стандарди знања за основну школу, али и инвентар компетенција учитеља неопходан да се ти стандарди испуне. У нашим школама и поред усвојене Стратегије развоја, још увијек нису усвојени стандарди знања и инвентар неопходних компетенција. За тако нешто потребан је договор свих актера у образовном систему (министарства, школе, факултети, породица, друштвена заједница). Наше истраживање представља покушај да се школама приближе стандарди и компетенције на начин како су они представљени у развијеним земљама свијета. Добијени резултати показују да актери васпитно-образовног процеса препознају појмове и способни су да



их процјењују. На следећем нивоу, уз адекватна истраживања, потребна је даља операционализација предложених критеријума и довођење истих на ниво успјешног мјерења.

### Литература

- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33 – 46.
- Biesta, G. J. J. (2010). Learner, student, speaker. Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory* 42(4), 540 – 552.
- Biesta, G. J. J. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* 30(2), 141 – 153.
- Бранковић, Д. (2009). Дефинисање компетенција наставника разредно-предметне наставе. *Нова школа*, бр. 7. Бијељина: Педагошки факултет.
- Влада РС (2009). *Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Groningen. Преузето 23. 3. 2012. са <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Groningen. Преузето 23. 3. 2012. са <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- Deakin Crick, R., & Yu, G. (2008). The Effective Lifelong Learning Inventory (ELLI): is it valid and reliable as a measurement tool? *Education Research*, 50(4), 387–402.
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper. Brussels.
- European Commission (2007). *Communication from the Commission to the European Parliament and Council: Improving the Quality of Teacher Education*. COM (2007) 392 final. Brussels, 3. 8. 2007.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document 538 final. Brussels.
- European Commission (2011a). Teachers' core competences: requirements and development. Author: Francesca Caena. *Literature review*. Brussels, April 2011.

- European Commission (2011b). Quality in teachers' continuing professional development. *Literature review*. Author: Francesca Caena. Brussels, June 2011.
- European Commission (2012a) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. COM (2012) 669/3.
- European Commission (2012b). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg, 20. 11. 2012. SWD (2012) 371 final.
- European Commission (2012c). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final.
- European Union (2006) *Key Competences for Lifelong Learning, a European Reference Framework*. Brussels, 2006.
- European Union (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (*Official Journal* 2009/C 302/04, 12. 12. 2009).
- Ingvarson, L. (1998). Professional standards: a challenge for the AATE? *English in Australia*, 122: 31 – 44.
- Koster, B. and Dengerink, J. J.(2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31:2, 135 – 149.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OECD (2011) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century - Lessons from around the world (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession)*.  
*OECD, Paper for the PISA Governing Board*.
- Pantić, N. (Ed.). (2008). *Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans*. Belgrade, Serbia: Centre for Education Policy. Преузето 23. марта 2012. [http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/izdanja/Tuning\\_Teacher\\_Education\\_Western\\_Balkans.pdf](http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/izdanja/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf) (pp. 36 – 38).
- Scheerens, J. (2007). *Conceptual framework for the development of the PISA 2009 context questionnaires and thematic reports*.
- Стратешки правци развоја образовања у Босни и Херцеговини са планом имплементације 2008–2015. *Службени гласник БиХ*, бр. 24/8.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за 21. вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Educatuon. Enduring Questuons un Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.

- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers. *Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Maning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hattie, John A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.
- Hattie, John A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*.

Vlado Simeunović

## PROFESSIONAL STANDARDS AND COMPETENCES OF TEACHERS

### *Summary*

*In our country teaching staff education generally takes four years. Still, the curricula that contain relatively fixed relations between general and vocational subjects, are structured in a rather traditional way. There are attempts to explore the relation between what is taught at faculties and teacher competencies necessary for educational practice. Most of our authors think that the general views of the European Union on the necessary competencies for teaching, should be taken into consideration, which can be considered reasonable with regard to the process of integration. This paper is an attempt to explain that in preparing teachers to work in modern dimensioned educational process at least two attitudes must be appreciated. They are as follows:*

- *the capacity to systematically assess the basic knowledge and professional practice of individuals on the basis of a wide range of criteria that come from practice and research*
- *the capacity to critically examine approach to innovation and professional development.*

*There is a need for the adoption of professional standards which should reflect the quality. This means all that teachers know and understand, what they believe in and what they are able to work as experts in their field. For that purpose, we have conducted a survey in which the headmasters, teachers and mentors evaluated the competence of teachers in their schools on the basis of a questionnaire drawn up by the model proposed by the European Commission.*

**Key words:** *educational standards, competencies, learning process*

Сузана Р. Лаловић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 821.163.41.09 Андрић И.  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413003L

## ЈЕДАН ОД МОГУЋИХ ПОГЛЕДА НА АНДРИЋЕВУ ЗБИРКУ КУЋА НА ОСАМИ

*Апстракт:* Посљедња и постхумно објављена приповједачка збирка Ива Андрића под насловом „Кућа на осами“ по многим карактеристикама представља специфично дјело приповиједног стваралаштва нашег нобеловца. Не претендујући на било какву врсту коначног суда, јер то ни обим оваквог рада, а ни комплексност саме збирке о којој је ријеч не дозвољавају, овдје смо покушали дати неке нове увиде у правцу којих би будуће анализе могле ићи.

Имајући у виду релативизам као једно од иманентних својстава Андрићевог стваралаштва и концепцију збирке која је замишљена тако да душе умрлих долазе писцу тражећи од њега да их прими у своје дјело, односно да му испричају своју животну причу, мислимо да је ово дјело нарочито погодно за разматрање присуства и врсте хумора у њему, као и у посљедње вријеме све популарније „теорија могућих свјетова“.

Најприје смо дали најважнија схватања која се тичу „теорије могућих свјетова“, осврћући се у првом реду на ставове Љубомира Долежелца, а затим смо анализирајући примјере из приповиједака покушали одредити врсту, степен и функцију хуморног у таквој структури.

Закључујемо да је у фокусу поменутих приповиједака приказан моменат када се у ликовима буди могућност другог човјека у њима самима, односно постојање њихових пандана у другим могућим свјетовима. Хумор у сагледавању ликова не нуди утјеху у заумном свијету, иначе душе „Куће на осами“ не би имале потребу да долазе наратору, он нас неминовно враћа овом свијету као једином извесном, показујући нам да нема алтернативе, и још више, свијет приче који коегзистира у стварном свијету испоставља се као највиша „реалност“, јер прича, коначно, надживљава све, а живот у причи остаје једино свједочанство постојања.

**Кључне ријечи:** „Кућа на осами“, релативизам, „теорија могућих свјетова“, хумор, приповједач.

Посљедња и постхумно објављена Андрићева приповједачка збирка *Кућа на осами* (1976) по многим својим карактеристикама разликује се од остатка приповиједног дјела нашег нобеловца. Оно што на први поглед прави разлику у односу на друге збирке јесте постојање медитативног увода који

---

\* sulalovic712@gmail.com

остале приповијетке поетички, али и суштински окупља једним вишим, идејним начелом јединства. Тема збирке је људска судбина и њени разни видови. Због тога се она може посматрати и као нека врста хрестоматије тема и ликова из цјелокупног Андрићевог приповједачког опуса, а сваки од ликова може се разумјети као репрезент једне од пишчевих великих идеја, тема или типова јунака. Такође, како је то критика одмах уочила, збирка се може сматрати и неком врстом Андрићевог недовршеног романа, имајући у виду пишево поетичко начело по коме романи настају уланчавањем мањих прозних остварења око једне теме, једног лика, једног лајт-мотива, који има композиционо-објединитељску функцију<sup>2</sup>.

Андрића никада није интересовао неки универзални, сређени систем. Свијет приповиједног дјела Ива Андрића је шаренило, сукоб Истока и Запада, оријенталне сентименталности и западног скептицизма са домаћим становништвом, које је опет дубоко и суштински подвојено у себи. Али све те најразличитије елементе снагом свог приповједачког генија Андрић је прочистио до ефемерности, окупио их је на једно мјесто и довео до неког крајњег смисла, до оног зрнца истине у коме је *стварна историја човјечанства*. Оно што је изразито модерно у том свијету јесте свијест о сложености људског искуства, релативизам<sup>3</sup> у погледу важења многих традиционални увјерења, а то је, како ћемо видјети, и једно од чворишта из кога произлази хуморно у Андрићевом дјелу. Према мишљењу Мухарема Первића, Андрићева проза „блиска је модерном сензибилитету управо сумњом да се човек и његова судбина у свету дају свести у било какву шему, у оквиру било какве луцидне спекулације, у категорије било каквог живог разума“ (Первић, 1981, стр. 121). Предмет његовог интересовања је начин на који се разнолика стварност прелама у доживљају једног лика, због тога је и инспирација његове приповијетке људско лице на коме се све те разноликости доживљаја огледају, односно промјењивост појединачног мишљења које је условљено измјенама друштвено-историјског тренутка. „Целокупним својим делом Андрић настоји да се стави на позицију са које је видљив сваки релативизам људске перспективе и из које се оцењује релативна вредност

<sup>2</sup> Радован Вучковић сматра да је *„Кућа на осами* и кратки роман у смислу Андрићеве поетике романа (Вучковић, 2002, стр. 327).

<sup>3</sup> Прави примјер за то су *Знакови поред пута* (1975), који представљају ризницу животног искуства, међутим, у њима је могуће наћи најразличитије и најпротивурјечније ставове на једном мјесту. То свакако говори о Андрићевим различитим приоритетима, животном добу када су поједини записи настајали, пишевој зрелости, али и о једној универзалнијој истини – да се ниједна истина не састоји само у једном одговору, да је све релативно и да често и најмудрији записи зависе од нашег субјективног става.

једне цивилизације, једног схватања, једне нове идеје. Он се поставља као неко ко настоји да посматра догађаје и њихов смисао изнад привремене ангажованости, заноса, одушевљења или очајања и бесперспективности. Из његовог аспекта ‚au dessus de la melee‘ све парцијалне перспективе изгледају и мање добре и мање рђаве, него што се обично мисли“ (Јеремић, 1981, стр. 563).

Из наведеног можемо закључити да је болно искуство појединачне егзистенције основна полазна тачка са које се сагледава живот у Андрићевом дјелу, а релативизам<sup>4</sup> у приступу животу и стварности основни начин на који се обликује сазнање о њему. Могло би се рећи да је мисао да се крајности не искључују, већ додирују и показују само као полови једне исте стварности, основа цјелокупног Андрићевог дјела, која најтранспарентније долази до израза у његовој посљедњој приповједачкој збирци.

У фокусу ове збирке налази се чињеница да свака људска мисао укључује и разматрање о томе да су ствари могле или могу да се реализују на другачије начине. Управо због тога ова збирка је подесна за апликацију „теорије могућих свјетова“. Идеја могућих свјетова, која изворно потиче из Лајбницевог теорије по којој у божанском уму постоји небројено могућих свјетова од којих је актуелизован само овај наш као најбољи од свих могућих свјетова, поново је оживљена шездесетих година прошлог вијека у радовима Сола Крипкеа (S. Kripke), Јака Хинтике (J. Hintikka), Дејвида Луиса (D. Lewis) и Николаса Решера (N. Rescher). Пренесен из модалне логике у науку о књижевности овај појам се почео употребљавати да би се њиме објаснили фикционални свјетови и јединке које их настањују. Најпознатију адаптацију „теорије могућих свјетова“ у књижевности дао је чешки теоретичар књижевности Љубомир Долежел (Lubomír Doležel). Долежел, наиме, референцијални оквир једног свијета замјењује референцијалним оквиром вишеструког свијета (Види: Долежел, 2008, стр. 24), „могући свјетови“, односно фикционални свјетови књижевности, су зато мали свјетови, настали као артефакти текстуалне *poiesis*. Ти свјетови имају промјењива својства, а јединке које их настањују могу бити истовремено у више различитих микро-свјетова, тако да можемо говорити о „трнасвјетовним јединкама“. Фикционални свјетови, према Долежелу, су скупови неостварених могућности.

---

<sup>4</sup> Најизразитији заступник филозофије релативизма између два рата био је Луиђи Пирандело. Оспоравајући филозофски монизам Пирандело је у својим дјелима покушавао да пронађе разне техничке ефекте, засноване на парадоксу, помоћу којих га је обесмишљавао иронијом и хумором. Иво Андрић је познавао дјело италијанског драматурга и новелисте. Он је 1926. године превео Пиранделову новелу *Извесне дужности*, а у причи *На сунчаној страни* обрадио је мотив из Пиранделове новеле *Светлост друге куће*.

Приповједачка збирка *Кућа на осами*, у основи, доноси приче о јунацима који желе аутору да исприповиједају кључни, односно критични моменат њиховог живота, који је, или одредио даљи ток њихове судбине и пресудно утицао на њихово поимање сопствене личности, или се завршио кобно. Углавном је ријеч о тренутку који релативизује њихова дотадашња увјерења и који их нагони на помисао о парадоксу сваког коначног суда, односно ријеч је о хуманистичком и хумористичком сликању људских заблуда, вјеровања, начина живота. Пошто је ријеч о умрлима, односно духовима, до пресудног увиђања долази у другом свијету, када је већ касно да се било шта исправи. Свака прича представља по једног јунака и његово трагично животно искуство, које медитативни *Увод* окупља својом основном мисли око једне збирке.

Збирку карактерише потискивање радње у други план и јачање лирско-питорескних партија које фиксирају личност у једном тренутку који представља њихову бит. „То су безбројна лица људска, виђена у разна времена, али свако у једном тренутку, из једног угла, из једног расположења“ (Ђурић 1962: 132). Андрић је у својој посљедњој збирци ослободио причу од историјских ограничења, од предања и захтјева животне истинитости, реалности какву познајемо. Учинио је то увођењем наратора у виду „духа приче“ кога посјећују духови различитих историјских епоха, легендарних доба или ликови из сјећања. Тако је створена изузетна ситуација која жели да провоцира или провјерава различите животне филозофије својих јунака, а самим тиме, неизоставно их представља у хуморном свјетлу, релативизујући, у крајњој тачки, истинитост сваког погледа. Другим ријечима, осим што се овдје провјерава одређени људски карактер, одређени тип личности, на провјери је и идеја истине.

Окупљање приповиједака око *Увода* почива на метафоричкој замисли да је кућа на осами боравишно мјесто приповједача коме ликови долазе да испричају своје животне приче. Приповједач у првом лицу смјештен је у кућу на Алифаковцу, гдје га у неком међупростору сна и јаве посјећују различита лица која је срео на својим путовањима, или историјски ликови. Лица истовремено представљају идеје, тако да слободно можемо говорити о некој врсти полифоничности у Андрићевом стваралаштву.

Из истих разлога за ову збирку можемо рећи да се одликује максималном контемплацијом о коначним питањима. Она у свакој од приповиједака приказује коначне људске ријечи и пресудне људске поступке, у којима се у сваком од њих огледа читав човјек и читав његов живот. У њој су огољени коначни ставови о свијету које карактерише конфронтација која на крају бива релативизирана хумором. Систем њихових знања усмјерава њихове поступке, обавезе, жеље и планове, а разлика између актуелизованог и могућег јесте разлика у епистеми. Другим ријечима, жељени свијет и намјеравани



свијет зависе од одређене врсте информација, затим од моралних и културних кодова, и на крају од личних мотива. „Може се рећи да су наши пандани ми у другим световима, али не ми овакви какви смо, него ми какви бисмо били да су се ствари одвијале другачије“ (Ноцић, Ноцић, 2013, стр. 55).

Увођењем фантастичног елемента – духови долазе наратору на *диван*, да исповиједају своје животе и своје заблуде – приказан је кључни моменат који у сваком од ликова буди могућност другог човјека у њему самом, тако што човјек губи своју завршеност и једнозначност, он престаје да се поклапа са самим собом пружајући могућност новог сагледавања себе. Односно, имамо различите перспективизације истог актуелног догађаја, гдје се истовремено представљају различита „знања“, са онтолошког нивоа актера приче. У свему томе елеменат хуморног је веома наглашен и зависи од највише наративне инстанце, ауторског ја.

Још једна важна карактеристика *Куће на осами* је што нам нуди један наглавачке окренут свијет који изврће наше свјетовне вриједности у потпуности јер је актуелизовани свијет пун неједнакости окренут у доњи свијет у коме су сви једнаки, и имају само једну жељу – да испричају своју причу. Управо оваква перспектива, перспектива изокренутог свијета, која мијења ситуацију стварности, омогућава нам да кроз хумор сагледамо сву лудост стварности и на њеном мјесту замислимо неки другачији, понекад и бољи свијет. Читава збирка, заправо, оставља утисак као да није ријеч о наративном, то јест фикционалном, већ стварном свијету, а да је тек фантастични свијет из кога долазе јунаци један од могућих (фикционалних) свјетова. Такав утисак постигнут је концепцијом збирке, односно начином на који је ријешено питање приповједача. Као највиша наративна инстанца овдје јавља се приповједач, који је истовремено и један од ликова, смјештен у кућу на Алифаковцу, али и дух приче; он је посредник између два свијета, у сваком тренутку и овдје и тамо. Он приповиједа примарну, односно оквирну причу у *Уводу*, а затим и на почетку сваке приповијетке, да би након тога препустио своју нарацију различитим ликовима који бивају његови гости.

Читава ситауција је, заправо, и замишљена у складу са „теоријом могућих свјетова“. Испоставља се да сваки од нивоа нарације чини један од могућих свјетова, а сви су зависни (и коначно сви и долазе) од привилегованог аутора, који борави у привилегованом свијету и може да формира све ниже наративне нивое и да управља свјетовима и актерима у складу са својим намјерама. Зато свака актуелизована наративна ситуација заправо представља избор једне од могућности. Теорија могућих свјетова, у суштини представља атак на једну од темељних вриједности људске цивилизације – а то је питање истине.

Авангардна концепција збирке огледа се и у њеној наглашено обнаженој концепцији градње, као и у присуству фантастичног елемента који



је овдје укључен на посебно модеран начин, сличан латиноамеричким модернистима (Види: Вучковић, 2006), али и у жанровској неодређености, јер је то, како смо већ нагласили, по формалном обиљежју збирка приповиједака, по вишем поетичком начелу роман, а по непрестаној рефлексивности на природу стварања аутопоетички текст.

У *Уводу* нас писац упознаје са мјестом боравишта приповједача, кућом која „личи на босанске диванхане“. У складу са етимологијом ријечи диванхана – „кућа причања“, одмах можемо запазити полифонијски карактер ове Андрићеве збирке. У њу долазе најразличитији ликови а свима је заједнички један циљ – да испричају своју животну сторију.

Прецизан је наратор и у датирању настанка куће, „ – тачно 1887. – кад су и домаћи људи почели да зидају куће ‚под план‘, са изгледом и распоредом на аустријски начин, и у томе напола имали успеха“ (Андрић 2008: 600)<sup>5</sup>. Хумористичан је и благо ироничан и према изгледу куће, истичући „хибридни изглед грађевине“, настао спојем „швапског“ начина градње, који она не би имала да је грађена само десетак година раније када би се приземље звало ‚ахар‘, а „балкон на спрату ‚диванхана‘, а нарочито према њеним градитељима чије су „жеље и планови ишли у једном правцу, путем нечег новог и непознатог, а руке, очи и сва човекова унутрашњост вукла у другом, ка старом и уобичајеном. Иако на два мјеста истиче двојство, настало сударом двају епоха, (а судар је као што знамо чворна тачка живота у Босни, живота уопште, али и Андрићевог свеколиког дјела, а њен најадекватнији израз парадокс, који се мири у хуморном и хуманом прихватању свега људског као датости, а најприје живота), како у екстеријеру, тако и у ентеријеру грађевине, ипак, „све се то слива у атмосферу топлог људског пребивалишта“ (600) кога настајују људи којима је „више стало до живота него до онога што се о њему може смислити, казати или написати“ (600).

Наратор пушта ликове у своју кућу, слуша њихове приче и коментарише их, а у немалом броју тих коментара да се наслутити дух хуморизма који неизоставно у себи садржи релативизујући елеменат. Ради илустрације наведених поставки у наставку ћемо нешто конкретније рећи о појединим приповијеткама из збирке.

Први од ликова који посјећују приповједача је Бонвалпаша. Наратор нас упознаје са својим насртљивим и грлатим, незваним гостом, кога је нерадо примао. „Трбушасти и дрски“ (602) Бонвалпаша је, у ствари, бивши француски племић Claude-Alexandre comte de Voneval, и та наизглед узгредна напомена о његовом поријеклу свједочанство је његове суштинске природе, која се касније открива до краја. Бонвалпашина права личност приказана нам је за

<sup>5</sup> Сви цитати из приповиједака у даљем тексту узети су из књиге Иво Андрић *Сабране приповетке* (2008), коју је приредила Жанета Ђукић-Перишић.

вријеме његовог двогодишњег боравка у Сарајеву, када је био ничији и на ничијој земљи, али и свачији и на свачијој земљи, на међи између два свијета, у простору који одговара његовој личности и његовој судбини. Он се ту указује приповједачу у пуном обиму онога што је значао његов живот и што он значи својим животом. Кавгација и расипник, сав од судара и супротност, скептик чија је цјелокупна животна филозофија почивала на увјерењу да „човек вреди само онолико колико уме да се пробије у свету и наметне људима“ (602). Наратор се иронично поиграва са њим – не да му у своју причу, побијајући тиме животни кредо овог конвертита. Особина захваљујући којој му је за живота и полазило за руком да се свугдје осјећа као свој на своме док је било по његовоме, овај пут се показује као један од разлога због кога му писац не да живот у свијету приче. Ово је једина личност Андрићеве *Куће на осами* која не изговара директно нити једне једине ријечи у дјелу. Бонвалпаша стоји испод нараторовог прозора „и у смрти какав је био у животу“ (602), насртљив и нехајан за било кога око себе, покушавајући да добије мјесто у причи: „И зато такав и сада удара на моја врата и тражи да уђе преко реда, по праву свог бонвалског првенства које он сматра вечним, свудашњим и неприкосновеним“ (602).

Други сегмент приче је много важнији у артикулацији овог лика. Он је изгубио тло на коме се једино осјећао сигурним, изгубио је стварни живот. Оно мјесто гдје се већина других осјећа несигурним, овај практични човјек био је свој на своме. Али то више не значи ништа, он је мртав, дух, пресељен у неки други свијет и та чињеница изједначава га са осталима, а наратор га и обесправљује у односу на остале не дајући му шансу активног судионика у фикционалном свијету и животу приче, иронично додајући: „Али ја не волим преке и осине људе и пуштам га да чека. Ако понекад и морамо да попуштамо живима, не морамо покојницима“ (602).

Писац насртљивцу, који је од актуелизованог живота узео све што је могао и имао, све што човјек од живота може да има, не да други живот, живот у причи, јер је он своје животе већ потрошио, искористио, а ово је књига за оне који су у реалном животу били на било који начин маргинализовани. У том духу се и закључује приповијетка – окрећући му леђа и дајући право првенства другоме паши који заједно чека са њим, наратор завршава: „Знам да му охоли гроф Бонвал никад и нипошто не би уступио ни нокат од свог права првенства са којим се родио и које је неокрњено пронео кроз свој луди и необични живот, али мени се није лако оглушити ни о овај позив, иако није нимало насртљив него готово неприметан“ (604).

У Бонваловом лику писац је на хумористичко-ироничан начин, прво набројивши све његове свјетовне „врлине“, приказао на шта се у коначници своди живот човјека који је увијек и у свакој прилици чинио све не би ли био први, у свакој власти, на сваком мјесту. Њему је све ишло од руке, имао је

смисла за све чега би се дотакао. Он није један од оних људи који нису знали да се снађу у животу, он никада није био мучен кривицом, нити се старао за спас своје душе: „Док је умирао, о његову душу су се отимали хоће и католички попови из Пере, забринут и једни и други за његово вечито спасење о коме он сам није никад бринуо. Победиле су хоће“ (602). Једна потпуно остварена личност у ономе што се нама чини да је живот, прави живот, али га зато смрт изједначава са осталима, и зато га затичемо испод прозора писца како узалудно покушава да уђе у причу.

Зато је ово један од најупечатљивијих примјера ироничне интерпретације људске судбине. Наратор се са овим ликом, познајући му душу и њен суштински, једини и голи порив, игра посматрајући га са неке више тачке људског смисла и постојања. Можда је и чињеницом што је наратор и физички издигнут, налази се горе на спрату у својој диванхани, док паша чека доље испод прозора, додатно истакнут хуморно-иронични став према овом лику, који бива по први пут, макар и у причи, стављен у други план и одузето му право првенства.

Остављајући Бонвалпашу да чека испод прозора, наратор се окреће другом лику који га походи у кући на осами, то је Алипаша из истоимене, друге по реду приповијетке. Андрић ће нам прво дати нормалну линију живота самозваног херцеговачког султана Алипаше Ризванбеговића Сточевића, који се умјешношћу и вјештином – „Митио је кога је требало, дајући колико треба. Увек је био за султана, на речима и за реформе, али у пракси, у свом пашалуку, против њих“ – изборио да увијек буде на власти или близу ње. У његовом лику Андрић је дао ироничну интерпретацију људи који покушавају живјети само од рада, без смијеха и молитве, а који се с тога и због своје урођене природе претварају у обожаватеље моћи, тиране који подјармљују. Његов крајњи крах, обртање његовог дотадашњег живота у живот мученика који наопачке окренут јаше на магарцу, представља ироничну интерпретацију једне велике тираније и охолости.

У приповијети *Геометар и Јулка* дата је иронична интерпретација брака. Геометра је донијело неко давно сјећање. Његов проблем је његова жена. Писац гради ове супружнике на потпуној опречности њихових карактера. Геометар је слабић, помирљив, он своју жену више доживљава као ћерку односно пријатељицу, допуштајући јој да изрекне своје чудне и помало перверзне еротске жеље. Хумористички ефекат постигнут је сталним понављањем Геометрове опомене Јулки: „Модерирај се, Јулка“ (617), чиме је потцртана њихова дијаметрална разлика у темпераментима – његово потуљено и стално очекивање од ње да се сведе на праву мјеру и умири, и њена немирна, помало хистерична природа. Јулка је беневољентна жена која добро познаје нарав свог мужа и користи то до крајњих граница његове толеранције. Пандан овим ликовима су Ана-Марија и Фон Митерер из романа *Травничка хроника*.

До крајњих граница снисходљив и обзиран, он је вукао своју жену „као крст“. А њена хистерија се огледала у сталним бјежањима од куће, у коју је он изнова и изнова враћао, у жељи да игра у циркусу гола пред свима. Дати као казна једно другом, тако ће и завршити, убиством, и затвором из кога Геометар долази да исприча причу. Чак и приповијетка *Робиња*, једна од најтежих по атмосфери, доноси хуморну интерпретацију људског живота. Она говори о апсурдности живота јединке која покушава да се грчевито домогне смрти као јединог излаза из ропства. На крају та смрт као једини излаз бива дубоко иронично и трагично освијетљена. У тренутку када смрт као излаз долази, робиња схвата да жели да живи. Да је направила најкобнију грешку која се ничим и никада више не може исправити, осим у причи коју су неки давни морски таласи донијели писцу тога јутра. Ова прича носи јаку поруку да је живјети најбитније, јер једино то је извјесно.

Цјелокупном концепцијом и значењем приповједачка збирка *Кућа на осами* представља специфично дјело. Дух хуморизма присутан у сагледавању ликова не нуди утјеху у другом свијету, иначе душе *Куће на осами* не би имале потребу да долазе наратору, да га траже и грчевито моле да их саслуша и пружи им прилику да кажу своју причу, а прича је живот у Андрићевом систему вриједности, хумор нас само и неминовно враћа овом свијету као једином извјесном, показујући нам да нема алтернативе и још више, свијет приче који коегзистира у стварном свијету испоставља се као највиша „реалност“, јер прича, коначно, надживљава све, а живот у причи остаје једино свједочанство постојања.

Утјеха хумора је истовремено садржана у признању да је ово једини свијет и ма колико био несавршен и он и ми, једино у њему можемо нешто учинити. Хумор нас не спасава од лудости свијета, он нас позива да се суочимо са њом.

## Литература

- Андрић, И. (2008). *Сабране приповетке* (приредила Жанета Ђукић-Перишић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић, Р. (2006). *Андрић, паралеле и рецепција*, Београд: Свет књиге.
- Doležel, L.J. (2008). *Heterokosmika*. Beograd: Službeni glasnik.
- Doležel, L.J. (1997). *Narativni svetovi. Reč, br. 30*. Beograd: Radio B92, 84 – 85
- Ђурић, В. (1962). *Најновија Андрићева поезија*, Иво Андрић, Београд: Институт за теорију књижевности и уметности, 131 – 151.
- Јеремић, Д. (1981). Иво Андрић као моралиста. *Дело Иве Андрића у контексту европске књижевности и културе* (уредник Драган Недељковић). Београд: Задужбина Иве Андрића, 559– 587.

Nocić, V., Nocić, J. (2013). Modalna logika i logika fikcije. *THEORIA* 4, Београд: Srpsko filozofsko društvo, 47 – 62.

Pervić, M. (1981). Pripovetke Iva Andrića, *Kritičari o Ivi Andriću* (priredio Branko Milanović). Sarajevo: Svjetlost, 121 – 136.

Suzana Lalović

## ONE OF THE POSSIBLE VIEWS ON "THE HOUSE OF ITS OWN" BY IVO ANDRIĆ

### *Summary*

*The last and posthumously published collection of Ivo Andrić's short stories titled "The House on Its Own" in many features represents a specific narrative work of our Nobel laureate. Without claiming any sort of final judgment, as the scope of this paper and the complexity of this collection do not allow that, the paper has tried to provide some new insights into the direction which the future analysis could go to.*

*Bearing in mind relativism as one of the immanent properties of Andrić's work, and the conception of this collection that has been designed so that the souls of the dead come to the writer asking him to take them into his work and to tell him their life story, we think that this work is especially suitable for the consideration of the presence of humor and the type of humor in it, as well as the presence of lately increasingly popular "theory of possible worlds."*

*First we give the most important concepts related to the "theory of possible worlds," referring primarily to the attitudes of Ljubomir Doležel, and then, analyzing examples from the stories we try to determine the type, degree of humor in this structure.*

*We conclude that the focus of the aforementioned stories shows the moment when the characters discover the possibility of the existence of their counterparts in other possible worlds. In the perception of the characters humor does not offer comfort in another world. Otherwise the souls of "The House on Its Own" would not need to come to the narrator, he inevitably returns us to this world as the only possible one, showing us that there is no alternative and what is more, the world of the story that coexists in the real world turns out to be the most "reality", because the story ultimately survives everything, and the life in the story remains as the only evidence of existence.*

**Key words:** *"The House on Its Own," relativism, "the theory of possible worlds", humor, the narrator.*

Драгана Радивојевић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.3::3/5(497.6)  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413004R

## ВАЖНИ АСПЕКТИ ПРАКТИЧНЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ СТУДЕНАТА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

***Апстракт:** Значај и улога савременог васпитно-образовног процеса огледа се у усложњавању и проширивању функције школе у којој ће радити будући учитељи. Оно што су највеће вриједности будућих учитеља јесу њихове практичне компетенције које их чине спремним и способним да спроводе постојеће, али и да коригују, па чак и креирају нове педагошке ситуације. У том смислу улога наставничких факултета је велика.*

*Комплексност наставе природе и друштва је усмјерена на сложен систем знања о природи и друштву, односа у њима, те је у складу с тим, будуће учитеље неопходно увести у теорију наставе природе и друштва, у логичке форме методичког мишљења, у начине теоријског и практичног оспособљавања за реализацију наставе природе и друштва у млађим разредима основне школе.*

*Са становишта оспособљености студената за савремену организацију и практично извођење наставе природе и друштва, осим општеобразовних, педагошких, психолошких и дидактичких предмета, од посебног су значаја знања и вјештине које се стичу у оквиру методика васпитно-образовног рада, а посебно методике наставе природе и друштва.*

*Са аспекта практичне оспособљености студената будућих учитеља за реализацију наставе природе и друштва у раду анализирамо оспособљавање за: планирање градива у настави природе и друштва; теоријско-практично (методичко) моделовање и анализу наставног часа природе и друштва; методичко пројектовање савремених модела наставе природе и друштва; вредновање рада ученика у настави природе и друштва.*

***Кључне ријечи:** студенти разредне наставе, практична оспособљеност, настава природе и друштва.*

### Увод

Практична оспособљеност студената за реализацију сложених захтјева наставе природе и друштва који се односе на планирање, организовање, систематску припремљеност, реализацију, праћење и вредновање рада ученика, захтијева од будућих учитеља да буду способни да јасно сагледају и схвате положај предмета природе и друштва у цјелокупном васпитно-образовном систему у складу са општим циљем васпитања и образовања.

---

\* dragan-r1@live.com

Специфичност методике наставе природе и друштва огледа у томе што је предмет њеног проучавања настава природе и друштва која је у својој основи комплексна и подразумејева садржаје из низа друштвених, природних и техничких наука који се у старијем узрасту диференцирају у посебне наставне предмете.

Миленко Ђурчић истиче да је такав приступ у настави природе и друштва условљен „првенствено психолошким разлозима, јер дијете млађе школске доби доживљава свијет као својеврсну цјелину, у којој још нису издиференцирана физичка, биолошка, хемијска и географска сазнања. Зато је методика наставе природе и друштва специфична у односу на друге методике и захтијева другачији прилаз у обради наставних садржаја“ (Ђурчић, 2006, стр. 7).

У таквим околностима настава природе и друштва захтијева учитеља који има висок степен, не само теоријског, него и практичног методичког образовања.

### **Аспекти практичне оспособљености студената разредне наставе за реализацију наставе природе и друштва**

Основно образовање будућих учитеља за практично извођење наставе природе и друштва може се одвијати кроз *обавезне (основне)* и *факултативне (варирајуће, изборне)* облике.

*Обавезни облици* образовања студената разредне наставе за реализацију наставе природе и друштва су од посебног значаја, јер обезбјеђују стварање теоријских основа за будући позив, али и вјештина које осигуравају да се повеже теорија и пракса и да се хоспитујући, изводећи методичку праксу и реализујући практичне часове, оспособе за наставничке активности у школи. Они се остварују кроз низ активности: теоријски и практични аспекти наставе природе и друштва у облику предавања и вјежби; методичка пракса; хоспитовање; семинарски радови; колоквијуми; домаћи задаци; испити у облику практичног и усменог дијела испита.

*Факултативни облици* се првенствено односе на оне активности које студент остварује према својим жељама. Осим тога, они имају елементе повременог, у складу са актуелним дешавањима у окружењу, а од важности за практично оспособљавање студената за реализацију наставе природе и друштва.

Они су еластичнији и имају карактер добровољности што омогућава студентима да продубе и прошире различите компетенције у оквиру наставе природе и друштва од којих су од посебног значаја: *интелектуалне активности* усмјерене на интелектуалне способности, интересовање за сазнањем, оспособљавање за рационално учење и интересовање за



проширивањем знања; *радно-техничке активности* усмјерене на садржајније повезивање теорије и праксе кроз друштвено користан рад, изложбе и приредбе, хуманитарне активности и сл.; *моралне активности* усмјерене на хуманизацију и оплемењивање интерперсоналних односа, културу индивидуалног рада, јачање субјекатске позиције; *естетске активности* које се остварују укључивањем студената у умјетнички рад кроз приредбе или изложбе научног карактера; *еколошке активности* усмјерене на развој и савршавање еколошких знања будућих учитеља и сл.

Значај наставничких факултета огледа се у оспособљавању будућих учитеља који треба да иду у корак с временом у припремању ученика за живот у комплексној структури, димензији и функцији њиховог природног и друштвеног окружења.

У том смислу, за реализацију наставе природе и друштва посебно истичемо оспособљавање за:

- Планирање градива у настави природе и друштва;
- Теоријско-практично (методичко) моделовање и анализу наставног часа природе и друштва;
- Методичко пројектовање савремених модела наставе природе и друштва;
- Вредновање рада ученика у настави природе и друштва.

### **Оспособљавање студената за планирање градива у настави природе и друштва**

Планирање наставе је веома важан сегмент васпитно-образовног рада уопште, па тако и наставе природе и друштва.

Милан Ждерић и др. истичу да је планирање „основно припремање студента – наставника за образовно – васпитни рад“ и да је као такво предуслов за успјешан рад у наставном процесу (Ждерић, и др., 1996, стр. 191).

Планирање рада у настави природе и друштва започиње годишњим планом који се још назива и глобални, наставља се тематским (оперативним), а завршава се планом за сваку наставну јединицу (дневним), односно писаном припремом за наставни час.

Ради лакше организације рада и комплетнијег плана „поред садржаја наставе и броја часова могу се унијети и други важни елементи, као што су: циљ наставе природе и друштва, извори знања (наставна средства, уџбеници, радни листови, географске карте, приручници и др.) предвиђене посјете (које иначе предвиђа и програм) и на крају примједбе и напомене, осврт на остваривања годишњег плана, који ће наставник узети у обзир приликом сљедећег планирања“ (Ћурчић, 2006, стр. 177).



У разредној настави значајни су интегрисани облици планирања који подразумевају блиско повезивање садржаја по предметима, чиме се у настави обезбјеђује примјена различитих савремених модела наставе ко што су: учење открићем, кооперативно учење, тимски рад, пројектна настава и сл. У складу с тим, настава природе и друштва је посебно значајна јер представља цјелокупну садржинску основу наставних тема, односно њени садржаји представљају основу за планирање садржаја осталих наставних предмета.

Да би планирање градива у настави природе и друштва било успјешно и примјениво у функцији васпитања и образовања, студенти разредне наставе се, у практичном смислу, оспособљавају за: проучавање Наставног плана и програма; упознавање уџбеника, радних свесака и листова; прикупљање и проучавање стручне литературе и других извора од значаја за изучавање наставне грађе; сакупљање природног материјала и сређивање у збирке (хербаријум, инсектаријум, акваријум, збирке плодова, збирке сјемена...); сагледавање могућности школе (учионица, лабораторија, медијатека, али и живи кутак, школски врт, школски полигон); сагледавање природних и друштвених обиљежја средине и могућности њиховог кориштења за реализацију наставе природе и друштва (ливаде, шуме, воћњаци, музеј, културне установе, здравствене установе, фабрике, саобраћај...).

### **Оспособљавање студената за методичко моделовање и анализу наставног часа природе и друштва**

Оспособљеност за теоријско–практично (методичко) моделовање наставног часа природе и друштва остварује се путем детаљне припреме за наставни час, али и његове студиозне анализе.

У том смислу се у иницијалном образовању будућих учитеља креће од израде и анализе елабората за различите наставне часове природе и друштва (обрада, утврђивање, вјежбање, провјеравање и систематизација), чему претходи: *стручна, дидактичко-методичка, психолошка и организациона* припрема.

*Стручна припрема* подразумева студиозно упознавање наставног садржаја у погледу обима и дубине наставне грађе, уочавања нових појмова, нивоа знања који треба остварити, логичког распоред наставног садржаја и сл. Студенти разредне наставе се у овој фази упућују на важност познавања наставне грађе и спремности „да одговори на свако постављено учениково питање, односно да задаје непредвиђене задатке“ (Ждерић и др., 1995, стр. 179).

*Дидактичко – методичка припрема* се односи на пројектовање најефикаснијих методичких поступака. Посебна пажња се придаје најважнијим елементима наставног часа природе и друштва, а то су:

- *Садржај* – проучавање садржаја и уочавање стратегијског упоришта за реализацију часа;
- *Циљ и задаци* – формулисање циља, односно намјера и тежњи које треба остварити у процесу наставе природе и друштва, као и његова конкретизација исказана кроз образовне (објективна стварност), васпитне (васпитне вриједности) и функционалне (умијења, навике, примјена) задатке наставе;
- *Исходи* – одређивање знања, навика, вјештина и способности које ученици треба да усвоје и развијају (универзална примјена);
- *Методе* – избор пута и начина рада којим ће се најефикасније доћи до одређеног циља часа у настави природе и друштва;
- *Облици рада* – утврђивање појединачних социолошких форми рада (фронтални, групни, тандем индивидуални) или могућности њиховог комбиновања;
- *Средства рада* – избор извора сазнања, литературе и наставних средстава (аудитивна, визуелна, аудио-визуелна) која ће се примјењивати на наставном часу;
- *Објекат* – сагледавање могућности организације наставе природе и друштва и одређивање простора гдје ће се наставни час реализовати. То може бити школа (учионица, лабораторија, природњачки кабинет, живи кутак, школски врт и сл.), али и други објекти у друштвеној и природној средини (културно- историјски споменици, музеј, здравствене установе, културно-просвјетне установе, ливаде, воћњаци, шуме, паркови, и сл.).

*Психолошка припрема* је условљена низом фактора од којих су најзначајнији садржај наставне грађе који се проучава и структура ученика (ниво претходног знања, практичне способности, социјални статус и сл.). Студенти се упознају са начинима мотивације и изналагања модуса за прилагођавање наставе индивидуалним могућностима ученика, јер исходи учења у настави природе и друштва у великој мјери зависе од самосталног (свјесног) учешћа ученика у процесу стицања знања. У складу с тим, планира се и осмишљава активност ученика усмјерена на избор садржаја и задатака за самостално или сарадничко учење које садржи елементе за подстицај ка вишим нивоима знања. Осим тога осмишљавају се и ваннаставне активности које су усмјерене на развијање интелектуалне радозналости и осталих интересовања.

*Организациона припрема* се односи на организовање простора, опреме и наставних средстава у одређеном простору. Од посебног је значаја благовремена припрема природног материјала и збирки који треба да буду у функцији наставе, а захтијевају дужи временски период за припремање.

Са становишта повезаности теорије и праксе као и инвентивности у раду усмјерене на практичну оспособљеност студената за реализацију наставе природе и друштва, осим студиозно осмишљеног и написаног елабората за наставне часове неопходно је студенте оспособити за активну реализацију, као и свеобухватну *дидактичко-методичку анализу успјешности часа* која „указује на негативне и позитивне методичке елементе и доприноси изграђивању критичког односа према сопственом раду будућих учитеља“ (Грдинић, Бранковић, 2005, стр. 308).

Током анализе часа сагледавају се најважнији аспекти који се односе на: примјереност писане припреме студента за наставни час; стручну припрему студента за наставни час; адекватност избора – наставних метода, облика рада, наставних средстава, корелативних веза унутар предмета и са сругим предметима; реализацију циљева и задатака часа; оствареност исхода; мисаону и радну активизацију ученика на часу; говор, стил и јасноћу давања иснструкција; реализацију повратне информације односно схватања и разумијевања садржаја; радну атмосферу и дисциплину; примјереност наставних активности узрасту, претходном знању, искуству ученика и животу; начин мотивације ученика и стварања емоционалне климе на часу; однос студента и ученика; функционалност етапа часа; рационалност временске динамике часа и сл.

### **Оспособљавање студената за методичко пројектовање савремених модела наставе природе и друштва**

Савремена настава природе и друштва подразумева „демократску наставу која уважава индивидуалност сваког ученика понаособ, његове стварне могућности у погледу усвајања знања, његове способности, интересовања и социјалне чиниоце. Дакле, то је настава у којој су садржаји диференцирани, а у складу с тим и методе и облици рада“ (Грдинић, Бранковић, 2005, стр. 110).

У том смислу, студенти разредне наставе се упознају са значајем нових и измијењених улога будућих учитеља које су вишеструке. Они су првенствено *дијагностичари* јер учитељ треба да анализира ученике и утврђује индивидуалне карактеристике (у погледу узраста, физичких карактеристика, сазнајних способности, интересовања, стилова учења...), како би се успјешно спроводила наставна диференцијација и индивидуализација као највиши циљ васпитно-образовног процеса.

Савремена настава природе и друштва захтијева учитеља који ће бити *дизајнер и креатор наставног процеса*. То значи да је учитељ, захваљујући својој маштовитости и стваралачким потенцијалима, често у прилици да сам креира нове педагошке ситуације, а то може једино ако је оспособљен да

користи ранија знања, искуства и добра рјешења за поједине наставне часове али и могућности њихове инкорпорације у нове форме учења.

Улогу предавача која доминира у традиционалној настави, у савременом приступу учењу замјењује улога *координатора и партнера у учењу*. Она се огледа у усмјеравању ученика на самосталан, али и тимски рад уз стваралачку атмосферу и партнерске односе који доприносе појачаној мотивацији.

Проналажењем најфункционалнијих путева односно начина којим знања стижу до сваког ученика, могућности кориштења дјечијих интересовања и пажње, стварањем позитивне радне атмосфере, моделовањем жељеног понашања ученика кроз примјену различитих видова поткрепљења изражава се *мотивациона* улога учитеља.

Једна од веома важних улога учитеља је и улога *организатора социјалних односа* која посебно долази до изражаја у начинима стварања социјалне климе у разреду кроз различите облике рада. Иницирајући социјалне активности, ученици се усмјеравају на сарадничке односе и правична рјешења евентуалних конфликта.

За нове или измијењене улоге учитеља у настави природе и друштва, студенти се припремају кроз оспособљавање за методичко пројектовање савремених модела наставе природе и друштва као што су: *програмирамна настава, проблемска настава, индивидуализована настава, учење путем откривања (открића), настава помоћу рачунара и образовних рачунарских софтвера, пројектна настава, изванучионичка настава, интегрисана настава...*

У том смислу студенти разредне наставе се не само на теоријском, него и на практичном нивоу оспособљавају за примјену стечених знања у смислу: израде писаних припрема; креирања и прилагођавања задатака за ученике у складу са њиховим могућностима; функционалног интегрисања са сродним садржајима других наставних предмета; успјешне практичне реализације планираних активности на часовима природе и друштва и сл.

### **Оспособљавање студената за вредновање рада ученика у настави природе и друштва**

Постоје бројне дефиниције вредновања, али се суштина вредновања у настави природе и друштва огледа у праћењу промјена у развоју ученикове личности, настале остваривањем циљева наставе природе и друштва.

Кроз методiku наставе природе и друштва у теоријском и практичном смислу студенти се упознају са основним елементима учења (знања, вјештине, навике способности, ставови). У вредновању *знања* се полази од квалитета усвојености чињеница. *Вјештине* су способности да се стечена знања

примјењују у свакодневном животу, док се *навике* односе на примјену знања и обављање радњи које појединац врши аутоматски, без значајног управљања свијести. *Способности* се прате кроз активности ученика у изражавању, пажњи, практичном раду, мисаоним активностима и сл. У процесу социјализације у друштвеном окружењу (одјељењу, разреду, школи, породици, ближој и широј друштвеној заједници) формирају се *ставови* ученика чиме се ствара основ за формирање зреле личности која ће се укључити у токове савременог друштва.

Бранислав Грдинић, Наташа Бранковић (2005) и Станко Цвјетићанин (2009) истичу неколико основних критеријума вредновања у настави природе и друштва: *многострукост* (више елемената вредновања), *континуираност* (трајност, односно непрекидност вредновања), *диференцираност* (прилагођеност индивидуалним могућностима ученика), *јавност* (јавна и образложена оцјена), *економичност* (рационално активирање пажње свих ученика).

*Објективност* (реалност оцјењивања), коју посебно истичу Бранислав Грдинић и Наташа Бранковић (2005), се постиже увођењем самовредновања. То се остварује кроз неколико фаза извођења оцјене: ученик оцјењује своје знање, оцјену даје одјељење; учитељ даје коначну оцјену сагледавајући претходне чиниоце и квалитет знања.

Осим тога студенти се упознају са основним облицима вредновања у настави природе и друштва: усмено, писано и практично (ликовним и графичким радовима, демонстрирањем огледа или самосталним практичним радом).

Оспособљавање студената разредне наставе за *усмено провјеравање* остварује се кроз теоријско и практично упознавање са поступцима планског (унапријед припремљених, недвосмислених, кратких и конкретних питања) континуираног и објективног провјеравања у облику монолога или дијалога, индивидуалног провјеравања или провјере цијелог одјељења.

Посебна пажња се придаје поступцима и инструментима објективног *писаног провјеравања* кроз практичну израду небаждарених тестова тзв. задатака објективног типа. Да би се успјешно израдио тест објективног типа потребно је да се студент упозна са фазама његове израде, врстама питања, начином бодовања задатака објективног типа и превођења укупног скорa бодова у оцјене.

Глобалне фазе кроз које треба проћи приликом израде тестова објективног типа су: састављање питања (број питања је у знатно већем броју од оних који ће бити садржани у коначној верзији); елиминисање питања (већ на основу првог увида може се утврдити да нека питања одступају од постављених захтјева); састављање прве верзије (провјера валидности);

састављање коначне верзије (корекција, редослијед питања, одређивање времена, кључ и упутство за рад).

Питања треба да буду разноврсна. У настави природе и друштва могу се користити питања *текстуалне садржине* (алтернативног избора, вишеструког избора, спаривања, сређивања и упоређивања, допуњавања, присјећања, топ листа, есеј питања) и питања *графичке садржине* (табеле, дијаграми, мреже и мапе, цртежи и слике). Разноврсност питања осим рационализације наставе и диференцираног приступа учењу обезбјеђује равнотежу између тежих и лакших дијелова наставног садржаја, а ученицима се пружа прилика да буду успјешни и креативни.

Специфичност наставе природе и друштва се огледа и у *практичном провјеравању* које подразумева провјеравање навика, вјештина и способности примјене знања. Он се остварује кроз извођење огледа (краткорочних и дугорочних), вођење календара природе, уређење живог кутка, рада у школском врту, активности на полигону, али и кроз графичке и ликовне радове (израду скица, цртежа, апликација, мапа, модела и сл.).

С обзиром да је саставни дио вредновања и оцјењивање будући учитељи се кроз методiku наставе природе и друштва упознају са основним критеријумима оцјењивања: „квалитет и обим разумијевања, праћење појава, процеса и стања у природи и друштву; примјенивост знања у практичном раду и животу; интерес и залагање за садржаје из природе и друштва; субјективне способности за разумијевање и праћење наведених садржаја“ (Ђурчић, 2006, стр. 194). Посебно се наглашава мотивациона функција оцјењивања у смислу стимулација за квалитетнији и систематски даљи рад.

### Закључак

Наставну дјелатност у области методике наставе природе и друштва (предавања, вјежбе, хоспитовање, методичка пракса) на факултетима који образју будуће учитеље треба тако организовати да буде усмјерена на развој когнитивних процеса и способности који у већој мјери повезују теорију и праксу.

Са становишта практичне оспособљености студената за реализацију наставе природе и друштва, осим предавања, велики значај имају вјежбе као и хоспитовање и методичка пракса организоване и реализоване са посебном пажњом, студиозношћу и одговорношћу.

Квалитет знања као предуслов за стварање одговарајућих професионалних практичних вјештина и способности може се остваривати кроз различите дидактичко-методичке ситуације и њихово спровођење у праксу: самостално анализирање одређене стварне или замишљене дидактичко-методичке ситуације; моделовање стратегије и изналажења рјешења за остваривање циљева наставе природе и друштва; упоређивање

остварености васпитно-образовних циљева наставе природе и друштва кроз конкретне наставне садржаје и реализацију часова те анализу позитивних и негативних елемената реализованих часова; пројектовање поступака усмјерених на подизање квалитета наставе природе и друштва и сл.

Наставнички факултети, као носиоци образовања наставничког кадра, квалитетним образовањем, организованим кроз обавезне и факултативне активности, доприносе теоријском и практичном оспособљавању студената за успјешну реализацију цјелокупног васпитно-образовног процеса, па тако и наставе природе и друштва.

### Литература

- Гајић, О. (2008). Педагошко – методичка пракса студената у европском оквиру савремених образовних концепата у: *Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школа* (уред. С. Будић). Нови Сад: Филозофски факултет, 41 – 71.
- Голубовић – Илић, И. и Цекић – Јовановић, О. (2009). Ставови студената Педагошког факултета у Јагодини о својој практичној оспособљености за реализацију наставе Света око нас/Природе и друштва у: *Унапређење образовања учитеља и наставника – од селекције до праксе*. Педагошки факултет у Јагодини, 189 – 208.
- Грдинић Б. и Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*. Бачки Петровац: Култура.
- Dunderović, R. i dr. (2010). *Upravljanje kvalitetom nastave: stavovi nastavnika i studenata kao faktor upravljanja kvalitetom nastave na univerzitetima Republike Srbije*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Ждерић, М. и др. (1996). *Методика наставе природе и друштва*. Нови Сад: Тодор.
- Ђурчић, М. (2006). *Методичка и организациона структура наставе природе и друштва*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цвјетићанин, С. (2009). *Методика наставе познавања природе 2*. Универзитет у Новом Саду. Педагошки факултет у Сомбору.

Dragana Radivojević

### IMPORTANT ASPECTS OF PRACTICAL ABILITY OF CLASS TEACHING STUDENTS FOR TEACHING NATURE AND SOCIETY

#### Summary

*The importance and the role of modern educational process is reflected in the growing complexity and the expansion of the function of school in which future teacher will*



*work.. What are the greatest values of future teachers are their practical competencies which make them willing and able to cope with the current educational situations, but also to correct, or even create new educational situations. In this sense, the role of the teachers training institutions. is important.*

*The complexity of nature and society is focused on the complex system of knowledge about nature and society, the relationship between them, and accordingly, the teachers must be introduced into the theory of teaching nature and society, into the logical form of methodical thinking, and in the ways of both theoretical and practical training for teaching nature and society in the early primary grades.*

*From the standpoint of training students for the modern organization and practical teaching of nature and society, apart from general education, pedagogical, psychological and didactic subjects, knowledge and skills acquired in the methodology of educational work, and in particular methods of teaching nature and society are of special importance.*

*From the standpoint of practical ability of students, future teachers of nature and society, the paper analyzes their training in planning nature and society curriculum; theoretical - practical (methodological) modeling and the analysis of nature and society classes; methodical design of contemporary models of teaching nature and society; assessment and evaluation of students attending nature and society classes.*

**Key words:** *students, classroom instructions, practical ability, teaching nature and society.*



Марица Цвјетковић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 373.2:159.922.7-053.4  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413005C

## ЗНАЧАЈ НАУЧНИХ ОТКРИЋА У НЕУРОФИЗИОЛОГИЈИ ЗА ПЕДАГОШКИ КОНТЕКСТ РАНОГ УЧЕЊА И РАЗВОЈА

***Апстракт:** Подаци којима располаже савремена наука, захваљујући новим открићима у области неурфизиологије, показују да су рано дјетињство и предшколски период доба најинтензивнијег сазријевања можданих структура. Посматрано у процентима, до пете године заврши се око 50% развоја мозга, а чак 70% до седме године живота, и управо ће од квалитета стимулација из социјалног и материјалног окружења у ком борави зависити развој биолошког потенцијала сваког дјетета. У раду је поред познатих чињеница о развоју људског мозга до шесте године, као основне претпоставке каснијих постигнућа и резултата у животу човјека, посебан акценат стављен на педагошке импликације наведених сазнања као и на потребу преиспитивања односа људи у научним али и у ширим друштвеним оквирима према овим сазнањима.*

***Кључне ријечи:** развој мозга, рано дјетињство, предшколски период, педагошке импликације.*

### Увод

Општа тенденција земаља у транзицији, међу којима је и Босна и Херцеговина односно Република Српска као њен конститутивни дио, јесте приближавање и интеграција у заједницу европских земаља. Међутим, један од важних корака на том путу је приближавање европским стандардима у образовању. Ово питање подразумијева измјене у сфери цјелокупног система васпитања и образовања, односно у системима предшколског, основношколског, средњошколског и високошколског образовања. На основу претходно реченог уочљиво је да први степен у систему цјеложивотног учења представља предшколско васпитање и образовање, стога би измјене и приближавање моделима европских земаља у овој области требало да постану императив коме се тежи.

Овај став поткрепљује и обиље научних аргумената о природним законитостима у развоју предшколске дјеце и резултати истраживања мозга као дијела централног нервног система, и најсложенијег органа у организму

---

\* maricac86@gmail.com

човјека, који указују на његове велике и, још увијек, неутврђене могућности. Овим истраживањима се, свака са свог становишта, баве различите науке и научне дисциплине, међу којима предњаче неурофизиологија, генетика, фармакологија, физика и хемија. Оно што је занимљиво за област друштвених наука, међу којима је и педагогија, јесу више или мање директне импликације резултата ових истраживања на одређене сегменте њиховог проучавања.

Највећи допринос, када је у питању педагогија, могла би бити примјена најновијих открића и сазнања у васпитно-образовној пракси о могућностима дјеловања на физиолошке основе учења односно на капацитете мозга. То би допринијело стварању нових видика о могућностима дјеловања на развој нарочито у најранијој доби, у периоду када се мозак најбрже развија, и нови приступ раном учењу, као темељној основи каснијих резултата и постигнућа. Истовремено, то би значило и приближавање стандардима и пракси европских земаља у којима су значајно оснажени друштвени капацитети предшколског васпитања и образовања у односу на искуства забиљежена у нашој земљи.

### **Резултати савремених истраживања о развоју мозга у прешколском периоду**

Многе науке и научне дисциплине, доживјеле су прогресиван развој захваљујући појави нових технологија крајем XX и почетком XXI вијека, а једна од њих је медицина, прецизније њена дисциплина – неурофизиологија. Крајем прошлог и почетком текућег вијека дошло је до експанзије медицинских уређаја и опреме који омогућавају снимање функција мозга и праћење његовог развоја, чиме су ријешене многе мистерије у развоју и функционисању овог сложеног органа. Захваљујући резултатима истраживања из области неурофизиологије, данас располажемо сазнањима да развој људског мозга започиње још у пренаталном периоду, три до четири седмице након зачећа када се ствара неурална цијев. Уз средишњи канал неуралне цијеви настају неурони односно прве нервне ћелије. Са четири седмице могуће је препознати и уочити главна подручја мозга, у примитивном облику, а неправилни набори и мождане вијуге уочљиви су већ у шестом мјесецу пренаталног развоја. Даљи развој резултира рађањем новорођенчета са око сто милијарди неурона (нервних ћелија) и са више од педесет трилиона синапси (нервних веза) међу њима. Од тог момента започиње процес сазријевања мозга, односно умножавање (повезивање) веза или синапси, које је, како тврде научници (Derrington, Shapiro & Smith, 2003; Newberger, 1997; Рајовић, 2010; Vonta, 2009), највеће до треће године живота. Поменути аутори наводе да ће до пете године бити формирано око 50% синапси, а чак 70% од укупног броја синапси формираће се до седме године живота.

У медицинској литератури сусрећемо се са податком да се нервни сигнали преносе са једног неурона на други помоћу интернеуралних спојева које називамо синапсама (Guyton, 1996), а добри познаваоци људске интелигенције тврде да они, посматрани кроз општу, али и посебне способности, не зависи само од броја нервних ћелија, него и од броја веза које се формирају међу њима. Адила Пашалић-Кресо истиче да нервне ћелије у нашем организму стално комуницирају међусобно путем електричних импулса и различитих хемијских процеса и да управо комуникација међу неуронима представља основу свих можданих активности. Она, такође, наводи да се неке од синапси у току развоја дјетета постепено гасе и губе уколико се не користе, слично гранчицама биљака, које, када се осуше, изгубе своју функционалност и првобитну намјену (Pašalić-Kreso, 2000). Ово потврђују и Рајовић, Дутовић и Андре (2009) који истичу да се услед борбе за доминацију међу неуронима многе непотребне синапсе губе, а истовремено долази до формирања нових веза или синапси. На основу претходних сазнања, логична су очекивања да ће се јачањем неурофизиолошких структура у мозгу и ЦНС дјетета, прије свега синаптогенезом, постићи квалитетнији и бржи развој.

Међутим, анатомско-физиолошку структуру мозга и његове потенцијале, не можемо посматрати одвојено од окружења у коме човјек егзистира. Док, с једне стране, мозак представља насљедну основу развоја, средина, с друге стране, утиче на његово формирање и прије самог рођења, путем хране и његе коју добија, али и касније, на тај начин што се синапсе не могу формирати изоловано од социјалног окружења. Наиме, путем позитивних стимулуса које дјетету пружа, окружење утиче на развој нових и јачање постојећих синапси, односно у случајевима негативних стимулуса на стагнацију и губљење синапси. Бавећи се овим питањем, Ранко Рајовић закључује да је „управо у стимулацији неурона одговор на питање – хоће ли дијете досегнути своје биолошке потенцијале или не?“ (Рајовић, 2010, стр. 12). Предшколски период је, узевши у обзир претходно наведене биолошке чињенице, најоптималније вријеме за стварање неуронских веза, јер је брзина њиховог стварања, као и број формираних веза далеко већи, него у периоду након седме године живота. Зато је у овом периоду од пресудног значаја за дијете квалитет стимулација које добија од свих фактора из окружења, које, прије свега чине: породица, васпитачи и вршњаци у вртићу и ван њега, природно и материјално окружење, као и остали чланови друштвене заједнице са којом оно ступа у интеракцију. С тим у вези Карл Габард и Луис Родригез (Gabbard & Rodrigues) сматрају да од богатства стимулација из окружења зависи и „богатство мозга“.

## Предшколски период као критични период за развој мозга

У педагогији је од раније познато начело да се са васпитним интервенцијама треба започети на вријеме, како би се благовремено утицало на развој одређених наслијеђених предиспозиција. Основно упориште за овај став поново проналазимо у резултатима истраживања из области неурофизиологије. Људски мозак у најранијим годинама живота посједује највећу тзв. „неуронску пластичност“ или флексибилност. Под тим појмом можемо подразумевати његову појачану способност за промјене, у односу на мозак одраслих особа. Научници овај период називају још и *критичним периодом* за овладавање одређеним вјештинама и способностима. За поменути феномен заинтересовала се амерички неуробиолог Маријана Дајмонд која је на основу својих истраживања, дошла до закључка да је за дјецу у најранијим годинама најважније створити богату животну средину, па је, на тај начин, она и заговорник теорије обогаћене животне средине (Diamond, 1988).

Кроз анализу доступне литературе из ове области сусрећемо се са низом примјера људи или животиња, којима је у најранијим данима и годинама живота, била ускраћена нека од потребних стимулација, што се касније трајно одразило на њих. Сјузан Гренфилд (Susan Greenfield), наводи примјер дјечака у Италији, који је био слијеп на једно око. Медицинска истраживања показала су да је као беба имао блажу инфекцију ока због које му је око било прекривено 10 дана, спријечивши, на тај начин, центре за вид у мозгу да успоставе потребне везе међу неуронима, што је код дјечака изазвало трајно сљепило (Према: Рајовић, 2010, стр. 12). Пашалић-Креско (2000) наводи искуства истраживача који су вршили лабораторијске огледе са младунчадима пацова и на основу њих дошли до закључка да се код пацова који су имали боље услове за развој мозга и боље стимулације из околине формирало око 25% више синапси по једном неурону него код пацова који ове услове нису имали.

Међу првима је на предшколски период као критични период за развој човјека и јединствено раздобље за учење указала жена која је према својој основној вокацији била љекар – Марија Монтесори. Говорећи о предшколском дјетињству као јединственом стадијуму у развоју човјека, истакла је да предшколско дијете асимилира знање из окружења читавом својом психом, за разлику од одраслих, који то чине својом интелигенцијом. У дјелу „Упијајући ум“ истакла је да предшколско дијете посједује „моћну и савршену осетљивост“, која „чини да ствари које окружују дете изазову у њему такво интересовање и одушевљење да постају саставни део његове властите егзистенције. Утиске из спољашњег света дете не упија умом него самим својим животом“ (Монтесори, 2006, стр. 55). Као очигледан примјер дјечије пријемчивости за учење и снаге упијајућег ума, Монтесоријева наводи примјер

учења језика када дијете „упија“ не само ријечи и њихово значење, него и реченице и реченичне конструкције, захваљујући утисцима које добија из околине.

Иако је живјела и радила у времену које претходи развоју савремених технолошких рјешења за праћење и снимање развоја и функција мозга, Монтесоријева је дошла до закључака који су у данашње вријеме и научно доказани. Ријеч је, дакле, о природној појави да се најинтензивније сазријевање можданих структура дешава у предшколском периоду, захваљујући чему предшколска дјеца посједују јединствену моћ и способност учења од чијег култивисања зависи и каснија способност за учење. Такође, доказано је да уколико се у најосјетљивијем периоду за развој можданих структура, учине извјесни пропусти то може оставити трајне посљедице на каснији развој. Све претходно изнесене чињенице стварају потребу преиспитивања мјеста које оне заузимају савременом друштвеном контексту, али и у свијести људи који су у предшколском дјетињству најодговорнији за дјечији развој и учење. О овом питању постоје и други слични ставови, стога Татјана Вонта сматра да истраживања, која су посљедњих година спроведена уз помоћ савремених медицинских уређаја, за снимање хемијских процеса у мозгу и проучавање можданих таласа и структура мозга, имају јасне педагошке импликације на креирање образовних одлука у раном дјетињству (Vonta, 2009). Узмемо ли у обзир да је развој капацитета мозга до шесте године нужно условљен квалитетом стимулација из окружења, не можемо а да се не запитамо, да ли су стимулације заправо различита искуства која дијете доживљава, ако знамо да је процес раног учења искључиво искуствене природе. Логичан закључак који се намеће, јесте да је рану стимулацију потребно „култивисати“ у жељеном правцу, и да је, са њом, као и раним учењем, неопходно започети на вријеме, односно прије формалног укључивања дјете у школски процес, управо због „пластичности“ мозга, али и губитака који се каснијим интервенцијама не могу надокнадити.

### **Педагошке импликације сазнања из области неурофизиологије**

У наредном дијелу рада, у складу са изнесеним научним чињеницама и резултатима истраживања у области неурофизиологије, усмјерићемо се на рефлексију наведених сазнања у области васпитно-образовног рада са предшколском дјецом. С циљем приближавања европским стандардима у образовању и постизању интердисциплинарности, као пожељном исходу развоја сваке науке, неопходно је уважити и популарисати знања и искуства која у овом случају педагогији може понудити медицина. Уважавањем познатих чињеница о развоју мозга до шесте године и њиховим уврштавањем

у све елементе система, укључујући микро и макро окружење предшколаца постигао би се овај циљ.

Комплетна интервенција на различитим нивоима система могла би изгледати овако: на првом нивоу нужан је дјелотворан утицај на породицу предшколаца као микросистем, на другом, утицај на вртић као институционални оквир за рано учење, на трећем, преуређивање и стављање друштвене средине у функцију раног учења, и, на четвртном, далеко квалитетније испуњавање развојних потреба дјецe у предшколској доби у цјелини, посебно у погледу промјене свијести о важности раног учења за друштвени развој, а тиме и доношењу одлука образовних власти о развоју институција намијењених раном учењу.

На самом почетку сматрамо да је неопходно систематско освјешћивање најближих фактора од значаја за дјечији развој и учење у предшколском периоду, као и подизање нивоа знања о датим научним чињеницама, јер како каже латинска пословица „Колико човјек зна толико и може“. Претпоставимо какве би промјене у односу родитеља према њиховој дјечи изазвало сазнање да су управо они најодговорнији за развој капацитета дјечијег мозга и да ће најранија искуства, стечена прије свега у породици, трајно обиљежити дјечије интелектуалне способности и постигнућа у каснијем периоду живота. Промјене би настале и у сфери евентуалних погрешних родитељских поступака, учињених „с најбољом намјером“, али из незнања, о којима би сазнали добивши благовремене информације, или савјет стручњака који би их упутили у ова питања. Такође, родитељи би захваљујући познавању основних биолошких законитости у развоју мозга у раном дјетињству и предшколском периоду могли критички преиспитати свој дотадашњи однос према дјечијем развоју и вредновати га. Међутим, велико педагошко огрешење би настало када би се са родитељским интервенцијама претјерало и када би преамбициозни родитељи, вјерујући у свемоћ *обогаћене средине*, поступали „нехумано“, очекујући резултате који су објективно изнад дјечијих могућности. Овакви родитељи могу нанијети дјечи онолико штете колико и родитељи који им потребну пажњу уопште не посвећују, примјећује Џули Њубергер (Newberger, 1997). Сматрамо да се прави одговор налази на средини, између ових крајности, односно да је потребно да родитељи познају научне чињенице, али не и да их злоупотребљавају у сврху стварања „интелектуално супериорне дјецe“, јер је став хумане педагогије да треба подржати индивидуални развој сваког дјетета у складу са његовим могућностима.

Директна импликација односи се и на потребу мијењања система предшколског васпитања и образовања. Постојећи средински услови и амбијент у вртићима, као и кадровски ресурси могли би бити предмет преиспитивања и побољшавања. Дјеца која похађају вртић, у зависности од природе и врсте боравка, проводе релативно велики дио времена у току дана у

њему. Из тог разлога би васпитачи који раде са њима требало да буду свјесни сопствене одговорности и чињенице да је брзина сазријевања дјечијег мозга и могућност учења у предшколском периоду знатно већа него у вријеме поласка дјетета у школу, што је, као природну могућност, неопходно искористити и означити као императив у сопственим активностима и интервенцијама. Васпитачи и стручни сарадници запослени у вртићима, би у склопу свог обавезног програма стручног усавршавања, као што је случај у примјеру сусједне Србије, могли организовати различите видове обуке из ове области и иновирање знања, преиспитивање постојећих начина рада, па чак и размјену искустава са запосленима у другим дјечијим вртићима у регији, земљи, или сусједним државама.

Евидентна је и потреба за преиспитавањем односа друштва у цјелини, укљученог у транзициони процес и са видно израженим глобалистичким тенденцијама, ка реформама у образовању, према „занемареном“ раном учењу, којим се дјелује на развој капацитета мозга и стварање новог позитивнијег става у свијести људи о њему. У вези с тим довољно би било уважити најновије педагошке теоријске концепције у свијету, које наглашавају значај *раног учења* без кога се не може замислити квалитетан и *уређен*, континуиран систем васпитања и образовања. О томе најбоље свједочи развијеност институција и освијешћеност родитеља о његовим развојним дејствима, али и увјереност друштва да је то *будућност друштва*, па и система васпитања и образовања. У нашој земљи неопходан је заокрет према потребама предшколске дјеце у смислу квалитетнијег социо-културног контекста, прије свега ранијег почетка систематског дјеловања на развој, на институционално и породично васпитање којима би се дјеловало на развој капацитета мозга сматрају Спасојевић, Јефтовић и Цвјетковић (2013). Поменути аутори аргументе за свој став проналазе у чувеној тврдњи Виготског да успјех сваког наредног степена образовања и учења зависи од предходно завршеног степена. Ријеч је о теорији ембрионалног учења, према којој је свако учење клица или ембрион од кога ће зависити касније фазе и облици учења.

На социо-културну теорију Виготског позива се велики број савремених аутора, међу којима је и Благоје Нешић који у једном од својих радова истиче: „Нагласак Виготског је на функционалној и динамичкој страни учења, преношењу учења са једног нивоа на други – путем преображавања нивоа. Прелазак на нову врсту унутрашњег опажања значи и прелазак на вишу врсту унутрашње психичке делатности“ (Нешић, 2011 стр. 268). Ова теза Виготског поткрепљује становиште да ће од квалитета раног учења и ране стимулације зависити успјешност преласка на сложеније фазе и облике учења.

Када је у питању однос који рано учење заузима у науци и у домаћим научним круговима, можемо констатовати да је већина теоријских и емпиријских истраживања у педагогији усмјерена на проучавање школског



учења у настави, а оно се не може поистовијетити са учењем у предшколском периоду. Природан разлог за то су специфичности у психофизичком развоју предшколаца које захтијевају посебан приступ учењу, карактеристичан и прилагођен овом узрасном периоду. По својој суштини рано учење се дешава најраније и предходи свим каснијим облицима и фазама учења, искуствене је природе и контекстуално смјештено у „обичан живот“, због чега му се приписује намјена *учења за живот*. Из тог разлога сматрамо да рано учење као претпоставка свих каснијих облика учења заслужује већи простор у педагошкој науци, утемељен на чињеницама и сазнањима које пружа савремена физиологија.

Једна од импликација односи се и на област партнерства између породице и васпитно-образовне установе, гдје би с циљем пружања што квалитетније подршке раном учењу и развоју предшколске дјече могли бити осмишљени и експериментално провјерени програми дуготрајног утицаја и сарадње између поменутих фактора, на темељу позитивних искустава у иностраним програмима, који би, подразумијева се, требало да буду прилагођени социо-културним условима у нашој држави;

На ширем, макро нивоу, неопходно је освјешћивање локалних заједница за препознавање дјечијих потреба за учењем и јачање постојећих капацитета подршке раном учењу. Институције материјалне и културне природе могле би бити наклоњеније и отвореније за рад са дјецом предшколског узраста. У образовној политици неопходан је ангажман у доношењу повољнијих одлука за улагање у процес раног учења, и континуирани процес праћења повратних ефеката у односу на уложена средства. Ово би могло бити оствариво кроз истраживања о дугорочним ефектима улагања у рано учење.

### **Закључно разматрање**

У раду се на теоријском нивоу расправљало о значају нових открића у области неурофизиологије, и могућностима њихове примјене у васпитно-образовној пракси, с циљем утицаја на развој и учење у предшколском периоду. На основу анализе релевантне и доступне литературе из ове области можемо извести сљедеће закључке:

– Једна од битних претпоставки за приближавање европским стандардима у образовању су и измјене у систему васпитања и образовања, као и уважавање налаза других наука и научних дисциплина од значаја за боље разумијевање законитости развоја и учења предшколске дјече;

– Људски мозак се учењем, стимулацијом и вјежбањем у предшколском периоду, не само развија, него и мијења своју структуру,



стварајући нове везе међу неуронима од којих зависи каснија способност за учење;

– Уколико дијете у раном дјетињству и предшколском периоду не добије довољно стимулација из окружења синапсе се неће развити и разгранати, а у мозгу ће се формирати релативно мало веза, упозорава Адила Пашалић-Креско (2000);

– С обзиром да је стварање стимулација у окружењу за развој капацитета мозга оствариво кроз процес раног учења, неопходно је обезбјеђивање повољнијег оквира за рано учење у социјалном окружењу предшколске дјеце и оснаживање капацитета у институцијама система јер је, у перспективи, ово питање предуслов за општи просперитет и напредак друштва у целини;

– Предшколска дјеца, као средиште васпитних интервенција, имала би највише користи од едукованих родитеља, васпитача и друштвене заједнице. Будући да је природна карактеристика раног дјетињства повећана радозналост за свијет око себе, освијешћено окружење по овом питању би могло створити добре услове да дијете што више учи и сазнаје, и на тај начин, ставља у функцију свој мозак. Велики број аутора (Diamond, 1988; Рајовић, 2010; Vonta, 2009) потврђује да што више искустава из богате и подстицајне средине пружимо дјетету, то већа очекивања можемо имати од резултата учења;

– Важна препорука родитељима и васпитачима могла би бити да прате дјечије интересе и благовремено нуде стимулације, у зависности од примијењеног, али у тренутку када примијете недостатак дјечијег интересовања, стимулације не треба одгађати, или престајати са њима, већ трагати за новим рјешењима, како би интервенција била правилно одмјерена и педагошки заснована.

## Литература

- Derrington, T., Shapiro, B., & Smith, B. (1999). *Brain Development: The Connection Between Neurobiology and Experience*. Преузето: 10.3.2012. са сајта <http://www.seek.hawaii.edu/Products/4-Info-Binder/LR-BrainDevt.pdf>
- Diamond, M. (1988). *Enriching heredity*. New York: The free press.
- Gabbard, C., & Rodrigues, L. (n.d.). *Optimizing Early Brain and Motor Development Through Movement*. Преузето 7.7.2012., са сајта [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=360](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=360)
- Guyton, A. C. (1996). *Medicinska fiziologija*. Beograd: Savremena administracija, Medicinska knjiga.
- Монтесори, М. (2006). *Упујатући ум (друго издање)*. Београд: ДН Центар (Оригинални рад објављен 1949).

- Нешић, Б. (2011). Педагошке импликације неких теорија о развоју когнитивних функција и интелигенције. *Педагогија бр. 2*, 256–271.
- Newberger, J. J. (1997). New brain development research – A wonderful window of opportunity to build public support for early childhood education! *Young Children*, 52, 4–9.
- Pašalić-Kreso, A. (2000). *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećanja kapaciteta mozga*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by step.
- Rajović, R., Dautović, S. i Andre, L. (2009). Neurofiziologija – primena novih otkrića u formiranju intelektualne elite primena programa NTC SISTEM UČENJA u razvoju intelektualnih sposobnosti dece. U Zborniku „*Daroviti i društvena elita*“ (str. 510–518). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača Mihailo Pavlov.
- Рајовић, Р. (2010). *НТЦ систем учења методички приручник за васпитаче*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача Михаило Павлов.
- Спасојевић, П., Јефтовић, М. и Цвјетковић, М. (2013). Рано учење као најактуелнији изазов савремене педагогије. У зборнику "*Наука и традиција*" (597–612). Пале: Филозофски факултет.
- Tucak, A. i Kostović, I. (2003). *Spoznaje o mozgu i živčanom sustavu*. Osijek: Medicinski fakultet.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški institut.

Marica Cvjetković

## THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC DISCOVERIES IN NEUROPHYSIOLOGY FOR PEDAGOGICAL CONTEXT OF EARLY LEARNING AND DEVELOPMENT

### Summary

*Data available to modern science, thanks to the discoveries in the field of neurophysiology show that early childhood and pre-school age are the most intense period of maturation of brain structures. Viewed as a percentage, about 50% of brain development will be completed till the age of five while 70% of that development will be completed till the age of seven, and it is the quality of stimulation from social and material environment in which the child lives, that will influence the development of his biological potential. Apart from the known facts about the development of the human brain till the age of six, as a basic condition for later achievements in a man's life, this paper places special emphasis on the pedagogical implications of these findings as well as on the need to re-examine the relation of people in science but also of those in the wider social framework towards this knowledge.*

**Key words:** *brain development, early childhood, pre-school age, pedagogical implications.*

Сузана С. Елчић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Факултет пословне економије Бијељина

УДК 811.111:004.773.3:811.163.41  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413006E

## УТИЦАЈ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ГРАФО-ФОНОЛОШКИ СИСТЕМ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

**Апстракт:** За електронску комуникацију својствено је да садржи што неубичајеније исказе како би њихови креатори показали своју иновативност, те привукли пажњу осталих учесника у комуникацији. Ово се, између осталог, постиже измијењеним писањем графема, као и употребом неких других знакова који визуелно подсјећају на графеме које замјењују. Циљ нам је да у овој раду класификујемо и анализирамо на који начин се реализује измијењено писање домаћих и одомаћених лексема под утицајем енглеског језика, али ћемо приказати и она онеобичајења која нису њиме мотивисана. Корпус на коме се проводи истраживање укључује електронски дискурс асинхроног типа, што је важно имати на уму узимајући у обзир да комуникатори имају довољно времена да адекватно уобличе жељену поруку прије него што је обзнане осталим учесницима у интернетској комуникацији. Ипак, досадашња истраживања показују да је електронски дискурс лишен стандарднојезичке норме и да га карактерише апсолутна слобода израза која се огледа у свим лингвистичким сегментима, па чак и онима који би требало да буду „отпорни“ на било какве иновације и утицаје страних језика. С тим у вези, овај корпус показао се веома плодотворним будући да је изњедрио прегршт потврда утицаја енглеског језика на српски у домену графо-фонолошког система српског језика.

**Кључне ријечи:** графо-фонологија, асинхрона електронска комуникација, квазитранскрипција.

### Уводна разматрања

За електронску комуникацију својствено је да садржи што неубичајеније исказе како би њихови креатори показали своју иновативност, те привукли пажњу осталих учесника у комуникацији. Ово се, између осталог, постиже измијењеним писањем графема, као и употребом неких других знакова умјесто одговарајућих слова. Корпус на коме се проводи истраживање укључује блог, као облик електронског дискурса асинхроног типа, што је потребно имати у виду с обзиром да у асинхорној комуникацији комуникатори нису ограничени временом и брзином слања порука, те имају довољно времена

---

\* [suzanae@live.com](mailto:suzanae@live.com)

да адекватно уобличи жељену поруку прије него што је обзнане осталим учесницима у интернетској комуникацији. Комуникација на блогу почиње када блогер објави одређени садржај који може бити различитог формата (слика, видео-запис, текст и слично), након чега посјетиоци блога, уколико желе, могу коментарисати постављени садржај, и на тај начин улазе у интеракцију, како са креатором блога, тако и са осталим посјетиоцима. С тим у вези, с правом можемо рећи да блог има карактеристике разговорног стила у писаној форми. Примјери за корпус ексцерпирани су у току 2011. године из следећих блогова: *Blic blog*, *Blog B92*, *Mojblog*, *Blogger.ba*.

Анализирајући електронски дискурс, Радић Бојанић утврђује да у њему долази до мијењања графолошког система српског језика (Радић Бојанић, 2007, стр. 51). „Графологија проучава графичке знакове и системе у писмима и њихов однос према одговарајућим фонолошким јединицама и системима“ (Бугарски, 1996, стр. 134). За српски језик карактеристично је да свака фонема има одговарајућу графему, што га чини досљедним. С друге стране, за енглески би се могло рећи да има недосљедан графо-фонолошки систем, с обзиром да се иста фонема графички приказује на различите начине или да иста графичка секвенца има више различитих фонемских вриједности. Илустрације ради, наводимо различите изговоре истог скупа *ough* у енглеским ријечима: *tough*, *cough*, *plough*, *through*, *though*, у чијем се изговору овај скуп реализује на различите начине: /ʌf/, /ɒf/, /aʊ/, /u:/, /oo/. Електронски дискурс, и синхроног и асинхроног типа, представља велики изазов за лингвистичку анализу, јер уноси који се објављују у виртуелном простору најчешће су лишени стручних правописних и граматичких корекција, што нам пружа увид у то колико се пажње посвећује језичком изразу. У интернетској комуникацији манифестује се апсолутна слобода израза и она је обиљежена великим уносом елемената из енглеског језика и то на свим лингвистичким нивоима, па чак и онима који би требало да буду „отпорни“ на било какве иновације и утицаје страних језика, какав је графо-фонолошки ниво лингвистичке анализе. Стога, с обзиром да енглески језик има статус првог језика свјетске комуникације, у овоме раду полазимо од претпоставке да ће се његов утицај осјећати и на графо-фонолошком систему српског језика, а циљ нам је да класификујемо и анализирамо на који начин се реализује измијењено писање домаћих и одомаћених лексема под утицајем енглеског језика. Такође ћемо приказати и она онеобичајења која нису њиме мотивисана.

### Резултати истраживања

Код латиничног писма нека слова настају на два начина: комбиновањем постојећих слова (dž, lj, nj), или додавањем различитих знакова основној словној фигури (đ, ć, ć, š, ž). Радић Бојанић каже да учесници у

електронској комуникацији прибјегавају двјема тактикама при писању латиничних слова са дијакритицима. Наиме, они користе само слова s, dj, c, c, z умјесто š, đ, č, ć, ž, или комбинују слова дјелимично по узору на енглески правопис, па тако ch постаје ч, а sh постаје ш у електронском дискурсу (Радић Бојанић, 2007, стр. 51).

У корпусу су уочени бројни искази у којима су дијакритички знакови латиничких слова изостављени, па блогери слова абецеде *š, đ, č, ć, ž* пишу као *s, dj, c, c, z*. Ова појава веома је честа у комуникацији на интернету уопште, највјероватније због обичног немара да се на рачунару подеси програм, односно изабере латинични начин писања. Излишно би било наводити све потврде које илуструју ову појаву, јер је њихов број огроман, па стога наводимо само неке од њих:

Najbolje je sto<sup>6</sup> se ti parcici secanja iz detinjstva pretvore u ogromne slike pa se dobije utisak kako je vreme sa tih slicica ustvari beskrajno, a taj neki dan, koji se pamti, izgleda kao da je trajao beskrajno dugo. *Par priča o bučnoj tišini i jedna glasina završila knjigu, B92 blog*<sup>7</sup> (15. 1. 2011).

Nebojsa, najbrzi je Bog a ne neki neutrini ili svetlost. Zato su sve ove teorije uzaludne jer naucnici odbijaju da priznaju ocigledno prisustvo

За комуникацију на интернету, карактеристична је појава измијењеног писања одређених ријечи. На овај начин долази до појаве квазитранскрипције. Квазитранскрипција огледа се у писању домаћих и/или одомаћених ријечи у којима се одређена слова замјењују енглеским диграммима или се, пак, употребљавају слова која српска абецеда не познаје. Такође, квазитранскрипција се реализује и редупликацијом самогласника и сугласника. Тако се словима која не спадају у абецеду српског језика *x, y, w, q* пишу ријечи и афикси страног поријекла, али и домаће и/или одомаћене лексеме. У наставку ћемо показати на које се начине квазитранскрипција манифестује у језику српских блогова.

Због непостојања акустички сличног гласа код нас, двоуснено *w* обично се у српски језички систем преноси као *v*, под утицајем њемачког језика у коме се *w* тако изговара, а који је првобитно био језик посредник између српског и енглеског. Међутим, корпус је изнедрио неколико примјера код којих је присутан обрнут случај, односно код неких

<sup>6</sup> Да би се разликовали од остатка исказа, издвојени карактеристични примјери су подвучени.

<sup>7</sup> Уз сваки примјер стоји назив блога написан искошеним словима, као и датум када је примјер уочен и издвојен.

домаћих ријечи уснено-зубно *v* је замијењено двоусненим *w* које не спада у абечеду српског језика.

Svevisnjeg. Bog ih sve vreme kusa al na kraju svi naucnici završavaju na istom mestu. Tamo gde su plameni vatre vecni. *Tesla znao za čestice brže od svetlosti*, *Blic blog* (3. 10. 2011)

Meni zena kupuje knjige isključivo sto deblje i sa sitnijim slovima, valjda da me sto duze ususka u literaturu ( tada sam bolji čovек, sta li ). *Par priča o bučnoj tišini i jedna glasina završila knjigu*, *B92 blog* (15. 1. 2011).

За блог, као огранак

pussssa swimma... *scaryblog, blogger.ba* (24. 4. 2011).

Jednu stvar sam naucio i shvatio za ovih mojih pola stoleca zivota, maloumnijih ljudi na svetu ne postoje od SRPSKIH patri(J)ota svih boja , ma bili oni kwazi ili pravi sve jedno! *Kolač ili...*, *Blic blog* (6. 2. 2011)

Dansnje mlade generacije znaju sva slova, ali su funkcionalno nepismeni, koriste kompjutere i internet - ili bar misle da umeju da ih koriste - preko koga tu nepismenost omasovljuju, produbljuju i dovode do nivoa Opsteprihwacenog. *Srpske uvrnute anegdote, Blic blog* (20. 2. 2011).

Овдје посебну пажњу захтјева примјер „*preko koga tu nepismenost omasovljuju, produbljuju i dovode do nivoa Opsteprihwacenog*“, који треба сагледати у ширем контексту. Наиме, употреба двоусненог *w* умјесто уснено-зубног *v* јавља се само једанпут у издвојеном коментару, што указује на жељу блогера да се критички осврне на припаднике младе генерације за коју каже да су „функционално неписмени“, а чији стил писаног изражавања управо садржи слична одступања од норме српског језика. С тим у вези, употребу графеме *w* у овом примјеру можемо донекле и оправдати, будући да је она ироничан осврт на генерално поигравање језиком и културом уопште, који се доводе до нивоа општеприхваћеног, тј. *opsteprihwacenog*, чиме се ствара паралелна обичајна норма, односно псеудонорма.

Графема *x*, која не постоји у абечеди српског језика, веома често се употребљава да замијени сугласнички скуп *кс*, који му по вриједности изговора енглеских ријечи одговара (*box, tax, context* и сл.). Дакле, домаће и/или одомаћене лексеме у којима се појављује ова сугласничка група замијењују се словом *x*, како би их учиниле што необичнијим, али и како би се одређена ријеч што брже написала. Ову појаву илустроваћемо наредним потврдама:

Ja smem javno da kazem pod punom moralnom i krivicnom odgovornoscu da sam ja deo fasista,huligana,onih extremnih desnicara kako god nas normalne i vecinske stanovnike nazivali ali ja sam deo tog naroda koji

smatra da ova drzava ima mnogo vecih prioriteta i vecih krsenja ljudskih prava nego sto je to homoseksualizam... *Zašto ćutimo, Blic blog* (10. 2. 2011).

Ovaj blog mi je vise relaxacija i beg od ponekad jednolicne stvarnosti. *Reality Srbija, Blic blog* (25. 1. 2011).

Bila je ikona primitivizma, vulgarnosti, zaostalosti, neukusa i sunda i posle jednog (extremno vulgarnog) hvalospeva na racun gejeva sada je preko noci ikona demokratije. *Šta je sledeće, Nobel za JK, Blic blog* (18. 5. 2011).

Hit rijalitiја (ili zargonom istog 'vrh vrhova') mi je ubedljivo „moja desna ruka“... nisam ni slutio da ce mi se smuciti extremitet koj mi je u tinejdz periodu toliko zadovoljstva podario! *Reality Srbija, Blic blog* (25. 1. 2011).

У складу са индивидуалним начинима онеобичајења својственим језику блога, енглеско *x* може се јавити и у функцији латиничног *h* у српским лексемама. То су ријетки примјери, корпус биљежи свега један. У том случају говоримо о околионалној употреби енглеског *x* умјесто латиничног *h*. Учени примјер гласи:

još većiји синдром ми је и то што ljudi kao da ne umeju da nadju dobre prevodioce, pa nekad kad se zaslušаш, чујеš и оно што nisi xteo. *Ду ју спик англиш, министарко? Blog B92* (2. 7. 2011).

Говорећи о индивидуалним поступцима који се примјењују како би се искази учинили што необичнијим, не смијемо изоставити ни појаву када се енглеско *u* јавља у функцији латиничног *u*. Оно што је интересантно у вези са примјерима који то илуструју јесте крајња недоследност у изразу, будући да се употреба енглеског *u* умјесто латиничног *u* јавља спорадично, па се у оквиру једног коментара час примјењује описани поступак, час се употребљава одговарајућа графемска ознака. Ова појава говори у прилог чињеници да је интернет медиј у коме је дозвољена апсолутна слобода изражавања, па наводимо примјере који то показују:

Kasnije sam video još neke novije komentare koji su me samo ohrabрили u tome da ne bežim u razym jer nisam valjda lyd da to učinim... Meni je baš lepo nerazymnom a često se to preliва i van ove palube. Moj ti je savet da još ne napuštaš ovaj BROD LYDAKA i da triput meriš a jednom skačeš. Em je voda 'ladna, em nisam baš toliko lyd da te ponovo užetom izvlačim



nazad na palubu... natopljenog (i duplo težeg)... *Petropanovi, Blic blog* (27. 1. 2011)

Inače, kad bi neko pametan počeo da objašnjava "kako je uopste JK postala tako neizbezna tema, kako se njkv JK vinula u svet intelekta i kako su famozne silikonske kese najednom postale sive celije", postojala bi velika opasnost da objašnjenje završi kao novopečeni glypan. *Šta je sledeće, Nobel za JK, Blic blog* (18. 5. 2011).

Измијењено писање српских ријечи под утицајем енглеске нормe примјеђујемо и у употреби енглеских диграма у писању српских слова са дијакритицима (*ch -ч, sh -ш, zh -ж, tj -ћ, tz -ц*), при чему, у највећем броју случајева, слово *h* служи као замијена за квачицу.

Бројне су лексеме код којих консонантски скупови *ch* и *sh* (*chair, chain, church, shoes, share* и многе друге) имају исту изговорну вриједност која је најприближнија нашим *ч* и *ш*. Такође, ваља нагласити да има и оних ријечи у енглеском које одступају од тог обрасца (*chaos, champagne, choir*), што указује на недоследност између појединачних гласова и слова која их представљају у енглеском језику. Сљедећи примјери приказују српске ријечи код којих су слова *ч* и *ш* замијењена диграмима *ch* и *sh*.

Kad se sve sabere i oduzme, Goranovi blogovi su sve cheshce, bar za mene, ili u njegovom maniru - objektivno, onako nekako ... okruglo pa na coshe; pochnem sa plusevima a onda mu, sve chesto takodje, lupam minuse citajuci njegove "odgovore". Ponekad mi se i ne otvara njegov blog, ali zbog sjajnih postova vecine uchesnika, ja to redovno chinim. Shto se tiche vokabule i koga to okrzne, shta da Vam kazzem; jednom skeptiku i namcoru, , koji ih chita sa uzzivanjem, Vashi postovi ulepshaju dan. *Volim 90te, Blic blog* (15. 10. 2011)

Vidish , ja mislim da treba DA IM GA DAMO .. al ne suverenitet , ne ni integritet .. I voleo bi da mi pojasnih gde se nalaze "oklandska ?" ostrva ??? Jesi siguran da nisi zaboravio F ? na pochetku ? ..E moj glumac , chitaj .. obrazuj se loma , mislim .. javna si lichnost shto bi rekli seljaci ;) *Kolač ili..., Blic blog* (6. 2. 2011)

Olandska , il Foklandska , za ova prva i ja prvi put chujem , a nisam bash neobrazovan , al ok , kako beshe to finski arhipelag ..tu do botnickog zaliva .. bash smo neobrazovani ovaj alexandar i ja , NEGO OK si ti glumac , mislim , nemash bash identitet , i dalje te vishe znaju kao brata ..al ok ,recimo da si ti Paolo Kanavaro ( znam da su to za tebe Foklandi ;)ja ni to nije loshe u datoj konstelaciji .. *Kolač ili..., Blic blog* (6. 2. 2011).

Уколико посматрамо први примјер, увидјећемо да је чак дванаест ријечи написано употребом диграма *ch* и *sh*, а код само четири ријечи коментатор је изневјерио сопствени стил писања и употребио слова без квачице (овдје нисмо уврстили комбинацију *dj* будући да се она готово редовно појављује у корпусу, као ни редукацију графеме *z* о чему ће бити више ријечи у наставку). Сматрамо да је потребна посебна концентрација да се без грешке сваки дијакритички знак замијени својим „енглеским парњаком“.

Аналогијом са начином настанка дијакритика *ч* и *ш*, долази до стварања још једног дијакритика, и то употребом диграма *zh* као замјене за слово *ж*. Наредни примјери не могу се директно приписати утицају енглеског језика на српски графолошки систем јер се диграм *zh* не јавља у енглеском језику, али је аналошким путем он нашао своје мјесто у окриљу електронске комуникације.

mozhe da ima, u svom haosu i neki coontzokwet :o))) *Tri pogleda na Dunav, mojblog* (18. 1. 2011).

\*zekana suzhava oke sevajutji istim, a zatim dizhe njushkitzu i treska vratima za sobom... TRASSSSSS! *Tri pogleda na Dunav, mojblog* (18. 1. 2011).

Која смјурџа, млада било ми је чудно у startu да нешто попут блица има blog community вредан pazhnje. *Petropanovi, Blic blog* (27. 1. 2011) .

Пракса да се дијакритички знакови замјењују комбинацијом графема (*ch*, *sh* и *zh*) указује једино на потребу оних који прибјегавају таквом писању да се њихово писано изражавање учини што необичнијим, посебно ако се узме у обзир чињеница да је могуће подесити оба писма на рачунарском програму тако да нема забуне око одређених гласова и слова која их представљају, при чему је чак задовољен и принцип језичке економије будући да се пише само једно слово умјесто два.

Консонантски скуп *tz* у енглеском језику јавља се јако ријетко, и то углавном у ријечима страног поријекла: *pretzel, waltz, tzar, tzarina, tzarism, tzarist*, а посљедње четири у низу имају још два писана облика и то *czar, czarina, czarism, czarist* и *tsar, tsarina, tsarism, tsarist*. Овај скуп забиљежен је као замјена слова *ц*, иако његова изговорна вриједност у енглеском може бити и /z/ и /tʃ/. С тим у вези, не можемо са сигурношћу тврдити да је овдје присутан утицај енглеског језика. Представљање африкате *ц*, коју у српском језику чине компоненте *т* и *с*, комбинацијом *тз*, за коју постоји ријетка потреба и у енглеском језику, сугерише помодни англохолизам. Наредни примјери говоре у прилог уоченој тенденцији да је у комуникацији на интернету, и у блогу као једном дијелу овог медијума, заиста све допуштено.

Nudish se? PrihvaTjam.... hotjem neshto originalno, neobichno, vtzavo, veselo i pomalo shashavo... mozhe da ima, u svom haosu i neki coontzokwet :o))) *Tri pogleda na Dunav, mojblog* (18. 1. 2011).

\*zekana suzhava oke sevajutji istim, a zatim dizhe njushkitzu i treska vratima za sobom... TRASSSSSS! *Tri pogleda na Dunav, mojblog* (18. 1. 2011).

Уколико обратимо пажњу на први примјер, видјећемо да од шеснаест пунозначних ријечи, девет тежи, на пародијски начин, опонашању енглеског писаног израза. По својој необичности истакла се именица *сунцокрет*, која је потпуно трансформисана у облик *coontzokwet*, специфичан не само по употреби диграма *tz* умјесто африкате *cz*, него и по неким другим поступцима онеобичајења. Као што се види, овдје је дошло до замјене латиничног слова *s* ћириличним *с*. Потом примјећујемо дупликацију вокала *o* по узору на енглески модел о чему ће бити више ријечи у наставку рада. Такође је и двоуснено *w* искориштено умјесто *p*, како би се опонашао дјечији говор.

Уочени су и неки примјери у којима се слово *h* преноси као јотовано *m* у виду диграма *mj*. Ово је један од начина добијања *h* у српском језику путем гласовне промјене јотовања дентала (*mj>h*, *ɔj>h*). За ову појаву није директно крив енглески језик, с обзиром да у њему не постоји овакав диграм, већ се ово може приписати тенденцији блогера да привуку пажњу осталих учесника у комуникацији и истакну свој исказ.

Misim ovaj blic blog, ne mozhe svako da pishe blog samo kao ako te redakcija odabere ili shta vetj? *Petropanovi, Blic blog* (27. 1. 2011)  
PrihvaTjam.... hotjem neshto originalno... *Tri pogleda na Dunav, mojblog* (18. 1. 2011).

\*zekana suzhava oke sevajutji istim.... *Tri pogleda na Dunav, mojblog* (18. 1. 2011).

На основу до сада реченог у вези са квазитранскрипцијом, примјећујемо специфичност дистрибуције сугласника при употреби енглеских и квазиенглеских диграма. Наиме, употребом ових диграма долази до беспотребног гомилања сугласничких скупова, иако српски језик тежи њиховом разбијању. Сугласничке групе се формирају на почетку (*shta, chesto*), у средини (*njushkitza, lichnost*) и на крају ријечи (*zovesh, morash*). Овакав начин писања домаћих и/или одомаћених лексема контрадикторан је општелингвистичком принципу језичке економije који је посебно присутан у електронском дискурсу, јер у њему постоји тенденција да се уз што мање

средстава пренесе што више информација. Закон језичке економије јесте нарушен али је, с друге стране, задовољен принцип „што необичније – то боље“, који је, такође, у основи овог вида комуникације.

Редупликација сугласника и/или самогласника, за разлику од енглеског, није својствена српском језичком изразу, изузев у аблаутским конструкцијама које су углавном страног поријекла (*зоолошки врт*). С друге стране, у многим енглеским ријечима јављају се редуликовани самогласници (*pool, freedom, skii*) и сугласници (*summer, egg, happy, rapper*). Међутим, некада се прибјегава удуплавању графема како би одређена домаћа ријеч што више подејала на енглеску. Најприје наводимо примјере удвајања сугласника, а потом и самогласника.

Не само у форми диграма *zh*, фрикатив *ж* је још представљен и редупликацијом графеме *з*, што ћемо илустровати сљедећом потврдом:

Shto se tiche vokabule i koga to okrzne, shta da Vam kazzem; jednom skeptiku i namcoru, koji ih chita sa uzzivanjem, Vashi postovi ulepshaju dan. *Volim 90te, Blic blog* (15. 10. 2011).

С друге стране, уочен је и један примјер редупликације графеме *м* у ријечи *свима* (*swimma*), што у енглеском не чини никакву ријеткост (*swimmer, summer, comment, trimmer accommodation* и многе друге), док је такав начин писања стран српском језику.

pussssa swimma... *scaryblog, blogger.ba* (24. 4. 2011).

Графема *с* у лексеми *пуса* из наведеног примјера такође је мултиплицирана, чиме јој је дата посебна експресивна вриједност.

У енглеском језику, за неке ријечи карактеристично је да су им вокали удуплани као у *bazaar, skiing, agree, vacuum, look* и сл. Будући да удвојени самогласници *о* и *е* у енглеском језику у великом броју случајева имају изговорну вриједност */y/* и */u/* (*cool, school, spoon, meet, seek, need*), не изненађује ни њихово удвајање у домаћим ријечима као замјена за вокале *у* и *и*. Њихово појављивање у српским ријечима као супституција за вокале *у* и *и* може се објаснити једино као потреба да се онеобичаје ријечи у којима се појављују, те да се учине што „енглескијим“.

Jebo Fejs. Upišeš Orakla kao VIP autora i čekaš Objavu...  
То је loodiloo! *Ja i Fejs, fejs tu fejs, Blog B92* (1. 7. 2011).

Brate, ne...Sećam se da su u Blicu pisali da su ruske turistkinje na Exitu debele...A ja verujem Bleetz... Лонг Ливе Турпилица, *Blog B92* (16. 7. 2011)

misleem, u meni se svašta izmenjalo, prioriteti preslagali, neki se još više učvrstili, strahovi nad strahovima povećali, neki drugi pak - nestali, i tako redom da ne davim. *Ništa nije džabe, sve je to zbog nečega dobro*, *Blog B92* (25. 9. 2011)

kakav padavičarski šund ste ovo okačili, gorane. raspitajte se okolo, procunajte malo, pogledajte neku emisiju... suviše dobre muzike je bilo 90teeh, i po svetu i ovde, da biste ubijali sebe i druge u pojam sa ovako nečim. *Volim 90te, Blic blog* (15. 10. 2011).

Из ове групе издвојио се посљедњи примјер 90teeh, не само због удвојеног вокала е, него и због спојеног писања бројке и наставка при представљању одређене декаде бројевима, умјесто да буде написана словним ознакама, дакле деведесетих, при чему запажамо да је и графема *t* из наведеног примјера вишак, будући да она чини дио основе а не дио наставка (деведесетих).

Оно што је карактеристично за енглески језик јесте „крајња недоследност и непредвидљивост односа између појединачних гласова и слова која их представљају“ (Прћић, 2011, стр. 231). Ова недоследност доводи до појаве хомографије (*young, pound*), када иста комбинација слова има више различитих гласова чија је вриједност најчешће непредвидива и хомофоније (*die, dye*), када различита слова или комбинација слова представљају исти глас чија је вриједност, такође, јако ријетко предвидива. Бројна изневјеравања норме српског језика на нивоу писања сматрамо изузетно неоправданим, будући да се поводи за нормом која, као што смо видјели, уопште није досљедна, док, с друге стране, српски језик одликује однос фонема – графема, што га чини досљедним.

Као што је већ истакнуто, у електронској комуникацији уочена је тенденција да се искази учине што необичнијим, што може представљати и својеврстан револт интернетске генерације према свему што је конвенцијом одређено. У наставку ћемо показати који су то начини онеобичајења исказа присутни у језику српских блогова.

Један од начина да се покаже револт интернетске генерације према језичкој конвенцији јесте и тзв. *литспик* (од енгл. leetspeak). Литспик представља начин писања у коме су искази приказани бројевима или неким

другим знаковима који визуелно подсећају на слова која замјењују. Њега су изумили и њиме се служили хакери у својој тајној комуникацији. Илустрације ради, наводимо само једну ријеч написану литспиком- !337\$р34к – *leetspeak*. У корпусу није забиљежен ниједан примјер ријечи, синтагме или реченице у цјелости написане на овај начин, што показује да литспик није стекао популарност међу учесницима у комуникацији на блогу. Ипак, забиљежили смо неке случајеве код којих су одређена слова замијењена неким другим знаковима који визуелно подсећају на њих, као у наредним примјерима:

Hahaha, za3bano to s šiframa i korisničkim imenima, još kad popiješ, pa se sve pomeša. *Šta je sledeće, Nobel za JK, Blic blog* (18. 5. 2011)  
@ bre Ana tugo naših dana, a pogotovu noći i ponoći. *Od rođendana do rođendana, B92 blog* (21. 1. 2011).

Као што се види из наведених примјера, основни број 3 и рачунарски знак @, употребљени су као супституција за вокале *e* и *a* будући да су им визуелно најсличнији. Наведени примјери прије се могу окарактерисати као својеврсна игра језиком која се лако да разумјети и која не изискује много напора при писању.

Рачунарски знак @ има још једну функцију у електронској комуникацији. Он се још употребљава када један коментатор жели да упути свој коментар на нечију изјаву, дакле, када жели да у мору других, свој коментар упути једном одређеном учеснику у комуникацији. Сажето речено, овај знак служи за обраћање, што га чини вокативом интернет комуникације.

@monte viskovic je jedna kategorija iznad novinara-K O M E N T A T O R.....to je ipak vrh u profesiji. *Prvo bolbojsi, pa tek onda pehari, Blic blog* (2. 7. 2011).

Такође смо уочили и потврде супституције графеме *u* знаком за новчану валуту долар \$ којој је овај знак визуелно веома сличан. Сматрамо да на ову појаву није утицао енглески језик, будући да он не разликује дијакритичке словне знакове, али смо га ипак издвојили како бисмо показали сва одступања од норме матерњег језика која се реализују у виртуелном окружењу.

Ja ne znam stvarno kako uop\$te i mozete da uzimate u obzir ne\$to \$to je napisala i rekla JK, kad ona uop\$te nije osoba koja to ume. Ona je samo jedna u nizu pevacica koje se ne slu\$aju nego gledaju kako pevaju. Njene pesme se pu\$taju jedino u diskotekama, a ba\$ me zanima da li je i vi slu\$ate recimo na mp3-player-u ili mozda imate njen cd u autu i sl.? A Du\$ko cini

mi se da nije lo\$ covek ali ba\$ zato mi je i cudno otkud sa njom. I kad pomenuste paradu, ja bih samo pitao njene ucesnike za\$to ta parada nije bila recimo pre 20-30 godina, za\$to je nisu organizovali njihovi ocevi. A moje mi\$ljenje je da ako su oni tada bili homici neznam ko bi izrodio ove dana\$nje \$to hoce neka svoja prava. Ba\$ me zanima kako oni misle da povecavaju natalitet, mozda ne\$to sa rodama... *Zašto ćutimo? Blic blog* (10. 2. 2011).

У датом примјеру запажамо да је свака ријеч која у себи садржи графему *ш* написана тако да је она замијењена знаком за валуту долар \$, тј. написана је без грешке. Ауторова досљедност у оваквом начину писања указује на његову жељу да свој исказ онеобичаји, те да привуче пажњу осталих учесника у комуникацији, будући да је немогуће овако написан коментар не опазити.

У посебну групу маркираних исказа спадају и искази „написани у огледалу“. Иако постоје компјутерски програми који могу да преточе читав текст у текст написан у огледалу, оваквих примјера је у корпусу свега три, што свједочи у прилог томе да они изискују већи напор при читању, те им се стога не прибјегава у електронској комуникацији. Истина је да ови искази нису настали под утицајем енглеског језика, али смо их ипак издвојили како бисмо показали да се у комуникацији на интернету преферира апсолутна слобода изражавања. Такође, ови искази имају и ребусни карактер, будући да је потребна добра концентрација да се дешифрује оно што је написано.

onerksI, olšod im ad menvoz evo zi acilB ad im enolku ratnemok - evek im!  
oedzipoP mas!  
adaM ok anz? adžoM ej ončanok olšod emerv ad mečuvop govo  
govazirgnažd acrats, abuljovalS u ujjiznep... *Šta je sledeće, Nobel za JK, Blic  
blog* (18. 5. 2011).

eN, okakin! omaS izap ećudubu! zoP! 😊 *Šta je sledeće, Nobel za JK, Blic  
blog* (18. 5. 2011).

eH јад ес, ејин евс овотог. окшеТ еј ас монајтаТ (: ансапО еј и анропу.  
оК и окавс окснеж. онваД мас ит оакер ад еј алшод анеж оп ебет! *Šta je  
sledeće, Nobel za JK, Blic blog* (18. 5. 2011).

### Закључак

Као што се може закључити, учесници у комуникацији на блогу бирају најразличитије поступке онеобичајења исказа, од којих су многи мотивисани енглеским графо-фонолошким системом, али смо у анализу уврстили и оне

који указују на слободу при креирању исказа у овом виду супстандардног писаног разговорног стила. Важно је имати на уму да је у питању електронски дискурс коме је својствено одступање од норме. Без обзира на то што је наш корпус изњедрио прегршт примјера који потврђују измијењено писање, ипак мора бити јасно да начин писања описан у овом раду никада неће ући у норму српског језика, као и то да се овакво писање једино може јављати у електронској и СМС преписци, што је опет условљено индивидуалним избором.

### Литература

- Бајић, С. (2010). *Англицизми у српском језику*. Бања Лука: Бесједа.
- Бугарски, Р. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*. Београд: Ћигоја штампа.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Мразовић, П. (2009). *Граматика српског језика за странце*. Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
- Прћић, Т. (2011). *Енглески у српском*. Нови Сад: Змај.
- Радић Бојанић, Б. (2007). *Неко за chat?! Дискурс електронских ћаскаоница на енглеском и српском језику*. Нови Сад: Футура публикације.
- Рвовић, Ј. (2010). *Блог револуција: Блог као начин комуникације на интернету*. Панчево: Мали Немо.
- Филиповић, Р. (1986). *Теорија језика у контакту*. Загреб: Југословенска академија знаности и умјетности, Школска књига.

Suzana Elčić

## IMPACT OF ENGLISH ON THE SERBIAN GRAPHO-PHONOLOGICAL SYSTEM

### Summary

*It is a distinctive feature of the Internet communication that the interlocutors make their statements uncommon, thus showing their inventiveness and attracting other participants' attention. This can be achieved by misspelling certain graphemes intentionally and/or using certain signs that visually resemble the letters they replace. The goal of this paper is to classify and analyze the ways statements are made uncommon, particularly those cases which reflect the English grapho-phonological system. Our analysis also includes the cases which are not influenced by the English grapho-phonological system. The corpus comprises asynchronous Internet discourse which implies that interlocutors have enough*



*time to write the messages properly before posting them. However, existing research has shown that the Internet discourse is devoid of standard language norm and marked by absolute freedom of expression in all linguistic segments, including those that should be resistant to any alterations and influences of foreign languages. The corpus has proved to be really fruitful since it yielded a great number of examples of impact of the English language on the Serbian grapho-phonological system.*

**Key words:** *Grapho-phonological system, asynchronous Internet communication, quasi-transcription.*

Слађана Вилотић\*  
Републички педагошки завод Фоча

УДК 371.213:374.7  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413007V

## УЛОГА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У ИНКЛУЗИВНОМ НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

**Апстракт:** Након теоријског увода и разматрања улоге и компетенција наставника за планирање, програмирање, припремање и реализовање инклузивног васпитно-образовног процеса, аутор представља резултате истраживања које је проведено 2011. године на 718 испитаника. Популацију истраживања чинили су учитељи и наставници 23 основне школе, из 16 општина, из 3 регије источног дијела Републике Српске. Циљ истраживања је био да се испита дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу у основним школама, као и повезаност тих приступа са ставовима учитеља и наставника о инклузивном образовању и њиховим социо-демографским карактеристикама. Добијени резултати овог истраживања имплицирају препоруке за систематско и континуирано унапређење инклузивног васпитно-образовног процеса. Креирање услова за инклузивни васпитно-образовни процес захтијева мијењање улоге и дидактичко-методичког приступа наставника и, у складу са тим, указују на значај и улогу високог образовања у развоју општих и специфичних компетенција будућих просвјетних радника.

**Кључне ријечи:** компетенције наставника за реализацију инклузивног васпитно-образовног процеса, инклузивна настава, дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу, ставови учитеља и наставника према инклузивном наставном процесу.

### Увод

Проблеми савременог васпитања и образовања имају врло висок друштвени значај. Актуелни процес реформских промјена у школству неопходно је да буде у складу са савременим транзиционим и васпитно-образовним токовима, да буде усмјерен на развијање толерантног друштва и допринесе систему који треба да задовољи индивидуалне могућности ученика. Основни ресурс развоја друштва је функционално знање, самим тим реформа система образовања постала је општи стратешки задатак у свијету а тиме и код нас.

---

\* [s.vilotic@rpz-rs.org](mailto:s.vilotic@rpz-rs.org)

Инклузивна настава је саставни дио реформе васпитно-образовног система и горући проблем свих просвјетних радника који су се у овом процесу затекли неспремни, са никаквим или минималним стручним компетенцијама уз веома минималну стручну помоћ непотпуних стручних служби школе, али веома често, и породица дјеце са посебним потребама. Реформисана школа треба да се прилагоди индивидуалним различитостима и супротстави подјели и сегрегацији ученика (Попадић, н.д.), то јест да задовољи критериј „Индекса инклузивности“. Сам процес треба да се заснива на људским сазнањима, стваралачким могућностима ученика, као и компетенцијама наставника и тако допринесе задовољењу индивидуалних потреба и развоју потенцијала дјечије природе у зони наредног развоја.

Недостатак системски организоване и педагошки адекватне подршке у реализацији инклузивне школе има за посљедицу да ученици са посебним потребама „(...) у правилу, постижу знатно слабије резултате него што би објективно могли према својим могућностима. Посљедице на цјелокупан когнитивни, емоционални и социјални развој дјеце у таквим, изразито неповољним условима, су знатно теже од самог школског неуспјеха. Код неприпремљених учитеља и наставника развијају се негативни ставови и отпор према дјечији која се по било чему разликује од просјека. Ти се ставови преносе и на друге ученике, а негативно се одражавају и на свијест и понашање ученика са посебним потребама“ (Хрњица, 1997, стр. 7).

Пракса указује на то да традиционална настава не може да одговори актуелним промјенама XXI вијека. Иновације које се уводе у наставни процес захтијевају и неке измјене, које су мање или више везане за функцију и дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у раду са дјецом са посебним потребама и оном која то нису.

Реформа образовања полази од друштвено-културних и васпитно-образовних вриједности као и општих васпитно-образовних циљева и исхода. Инклузивна пракса је пракса XXI вијека која је код нас постала обавезна реформом васпитно-образовног система. То превасходно не значи само формално смјештање дјеце са посебним потребама у редовне школе, већ заједничко школовање све дјеце без обзира на њихове индивидуалне разлике уз адекватану стручну подршку и дидактичко-методички приступ наставника.

Пракса у нашим школама указује да преузимање инклузије као свјетског тренда без систематичног, планског и организованог увођења, може за резултат да има нехуману обавезу која ће свакако имати негативне посљедице. Полазећи од добробити дјетета као исхода васпитања и образовања, реформске промјене у образовном систему захтијевају мијењање улоге и начина рада просвјетних радника. За успјешно реализовање Наставног плана и програм у инклузивном наставном процесу наставник треба да поред општих интелектуалних способности, уже-стручних, педагошко-психолошких,

опште-друштвених и информатичких знања и вјештина, посједује и специфичне тј. емоционалне и социјалне способности, као и да поред здраве и ведре личности доминира хуманистичко опредјељење и спремност да се перманентно и систематично усавршава како би одговорио потребама ученика а тим и друштва у цјелини. У складу са наведеним промјенама у образовању и друштвеној заједници, неопходно долази и до промјене у функцији наставника у инклузивној настави. Сузић издваја сљедеће улоге наставника: 1. дидактичар, 2. васпитач, 3. научно-наставна улога, 4. дијагностичар, 5. инструктор активне наставе, 6. координатор, 7. креатор нових интерперсоналних односа, 8. градитељ емоционалне климе у одјељењу, 9. наставник у активном циљном учењу (Сузић, 1999).

У раду са дјецом са посебним потребама и онима која ове потребе немају у инклузивном васпитно-образовном процесу неопходно је поштовати формалне аспекте који се односе на избор и принципе рада. Сузић наводи пет принципа на којима треба да се заснива инклузивна настава, истичући да „(...) низ општих педагошких принципа дјелимично или потпуно вриједе и овдје (...): 1. Принцип социјалне прихваћености и подршке, 2. Принцип ране превенције и рехабилитације, 3. Принцип индивидуалности, 4. Принцип функционалног развијања способности, 5. Принцип стимулације и компензације“ (Види: Сузић, 2008, стр. 45).

Неопходно је нагласити да се инклузивни васпитно-образовни процес најефикасније реализује примјеном индивидуализованих облика наставе. Према Сузићевом мишљењу, принцип индивидуалности подразумијева да је обавезно: 1. „Програмске садржаје из наставног плана и програма прилагодити дјетету са посебним потребама. 2. Методе и поступке наставног рада прилагодити дјетету са посебним потребама. 3. Предвидјети низ улога и задатака које дијете са посебним потребама може савладати и на тај начин бити члан мале групе и ђачког колектива. 4. Једна од најважнијих претпоставки индивидуализације за дјецу са посебним потребама састоји се у проналажењу функционалних предности и способности које ова дјеца често посједују у мање или више израженој форми. 5. Индивидуализација за дјецу са посебним потребама подразумијева низ техничких рјешења и услова као и материјалну подршку, од прибора за рад, до кретања, сједења, посебних уређаја и слично“ (Ибидем, стр. 50). Принципи инклузивног васпитања и образовања су специфични у односу на стандардне педагошке принципе који, такође, вриједе али у оној мјери која одговара потребама дјете. Дакле, методика рада са дјецом са посебним потребама (даровитом, талентованом, са сметњама у развоју и осталом) заснива се на претходно наведеним принципима, у амбијенту и условима у школи који су у функцији примјене адекватних савремених модела наставе, дидактичког материјала, наставних средстава, као и најпримјеренијих наставних и рехабилитацијских метода који

су усмјерени на циљеве и исходе учења, у складу са индивидуалним могућностима и потребама свих ученика. Квалитетан дидактичко-методички приступ у инклузивном наставном процесу подразумејева и компетенције наставника за праћење, вредновање и оцјењивање ученике у складу са њиховим индивидуалним могућностима. Битно је истаћи да је наставник „кључна особа у школи која може помоћи дјетету са посебним потребама тако што ће предвидјети баријере и развити стратегије подршке за ово дијете. (...) Ниједна особа није надарена за све области људског живота, тако да можемо рећи да смо сви у понечему ускраћени, а с друге стране, да свако има понеку компаративну предност. Задатак наставника је да открије предности које има дијете са посебним потребама те да наставну ситуацију подеси тако да до изражаја дођу ове предности што ће ублажити хендикеп а појачати позитивни идентитет тог дјетета“ (Сузић, 2008, стр. 30). Да би наставник успјешно обављао наведене функције неопходно је за постојећи кадар организовати систематично стручно усавршавање а за будуће просвјетне раднике планирати усвајање ових знања и вјештина у оквиру првог циклуса студија.

Свјесни важности и сложености инклузивног васпитно-образовног процеса у раду смо се бавили утврђивањем ставова учитеља и наставника према инклузији. Добијени резултати истраживања имплицираће препоруке за систематско и континуирано унапређење инклузивног васпитно-образовног процеса. Дакле, сазнања о ставовима просвјетних радника о њиховим дидактичко-методичким приступима у инклузивном наставном процесу могу указати на њихове потребе а самим тим и нове путеве пружања стручног оспособљавања и усавршавања, подршке и помоћи учитељима и наставницима да достигну што већи ниво компетенција за квалитетно реализовање инклузивне наставе.

### Метод рада

Сходно дефинисаном проблему *циљ истраживања* је испитати дидактичко-методички приступ учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу у основним школама, као и повезаност тих приступа са ставовима учитеља и наставника о инклузивном образовању и њиховим социо-демографским карактеристикама. На основу утврђеног циља истраживања пошли смо од *сљедеће опште хипотезе: Претпоставља се да наставници за разлику од учитеља основних школа имају претежно негативан став према инклузивном дидактичко-методичком приступу и да су њихови ставови према инклузивном дидактичко-методичком приступу повезани са њиховим ставовима према инклузивном образовању као и са њиховим социо-демографским карактеристикама.*

Приликом испитивања ставова учитеља и наставника користили смо *зависне* (ставови према: а) иклузивном образовању и б) дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу) и *независне* (социо-демографске карактеристике учитеља и наставника: 1. пол; 2. степен образовања; 3. врста завршеног факултета (наставнички/ненаставнички); 4. разред; 5. наставни предмет; 6. опремљеност васпитно-образовне установе и 7. да ли у одјељењу у коме предаје има дијете са посебним потребама) *варијабле*.

У овом истраживању користити смо метод теоријске анализе, *survey*, истраживачки као и компаративни метод. Такође, примјењиване су и *технике* анкетања и скалирања. Анкетање је спроведено анкетним упитником за учитеље и наставнике. *Инструмент у истраживању* је лично конструисан за потребе рада и мјери: (СИОН) *Степен инклузивне организације наставе* ( $\alpha = 0,78$ ). *Први дио инструмента* СИОН састоји се од анкетног упитника који се односи на социо-демографске карактеристике испитаника. *Други дио инструмента* СИОН сачињавају двије скале процјене Ликертовог типа за учитеље и наставнике које мјере, *првим субтестом* (14 ставки), *ставове учитеља и наставника према инклузивном образовању* ( $\alpha = 0,60$ ), а *другим субтестом* (17 ставки), *њихове ставове према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу* ( $\alpha = 0,73$ ). *Трећи дио инструмента* СИОН се састоји од *упитника отвореног типа питања* који пружа могућности навођења проблема у раду, коментара и приједлога испитаника.

*Популација истраживања* има карактеристике комбинованог узорка и чинили су је учитељи и наставници 23 основне школе, из 16 општина, из 3 регије источног дијела Републике Српске. Истраживање је проведено у марту и априлу 2011. године на 718 просвјетних радника (291 учитељ и 427 наставника) сарајевско-романијске, горњо-дринске и херцеговачке регије. Обиман избор школа и општина као и регија у којима је извршено истраживање је с циљем репрезентативнијег узорка како би се ова проблематика квалитетније сагледала и имала што већи научни и практични значај у даљем развоју инклузивног васпитно-образовног процеса.

За обраду добијених података користили смо Statistica for Windows SPSS 12 програм, односно адекватне *статистичке поступке*: 1. дескриптивну статистику (percentile, countif, frequency); 2. анализу варијансе ANOVA; 3. израчунавање мјера просјека, варијабилности, стандардне девијације; 4. тестирање разлике међу аритметичким срединама (*t*-тест); 5. израчунавање корелације; 6. Краскал - Волисов тест и 7.  $\chi^2$ -тест. Такође, приликом сређивања и обраде података користили смо: а) табелирање и б) графичко представљање.

## Резултати и дискусија

На почетку ћемо представити резултате који говоре о броју дјеце са посебним потребама у редовној настави, како бисмо што јасније сагледали важност разумијевања инклузивног наставног процеса који је у функцији унапређења индивидуалних способности код ученика у зони наредног развоја.

Табела 1. Класификација присутних посебних потреба код дјеце.

Врсте посебних потреба код дјеце	Дјеца са посебним потребама у редовној настави	
	Број	Процент
Ментална ретардација	67	38,95
Поремећаји говора	33	19,19
Вишеструке сметње	27	15,70
Ортопедски и здравствени проблеми	16	9,30
Глувоћа и наглувост	10	5,81
Глувоћа и наглувост	7	4,07
Емоционални поремећаји	5	2,91
Друге сметње по МКБ-10	4	2,33
Сљепоћа и слабовидост	3	1,74
Талентовани и надарени	172	100
Укупно		

На основу Табеле 1 видимо да је евидентна присутност великог броја дјеце са посебним потребама у редовној настави. Сматрамо да је поузданост података условљена стручношћу испитаника да одређене карактеристике дјеце препозна и разврста у одговарајућу категорију. На то посебно указују подаци који говоре о даровитој и талентованој дјечи, као и ненавођењу дјеце која имају специфичне тешкоће у учењу, а која су свакако у значајном броју присутна у школама.

Да бисмо доказали или оспорили претходно наведену главну хипотезу пошли смо од *шест потхипотеза* чије ћемо резултате представити у наставку рада. Сходно наведеном:

Прва потхипотеза овог истраживања се односи на утврђивање ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању.

Табела 2. Ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању

Став према инклузивном образовању	Број	Процент
Негативан	13	1,8
Претежно позитиван	376	52,4
Позитиван	329	45,8
Тотал	718	100

На основу резултата добијених анализом фреквенција (категорије позитивног смјера од 1 до 3), аритметичке средине ( $M = 2,4401$ ) као и анализа корелације скале ставова учитеља и наставника ( $p = 0,000$ ), видимо да учитељи и наставници имају веома позитивне ставове према инклузивном образовању. Након дате анализе можемо закључити да је изузетно значајно непотврђивање ове потхипотезе (да су ставови негативни) јер је много важнији резултат који осликава позитивне ставове учитеља и наставника према инклузивном образовању што је уједно и педагошки значај овог рада у смислу даљег развоја инклузивности у школама.

Друга потхипотеза се односи на утврђивање разлика између учитеља и наставника према ставу о инклузивном образовању.

Табела 3. Разлике у ставовима учитеља и наставника према инклузивном образовању

Варијабла	Занимање	Ф	М	СД	Стандардна грешка разлике	t	Значајност
Став о инклузији	учитељ	291	54,12	5,479	0,321	1,935	0,195
	наставник	427	53,27	5,997	0,290		

Добијени резултати нису потврдили ову потхипотезу јер не постоји статистички значајна разлика ( $p = 0,195$ ) између става према инклузивном образовању у зависности од тога да ли су испитаници учитељи или наставници. Резултати су значајни са становишта да ученици са посебним потребама приликом преласка из разредне у предметну наставу неће имати извјесних проблема због позитивних ставова и учитеља и наставника, што би свакако требало да допринесе њиховом континуираном емоционалном, социјалном и когнитивном напретку.

Трећа потхипотеза говори о ставовима учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивној настави.



Табела 4. Ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.

Ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу	Број	Процент
Негативан	1	1,0
Претежно позитиван	281	39,1
Позитиван	436	60,7
Тотал	718	100

На основу резултата добијених анализом фреквенција (категорије позитивног смјера од 1 до 3), аритметичке средине ( $M = 2,6058$ ) као и анализа корелације скале ставова учитеља и наставника ( $p = 0,000$ ) видимо да учитељи и наставници имају изразито позитивне ставове према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу. Након дате анализе можемо закључити да је изузетно значајно непотврђивање ове потхипотезе (да су ставови негативни) што указује на њихову одређеност за квалитетан и стручан рад са дјецом са посебним потребама.

Четврта потхипотеза се односи на утврђивање разлика између учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.

Табела 5. Разлике у ставовима учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу.

Варијабла	Занимање	Ф	М	СД	Стандардна грешка	t	Значајност
Ставо инклузивном дидактичко-методичком	учитељ	291	66,53	7,157	0,420		
	наставник	427	65,11	8,368	0,405	2,350	0,010

Добијени резултати су потврдили ову потхипотезу јер постоји статистички значајна разлика ( $p = 0,010$ ) између става према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу у зависности од тога да ли су испитаници учитељи или наставници. Пошто је варијабилност нешто већа код учитеља него код наставника, може се закључити да они имају позитивнији став према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу за разлику од наставника. Позитивнији став учитеља према инклузивном дидактичко-методичком приступу може се посматрати с аспекта

њихове веће оспособљености и мотивисаности за његову примјену у свакодневном раду. Нешто мање позитивне ставове су имали наставници а разлоге за то можемо тражити у концепту наставног програма наставничких факултета који су значајно оскуднији од учитељског факултета, што свакако може бити предмет неких будућих анализа с циљем квалитетније припреме просвјетних радника за савремену инклузивну праксу. Што се тиче резултата ранијих истраживања, у моменту израде рада нису нам били доступни, зато сматрамо да добијени резултати имају већи научни значај и отварају могућност за наредна истраживања у овој области.

Након детаљних анализа (примјеном  $t$ -теста, Краскал – Волисовог теста и анализе варијансе) закључили смо да *нета потхипотеза* у потпуности није доказана јер нема статистички значајних разлика нити повезаности између ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању као ни према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу у зависности од њихових социо-демографских карактеристика (пола, нивоа образовања, врсте завршеног факултета, разреда/предмета и присутности дјецe са сметњама у развоју у разреду у којима предају). То указује да постоје позитивни и стабилни професионални ставови испитаника према инклузивном образовању и инклузивном дидактичко-методичком приступу који нису условљени слободним, субјективним процјенама, што је свакако изузетно значајно јер је инклузивна политика кохерентна са процесом савременог школства чији је примарни задатак задовољити сазнајне потребе дјецe у складу са њиховим индивидуалним могућностима како би били оспособљени за што самосталнији рад, напредовање и живот у цјелини.

Шеста потхипотеза се односи на утврђивање повезаности између дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу и њиховог става према инклузивном образовању.

Табела 6. Повезаност између дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивном наставном процесу са њиховим ставом према инклузивном образовању.

Варијабле	Повезаност	Значајност
Став о инклузивном образовању		
Инклузивни дидактичко-методички приступ	0,425 (**)	0,000

На основу добијених резултата можемо слободно рећи да је ова најважнија потхипотеза потврђена у потпуности. Дакле, видимо да позитивни ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању позитивно

утичу и на њихов избор инклузивног дидактичко-методичког приступа у настави као и на њихову одређеност да наставни и ваннаставни процес ускладе са индивидуалним карактеристикама дјеце са посебним потребама и њиховим могућностима и тако допринесу њиховом максималном развоју. Значај ових резултата је и у томе што се на нашим просторима сличне корелације нису детаљније испитивале.

На основу свега реченог видимо да је *први дио главне хипотезе* који се односи на то да *наставници за разлику од учитеља имају негативнији став према инклузивном дидактичко-методичком приступу* потврђен, такође и *други дио* који се тиче *повезаности ставова учитеља и наставника према инклузивном дидактичко-методичком приступу са њиховим ставовима према инклузивном образовању* је потврђен, док *трећи дио* који се односи на *повезаност ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању као и према инклузивном дидактичко-методичком приступу у зависности од њихових социо-демографских карактеристика* у потпуности није потврђен.

### Закључак

У овом посљедњем дијелу рада настојаћемо изложити елементарне смјернице за унапређење васпитно-образовног процеса како би његови примарни исходи били функционално знање које подржава напредовање ученика у зони наредног развоја. На почетку треба истаћи чињеницу да је превасходно неопходно постојеће законске регулативе употпунити и кориговати као и створити елементарне организационе и материјално-техничке предуслове како би се дјеца са посебним потребама квалитетно школовала.

Резултати нашег истраживања говоре да учитељи и наставници имају претежно позитивне ставове према инклузивном образовању. Зато је веома важно подржати и стимулисати сензибилне учитеље и наставнике јер ће они непосредно допринијети квалитетнијој организацији и реализацији инклузивне наставе као и подстицати и пружати подршку оним колегама који још увијек изражавају скептичност према инклузивном васпитно-образовном процесу. Када је ријеч о нешто негативнијим ставовима, дубљим разматрањем дошли смо до показатеља који говоре да се просвјетни радници сусрећу са мноштвом тешкоћа у реализацији инклузивне наставе који имплицитно утичу на такве њихове ставове. Те тешкоће се превасходно односе на њихову недовољну информисаност и компетентност за идентификацију, опсервацију и едукацију дјеце са посебним потребама. Иако је видна тенденција да се просвјетни радници стручно усавршавају и самоиницијативно подижу свијест и компетенције о инклузивном наставном процесу, неопходно је студиозно и систематично планирати и организовати стручно оспособљавање и

усавршавање просвјетног кадра како би квалитетно и одговорно испуњавали захтјеве инклузивне организације и реализације наставног процеса.

Изузетан је значај добијених података који указују да се учитељи и наставници не разликују у својим ставовима према инклузији, као и на свјесност личне одговорности приликом избора дидактичко-методичких модела, метода и облика рада у свакодневној пракси који треба да буде ефикасан и усмјерен на индивидуалне могућности свих ученика, али је ипак неопходно подизати компетенције и оних учитеља и наставника који се другачије изјашњавају како би се омогућио континуиран социјални, емоционални и когнитивни напредак ученика на свим образовним нивоима. Као што је речено, лична одговорност учитеља и наставника према раду значајан је фактор напредовања и развоја ученика. Резултати показују да преовладавају позитивни ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивној настави. То се превасходно односи на њихову претежно позитивну одређеност да прибјегавају планирању и програмирању, припремању и реализовању наставе као и праћењу, вредновању и оцјењивању поштујући индивидуалне могућности ученика а све с циљем подстицања њихових емоционалних, социјалних, радно акционих и интелектуалних способности. У складу са тим су и њихови позитивни односи према значају континуиране опсервације ученика како би се могли квалитетно израђивати индивидуални прилагођени програми.

Када је ријеч о реализацији инклузивне наставе утврђени су дјелимично позитивнији ставови учитељи него код наставника по питању способности за израду индивидуалних прилагођених програма. Евидентно је и да се одређени број учитеља и наставника још увијек одређује за примјену традиционалних метода и облика рада и оцјењивања ученика. Разлог томе могао би се наћи у чињеници да се поједини учитељи и наставници компетентније осјећају када у многобројним одјељењима примјењују устаљену традиционалну наставу за коју вјерују да рационализују вријеме за обраду и испитивање наставних садржаја. Стога се поново намеће закључак и препорука да је без стручне оспособљености учитеља и наставника за инклузивно планирање, програмирање; израду индивидуалних прилагођених програма; примјену савремених дидактичко-методичких модела наставе и критеријског оцјењивања, као и обезбјеђивања оптималног броја ученика у одјељењу и савремених наставних средстава немогуће очекивати квалитетно васпитање и образовање ученика са посебним потребама у редовној настави.

Значајно је скренути пажњу и на резултате који говоре да учитељи, за разлику од наставника, имају нешто позитивније ставове према дидактичко - методичком приступу у инклузивном наставном процесу. Узроци би се могли сагледати с аспекта веће оспособљености и мотивисаности учитеља него наставника за примјену савремених дидактичко-методичких модела у настави,

те у складу са тим препорука је да се концепти програма наставничких факултета који су значајно оскудни унаприједи и ускладе са потребама реформисане инклузивне школске политике и праксе. Када говоримо о повезаности између дидактичко-методичког приступа учитеља и наставника у инклузивној настави са њиховим ставом према инклузивном образовању, можемо рећи да позитиван став учитеља и наставника према инклузивном образовању позитивно утиче и на њихове ставове према инклузивном дидактичко-методичком приступу у настави, као и да они не зависе од њихових социо-демографских карактеристика. Стога је неопходно изградити систем подстицања, промовисања и подржавања позитивних ставова и односа учитеља и наставника како би се генерализовао на остале чланове колектива што би, свакако, обезбиједило квалитетнији и ефикаснији инклузивни васпитно-образовни процес не само за дјецу са посебним потребама, већ и све остале. Дакле, неопходно је стратешки развијати инклузивну политику која би поред рјешавања материјално-техничких проблема морала студиозније да се бави профилирањем стручног кадра који ће бити спреман да синхронизовано развија наставне планове и програме које ће компетентно и квалитетно усклађивати и реализовати према потребама и могућностима не само дјеце са посебним потребама већ и свих ученика. То подразумијева континуирану едукацију постојећег кадра али и припрему студената наставних факултета за примјену и реализацију дидактичко-методичког инклузивног приступа у свакодневной педагошкој пракси, флексибилнију организацију наставних и ваннаставних активности, запошљавање стручних лица и асистената у настави, стварање материјално-техничких и архитектонских услова, усклађену законску регулативу, администрацију и документацију као и развијање инклузивне културе не само у школи већ и у ширем друштвеном окружењу како би инклузивна политика заиста остварила своју примарну функцију а то је васпитање и образовање дјеце у складу са њиховим индивидуалним потребама и могућностима и тако допринијела њиховом максималном развоју личности.

### Литература

- Банђур, В. и Кундачина, М. (2002). *Методолошки практикум*. Филозофски факултет Ужице.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Богојевић, С. (2007). *Статистика за педагоге*. Филозофски факултет Бања Лука.
- Кожух, Б. и Максимовић, Ј. (2009). *Обрада података у педагошким истраживањима*. Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.

- Кожух, Б. и Сузић, Н. (2010). *Обрада података у истраживањима*. Универзитет у Бањалуци: Филозофски факултет у Бањалуци.
- Попадић, Р. (н.д.). Инклузивна настава – појам и суштина. У зборнику радова *У сусрет интеграцијама*. Филозофски факултет Источно Сарајево. Преузето 15.1.2011, са сајта <http://www.filozof.org/pdf%20format/psihologija/rade%20popadic.pdf>
- Сузић, Н., Стојаковић, П., Илић, М., Бранковић, Д., Милијевић, С., Крнета, Д. и сарадници (1999). *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци.
- Сузић, Н. (2005). Стандарди коректног цитирања. *Настава, научни, стручни и информативни часопис бр. 4*, 9–15.
- Сузић, Н. (2007). *Примијењена педагошка методологија*. Бања Лука: ХБС.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Сузић, Н. (2008). Инклузија у очима наставника [Електронска верзија]. *Васпитање и образовање - часопис за педагошку теорију и праксу бр. 1*, 1–13. Преузето 29.4.2011. са сајта <http://www.suzicnenad.com/Inkluzija-u-ocima-nastavnikaPDF.pdf>
- Сузић, Н. (2010). *Правила писања научног рада АПА и други стандарди*. Бања Лука: ХБС.
- Хрњица, С. (1997). *Дијете са развојним сметњама у основној школи: дијете са посебним потребама*. Београд: Учитељски факултет.

Sladana Vilotić

## ROLES AND COMPETENCIES OF TEACHERS IN INCLUSIVE TEACHING PROCESS

### Summary

*After a theoretical introduction and consideration of the role and competencies of teachers for planning, programming, preparation and implementation of inclusive education process, the author presents the results of a study carried out in 2011 at 718 respondents. Study population consisted of 23 teachers of primary schools, from 16 municipalities, from 3 regions of the eastern part of the Republic of Srpska. The aim of this study was to investigate the didactic and methodical approach of teachers in inclusive education process in primary schools, and the linkage of these approaches with teachers' attitudes towards inclusive education and their socio-demographic characteristics. Obtained and interpreted results of this study imply a recommendation for a systematic and continuous improvement of inclusive education process. Creating the conditions for inclusive education process requires changing the role and didactic methodical approach of teachers and, accordingly, indicating*

*the importance and the role of higher education in the development of general and specific competencies of future teachers.*

**Key words:** *competencies of teachers for implementation of inclusive education process, inclusive teaching, didactic - methodical approach of the teachers in inclusive education process, attitudes of teachers towards inclusive education process.*

Сања Милић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.213:371.212-056.45  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1413008M

Дубравка Колунџић  
Специјалистичка поликлиника ВМА  
Београд

Владо Симеуновић  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

## МОДЕЛОВАЊЕ РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

**Апстракт:** *С обзиром на то да се у школском систему јавља јасна потреба за образовањем даровитих ученика према посебним програмима, као и за давањем практичних упутстава која би могла да пруже помоћ заинтересованом наставном особљу да развију програм у својим школама, у раду су се настојале утврдити врсте и структуре подстицаја који се обликују за даровиту дјецу у школској средини, те се на основу утврђеног стања предложити дидактичко-методички модели који се могу успјешно имплементирати у васпитно-образовни систем Републике Српске.*

*Питања у раду директно се односе на систематску идентификацију даровите дјеце, тимски приступ раду са даровитим ученицима, израду посебних програма за рад са даровитим, моделовање наставе са даровитим ученицима, афирмацију даровитости и даровитих ученика у свим сегментима друштва.*

**Кључне ријечи:** *даровитост, модели рада са даровитим.*

### Увод

Циљ рада је да се утврди на који начин наставници основних школа приступају проблему рада са даровитим ученицима, те да се на основу утврђеног стања дају дидактичко-методичка упутства и смјернице за рад са даровитим ученицима у основним школама.

С обзиром на то да би модел обогачене средине Јосифа Рензулија (Renzulli, 1977), као једна од најефикаснијих организација рада са даровитим ученицима, у ближој будућности могао да заживи и на нашим просторима, биће испитано који су услови за његову имплементацију у наш образовни

---

\* msanja@telrad.net



систем. Дакле, пошло се од претпоставке да у нашим школама не постоји организован и систематичан рад са даровитим ученицима.

### **Метод**

Истраживањем су обухваћене све основне школе на подручју Семберије. Одговори су тражени од 150 наставника разредне наставе јер су њихови ставови о даровитим ученицима од пресудног значаја за било какве покушаје стварања организационих претпоставки за рад са даровитом дјецом. У овом раду ће се користити сервеј метод, што нам омогућава примјену анкете за учитеље о организацији рада са даровитим ученицима.

Анкетом су се настојале утврдити врсте и структуре подстицаја који се обликују за даровиту дјецу у школској средини, као и то колико су наставници у нашим школама заинтересовани да се суоче са проблемима у овом значајном пољу друштвеног живота, а који се директно односе на: систематску идентификацију даровитих ученика, тимски приступ раду са даровитим ученицима, израду посебних програма за рад са даровитим, организовање наставе са даровитим ученицима и афирмацију даровитости и даровитих ученика у свим сегментима друштва.

### **Резултати и дискусија**

#### **Систематска идентификацији даровитих ученика**

Препознавање даровитих ученика је први корак у њиховој идентификацији, али и нужан предуслов за успјешну реализацију наставног процеса. Знања и способности наставника која су неопходна за овај процес чине значајну компоненту професионалних компетенција (Ђорђевић и други, 2007). Због тога се од сваке школе очекује да има израђен систем за откривање и развој даровитости код ученика. Процјена даровитости од стране само једне особе је субјективна и врло често подлијеже личном искуству, жељама, надама и пројекцијама. Појединачни субјективни посматрач само у ограниченом броју подручја даровитости располаже стручним знањем, те се често догоди да таленти повезани са другим областима дјеловања код многе дјеце остану неоткривени (Види: Kraft & Semke, 2008).

На основу података добијених путем анкете која је спроведена међу наставницима разредне наставе, дошло се до податка да у нашим школама не постоји систематска идентификација даровитих ученика.

Табела 1.: Систематска идентификацији даровитих ученика

Одговори наставника	фрек.	%
У вашој школи постоји систематска идентификација даровитих ученика.	12	8,00
У вашој школи редовно се прикупљају информације о различитим способностима, интересовањима и стиловима учења ученика.	3	2,00
Прикупљене информације се редовно прегледају и ажурирају.	24	16,00
Прикупљене информације се користе у савјетодавном раду са родитељима.	24	16,00
Не прикупљамо информације.	99	66,00

С обзиром на то да систематска идентификација подразумијева укључивање психолога, педагога, вршњака, учитеља и родитеља у препознавање знакова даровитости (George, 2005), као и то да су они свакодневно присутни у школској средини и да покушаји таквог приступа откривању даровитих појединаца не изискују већа материјална улагања, ово је поражавајући податак. Сигурно је да оваква пракса неповољно утиче на укупни развој даровитих појединаца, те да већина њих и заврши школу а да се не посвети нимало пажње њиховим могућностима, или се посвети мало, али не довољно. Неоткривањем изванредних способности код ученика школа директно штети друштву у коме дјелује. Не треба закључивати да су само наставници „криви“ за пропусте који су у вези са идентификацијом ученичких способности, али они су ти који би требало да први примијете проблеме у пракси и надлежним лицима и институцијама дају импулс да треба реаговати. Међутим, посебан проблем је и што у школама нису разрађени никакви поступци прикупљања података о ученицима, који би се користили као основа за стварање организационих претпоставки за рад са даровитим ученицима.

Могуће је навести више разлога за неприкупљање података. Први је тај што не постоји систематски приступ овом проблему у нашем образовном систему, други, што то изискује педантност и вријеме, а трећи, што ни они сами не знају могућности употребе прикупљених података.

Ако узмемо у обзир то да у школама не постоји систематско праћење појединаца, онда овакво стање у вези са прикупљањем, редовним ажурирањем и употребом података о ученичким способностима охрабрује, јер говори о томе да учитељи самоиницијативно воде бригу о даровитим ученицима. Од изузетне важности је састављање портфолија за сваког ученика у коме су детаљно описане његове јаке снаге, те да они треба, осим података који су у вези са школом, да садрже податке који се односе на ваншколске чиниоце, првенствено на учеников психофизички развој и породицу.

У тријадном обогаћеном моделу школске средине за потребе прикупљања, ажурирања, класификације и анализе података користи се „таленат портфолио“ (Renzulli, Reis & Smith, 1981). Препоруке и смјернице за израду ове форме која представља основ за доношење одлука о могућности развоја даровитости укратко ћемо приказати.

Прикупљене информације фокусирају се на снагу, а не на дефицит, и користе се за доношење одлука о могућности развоја талента кроз редовну наставу, обогаћене кластере, континуум посебних услуга и друге облике рада са даровитим.

Ради утврђивања особина ученика које су релевантне за развој даровитости, Рензули препоручује посматрање рада ученика, интензивне студије случаја усмјерене на аутентичну примјену когнитивних, афективних и мотивационих процеса који се јављају у току рада на постављеним задацима.

Овај проширени приступ идентификацији даровитих ученика од суштинског је значаја уколико желимо да уложимо истински напор у инкорпорацију програма за даровите у редовне наставне планове и програме. Он је, такође, у складу са флексибилном концепцијом развоја даровитости, која је камен темељац нашег рада и наше бриге за промовисање једнакости у посебним програмима.

#### Тимски приступ раду са даровитим ученицима

Развој даровитости је стратешко питање школског система сваке земље, те је, стога, неопходно системски радити на унапређивању и подршци даровитим ученицима који су највреднији национални ресурс. За креирање наставног процеса који је неопходан за развој потенцијала даровитих ученика, првенствено су одговорни наставници који су у директном односу са њима.

С обзиром на то да су тимови наставника једна од основних организационих компоненти модела обогаћене средине, ми смо имали намјеру да испитамо да ли се у нашим школама тимски приступа раду са даровитим ученицима и какве су могућности да се то у будућности оствари.

Табела 2. Тимски приступ раду са даровитим ученицима

Одговори наставника	фрек.	%
У раду са даровитим ученицима формирамо тимове наставника за потребе такмичења и сличних активности.	66	44
Учитељи сами раде са даровитим ученицима из свог одјелења.	84	56
Самостално састављам задатке уз помоћ литературе.	73	44
Задатке састављам у сарадњи са другим наставницима.	39	26
Користим задатке које су саставили други.	15	10

Користим исте задатке за све ученике.	24	16
Био бих на челу неког тима који се бави развојем појединих аспеката даровитости.	48	32

Из одговора учитеља о томе да ли се тимски ради са даровитим ученицима, може да се закључи да се само у случајевима када се организују такмичења из различитих области формирају тимови за заједнички рад.

Иако тимска настава захтијева бољу опремљеност школе наставним средствима и флексибилну величину школског простора, као и обучене кадрове за организацију рада у тимовима, сматрамо да већина школа, посебно градских, има могућности за рад према оваквој концепцији. Организујући рад у тимовима, ученицима се обезбјеђују могућности да осјете како раде и други наставници. Исто тако, наставницима се пружа могућност да обрађују оне дијелове садржаја за које сматрају да су најкомпетентнији.

Разлог због кога се у нашим школама на овакав начин не обезбјеђује квалитетнији и економичнији приступ наставним садржајима можемо, прије свега, да потражимо у ставовима наставника о тимском раду. Питали смо наставнике да ли би били вође тимова који би се бавили развојем даровитости, и добили податак да је само једна трећина наставника заинтересована да у планирању, припремању и реализацији наставе за даровите ученике сарађује са осталим наставницима у оквиру исте или сличне области, док већина њих, тачније 68,00% жели да и даље остане изолована од својих колега.

Ови подаци говоре о томе да већина наставника вјероватно никада није примјењивала тимску наставу, те стога, они нису ни свјесни које су њене предности. Исто тако, наставници у школама и немају толику слободу да самостално формирају тимове који ће радити са даровитим ученицима, што значи да су за непримјењивање тимске наставе одговорни и руководиоци школа, као и педагошко-психолошке службе.

Рензули са сарадницима предлаже да се као једна од основних организационих компоненти обogaћене средине, формирају тимови наставника који ће заједнички планирати, припремати, реализовати и вредновати наставу са даровитим ученицима, из оних области које им највише одговарају и чије садржаје најбоље познају (Renzulli, 1992).

Ако би се учесници у наставном процесу ослободили предрасуда и стереотипа о функционисању наставе, те се усудили да прихвате нешто ново, али истовремено и у многим земљама провјерено, створили би се повољни услови за формирање тимова наставника који би обезбиједили економичну и ефикасну, али квалитетну наставу.

#### Израда посебних програма за даровите

У раду са даровитим ученицима полази се првенствено од дефинисања циљева учења, као и израде посебних програма. Прије него их изради, наставник треба да одреди циљеве за сваку активност коју жели да оствари, затим да детаљно анализира и класификује наставне садржаје у оквиру сваке активности, да формулише питања и одговоре, да обезбиједи изворе знања и сл.

Наставници прихватају посебне програме за даровите ученике у мјери у којој они не ометају учениково обављање редовних школских обавеза (Maksić, 2006).

Уколико се настоји унаприједити процес наставе и учења потребно је створити услове за ефикасну индивидуализацију наставе која би потпомогла оптималном развоју способности и особина личности даровитих ученика. Да би се то постигло, најприје је потребно дефинисати циљеве који желе да се остваре у наставном процесу за оне ученике чији образовни захтјеви превазилазе границе унапријед постављених циљева.

Стратегијом подстицања даровитости код ученика требало би предвидјети да све школе у својим програмима рада дефинишу основне циљеве који ће осигурати подстицајно окружење у коме ученици могу развијати потенцијале и постићи високе стандарде у учењу.

Табела 3. Израда посебних програма за даровите

Одговори наставника	фрек.	%
Наша школа дефинише посебне циљеве и исходе учења у раду са даровитим ученицима.	18	12
Наша школа дефинише посебне циљеве само за потребе такмичења.	54	36
У нашој школи израђују се посебни наставни програми за рад са даровитим ученицима.	15	10

Подаци који су добијени показују да се у нашим школама, у већем броју случајева, не дефинишу посебни циљеви и исходи у раду са даровитим ученицима. Само у зависности од специфичних потреба школе поједини наставници одређују посебне циљеве и исходе, а само мали број њих дефинише их за сваки час. Наставници који посебно планирају наставне активности за даровите су навели да њихови програми углавном садрже евиденције даровитих ученика, план рада за сваки час, евиденција награда и сл. Одговори наставника, дакле, указују да подршка развоју даровитих није усмјерена на израду посебних програма за даровите у редовној настави.

Сматрамо да је разлог недефинисања посебних циљева за даровите ученике то што не постоји организована подршка даровитим ученицима на нивоу државе. Док наставници у основним школама у РС морају да посебно израђују планове и програме, а тиме и да дефинишу циљеве учења за сваки час за оне ученике који имају одређене тешкоће у развоју, у раду са даровитим није такав случај.

С обзиром на то да планирање и програмирање и редовне наставе ствара огромне потешкоће и захтијева много времена и напора, овакав налаз је био и очекиван.

Основни разлог за то је што наставници не познају технике којима се наставни планови и програми прилагођавају различитим потребама ученика. У нашој педагошкој литератури тешко је пронаћи смјернице и упутства за процес модификације редовних наставних планова и програма.

Процедуре за модификацију наставних планова и програма које предлаже Рензули (1985) су:

1. сабијање (компактирање) и
2. анализа уџбеника и уклањање досадног садржаја из њега.

#### *Како се врши компактирање процеса?*

Прва од три фазе компактирања процеса састоји се од *дефинисања циљева и исхода* одређене наставне јединице или теме. Основни циљ ове фазе је да донесе што боље појединачне програмске одлуке, тј. да досадно градиво замијени занимљивим.

Друга фаза модификације програма је *идентификовање ученика* који су већ савладали градиво које је предвиђено да се обрађује.

Први корак у овој фази се састоји од тога да се процијене ученици који имају могућност да савладају нове материјале брже и квалитетније од осталих. Дакле, други корак идентификације кандидата се састоји од израде одговарајућих тестова и других техника за процјењивање специфичних исхода учења. Анализа ових резултата омогућава наставнику да направи квалитетан избор наставних активности и материјала који ће омогућити што боље развијање ученичког укупног потенцијала.

Као прво, ученици треба да детаљно разумију циљеве и процедуре сабијања, укључујући и природу замјене садржаја. О садржајима треба да се разговара са ученицима, те да се на основу тога одреди ниво познавања материје. Ови поступци могу да се састоје и из одговарања на питања из одређене области или писања есеја. Све податке, до којих се у овим поступцима дође, потребно је евидентирати, и на основу њих израдити извјештај.

Друга алтернатива је да се, након увођења у нову тему, свим ученицима да предтест о познавању садржаја из те теме. Тако се пружа прилика да сви ученици искажу своје знање и способности. На тај начин ће се издвојити они ученици који довољно познају садржаје из дате области, те ће се према њиховим интересовањима извршити адекватна замјена садржаја.

Завршна фаза процеса сабијања је један од најизазовнијих аспеката наставе, јер се заснива на *кооперативном доношењу одлука* и већ у њој може да се уочи креативност и ученика и наставника. Тада се улажу велики напори за прикупљање материјала за обогаћивање учионица, при чему у то треба укључити и библиотекарe, медијатекарe, те остале стручњаке. Обогаћеном

стратегијом ученици могу да се укључују у I, II или III етапу тријадног модела, као и да изаберу разне опције из континуума услуга. Убрзање може да укључује употребу уџбеника из наредног разреда. Све ове активности треба да одржавају одговарајући ниво тежине и изазова који је пропорционалан способностима и интересовањима ученика.

На одлуку о томе које активности изабрати као замјену за „досадне садржаје“ увијек утиче неколико фактора, као што су: вријеме, простор, доступност материјала и људских ресурса. Најбољи начин да се разумије сабијање наставног плана и програма је да се анализира евиденциони алат „Компактора“, који се користи у овом процесу. Наставници треба да попуне по један формулар за сваког ученика или за групу ученика сличних способности. Комплетне податке треба чувати у ученичким датотекама и редовно их ажурирати. Компактор је подијељен на три дијела.

Прва колона треба да садржи информације о циљевима учења и ученичким способностима у одређеним областима. У другој колони, потребно је укратко направити списак активности којима ће се замијенити основни програмски садржаји.

Колона три се користи за записивање информација о опцијама убрзања и обогаћивања.

Датум:		
Лица која су учествовала у компактирању:		
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ: _____		
СТАРОСТ: _____ НАСТАВНИК _____		
ШКОЛА: _____ РАЗРЕД: _____ РОДИТЕЉ _____		
Области курикулума које треба разматрати за сабијање. Кратак опис основних садржаја који су планирани за назначени период. Процјена сабијања или докази који указују на потребу сабијања.	Процедуре за сабијање основних садржаја. Опште активности које ће се користити а које гарантују да ће у оквиру њих бити савладани садржаји из редовног НПП.	Убрзање или богаћење активности. Опште активности које ће се користити на напредном нивоу учења у свакој области редовног плана и програма.

Слика 1: Индивидуални водич за програмере (Компактор)

(Види: Reis, Burns, & Renzulli, 1992)

Темељна анализа Рензулијевих приједлога процедура (Рензули, Рејс и Смит, 1982), које се користе за модификацију наставних планова и програма и сагледавање услова који су неопходни за њихову примјену у нашој школској пракси, упућује на чињеницу да би те процедуре, уз обуку и добру вољу школских радника (наставника, директора, стручне службе), могле успјешно да се користе.

## Организација наставе са даровитим ученицима

Да би наставни планови и програми оправдали своје постојање, требало би да буду обogaћени садржајима и методама поучавања и учења који су прилагођени образовним потребама даровитих ученика. Такве садржаје треба обрађивати искључиво флексибилним темпом, са што више креираних проблемских ситуација, питања која покрећу више мисаоне процесе, истраживања, учења путем открића и сл.

Битно питање је и то како наставници реагују на ове савремене изазове, односно, како организују директан рад са даровитим ученицима и на којим претпоставкама га заснивају.

Табела 4. Организација наставе са даровитим ученицима

Одговори наставника	фрек.	%
У раду са даровитим ученицима ослањам се на њихова интересовања и мотивацију.	123	82
Не ослањам се на интересовања и мотивацију даровите дјеце јер смо обавезни да се држимо дефинисаног програма школе.	27	18
Приликом организовања рада са са даровитом дјецом не одвајам их у посебне просторије, али им припремам посебне задатке.	93	62
Понекад организујем рад са даровитом дјецом у засебној просторији.	9	6
Увијек их одвајам у посебну просторију.	9	6
Служим се активним методама учења које изискују додатна ангажовања на рјешавању задатих проблема.	30	20
Комбинујем активне и класичне методе учења.	75	50
Углавном се држим традиционалног начина учења јер даје најбоље резултате.	45	30

Резултати, наиме, показују да највећи број наставника приликом планирања и реализације задатака наставе узима у обзир индивидуална интересовања, способности и мотивацију даровитих ученика.

Што се тиче облика диференцијације који се примјењују приликом извођења наставног часа, добијени налази нам говоре да рад са даровитим ученицима у већини случајева није усмјерен на формирање хомогених група издвајањем у посебне просторије, односно, да се даровити ученици физички не



одвајају од њихових „недаровитих“ вршњака охрабрују и дају наду да би се у будућности наших школа таква пракса могла учврстити. Ђорђевић и сарадници (2007) долазе до података да су најчешћи облици рада са даровитим ученицима додатна настава, слободне активности, секције, фолклор.

Охрабрујући је и податак да већина анкетираних наставника (50,00%) користе активне методе у комбинацији са традиционалним, али није занемарив проценат ни оних наставника који се углавном држе традиционалних начина учења, односно, оних који не вјерују у позитивне ефекте активних метода. Објашњење за непримјењивање активних метода треба тражити у неопремљености школе за овакав рад, недостатаку програма, неспособности ученика и наставника да функционишу у новим околностима, али и у недостатку материјалне стимулације и времена. Три најчешћа разлога за непримјењивање неких посебних облика и метода рада (Види: Ђорђевић, 2005) према мишљењу наставника су што не постоји потребна опрема, посебни програми и одговарајући простор.

Досадашња пракса је показала да су ефикасни само они модели рада са даровитима који укључују све категорије ученика у рад, јер се на тај начин избјегавају многе слабости које настају издвајењем или груписањем даровитих ученика.

Обогаћени тријадни модел (Renzulli, 1977), нуди три нивоа: први и други ниво нуди за све ученике, а трећи ниво само за ученике изнадпросјечних способности.

У првој етапи ученици би требало да се изложе великом броју различитих подстицаја из окружења. То значи да учионице морају бити тако опремљене да се у њима налазе различита средства, материјали, књиге с којима ће ученици долазити у додир и бирати оно што је најзанимљивије за њих.

У другој етапи ученици већ активно раде на изабраним материјалима, гдје се и показује њихова креативност, способност, мотивација за изабрано подручје. Циљ друге етапе је развијање критичког, аналитичког и креативног мишљења, вјештина истраживачког рада, као и стварање позитивне слике о себи. У прву и другу етапу укључују се сви ученици, а не само они који су идентификовани као даровити.

У трећој етапи даровити ученици раде на истраживању стварних проблема које су самостално одабрали. На овом нивоу ученик мора да буде способан да сам формулише проблем, да одабере начин на који ће да га ријеши, да сакупи информације о њему, те, коначно, и да изнесе резултате свог истраживања. Циљ ове етапе је да ученика оспособи да задатак заврши до краја, тј. да добије видљив производ свога рада, што ће га даље мотивисати.

У садашњим условима има доста простора за отклањање и ублажавање утицаја наведених фактора на ефикасно планирање, припрему и реализацију активности са даровитим ученицима.

Дакле, упознавањем наставника са могућностима организације рада са даровитим, као и обезбјеђивањем неопходних материјалних и просторних услова, могуће је створити основу за имплементацију нових и изазовних модела. Један од најуспјешнијих модела за развој даровитости и талената у оквиру редовне наставе и ваннаставних активности, а чији су позитивни ефекти потврђени у пракси, је тријадни модел који је креирао Рензули (1977).

#### Друштвена афирмација даровитих ученика

Промоцијом даровитих ученика и њихових остварења у свим сегментима друштва директно се утиче на промјену система вриједности младих.

Организовањем разноврсних облика окупљања, као што су приредбе, квизови, такмичења, дани отворених врата, те објављивањем прилога који промовишу даровите ученике у часописима и другим средствима јавног информисања промовише се учење и знање као најбитнији предуслов за напредак једног друштва и његових чланова.

Табела 5. Друштвена афирмација даровитих ученика

Одговори наставника	фрек.	%
<i>У мом одјељењу постоје ученици који су постигли изузетан резултат ван школског програма.</i>	48	32
У мом одјељењу највећи успјеси су постигнути из математике, физике и других природних наука.	48	32
У мом одјељењу највећи успјеси су постигнути из језичко-лингвистичке науке.	39	26
У мом одјељењу највећи успјеси су постигнути из друштвених наука.	30	20
У мом одјељењу највећи успјеси су постигнути из сценске умјетности.	18	12

Услови за обезбјеђивање успјешне афирмације даровитих ученика остварују се кроз сарадњу са надлежним институцијама, локалном заједницом,

заједницама родитеља, али и кроз умрежавање са иностраним организацијама које имају исте или сличне циљеве.

Анализа одговора на ова питања показује да се унутар школа, ипак, у великој мјери утиче на развој даровитих потенцијала, али и да неафирмисање до сада постигнутих резултата представља велики недостатак. Имајући у виду да елите у модерној организацији друштва нису више случајни производ природе, већ дио образовног система, те да се оне регрутују у школи (Види: Аврамовић и Вујачић, 2009), намеће се потреба за промоцијом даровитости у свим сегментима друштва.

Проблем, највјероватније, лежи у неинформисаности наставника о могућностима повезивања са разним удружењима која се баве сличним питањима, у недовољној сарадњи између породице и школе, школе и локалне заједнице и сл.

Рензули (1994) је, такође, дао и добар приједлог за афирмацију даровитих ученика кроз „Конвенцију изума“ која се организује једном или више пута годишње и у оквиру које се представљају сви производи који су настали у обогаћеним кластерима. Детаљним сагледавањем описаног стања у нашим школама долази се до закључка да се, уз ефикасну организацију и формирањем менаџмента за рад са даровитим на државном, регионалном, општинском нивоу, модел обогаћене средине може успјешно примјењивати и контролисати и у нашим школама.

### Приједлози

На основу анализе добијених података о стању у нашим школама, намеће се потреба за предузимањем извјесних мјера које би могле да допринесу рјешавању важних питања која су у директној вези са дидактичким специфичностима рада са даровитим ученицима:

Ово истраживање је само поставило могући путоказ у правцу даљих истраживања феномена даровитости у нашој средини. Чини се да се у овом тренутку неопходно определијелити за један од познатих теоријских концепата и сва истраживања фундирати на тим поставкама. Тешко је прецизно побројати све истраживачке задатке које би требало предузети како би се проширила знања и створио основ за примјену резултата истраживања. Са становишта васпитно-образовне праксе било би добро покренути свеобухватно интердисциплинарно истраживање које би обухватило филозофска, социолошка, педагошка, психолошка, дидактичка и демографска питања проблема даровитости. Један такав приступ би отворио простор за низ мањих акционих истраживања чији би резултати били имплементирани у васпитно-образовној пракси, а, такође, би доприносили стварању базе истраживачких података која би била коришћена у будућим истраживањима.

## Литература

- Kraft T. & Semke E. (2008). *Kako otkriti i potaknuti darovitost*. Mozaik knjiga
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Reis, S. M., Burns, D. E. & Renzulli, J. S. (1992): *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Renzulli J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Renzulli J. S., Reis S. M., (1985): *The schoolwide enrichment model*, Creative Learning Press, Inc., Mansfield Center.
- Renzulli, J. S. (1992). *A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning*, Minnesota Gifted Child Quarterly, 36 (4).
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981): *The revolving door identification model*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H. & Reis, S. M. (1982): *Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students*. The Elementary School Journal, 82, 185-194.
- Suzić, N. (2005). Interaktivna komunikacija u univerzitetskoj nastavi. U knjizi: D. Branković i saradnici: *Inovacije u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka: Filozofski fakultet, 115–137
- Ђорђевић, Б. и други (2007). *Одрасли о даровитој деци и младима*. Београд: Учитељски факултет.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2009). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.

Sanja Milić, Dubravka Kolundžić, Vlado Simeunović

## MODELS OF WORKING WITH GIFTED STUDENTS

### Summary

*Since there is in the school system a clear need for education of gifted students under special programs, as well as providing practical guidance that could assist teachers interested in the developing programs in their schools, the paper has attempted to identify*

*the types of incentives that are created for gifted children in the school environment, and to suggest the methodological models that can be successfully implemented in the educational system of the Republic of Srpska.*

*The paper deals with issues directly related to the systematic identification of gifted children, team approach to working with gifted students, the development of special programs for the gifted, competency of teaching staff to work with gifted students, modeling of classes with gifted students, recognition of talent and gifted students in all society segments.*

**Key words:** *gift, models of working with gifted students.*

Оливера Петровић-Томанић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

811.111'371.3(497.6 Бијељина)  
Прегледни чланак  
10.7251/NSK1413009P

## ПРЕГЛЕД И АНАЛИЗА ПОТРЕБА, ИНТЕРЕСОВАЊА И ПРИЈЕДЛОГА СТУДЕНАТА У ВЕЗИ СА НАСТАВОМ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ПЕДАГОШКОМ ФАКУЛТЕТУ У БИЈЕЉИНИ

**Апстракт:** *Наставници енглеског језика на већини факултета на нашим просторима, укључујући и Педагошки факултет у Бијељини, и даље у највећој мјери користе граматичко-преводни метод. Студенти су, углавном, незаинтересовани, често недисциплиновани, а чак и после неколико година учења страног језика показују низак ниво лингвистичке и комуникативне компетентности. Кренуло се од претпоставке да технике које поред интелектуалног укључују и емоционални садржај могу допринијети повећању мотивације и ријешити проблем дисциплине. Да би учење страног језика имало ефикасније резултате, предлаже се осмишљавање наставних програма који су у складу са жељама, потребама и интересовањима студената.*

*Овај рад прави преглед и анализу тих потреба и интересовања, а ставови и приједлози које су изнијели студенти могу користити као смјернице за осавремењавање универзитетске наставе енглеског језика.*

**Кључне ријечи:** *студенти, потребе, интересовања, приједлози, емоционална страна учења страног језика.*

### Уводна разматрања

У оквиру студијског програма Разредна настава на Педагошком факултету у Бијељини студенти слушају предмете Енглески језик 1 и Енглески језик 2 на првој години студија, док наставни план и програм за Предшколско образовање предмет Енглески језик предвиђа само за зимски семестар прве године. Са намјером да се прецизно установе проблеми који постоје у вези са наставом енглеског језика и предложи ефикасна рјешења која би довела до повећања продуктивности и осавремењивања универзитетске наставе енглеског језика и књижевности, направљен је преглед и анализа потреба, интересовања и приједлога студената који се тичу наставе енглеског језика.

Кренуло се од претпоставке да студенти који иза себе имају завидно искуство у учењу страних језика не показују задовољавајући ниво

---

\* oliverap@hotmail.com

лингвистичке и комуникативне компетентности. Аутор рада је настојао да са прецизношћу утврди број година који студент проведе у учењу енглеског језика прије доласка на факултет и тиме покаже да настава страног језика у основним и средњим школама не доприноси развоју комуникацијских вјештина неопходних у савременом друштву, него и даље инсистира на употреби граматичко-преводног метода који није довољан за овладавање свим језичким вјештинама.

У појединим групама студената могао се уочити недовољан ниво дисциплинованости чиме је ометан рад на часовима предавања и вјежби, па је један од задатака рада био и тај да се испитају генерални ставови студената према учењу страног језика и да се утврде који су то, према њиховом мишљењу, најефикаснији начини учења и усвајања енглеског језика. Неадекватно претходно искуство у учењу страног језика допринијело је томе да студенти теже прихватају савремене облике рада, тако да је рад у групама или часове дискусије било скоро немогуће водити на почетку академске године.

Примијећено је, такође, да студенти нису у довољној мјери мотивисани за учење енглеског језика, посебно због наставних садржаја који не укључују њихова интересовања. Управо због тога извршена је анализа фактора који утичу на мотивисаност студената за учење енглеског језика, као и области њиховог интересовања и конкретних приједлога за унапређење наставе.

Један од начина да се ријеше проблеми који постоје у универзитетској настави енглеског језика – низак ниво лингвистичке и комуникативне компетентности, недостатак мотивације, недисциплинованост и неадекватно претходно искуство у учењу страног језика – јесте да се уваже потребе, интересовања и приједлози студената, односно да се афективна страна учења енглеског језика равноправно укључи у процес учења и усвајања језика.

### **Резултати и дискусија**

Наставници страног језика на факултетима често су склони да закључе да студенти долазе на прву годину студија са завидним искуством у учењу енглеског језика иза себе. На основу истраживања које је спроведено на Педагошком факултету у Бијељини у зимском семестру академске 2013/14. године наставници су, у највећем броју случајева, и били у праву с обзиром да је огромна већина студената, посебно на студијском програму Разредне наставе, учила енглески језик између 8 и 11 година прије доласка на студије.

Истраживање је рађено на узорку од 75 студената прве године разредне наставе и јасно се види да је највећи број студената, њих 72, односно 96%, енглески језик учило и у основној и у средњој школи. Свега 3% студената

учило је енглески језик краће од 8 година, само у средњој школи, а међу њима је био само један студент који никада раније није учио енглески језик.

Ситуација је нешто другачија на трогодишњем студију Предшколског образовања гдје је анкетирано 23 студената. Од тог броја 69% студената учило је енглески и у основној и у средњој школи, нешто мање у односу на разредну наставу, али и даље више од двије трећине студената. Примијећено је да је у овој групи значајно већи број студената који су учили енглески језик само у средњој школи, а то је 29% испитаних.

На основу анализе добијених података може се доћи до закључка да студенти након значајног броја година проведених у учењу енглеског језика треба да покажу завидан ниво лингвистичке и комуникативне компетентности. За очекивати би било да се највећи број њих налази на напредном нивоу (advanced level). Међутим, тестови којима се утврђује ниво знања бруцоша углавном показују да се већина њих налази на пред-средњем или средњем нивоу (pre-intermediate or intermediate level), док само неколико њих који су похађали и неки неформални вид језичког образовања, најчешће по приватним школама страних језика, могу да се сврстају у категорију напредних. Проблем се крије, по свему судећи, у укоријењеном граматичко-преводном приступу који и даље користи највећи број наставника и професора у основним и средњим школама. Ученици, углавном, посједују пасивно знање енглеског језика, добро познају граматичка правила, разумију текстове и звучне записе, али када се дође до продуктивних језичких вјештина – говора и писања – јасно је да је комуникативни приступ и даље ријетко кориштен у нашим школама.

Како је у појединим групама студената могао да се учити недовољан ниво дисциплинованости чиме је ометан рад на часовима предавања и вјежби, један од задатака рада био и тај да се испитају генерални ставови студената према учењу страног језика и да се утврде који су то, према њиховом мишљењу, најефикаснији начини учења и усвајања енглеског језика.

Дакле, више од половине студената разредне наставе и предшколског образовања, 54% од укупног броја испитаних (98 студената) воли да учи енглески језик, односно ужива у учењу и откривању нових језика. Отприлике трећина свих студената учи језик само због обавезе на факултету, односно да би положили колоквијуме и испите, док за 12% испитаних учење страног језика представља огроман напор, те сматрају да немају природан дар за учење новог језика.

Да би се и ученици који до сада нису развили позитиван став према учењу енглеског језика подстакли на рад, потребно је испитати која су њихова интересовања и који типови вјежби би могли да им олакшају учење, а часове учине занимљивијим и кориснијим. Анкетањем студената прве године Педагошког факултета дошло се до сазнања да се на врху њихових интересовања налазе прикази реалних ситуација и разговори из свакодневног



живота на енглеском језику, а управо је то недостајало већини до сада кориштених програма. Студенти су показали интересовање за читање текстова о актуелним темама и новинских чланака, за вјежбе које помажу учењу нових ријечи, као и за читање и слушање поједностављених верзија књижевних дјела.

Из истог разлога, а то је да би се студент подстакли на учење енглеског језика и да би се ријешили проблеми због недисциплине и бројности група, извршено је анкетаирање по питању најбољег начина за усвајање језика по мишљењу самих студената. Намјера је била да се настава у будућности осмисли у складу са жељама и интересовањима студената чиме би и исход учења сигурно био успјешнији.

Из анкете се јасно може видјети да студентима највише недостају говорне вјежбе (48 %) које би им омогућиле комуникативну компетентност и донијеле већи степен течности у говору. Њихово објашњење је да би им вјежбе тог типа омогућиле лакше сналажење у ситуацијама које подразумевају знање енглеског језика. На другом мјесту налази се слушање аутентичних или поједностављених звучних и видео записа (29%) који изврсно мотивишу младе ученике страног језика, а од којих многи традиционални наставници често зазиру. Уважавајући ове студентске захтјеве, наставници би им без проблема пружили довољно 'инпута', односно улазних информација које су неопходне за овладавање страним језиком. Тек на трећем и четвртном мјесту налазе се читање и разумијевање текста (17%), као и граматичке вјежбе (6%). Свјedoци смо да је у нашем образовном систему још укоријењен граматичко-преводни приступ учењу страног језика и да граматичке и преводне вјежбе и даље одузимају највише времена приликом учења језика. Како је њихова неефикасност показана у бројним студијама, па и на самом почетку овог рада, наставници страног језика треба да се окрену савременим комуникативним методама.

Када се стигло до мотивације за учење енглеског језика, студенти су давали најразличитије одговоре, али се на врху налазе сљедећи разлози за учење: положити испит/колоквијум, што боље упознати англосаксонску културу, имати бољу перспективу за запослење и зараду и, можда помало необично али очекивано с обзиром на данашњи начин комуникације, упознавање и дружење са странцима на друштвеним мрежама. Као што се може примијетити, већина њих је екстринзично мотивисана, с тим да се код неких студената јавља интегративна мотивација – жеља да се интегришу у енглеску говорну заједницу, да у њој живе и раде и буду прихваћени од изворних говорника, а код осталих имамо инструменталну мотивацију – за њих је енглески језик средство, односно инструмент да се постигне одређени циљ.

На самом крају упитника, студенти су давали своје приједлоге за унапређење наставе енглеског језика. Поред већ поменутих захтјева за више говорних вјежби, разговора и расправа о актуелним темама, као и слушања аутентичних аудио материјала и изворних говорника, студенти су изразили жељу да више раде у паровима и групама, као и да имају више прилика за самостална излагања. Јасно је да и студенти имају више склоности ка комуникативном приступу, као и да би им такав начин учења енглеског језика донио више користи, односно оспособио их за употребу језика, а не само гомилање теоретских знања о језику.

Међутим, врло важан приједлог који су дали студенти био је стварање позитивне атмосфере у учионици и уважавање њихових жеља, потреба и интересовања. Дуго година, афективна страна у учењу страног језика била је неправедно занемарена. Сви показатељи недвосмислено упућују да уважавањем емотивних садржаја можемо доћи до ефикаснијег усвајања језика. Негативне емоције попут анксиозности, страха, притиска, љутње или депресије, значајно нарушавају оптимални потенцијал за учење, док подстицањем различитих позитивних емоционалних фактора као што су самопоуздање, саосјећање и мотивација може се у великој мјери олакшати и унаприједити процес учења страног језика. Бројна истраживања су показала добробити уважавања афективног аспекта у настави, а једно од њих је урађено и на Педагошком факултету у Бијељини.

Вршена су упоређивања ефикасности наставе извођене примјеном хуманистичко-афективног приступа на супрот настави извођеној традиционалним приступом. У току љетњег семестра школске 2006/2007. године настава енглеског језика на Педагошком факултету у Бијељини одвијала се у двије групе. Прва група је слушала предавања и имала часове вјежбања засноване на традиционалном граматичко-преводном методу, док је друга група похађала наставу организовану и засновану на принципима хуманистичко-афективног приступа. Резултати су показали да су студенти из хуманистичке групе имали боље постигнуће на тестовима из граматике, вокабулара и на провјери говорних способности, и то не само по већој пролазности, него и у погледу просјечне оцјене, што се може и видјети у приложеној табели.

*Табела 1. Упоређивање ефикасности наставе енглеског језика употребом традиционалног и хуманистичко – афективног приступа*

	<b>Прва група (традиционални приступ)</b>	<b>Друга група (хуманистичко-афективни приступ)</b>

	Пролазност	Просјечна оцјена	Пролазност	Просјечна оцјена
<b>Граматика</b>	72%	7	76%	7
<b>Вокабулар</b>	64%	7	85%	8
<b>Разумијевање текста</b>	80%	6	69%	7
<b>Разговор</b>	60%	6	85%	8

### Закључак

Активности које чине саставни дио наставе из енглеског језика морају бити по мјери студената, односно осмишљене тако да сваки студент буде успјешан у обављању неке врсте активности. Наставни програми по нашим школама базирани су на задатку или садржају, односно укључују само интелектуални аспект личности ученика. Новија истраживања показују да су и други типови интелигенције, осим лингвистичке и математичко-логичке, и те како важни за учење и усвајање.

Осим тога, укључивање емотивног садржаја у наставу треба да постане приоритет онима који прописују наставне програме. Жеље, интересовања и потребе студената могу послужити као смјернице за промјене у тим програмима. Промјене ће довести до повећања мотивације, ријешити проблем дисциплине, олакшати рад у великим групама студената и, што је најважније, помоћи ће студентима да коначно, после толико година учења енглеског језика, тај језик и употребе у писменој и усменој комуникацији, као и да наставе да га функционално користе у свом будућем животу и раду.

### Литература

1. Arnold, J., editor, (1999). *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press
2. Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A sourcebook on humanistic techniques*, Heinle and Heinle Publishers
3. Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall
4. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press

5. Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York
6. Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam; Reprint edition
7. Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice Hall International, Hertfordshire

Olivera Petrović-Tomanić

**REVIEW AND ANALYSIS OF STUDENTS' NEEDS,  
INTERESTS AND SUGGESTIONS REGARDING ENGLISH  
LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING AT THE  
TEACHERS' TRAINING FACULTY IN BIJELJINA**

*Summary*

*The traditional grammar-translation method is still being used by English language teachers at most faculties in this region, including The Teachers' Training Faculty in Bijeljina. The students are mainly disinterested, they lack discipline and show a poor level of their linguistic and communicative competence even after several years of learning. At the beginning, it was assumed that the techniques, which in addition to intellectual side also include emotional content, can contribute to motivation increase and solve the problem of discipline. In order to achieve more effective results in foreign language teaching and learning, it has been suggested that the syllabuses should be created according to students' wishes, needs and interests.*

*This paper gives the review and analysis of these needs and interests, and attitudes and suggestions given by students may be used as important guidelines for modernization of English language teaching at the university level.*

**Key words:** *students, needs, interests, suggestions, emotional side of foreign language teaching.*

Драгица Милинковић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.3::51:37.018.51373.55  
Прегледни чланак  
10.7251/NSK1413010M

## ПРОБЛЕМСКИ ЗАДАЦИ У ФУНКЦИЈИ ИНТЕГРАЦИЈЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У КОМБИНОВАНИМ ОДЈЕЉЕЊИМА

***Апстракт:** Савремена настава математике базичног циклуса образовања, као један од темељних циљева поставља стицање практичних математичких знања, неопходних за разумијевање и успјешно коришћење свакодневних информација, и, у складу с тим, активан стваралачки приступ проблемима из реалног живота. Имајући у виду све већи број комбинованих одјељења у Републици Српској у којима су интегрисана два, три, четири или пет разреда, те захтјеве савремене школе у погледу стицања цјеловитих знања, неопходно је, осим унутарподручне и међуподручне међупредметне интеграције на нивоу разреда, програмске садржаје математике, када год је могуће, интегрисати на нивоу одјељења. Тиме се успоставља математичка комуникација међу ученицима свих разреда која доприноси усвајању, савладавању и примјени нових математичких концепата, блиских узрасном нивоу, у рјешавању истих животних проблема. У том смислу, значајан фактор предметне интеграције у настави комбинованих одјељења представљају проблемски задаци који тематиком и садржајем одражавају актуелна друштвена догађања, а квантитативним подацима и језичком формулацијом се прилагођавају програмским циљевима, задацима и очекиваним исходима учења интегрисаних разреда. Оваквим приступом настави математике у комбинованим одјељењима се остварује истовремена активна комуникација математичким језиком свих учесника у наставном процесу, а блиским, интересантним и мотивишућим проблемским ситуацијама омогућава ученицима, развоју прилагођено, искуствено аутентично учење.*

***Кључне ријечи:** проблемски задаци, интеграција наставе математике, комбинована одјељења, интегрисани разреди, предметна интеграција.*

### Увод

Савремена настава математике базичног циклуса образовања, као један од темељних циљева поставља стицање практичних математичких знања, неопходних за разумијевање и успјешно коришћење свакодневних информација, и, у складу с тим, активан стваралачки приступ проблемима из реалног живота.

---

\* [sadra@teol.net](mailto:sadra@teol.net)

Имајући у виду све већи број комбинованих одјељења у Републици Српској у којима су интегрисана два, три, четири или пет разреда, те захтјеве савремене школе у погледу стицања цјеловитих знања, неопходно је, осим унутарподручне и међуподручне међупредметне интеграције на нивоу разреда, програмске садржаје математике, када год је могуће, интегрисати на нивоу одјељења. Тиме се успоставља математичка комуникација међу ученицима свих разреда која доприноси усвајању, савладавању и примјени нових математичких концепата, блиских узрасном нивоу, у рјешавању истих животних проблема.

### **Организација интегрисане наставе математике у комбинованим одјељењима**

Почетна настава математике у комбинованим одјељењима се изводи у различитим комбинацијама разреда и све оне су посљедица немогућности да се на другачији начин организује и реализује математичко васпитање и образовање. Уважавајући разлоге за овакав наставни рад, неопходно је предузети све како би се, у датим условима, ученицима омогућило најлакше и најефикасније изучавање и усвајање програмских математичких садржаја које ће, прије свега резултирати остваривањем постављених циљева и задатака, те бољим исходима рада и учења.

Имајући у виду комплексност наставног рада у комбинованом одјељењу, при већ утврђеној комбинацији разреда, приступа се комбинацији наставних предмета, при чему се, најчешће наглашва међупредметна интеграција на нивоу разреда. У том смислу, настава математике се најчешће комбинује са наставом природе и друштва с обзиром на то да математичко учење обухвата садржаје о просторним облицима и квантитативним односима који се дијелом изучавају и у настави природе и друштва, те с обзиром на интегративну функцију програмских садржаја природе и друштва. Из тог разлога, наведена комбинација није само једна од могућих равноправних комбинација, него је најприроднија и са садржајног аспекта најоправданија. Осим наведене комбинације, наставу математике у оквиру разреда је, сходно потребама, могуће комбиновати са наставом свих осталих наставних предмета. Имајући у виду захтјеве педагога, дидактичара и методичара који се баве изучавањем организације наставног рада у комбинованим одјељењима, односно „одјељењима интегрисаних разреда“, потребно је првенствено интегрисати блиско повезане садржаје по предметима (нпр: садржаје језика међусобно, математичке садржаје међусобно, садржаје природе и друштва међусобно, итд.) (Види: Бањац, 2013).

Истовремена реализација часа математике у свим разредима комбинације, према П. и В. Радојевић, има извјесне предности које се огледају у следећем:

- „1. Наставник лакше преноси пажњу са једног разреда на други;
2. Рад над сличним материјалом мање омета ученике у самосталном раду;
3. Могућност да се над истим подацима поставе задаци за сваки разред;
4. Истовремено се могу писаним путем проверавати и оцењивати ученици свих разреда“ (Радојевић, Радојевић, 1984, стр. 110).

Осим тога, примјењујући вертикалну интеграцију у настави математике комбинованих одјељења, наставник може истовремено да обрађује сличне садржаје у више разреда и да при том, након заједничког директног рада, ученицима млађег узраста да одговарајући индиректан рад, а са старијима настави продубљивати градиво према програмским захтјевима, или да сви наставе рад индивидуално, према диференцираним захтјевима.

У таквим условима, неопходност детаљног планирања наставног рада у комбинованим одјељењима још више добија на значају, с обзиром на то да циљеви и задаци почетне наставе математике морају бити остварени. Зато наставник планира све појединости тока рада, што подразумијева одређивање садржаја предметне међуразредне интеграције, циљева, задатака, очекиваних исхода и активности за сваки разред, временских етапа у којима ће наставник радити са цијелим одјељењем, времена обраде новог градива за један разред, времена индивидуалног рада за други/друге разреде, итд.

Планирање и припремање за интегрисану наставу математике у комбинованом одјељењу захтијева уважавање следећих специфичности: пажња наставника је усмјерена на ученике различите узрасне доби (два или више разреда); наставник у одређеним временским терминима ради директно са ученицима једног разреда, а индиректно са ученицима осталих разреда; индивидуалан рад ученика у појединим временским етапама се одвија без надзора и помоћи наставника; ученици који раде са наставником ометају ученике који самостално раде; наставник се свакодневно припрема за реализацију два, три, четири или пет међусобно повезаних математичких садржаја.

Основно обиљежје рада у комбинованим одјељењима је континуирана измјена фронталног и индивидуалног рада. „Основно начело је измјена облика рада између појединих разреда: док с једним разредом учитељ ради фронтално, други разред за то вријеме ради индивидуално. Могуће су, међутим, и такве комбинације да оба разреда раде индивидуално, а учитељ само провјерава ученички рад. Отуда произилази изразита посебност рада у комбинованим одјелима, богатство индивидуалног, самосталног рада, што имплицира другу специфичност, а то је потреба за одговарајућим наставним материјалом који би тај рад учинио рационалним“ (Марковац, 2001, стр. 109).

Евидентно је да методичко обликовање интегрисане наставе математике у комбинованом одјељењу захтијева знатно дужу припрему и прецизнију временску расподјелу наставничког ангажовања. Осим наведених аспеката, припрема мора предвидјети избор наставних метода и облика рада, али и њихову међусобну усклађеност, која ће функционисати на нивоу предметне међуразредне интеграције. Све структурне појединости, посебно обрада новог градива у сваком разреду комбинованог одјељења, морају бити методички обликоване, а активности синхронизоване до те мјере да заштите сваког ученика од евентуалног недовољног праћења, које би могло да доведе до његовог заостајања у образовању.

Интеграција наставе математике у комбинованом одјељењу има извјесне предности које се, прије свега, огледају у позитивном утицају ученика старијих разреда који „несвјесно“ поучавају млађе. Осим тога, објективна предност је мали број ученика у комбинованом одјељењу, што даје могућности наставнику да више пажње посвети сваком појединцу у току самосталног рада, да подстиче активизацију самоконтроле онога што је урадио.

### **Улога проблемских задатака у међуразредној интеграцији наставе математике**

Изучавање математике као науке на свим нивоима образовања првенствено се своди на рјешавање математичких задатака, а оспособљавање ученика у тој области, посебно у рјешавању проблемских задатака представља доминантни циљ наставе математике у млађим разредима основне школе и основу математичке писмености и образовања.

Сходно томе, проблемски задаци представљају значајан фактор предметне интеграције у настави комбинованих одјељења, првенствено они који тематиком и садржајем одражавају актуелна друштвена догађања, а квантитативним подацима и језичком формулацијом се прилагођавају програмским циљевима, задацима и очекиваним исходима учења интегрисаних разреда.

Како рјешавање проблемских задатака у основи подразумијева сналажење у проблемским ситуацијама са којима се ученици раније нису сусретали, јавља се потреба за новим сазнајним активностима које ће им помоћи да превазиђу раније и открију нове поступке и начине рјешавања, односно да пронађу сопствени пут ка рјешавању проблема. У тој ситуацији долази до сложеног мисаоног рада који је субјективне природе, јер сваки ученик примјењује сопствене когнитивне способности да би открио и успоставио математичке односе, а имајући у виду различитости с обзиром на



старосну доб ученика у комбинованом одјељењу, ти процеси се знатно усложњавају.

Сходно томе, различити приступи математичким проблемима, њиховом разумијевању и анализи, схватању проблемског питања, успостављању одговарајућих веза и односа између датих и непознатих квантитативних података, те рјешавању, верификацији и обједињавању компоненти, подразумеивају темељан приступ њиховом избору, односно формулисању. Уз то, „приликом избора задатака мора се стално имати у виду да сваки задатак треба да има одређени циљ, сврху, тј. треба да буде карика у добро осмишљеном систему задатака за одређену наставну јединицу и тему. Наставне функције задатака треба да схвате и ученици. Сваки задатак који се даје ученицима треба нечему да их научи (упознавање новог градива, овладавање неким поступком, оспособљавање за неку математичку активност и др.). Решавање сваког математичког задатка треба да буде корак напријед у улажењу ученика у математику, тј. у обогаћивању њихових знања и искуства, оспособљавању да се оријентишу у различитим проблемским ситуацијама” (Дејић, 2000, стр. 225).

Уважавање захтјева Наставног плана и програма за основну школу Републике Српске према коме се операционализација основног циља наставе математике у млађим разредима, између осталог, остварује и овладавањем основним математичким методама и моделима и њиховим примјенама у различитим областима живота, подразумеива наглашавање улоге математичког моделовања у рјешавању проблемских задатака у интегрисаној настави математике у комбинованим одјељењима. Моделовање у настави симулира реалне ситуације, односно служи превођењу конкретних проблема на математички језик и припрема ученике за изазове у којима ће се наћи изван школе, послије завршетка школовања.

У комбинованом одјељењу IV и V разреда, вертикалну интеграцију на предметном нивоу могуће је примијенити у реализацији садржаја о разломцима, везујући их за пригодне активности у окружењу.

Слиједе могући примјери проблемских задатака и њихово моделовање.

Примјер 1.

Дјед Мраз је у три новогодишње торбе имао 377 пакетића. Када је из прве подијелио трећину пакетића, а из друге 32 пакетића пребацио у трећу, број пакетића у првој торби је био два пута мањи од броја пакетића у другој и три пута мањи од броја пакетића у трећој торби. Колико је пакетића Дјед Мраз имао на почетку у свакој новогодишњој торби?

Рјешење:

I торба:		$3x$ $4x + 32$ $\frac{6x - 32}{13x}$
$13x = 377$ $x = 377 : 13$ $\underline{x = 29}$		

- I торба:  $29 \cdot 3 = 87$
- II торба:  $29 \cdot 4 + 32 = 148$
- III торба:  $29 \cdot 6 - 32 = 142$

Одговор: Дјед Мраз је на почетку имао 87 пакетића у првој, 148 у другој и 142 пакетића у трећој торби.

Примјер 2.

Ученици IV и V разреда су штедјели новац за рођенданске поклоне. Заједно су уштедјели 240 KM.

IV разред

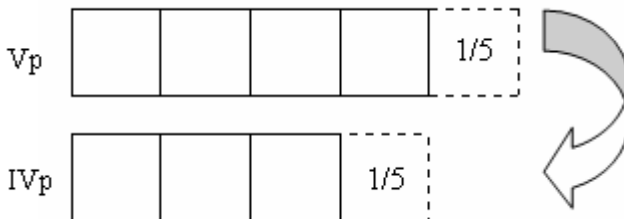
Ако ученици V разреда  $1/5$  новца из своје касице дају ученицима IV разреда, имаће једнаке суме.

V разред

Ако ученици V разреда  $2/10$  новца из своје касице дају ученицима IV разреда, имаће једнаке суме.

Колико новца је уштедио сваки разред?

Рјешење:



$$CV_p - 1/5 (2/10) = CIV_p + 1/5 (2/10)$$

$$\Rightarrow CIV_p = 90 \text{ KM}, CV_p = 150 \text{ KM}$$

$$CIV_p + CV_p = 240 \text{ KM}$$

Одговор: IV разред је уштедио 90 KM, а V разред 150 KM.

Примјер 3.

Ученици III, IV и V разреда основне школе су се укључили у акцију „Помози болесном другу“. Од укупне суме III разред је сакупио  $\frac{1}{4}$ , IV разред  $\frac{1}{2}$ , а V разред  $\frac{2}{8}$  новца. Који разред је сакупио највише новца?

Рјешење:

<b>1</b>							
<b><math>\frac{1}{2}</math></b>				<b><math>\frac{1}{2}</math></b>			
<b><math>\frac{1}{4}</math></b>		<b><math>\frac{1}{4}</math></b>		<b><math>\frac{1}{4}</math></b>		<b><math>\frac{1}{4}</math></b>	
<b><math>\frac{1}{8}</math></b>	<b><math>\frac{1}{8}</math></b>	<b><math>\frac{1}{8}</math></b>	<b><math>\frac{1}{8}</math></b>	<b><math>\frac{1}{8}</math></b>	<b><math>\frac{1}{8}</math></b>	<b><math>\frac{1}{8}</math></b>	<b><math>\frac{1}{8}</math></b>

Одговор: Највише новца је сакупио IV разред.

Примјер 4. Математичка игра „Теразије“

<http://www.szenteskep.hu/matek/programok/tortek/tortek.htm>



На један тас ваге стави боцу са графичким приказом, а на други боцу са одговарајућим разломком уз услов да вага буде у равнотежи.

### Закључак

Међуразредном интеграцијом наставе математике у комбинованим одјељењима остварује се истовремена активна комуникација математичким језиком свих учесника у наставном процесу, а блиским, интересантним и мотивишућим проблемским ситуацијама омогућава ученицима, развоју прилагођено, искуствено аутентично учење.

Сходно томе, нове стратегије образовања у комбинованим одјељењима је неопходно усмјерити ка стицању компетенција наставника за интегративан, реалистички приступ настави, првенствено проблемским задацима у настави математике, чиме се стварају услови за стицање знања, вјештина и навика кроз лично искуство, а ученици припремају за изазове у којима ће се наћи изван школе у друштвеној заједници.

### Литература

Бањац, М. (2013). Планирање и програмирање рада у одјељењима интегрисаних разреда, Нова школа, бр. 11, Бијељина: Педагошки факултет, 74 – 91.

Дејић, М. (2000). Методика наставе математике (разредна настава), Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Марковац, Ј. (2001). Методика почетне наставе математике, Загреб: Школска књига.

Милинковић, Д. (2013). Интердисциплинарни проблемски приступ обради математичких садржаја у млађим разредима основне школе, Нова школа, бр. 11, Бијељина: Педагошки факултет, 130 – 143.

Радојевић, П., Радојевић, В. (1984). Методика наставе математике за IV годину педагошке академије, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

<http://www.szenteskep.hu/matek/programok/tortek/tortek.htm>

Dragica Milinković

### PROBLEM TASKS IN THE INTEGRATION OF THE MATHEMATICS IN COMBINED CLASSES

#### *Summary*

*Modern mathematics teaching in the basic education cycle, as one of its main goals sets the acquisition of practical knowledge in mathematics which are necessary to understand and successfully use everyday information, and, accordingly, to have active and*

*creative approach to the problems of real life. Bearing in mind the increasing number of combined classes in the Republic of Srpska in which two, three, four or five classes are integrated together, and the requirements of modern school in terms of acquiring comprehensive knowledge, it is necessary, whenever it is possible, to integrate mathematics curriculum at the classroom level. This establishes a mathematical communication among students of all grades which contributes to the adoption, mastering and application of new mathematical concepts, close to the age levels, to solve the same problems in life. In this sense, an important factor in teaching integrated subjects in the combined classes are problem-solving tasks that by their content are reflecting the current social events, and by their quantitative data, and linguistic formulation are adapting to learning outcomes of integrated classes as well. This approach of teaching mathematics in combined classes enables simultaneous active communication using mathematical language among all participants in the learning process, and a close, interesting and motivating problem-solving situations enable authentic empirical learning.*

**Key words:** *problem-solving tasks, the integration of mathematics, combined classes, integrated classes, subject integration.*

Татјана Думитрашковић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 81'243:37004:371.1  
Прегледни чланак  
10.7251/NSK1413011D

## ПРИМЕНА САВРЕМЕНИХ ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

***Апстракт:** Савремена настава у свету се данас готово не може замислити без подршке нових информационих технологија. Рад се бави позитивним и негативним ефектима савремених информационо-комуникационих технологија и њихових примена у настави страног језика. Компјутерска технологија се у настави страног језика може користити да помогне ученицима да развију своје комуникацијске вештине као и вештине писања. Осим тога, иако нова технологија омогућава нови облик комуникације, комуникација између наставника и ученика као и комуникација међу ученицима се не сме изгубити. Зато се може закључити да технологију и интернет у учионици треба користити само као помоћно средство које највише треба да мотивише ученика, да му усвајање и учење страног језика учини лакшим и забавнијим, јер је једино тако могуће постићи најбоље резултате у процесу наставе страног језика.*

***Кључне речи:** страни језик, информационе технологије, комуникација, настава*

### Увод

Рад се бави позитивним и негативним ефектима савремених информационо-комуникационих технологија и њихових примена у настави страног језика. Информационе и комуникационе технологије присутне су у свим аспектима наших живота. Дигитални садржаји, образовни портали, онлајн услуге, рачунарске мреже, дигитална телевизија, мултимедијални програми, програмске подршке, припадају данашњици и део су информатичког друштва. Глобално информационо друштво не би било комплетно без информационо-комуникационих технологија јер су оне директно повезане са свим аспектима друштвеног развоја. Познавање и коришћење информационо-комуникационих технологија у савременом свету представља један од основних елемената писмености и културе човека. Нема сумње да употреба компјутера у знатној мери олакшава учење и рад.

---

\* tanjadumi@yahoo.com

Компјутерска технологија је постала део свакодневних активности у толикој мери да садашње генерације морају да буду компјутерски писмене без обзира којим се послом баве.

### **Употреба мултимедија у образовне сврхе**

Развој ИКТ у последњих десетак година донео је значајне промене и у образовању. Савремена настава у свету се данас готово не може замислити без подршке нових информационих технологија. Опремање школа савременом рачунарском опремом и информатичко описмењавање представља један од приоритета реформе образовног система. Упркос чињеници да се компјутери користе у едукативне сврхе последњих деценија, њихова употреба још увек није задовољавајућа.

Информационо-комуникациона технологија је постала саставни део система образовања и то као подршка наставницима у реализацији традиционалне наставе или као замена таквој настави с једном од нових метода и начина реализације како процеса учења тако и процеса подучавања. Нове технологије се могу користити за обраду различитих тема у математици, информатици, настави страних језика, биологији, хемији. Постоји веома пуно интернет страница са готовим материјалима који могу да се користе у разреду и који покривају скоро све предмете у основним и средњем школама, као и са материјалима, како за најмлађе узрасте, тако и за студенте. Тако FunBrain.com, Quia, GetSmarter.org, итд. нуде различите врсте вежбања, дрилова, игара, тестова и објашњења која се могу користити у разреду. Многе конференције и многа удружења баве се важношћу употребе технологије у образовне сврхе. Можемо споменути само неке: European Association for Computer Assisted Learning (EUROCALL), Foreign Language Learning Education and Technology (FLEAT), International Association for language Learning and Teaching (IALL).

Реакције наставника на употребу интернета су различите. Од оних који су против интернета и сматрају да садржи превише хаотично разбацаних информација, до оних других, који на њега гледају потпуно некритички. Обе реакције дају негативне резултате и треба да се мењају. Упркос великим потенцијалима које интернет нуди у процесу учења, његова ефикасност зависи од начина на који га наставници и ученици користе. Доказано је да студенти уживају радећи на компјутеру и та чињеница треба да се искористи да се они мотивишу у процесу учења. Они треба да се науче како да користе интернет, као средство за учење као што су некада учили како да користе књиге.

Коришћење мултимедијалних пакета тј. комбинације текста, графике, звука, видеа, обједињених путем компјутера захтева испуњење одређених циљева наставног процеса. Ти циљеви подразумевају усвајање нових знања, учење комуникације, мотивације, одговорности, вежбање памћења, посматрања.

Савремена методологија ставља акценат на употребу различитих облика подучавања верујући да то производи најбоље ефекте и тако предлаже комбинацију фронталног, групног, индивидуалног и рада у пару. Ако се мултимедији адекватно користе у таквом наставном процесу, онда то доноси веома добре резултате.

Анита Венден дефинише стратегије употребе мултимедија у школском окружењу као „менталне кораке“ који студенти користе да уче нови језик. Она верује да постоје две главне врсте стратегије учења које се разликују на основу њихове функције у језику: стратегије које укључују селектовање информација, њихово разумевање, чување и поновну употребу и стратегије које укључују планирање, контролисање и евалуацију (Види: Венден, 1998).

Јулика Матраверс, међутим, разликује шест врста стратегија које се користе у процесу предавања:

- „– посматрање наставника како ради и постављање питања,
- постепено објашњавање материјала за учење,
- презентација проблема који се мора решити,
- презентација примера
- презентација различитих виђења ситуације“ (Матраверс, 1998, стр. 325).

### Мултимедији у настави страног језика

Учење језика често се описује као једно од најимпресивнијих менталних операција људског ума у погледу сложености граматичке структуре, величине „менталног лексикона“ и вишеструкој функционалности са којом се они који уче било који језик, суочавају (Шварц, 1992, стр. 102). Резултат тога су бројне полемике у вези са тим како се језик може најбоље научити. Истраживања која се баве учењем и усвајањем језика сматрају да искључиво вежбање граматике и језика неће допринети стварној лингвистичкој компетенцији и знању језика. Међутим, осим основних комуникативних компетенција, које су биле веома популарне осамдесетих година, стратегије за учење језика као и свест о језику који се учи сматрају се битним делом сваког плана и програма за учење страног језика.

Информационе и комуникационе технологије су вероватно највише коришћене технологије за учење страног језика. Оне могу да омогуће приступ језичким програмима и побољшају квалитет подучавања и учења уопште. Светска мрежа проширује контекст учионице и омогућава приступ савременим материјалима из земље или земаља чији се језик учи, нудећи студентима и наставницима обиље материјала, „оживљавајући“ страну културу и језик, чинећи их реалнијим. Наставници и студенти могу да приступе информацијама о земљама у којима се говори страни језик и да уче од људи и о људима који тај језик говоре као матерњи. Интернет омогућава непосредност



и контекст у учењу страног језика. Нема, вероватно, ниједног наставника који, поред стандардних књига није на часовима користио аутентични материјал као што су мапе, новински чланци, критике, рецепти, песме. Све ово, чак и више, може да се нађе на интернету (Хулстајн, 2000).

Само претраживањем интернета, можемо да приступимо далеким библиотекама, пронађемо магazine који се баве специфичним темама, можемо послати поруке, дискутовати о проблемима или потражити помоћ. Ово показује да нова технологија није само техничко помоћно средство, већ и богати извор знања за наставнике и њихове студенте. Интернет странице које нуде различите активности за студенте могу да буду веома користан извор за:

- граматичке вежбе
- вежбе разумевања
- писање писама и сужеа
- решавања загонетки
- учење речи кроз рецепте, моду и чланке о спорту
- информације о студирању у иностранству
- тражење посла
- превођење на различите језике.

Интернет пружа прилику за аутентичну комуникацију. Врло је важна и могућност интеракције која подразумева размену електронске поште и софистицираније апликације као што су видео конференције које омогућавају студентима интеракцију са изворним говорницима језика који уче. Приступ различитим сајтовима, од оних са вестима до оних са забавним и културним садржајима, омогућавају студентима бољи увид у „стварни свет“ примене језика који уче. Уместо да само раде вежбе у уџбенику који је стар неколико година, студенти уче језик у ситуацијама савремених догађаја и културних дешавања. Све то веома утиче на мотивацију студената. Интернет им омогућава да траже информације и следе сопствена интересовања у вези са страним језиком који уче. На овај начин студенти вежбају своје вештине писања, траже оно што их интересује и тако учење постаје забавније. Осим што уче страни језик, студенти, такође, раде на усавршавању вештине рада на компјутеру и коришћењу нове технологије (Види: Мурсија, 1991).

Приступи подучавању страног језика који су се користили кроз историју као што су граматичко-преводачки, директни, аудиолингвистички, ситуациони, когнитивни, хуманистички и комуникативни могу се истовремено комбиновати једино кроз учење употребом мултимедија, тј. кроз интеракцију различитих медијских елемената који су у основи самостални садржаји. То сваки наставник мора да има у виду када се двоуми око употребе мултимедија.

Учење путем мултимедија није више једносмерни процес, већ више дијалог између учесника у самом процесу учења. Често, студенти користе

мултимедије индивидуално, у пару, у учионици или код куће. На тај начин они систематизују стечено знање, обнављају то знање кроз игре и логички повезују материјал за учење са реалним животним ситуацијама. Поред мултимедијалних пакета на компат-дискетима или компакт-дискетима, различите вежбе, дрилови и примери могу да се нађу на интернету, најчешће под категоријом „Образовање“.

Постоје мултимедијални пакети намењени за рано учење који нуде приче, песме и разне игре намењене млађем узрасту. Компакт-дискетима и интернет странице са речницима у сликама, такође, могу да се нађу и користе за тај узраст. Мултимедијални пакети за старије узрасте разликују се по садржају и презентацији, али су, такође, динамични и интересантни са тестовима и граматичким објашњењима на неколико нивоа учења језика и повратном информацијом кориснику о његовом напретку.

Информационо-комуникациони системи за образовне системе морају да буду прилагођени студенту, његовим индивидуалним потребама, одговарајућем нивоу знања, начину тестирања и одређеним темама које се обрађују. Они морају да задовоље одређене критеријуме као што су флексибилност и обезбеђивање подршке кориснику у смислу одговарајуће повратне информације или помоћи кориснику одређених програма и приступачност у смислу што једноставнијег приступа и коришћења система.

Мултимедијални системи који се користе у образовне сврхе усмерени су на кориснике који морају да ефикасно заврше своје задатке. Они морају да подржавају процес учења јер је контекст интеракције између компјутера и студента различит од интеракције између компјутера и било ког другог корисника.

### **Предности и мане**

Интернет је само један од могућих употреба компјутерске технологије, али највише оспораван и највише хваљен. За неке он је потврда доминације америчких идеја, а за друге победа глобализације и слободног тржишта. Неки наглашавају корисника и његова права, а неки, пак, идеју да нас интернет води ка отуђености и одсуству праве комуникације. Често слушамо о различитим лако доступним информацијама и знању, али, такође, и о незадовољавајућој општој култури и мањку образовања. Тако је и са употребом интернета у процесу образовања. Неке од предности које иду у прилог употреби интернета су:

- двадесетчетворочасовни приступ материјалима
- сви подаци могу да буду лако промењени или додати
- подаци могу да се размењују и упореде између различитих корисника
- учи се са више ентузијазма што води бржем памћењу новог материјала

- вежбања су прилагођена различитим нивоима знања
- развијање вештина употребе нове технологије
- развијање вештина за самостално истраживање и тимски рад
- стицање друштвене свести.

Наравно, постоје и мане којих морамо да будемо свесни и имамо на уму када припремамо материјале са интернета за употребу у разреду, а најчешће су:

- недостатак особе која је задужена за информације које нађемо на интернету
- лак приступ неодговарајућем садржају
- претраживање интернета за време и после наставе за садржајима који нису повезани са наставним процесом
- претња вируса.

Ове негативне стране употребе интернета не треба да буду препрека његовом коришћењу. Наставници треба да имају централну улогу овде и са њиховим избором одлука користе нове технологије и интернет да обогате процес наставе на више начина.

### **Закључак**

Велике промене које су иницирале нове технологије захтевају редефинисање начина на који подучавамо и учимо. Ово се нарочито односи на учење језика, пошто су језичке и интеркултурарне компетенције од огромне важности за живот и рад у савременом друштву.

Интернет пружа нове облике комуникације и тако отвара многе могућности, али, такође, захтева сталну едукацију, употребу у учионици, научно образовање и економски развој. Нову технологију треба видети као могућност за нову врсту комуникације и као помоћ наставнику чија је улога незаменљива. Наставници треба да развијају и одржавају атмосферу подршке у разреду. Они ће увек да буду ти који одлучују, усмеравају, објашњавају, повезују старо са новим, препознају невербалну комуникацију и пруже моралну подршку. Комуникација између наставника и студената, као и између самих студената, не сме да буде изгубљена. Зато је важно адекватно користити технологију и интернет у учионици и осигурати да не дође до отуђења по сваку цену. Паметним организовањем наставе може једино да се профитира коришћењем компјутерске технологије. Иновативна употреба те технологије довешће до веће флексибилности у садржају и организацији учења; нови медији се морају видети као оруђе за учење. Нови медији могу једино да се посматрају као помоћно средство у класичном наставном процесу, а разноврсност и флексибилност које они нуде треба да се користе да из студената извуку оно најбоље што они могу да пруже.

## Литература

1. Celce-Murcia, M. (ed.). (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
2. Hulstijn, J. H. (2000). *The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition: a Survey of Some Techniques and Some Ongoing Studies*. Language Learning & Tecnology, Vol 3, No 2.
3. Matravers, J. (1998). Multimedia Interfaces for Educational Systems. *Journal of Computing and Information Technology-CIT* 6, 325.
4. Paulston, D. B., M. N. Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a Second Language: Tecniques and Procedures*. Massachusetts: Withrop Publishers, Inc.
5. Schwarz, M. (1992). *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke
6. Wenden, A. (1998). *Learning Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall Europe.
7. Windeatt S., Hardisty D., Eastment, D. (2000). *The Internet*. Oxford University Press.

Tatjana Dumitrašković

## THE APPLICATION OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

### *Summary*

*Modern education in the world today is almost inconceivable without the support of the new information technologies. This paper deals with the positive and negative effects of modern information and communication technologies and their application in foreign language teaching. Computer technology in the teaching of a foreign language can be used to help students develop their communication and writing skills. In addition, although new technology enables a new form of communication, the communication between teachers and students as well as communication among the students must not be lost. Therefore, we can conclude that technology and the Internet in the classroom should be used only as an aid to motivate students and to make language learning easier and more fun to them, because it is the only way possible to achieve the best results in the foreign language teaching and learning.*

**Key words:** *foreign language, information technology, communication, education.*

Весна Годоровић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.3::73/76  
Прегледни чланак  
10.7251/NSK1413012Т

## ЛИКОВНИ ИЗРАЗ У СЛУЖБИ ДЈЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА

***Апстракт:** Овај рад обухвата преглед значаја ликовног израза и стваралаштва у развоју дјетета предшколске и млађе школске доби. Ликовни израз представља важан облик комуникације дјетета са самим собом и свијетом који га окружује. Фазе кроз које дијете пролази у ликовном смислу осликавају развој или заостајање његових особина личности у цјелини. У дјечијем стваралаштву пратимо његов емоционални развој, интелектуални, тјелесни, развој опажања, социјални развој, естетски и развој креативности. Постоје правилности и грешке у педагошком приступу приликом развијања, усмјеравања и процијенљивања дјечијег ликовног изражавања. Циљ овог рада је да се озбиљније позабави начинима који најбоље култивишу дјечије стваралаштво а самим тим и цјеловити развој личности дјетета. У овом прегледу су обухваћена сазнања, искуства и дјеловања еминентних педагога у свијету и код нас који су се бавили проблематиком ликовног стваралаштва у оквирима дјечијег развоја.*

***Кључне ријечи:** ликовни израз, дјечији развој, педагошки приступ.*

### Увод

Многи савремени педагози у ликовној умјетности дају централно мјесто васпитању због великог значаја визуелне перцепције и визуелног језика за формирање цјелокупног односа човјека према свијету, а посебно естетског. Према процесу дјечијег стваралачког изражавања треба се односити као према незамјенивом начину разумијевања себе и околине, хуманизације дјечије личности, изграђивања емпатије, развоја конструктивних способности и еманципације насупрот отуђењу.

Развој позитивне слике о себи се не може замислити без слободу изражавања и стварања. Какав ће бити став дјетета према животу и свијету, да ли ће прихватити улогу само потчињеног извршиоца и потрошача, или ће заузети активан однос зависи од његове отворености за слободно учешће у стварању материјалних и духовних добара, у проналажењу сопствених начина израза и уношењу новина у стварност која га окружује.

Дјеци је потребно омогућити и подстаћи их на активности које ће погодовати развоју свих особина креативне личности да би се развијале више продуктивне него репродуктивне способности, да би више трагала за

---

\* vesnatodorovic80@yahoo.com

одговорима и новинама, а не само да би усвајала и прилагођавала се постојећем стању и рјешењима. Свако дијете је стваралац и задатак одраслих је да га прихвати као таквог и омогући му несметано испољавање ове стваралачке способности, што је веома важан услов цијеловитог развоја његове личности.

Развијањем стваралаштва код дјеце се гради трајна потреба за стваралачким и конструктивним дјеловањем у природној и друштвеној средини, а истовремено се формирају личности код којих ће бити уравнотежена интелектуална, емоционална и социјална својства.

Производи дјечијег ликовног израза су свједочанство о врстама и квалитету дјечијих емоција, интелектуалним процесима и стеченим искуствима, психофизичким способностима, вриједносним ставовима, као и о моралним својствима и социјалној ангажованости. Наставник или васпитач пратећи продукте дјечијег стваралаштва може да сазна податке које дјеца нису у стању вербално да саопште, може да открије њихове унутрашње конфликте којих ни сама нису свјесна.

Код дјетета се узајамно развијају различити видови изражавања гдје учествује више психофизичких функција: усмјерена пажња, моторика, стваралачка машта, сликовно памћење, посматрање, мотивација, емоције и мишљење. Ликовно васпитање се не може свести само на естетске основе, већ постоји и непосредан утицај на дјететов развој чула и физички развој, когнитивни развој и развој интелигенције, социо-емоционални развој, развој комуникације и стваралаштва, развој креативности и семиотички развој.

### **Развој чула и физички развој**

Визуелно искуство код дјетета је веома важно јер се захваљујући њему развија способност уочавања боја, облика и просторних односа и њихово представљање у цртању, сликању и тродимензионалном обликовању. Чуло додира почиње да се развија обичним гњечењем глине (пластелина) а напредује у моделовању мноштва облика у различитим површинама и текстурама.

Када дјеца цртају или сликају уз музику тада уочавамо и њихова аудитивна искуства. Ако су код дјеце перцептивна искуства сиромашна, онда она заостају у развоју способности за уочавање облика, боја и просторних односа. То показује утицај разних, по развој неповољних околности.

У координацији ока и руке, контроли покрета и физичкој спретности уопште огледа се тјелесни развој дјетета. Он се развија кроз фазе (од фазе шкрабања у предшколском узрасту до шематског цртежа у млађој школској доби).

Занимљиво је да дијете које је физички активно и развијено радо и често ликовно представља своје кретње, док тешкоће у вршењу покрета (повреда, или неки други хендикеп) утичу неповољно на његов ликовни израз.

### **Когнитивни развој и развој интелигенције**

Од самог предшколског узраста дијете упознаје свијет симбола – ријечи, линија, облика, боја, звукова, активно се служећи њима. Они ће постати тек предуслови за умјетничку активност. Око седме године дијете улази у фазу савладавања правила и шема, што се дефинише као продуктивно стваралаштво.

„Развој стваралачког понашања личности није изолован процес, већ је саставни дио когнитивног, социјалног и моралног развоја дјетета“ (Танау, 1989, стр. 52). Управо због тога се цртеж човјека користи као један од тестова интелигенције, поготово када скромне вербалне способности неповољно утичу на комуникацију с дјететом. Цртеж са мноштвом детаља је извјестан показатељ високе интелигенције, осим у случајевима када је дијете емоционално фрустрирано или без мотивације да црта.

Када се утврде емоционалне блокаде које могу бити посљедица неуједначености у емоционалном и интелектуалном развоју, дјетету треба дати што више прилика да се стваралачки изражава да би то пребродило.

Богомил Карлаварис (1979) истиче дијалектичку повезаност когниције и ликовних активности, гдје истиче да је когниција услов ликовне активности и да се ликовним стваралаштвом подстиче когнитивни развој.

Према Владиславу Панићу (2005), средина мање цијени креативне способности, а више форсира практицизам. Он сматра да се свијет одраслих, тј. васпитачи и наставници треба да приближе довољно сваком дјетету као засебној личности.

Из свега наведеног можемо извести закључак да су у ликовном васпитању веома важни систематичност и правилан одабир методичких поступака који доприносе развоју когниције, као услова за развој стваралачких и општих способности.

### **Социо-емоционални развој**

Кроз ликовно изражавање дјетета огледа се његово емоционално стање у степену његовог уношења себе у ликовни рад, од стереотипног понављања мотива до пуне емоционалне ангажованости.

Емоционалне сметње се у дјечијим радовима изражавају кроз стално понављање једне фигуре или детаља, што показује да дијете има потребу да се повлачи у свој свијет у коме се осјећа сигурно, избјегавајући нова искуства. Овакав израз није праћен доживљајем и може бити посљедица коришћења

бојанки и подстицања на подражавање туђих узора умјесто сопственог начина изражавања.

Дијете које је емоционално дистанцирано не изражава лични однос према оном што црта или слика и често изоставља да приказује људе. Насупрот томе, емоционално ангажовано дијете има слободнији и субјективнији израз. Оно приказује нека посебна обиљежја објеката које представља, важна за њих. Слободније је и у испробавању коришћења материјала на разне начине, не плашећи се грешака.

У свом ликовном изразу дјеца саопштавају и развој свијести о социјалном аспектима стварности. Она то показују представљајући своје учешће у породичним односима и у везама са емоционално блиским особама. Дијете које црта неповезане, разбацане фигуре од којих је и само просторно издвојено, показује да има тешкоће у социјалном и емоционалном развоју.

### Развој стваралачке комуникације

Ликовни симболи показују како дијете гледа свијет и како га доживљава. Дијете посматра облике кроз функцију и сврху датог облика или појаве, што Добрила Беламарић (1987) дефинише као достизање концептуалног, апстрактног нивоа појава. Карлаварис (1979) сматра да визуелни знак не мора имати естетски код и поруку, јер дјеца на предшколском узрасту нису још способна да стилизују форму на нивоу симбола, већ су њихови прикази наративни, с циљем да се порука објасни.

У цртежу као најзначајнијем облику дјечијег индивидуалног изражавања, испољава се стање бројнијих функција (прије свега перцепције, моторике, мишљења, емоција, социјалности и др.). Дијете на млађем узрасту приказује оно што је за њега најважније у вези са предметом. То се у развоју дјечијег цртежа назива период симболичког изражавања.

Визуализација дјечијих представа се може сагледати у дјечијем ликовном изразу па се и дјечији цртеж, уз вербални коментар, може, условно, сматрати дјечијим дефинисањем појмова.

Према Карлаварису (1979), два најопштија фактора дјечијег мишљења дјелују на предшколском узрасту, и то су: *везаност за појавно*, и *субјективност*, из чега слиједи критеријум за утврђивање степена мисаоне зрелости. Могуће је разликовати знаке који у дјечијем изразу имају прије свега функцију преношења објективних података, и са друге стране знаке који прије свега имају естетску функцију и подразумевају оригинално, стваралачко рјешење. Он, такође, сматра да је у процесу ликовног васпитања потребно његовати кодирано ликовно изражавање и саопштавање порука путем визуелних знакова. Анализом дјечијих радова он је закључио да је могуће регистровати постепено настајање визуелних знакова за поједине појмове.



Такође је дошао до резултата који показују да дјеца предшколског узраста не могу да поједноставе визуелни знак, већ да у цртеж уносе и доживљај који се изражава кроз наглашену наративност.

Емил Каменов (2006) као најважније циљеве ликовног васпитања и образовања када је у питању развој комуникације и стваралаштва, између осталих подрамујева:

„• Стваралаштво као особина и став личности која је конструктивна, продуктивна и осјетљива на људе и ствари око себе, способна да машта, планира, доноси одлуке, истрајава у ономе што је започела и спремна да преузима одговорност за своје поступке.

• Способност да се слуша и схвати порука која је упућена лично дјетету и групи чији је оно члан , заснована на потреби да се разумије шта други кажу.

• Способност доживљавања и разумијевања умјетничких медијума, као и изражавања њиховим средствима , која обезбјеђују потребну равнотежу у односу на рационално, аналитичко мишљење које трага за једним тачним одговором и најприхватљивијим обликом понашања.

• Флексибилна структура мишљења и понашања која погодује флуентности и оригиналности у рјешењима, односно, развијеност више продуктивних него репродуктивних способности, склоност у већој мјери ка трагању за одговорима него ка њиховом усвајању у готовом облику.

• Способност за превладавање тешкоћа и неуспјеха и отпорност према свим манипулаторским и репресивним утицајима који ометају еманципацију, према рекламама и слоганима, празним фразама и стереотипним одговорима.

• Смисао за групну солидарност и сарадњу, посебно, групно стваралаштво, уз оспособљеност за учествовање у колективном одлучивању“ (Каменов, 2006, стр. 296).

### Развој креативности

У стваралачком ликовном изражавању дјеце најважније је њихово спонтано и искрено препуштање заносу у стваралачком процесу у коме долазе до изражаја машта, инвентивност и независност у односу на устаљене шеме. Тако се стваралаштво појављује као особина и став личности која је конструктивна, продуктивна и осјетљива на људе и ствари око себе, способна да машта, планира, доноси одлуке и која је спремна да преузима одговорности за своје поступке.

Стваралаштво је и најбоља вјежба самосталности и независности при чему дијете тежи да се ослања на своје снаге и изражава сопствене идеје. Умјесто тога, ако се од малена усмјери на подражавање других, оно ће бити фрустрирано, несигурно у себе, зависно од других и инфериорно. С тим у вези,

родитељ, васпитач или наставник који ставља замјерке дјетету покушавајући да га „научи“ како се црта, може проузроковати знатно дубље поремећаје у личности и застоје у развоју. То се дешава због тога што се на продукте дјечијег стваралаштва гледа више из аспекта некаквог умјетничког постигнућа, а мање из развојног угла.

Ако се дјечије изражавање лиши креативности, као своје најважније особине, дјеца ће се понашати несамостално, копираће, прецртаваће, прихватиће стереотипе као сопствене ставове, што ће се као зид испријечити између њих и стварности.

Код дјече предшколског узраста развој појединих фактора креативности наго расте до шесте – седме године, и то је критични период за даљи развој стваралачких способности.

Каменов (1997) сматра да напредак сваке друштвене заједнице зависи од њеног односа према ствараоцима и стваралаштву. Он сматра да су основне особине креативне личности: флуентност, флексибилност, оригиналност, неукалупљеност, проницљивост, дивергентно мишљење и интелектуална иницијатива.

Панић (2005) говори о развоју креативности код дјече, који је према досадашњим мјерењима све до седме године нешто бржи од развоја опште интелигенције. Белапарић (1969) је радила истраживања која су показала да су дјеца способна да сваком облику, појави и догађају из спољњег свијета дају специфичан ликовни израз који није само имитација спољашње форме.

Као што са једне стране задатак одраслих да обезбиједи дјецу несметано испољавање креативности, са друге стране није добро потпуно „немијешање“ одраслих у њихово стваралаштво, јер изоставља подстицање креативности као неопходан услов за њен развој. Спонтаност ликовног израза блиједи са одрастањем, и дјеца већ са осам, девет година нагињу ка визуелном реализму преносећи информације буквално копирајући стварност.

Карлаварис (1979) сматра да сама игра није довољна да би се дијете увело у комплексан процес ликовног обликовања. Уз игру су потребне и информације и искуство. Поред креативних фактора он наводи и обликовне факторе који су један од услова стваралачког процеса, а односе се на опажање, моторику, интелект и емоционалност.

### **Естетски и ликовно-обликовни развој**

Обликовни развој подразумијева овладавање ликовно-изражајним средствима и способност њиховог коришћења. Резултати истраживања које је Карлаварис (1974) радио са групом истраживача су показали да ликовни развој има тенденцију успона све до седме године, а затим настаје нагли пад са

поласком у школу, што је објаснио сметњама у континуитету развоја личности присутним у систему васпитања и образовања.

Упоређујући трендове интелектуално-ликовне и креативно-емоционалне зрелости, наш угледни педагог је запазио изразито опадање креативно-емоционалне компоненте и стално јачање интелектуално-ликовне компоненте, што је оцијенио као неповољно јер води рутини, понављању, односно некреативним појавама.

Као разлог појаве овог феномена, Карлаварис наводи интелектуалистичку оријентацију васпитно-образовног система. Дефинишући законитости ликовног обликовања дјецe предшколског и школског узраста, наводи да се оптичко-тематски план код дјецe развија постепено, од друге до седме године. Између четврте и пете године се нагло развија креативни план, док обликовни план стагнира, тако да је ликовни израз предшколског дјетета заснован углавном на линији, облику и боји. (Види: Карлаварис, Кастори и Ациган, 1979.)

### **Развој критичког мишљења и естетских критеријума**

Један од основних циљева ликовног васпитања и образовања је и развој естетске свијести, а према Левенфелду „развој естетске свијести значи васпитање и образовање личности и њеног сензитивитета према интелектуалном, перцептивном и емоционалном искуству тако да се они интегришу у хармонизовану цјелину“ (Lowenfeld, 1975, стр. 373).

Естетски развој је у блиској вези са креативним развојем и подразумејева посматрање и доживљавање феномена лијепог у природи, сопственом окружењу, творевинама умјетности, као и самосталан стваралачки рад, који омогућавају процес схватања, разумијевања умјетности.

Развој способности ученика да стиче „добар укус“ и да прави „добре изборе“ могућ је у процесу наставе, али то нема много везе са развојем естетске свијести. Левенфелд (1975) истиче да естетика данас мора да буде помјерена са доброг на истинито и да развој естетске свијести мора бити окренут више ка индивидуалном, а не ка наметању естетских вриједности које немају везе са личношћу дјетета и његовим окружењем. Сензитиван наставник мора имати ширину у приступу интерпретацији естетских вриједности, како дјела умјетности, тако и дјечијег ликовног изражавања.

### **Закључак**

Позитиван и цјеловит развој дјецe не би могао бити могућ без развоја њихових, како ликовних, тако и општих способности, као што су перцепција обликовање и стварање. Ликовни језик или ликовни израз дјетета је урођена

способност изражавања, комуникације и обликовања. Дјеца ту способност не преузимају, не уче од друштвене околине, већ се она развија из природних потенцијала дјечијег бића, као спонтана интеракција унутрашњег свијета дјетета и његовог спољашњег окружења.

Осим што су показатељи збивања у дјечијој свијести, облици ликовног изражавања оснажују дјететове способности перцепције и схватања, способности обликовања и стварања.

Дјечији ликовни израз је склоп разних компонената које се развијају и које можемо подијелити на унутрашње и спољашње. Унутрашње компоненте су оне које се односе на степен развијености осјећајности, унутрашњег сензибилитета и ритма, унутрашњег нивоа свијести и могућности поступног освјешћивања свих компонената израза, затим степен развијености моторике и концентрације енергије у склопу са њом. Спољашње компоненте се односе на употребу изражајних средстава (медија), утицаје из спољашњег свијета који могу бити вербални, оптички или акустички, при чему се унутрашње и спољашње компоненте развијају у свој својој комплексности, па се и ликовни израз у складу са тим мијења и квалитативно и квантитативно.

Развој дјетета је интегрални процес и дијете у комуникацији има највећи проблем у проналажењу знакова који замјењују реалност. Развој представа и мишљења код дјецe иде од конкретног ка апстрактном. Почетак ликовног изражавања је условљен, према Б. Карлаварису, факторима као што су степен развијености моторике руке и рад материјалом, степен сазнања околине, јављање потребе за изражавањем, приказивањем и комуникацијом. Код мале дјецe ликовна дјелатност је првенствено дјечији, а тек онда ликовни израз, а до свјесног ликовног обликовања долази тек након осме године живота.

На крају, у вези са тумачењем дјечијег ликовног израза, важно је напоменути да нема идеалног критеријума. Они су разноврсни и зависе од тога шта се, због чега се и ко сагледава у дјечијем ликовном раду и развоју. Када говоримо о анализи, процјењивању и вредновању дјечијег ликовног рада у васпитно-образовном процесу, најважнији задатак васпитача и наставника јесте да разумију велику разноликост и развију осјетљивост за дјечију ликовну експресију.

## Литература

- Беламарић, Д. (1987). Дијете и облик. Загреб: Школска књига.  
Беламарић, Д. (1969). Развој ликовних сензибилности ученика. Загреб: Завод за унапређивање основног образовања СР Хрватске, Школска књига.  
Каменов, Е. (2006). Васпитно-образовни рад у дечијем вртићу – Општа методика. Нови Сад: Драгон.

- Каменов, Е. (1997). Интелектуално васпитање кроз игру. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис, Б. (1979). Ликовно васпитање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис, Б., Кастори, М., Ациган, С. (1979). Ликовна интерпретација неких појмова деце од 3 – 7 година. Нови Сад: П. У. „Радосно детињство“.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1975). Creative and mental growth. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Панић, В. (2005). Психологија и уметност. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Tanay, E. R. (1989). Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Филиповић, С. (2011). Методика ликовног васпитања и образовања. Београд: Универзитет уметности, Klett.

Vesna Todorović

## FINE ARTS IN THE SERVICE OF CHILDREN'S DEVELOPMENT

### Summary

*This paper includes an overview of the importance of artistic expression and creativity in the development of preschool and young school-age children. An artistic expression is an important form of communication of the child with himself and the world around him. Stages through which the child passes in the artistic sense reflect the development or backwardness of his personality as a whole. The creative works of children express their emotional development, intellectual, physical, development of perception as well as social and creativity development. There are regularities and errors in the pedagogical approach when developing, guiding and assessing children's expression in fine arts. The aim of this paper is to deal more serious with the ways that best cultivate children's creativity and thus a complete personality development of the child. This review covers the knowledge, experience and actions of eminent educators in the world and in our country too, dealing with the problem of art within the process of child development.*

**Key words:** *artistic expression, child development, pedagogical approach*

Даница Мојић\*

Предшколска установа „Чика Јова Змај“ Бијељина

УДК 373.2.014.3(497.6)

Стручни рад

10.7251/NSK1413013B

## КОЈА СУ ОЧЕКИВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У ОБРАЗОВАЊУ „ВАСПИТАЧА БУДУЋНОСТИ“

***Апстракт:** У протеклој деценији направљени су значајни кораци у реформи предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, прије свега у погледу одређивања за цијеловити Програм, затим доношења Закона и аката са низом мјера повољнијег уређивања дјелатности и унапређивања друштвеног положаја предшколске дјеце. Ипак, оправдано се поставља питање усклађености образовања „васпитача будућности“, као носилаца васпитно-образовног процеса, са промјенама које су се догодиле у пракси предшколских установа. Отворени Програм предшколског васпитања и образовања, заснован на аспектима дјечијег развоја и на аутентичној индивидуализацији, захтијеваће мноштво нових компетенција, знања и вјештина, неопходних за благовремено увиђање дјечијих потреба и подржавање развојних могућности сваког појединачног дјетета. Рад се бави основним компетенцијама и особинама личности будућих васпитача, са нагласком да кључну улогу у њиховом образовању и стицању темељних знања о значају раног развоја имају наставнички факултети. Питање је да ли наставнички факултети данашњице могу образовати „васпитача будућности“?*

***Кључне ријечи:** дијете, васпитач, предшколска установа, наставнички факултети.*

### Увод

Предшколство Републике Српске је у протеклих десетак година, направило значајан заокрет, како у погледу законске регулативе, тако и у програмској концепцији, што је довело до крупних промјена у свакодневној пракси предшколских установа. У протеклих неколико деценија систем предшколског васпитања и образовања у Босни и Херцеговини прошао је дугачак и тежак пут, развијајући различите програмске концепције и педагошке платформе васпитно-образовног рада. Поред незаобилазних позитивних ефеката институционализованог васпитања и образовања, постојале су и одређене слабости предшколског система тог доба.

Програмска оријентација у предшколству седамдесетих и осамдесетих година 20. вијека огледала се у „опонашању школе“ и академским програмима заснованим на „светости знања“, без прилагођавања могућностима и

---

\* [mojic.danica@gmail.com](mailto:mojic.danica@gmail.com)

интересовањима дјетета. Предшколске установе су личиле на „мале школе“. Најчешће је примјетан фронтални облик рада, са елементима „школског поучавања“, са активним васпитачем и пасивном дјецом. Предшколске установе су сматране „чувалиштима“ за дјецу и похађала су их, најчешће, дјеца чији су родитељи радили у фабрикама, тако да је највише предшколских установа било у великим индустријским центрима (Сарајево, Тузла, Зеница и сл.). Институционализованим предшколским васпитањем и образовањем био је обухваћен мали број предшколске дјеце, што потврђује Спасојевић: „Нарочита слабост наслијеђеног, предратног система предшколског васпитања и образовања огледала се у томе што је то била, а и данас је „привилегија урбане средине“, са наглашеним карактеристикама „елитног програма“, због чега ни у развијеним урбаним срединама никада није достигла неке значајне димензије обухваћености предшколске популације (између 10 и 20% у градовима, а између 5 и 7% укупне популације)“ (Спасојевић, 2003, стр. 24).

Усљед рата деведесетих година 20. вијека, озбиљно је поремећен цјелокупан систем образовања, те се указала и потреба за преиспитивањем предшколског васпитања и образовања у Републици Српској и стварањем новог, отвореног Програма. Први Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, експериментална верзија, је у предшколске установе уведен током радне 2006/07. године. Програм је заснован на аспектима развоја (физички раст и развој; социо-емоционални развој и развој личности; интелектуални развој; развој говора, комуникације и стваралаштва). Основна дидактичка концепција Програма заснована је на концепту раног учења, које се остварује кроз различите учеће активности, дефинисане на основу предвиђених исхода учења. По дефиницији, датој у Програму, предшколско васпитање и образовање је процес раног учења и формирања личности дјетета од рођења до поласка у школу, који се одвија у интеракцији са окружењем, кроз сопствену активност дјетета. Стога је најважнија улога предшколског васпитања и образовања да се: „кроз квалитетно и пажљиво праћење сваког дјетета и одговарање на развојне потребе и тенденције, међудејством породице и институција, у добро структурираним условима социјалног и материјалног окружења оснажи дијете да се развије до својих оптималних нивоа, поштујући природу цјеловитог учења и развоја.“ (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007, стр. 9). Програм даје смјернице и оквир за рад са дјецом предшколског узраста, са циљем постављања темеља цјеложивотног учења, на јасној педагошкој платформи и програмској оријентацији. Основна улога васпитача и стручних сарадника везана је, првенствено, за пажљиво праћење дјечијег развоја, подстицање и подржавање дјетета у процесу учења.

У новембру 2008. године донесен је Закон о предшколском васпитању и образовању у Републици Српској, који је усклађен са Оквирним Законом о

предшколском одгоју и образовању у Босни и Херцеговини, из 2007. године. Законом су, напokon, регулисана најважнија питања у предшколском васпитању и образовању, од финансирања предшколских установа и школовања кадрова, па све до профила стручних сарадника у предшколским установама. Урађене су измјене и допуне Закона, у новембру 2011. године, у којима су додатно разјашњена нека спорна питања. Једном ријечју, предшколство, иако традиционално „најрањивији“ дио образовања на нашим просторима, добија обресе уређеног система. У Закону је јасно дефинисан општи циљ предшколског васпитања и образовања у Републици Српској: „Циљ предшколског васпитања и образовања у Републици је подстицање физичког, интелектуалног, социоемоционалног развоја, комуникације, креативности и стваралаштва дјецe, учење засновано на искуству и интересовањима, стицање нових искустава и проширивање знања о себи, другим људима и свијету, потребних за даље образовање и васпитање и укључивање дјецe у друштвену заједницу, поштујући и уважавајући права и могућности дјецe“.

Имајући у виду хуманистичку оријентацију и отвореност Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, као и горе наведени циљ предшколског васпитања и образовања, поставља се питање, како формалног образовања васпитача, тако и њиховог цјеложивотног учења и овладавања новим вјештинама и компетенцијама, неопходним за рад у савременој, мултифункционалној предшколској установи.

Будући да су, прије десетак година, на нашим просторима формиран студийски програми за будуће васпитаче, мишљења смо да је потребно „ослушнути“ сигнале који долазе из предшколских установа и заједнички радити на образовању „васпитача будућности“.

### **Образовање васпитача**

Васпитачи који су радили у предшколским установама у претходним деценијама, најчешће су имали завршену средњу учитељску школу. У Босни и Херцеговини није постојала школа за образовање васпитача, тако да су се кадрови образовали у другим републикама СФРЈ. Петогодишње школе за васпитаче су постојале у Београду, Новом Саду, Кикинди, Љубљани и Марибору, док су у Загребу и Ријечи постојале четворогодишње школе за васпитаче (Јелић, 1965). Документом Савезног завода за проучавање школских и просвјетних питања „Образовање васпитача за рад са децом предшколског узраста“ из 1961. године, прописано је да се формирају Педагошке академије за васпитаче, у трајању од двије године (Јелић, 1965). Милијевић истиче: „1970. године у Бањој Луци, у саставу Педагошке академије, отвара се, први у Југославији, студиј за васпитаче у трајању од четири семестра. До тада смо



добијали васпитаче са средњом стручном спремом, углавном из Србије, Војводине и Хрватске.“ (Милијевић, 2010, стр. 21). Већина васпитача се током седамдесетих и осамдесетих година дошколовала, тако да можемо рећи да су предшколске установе у Босни и Херцеговини имале стручно оспособљене васпитаче. То је био период експанзије предшколства, бројних облика стручног усавршавања васпитача, формирање стручних служби у већим предшколским установама и сл.

Више школе за образовање васпитача егзистирале су и током деведесетих година прошлог вијека, те су, најчешће у Србији, образовани кадрови за предшколске установе у Републици Српској.

Данас се васпитачи образују на наставничким факултетима, у трогодишњем или четворогодишњем трајању. Тачније, постоје високе струковне студије за образовање васпитача, као и дипломске академске студије у трајању од три и четири године. Шпијуновић у свом раду „Развојни пут образовања васпитача у Србији“ упозорава на постојеће разлике међу студијским програмима за образовање васпитача, како у погледу трајања студија, тако и у наставним плановима и програмима (Шпијуновић, 2006). Да ли данашњи наставнички факултети, са овако неуједначеним програмима и различитим приступом образовању будућих васпитача, имају снаге за формирање „васпитача будућности“, чије ће компетенције одговарати европским стандардима, којима силно тежимо?!

Јанковић истиче да је у образовању васпитача неопходно „праћење кретања или трендова образовања васпитача у свету, а пре свега у земљама Европске уније; уважавање начела тзв. Болоњске декларације; усаглашавање садржаја, начина и других питања припреме са одредбама нашег Закона о високом образовању; усаглашавање са извршеним или очекиваним реформским променама у нашем основном образовању и васпитању; узимање у обзир домаћег позитивног искуства и, коначно, свега онога што се испољило као слабост у постојећем систему образовања и стручног усавршавања васпитача, на чему се, не тако ретко, до сада задржавала наша пажња у вези са тим на бројним стручним или научним скуповима на којима је последњих година разматрана ова тема.“ (Јанковић, 2007, стр. 51 – 52).

Спасојевић и др. су анализирали наставне планове и програме на студијима за образовање васпитача у окружењу и уочили су сљедеће: „хетерогеност, не-конзистентност и немогућност проходности студената између различитих универзитета, што је управо основни смисао Болоњске декларације“ (Спасојевић и др, 2013, стр. 12). Тренутно, у Републици Српској, васпитачи се образују на два јавна и једном приватном универзитету, чији наставни планови и програми посједују значајне разлике, те се јасно искристалисала дилема о спремности будућих васпитача да одговоре потребама отвореног Програма и очекивањима предшколске установе. Чини се

да је, у односу на друге, Педагошки факултет у Бијељини, издвојио оно најбитније за образовање васпитача, али и даље без потпуне усклађености са Програмом предшколског васпитања и образовања у Републици Српској.

### **Очекивања предшколске установе у погледу знања, вјештина и компетенција „васпитача будућности“**

Узимајући у обзир образовни систем у Републици Српској, који је огледало стања у цјелокупном друштву, намеће се размишање о селекцији кандидата приликом уписа на наставничке факултете. Понекад се људима из праксе чини да је ријеч о негативној селекцији, која имплицира потенцијалне тешкоће, како у будућем образовању, тако и у васпитно-образовном раду. Поред успјеха у претходном школовању и постојећег пријемног испита, Јанковић сматра да би се могло учинити слjedeће: „У овом смислу за нас би било корисно узети у обзир и искуство селекције која се спроводи на учитељским факултетима у Финској. Тамо се нпр. посебно анализира документација о кандидатима да би се нашло нешто што некога посебно препоручује за овај позив. Пружа се могућност кандидатима да волонтирају у школама у циљу провере склоности за овај позив. На неким факултетима омогућава се кандидатима да погледају одговарајући филм и да напишу есеј или коментар о ономе што су видели као педагошки конфликт или поступак. Практикује се и дискусија у мањим групама кандидата на теме везане за васпитно-образовну праксу. Негде се спроводи индивидуални интервју и сл.“ (Јанковић, 2007, стр. 55).

Од „васпитача будућности“ се очекује да посједује одређена знања, вјештине и компетенције. Појам компетенција се у посљедње вријеме често помиње када се говори о образовању, нарочито у контексту приче о стручности и компетенцијама просвјетних радника. Е. Пиршл са Свеучилишта Јурја Добриле у Пули, наводи да су компетенције комбинација знања, ставова, мотивације и личних карактеристика које омогућавају појединцу да дјелује у одређеној ситуацији. Пиршл наводи да, према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања, образовање учитеља треба бити интердисциплинарно и мултидисциплинарно (Види: [www. ffpu.hr](http://www.ffpu.hr)). Мишљења смо да то важи и за васпитаче, као „прве учитеље“, тако да можемо рећи да васпитачи требају имати:

- а) знања – интердисциплинарно познавање своје струке;
- б) педагошко-психолошка знања (разумијевање развојних карактеристика предшколске дјече);
- в) вјештине поучавања (морају знати да пренесу знање другима);
- г) разумијевање друштвеног и културног контекста образовања и предшколске установе.

Стручност подразумијева посједовање стручних знања, праћење најсавременијих токова и достигнућа у подручју којим се бави, као и вјештину да све то примијени у пракси, у конкретној предшколској установи. Вапитачи морају имати позитивне особине личности, владати комуникацијским вјештинама, пошто су у свакодневном контакту са дјецом, њиховим родитељима, другим васпитачима, стручном службом и сл. Њихова стручна знања и педагошке компетенције морају бити на високом нивоу, да би њихов свакодневни васпитно-образовни рад имао одређену вриједност и био прихваћен. Васпитач треба да се труди да буде добро информисан из различитих извора, како би могао одговорити све комплекснијим захтјевима дјеце, њихових родитеља и саме предшколске установе. Међутим, најважнији захтјев који се поставља пред васпитаче јесте спремност за тимски рад, који се, у Програму предшколског васпитања и образовања, јасно истиче приликом дефинисања програмских циљева тима у вртићу.

Поред академског образовања, васпитач мора имати емоционалну стабилност, добру способност комуникације, али и спремност да се стално усавршава и самообразује, јер динамика васпитно-образовног рада захтијева од њега да уводи иновације и свим својим знањем и умијећем подржи рани развој сваког појединачног дјетета. Мора бити оптимистичан, флексибилан, праведан, самокритичан, креативан. Не смије бити сујетан, већ спреман да уважи мишљење других.

Тимски рад доприноси бољој сарадњи, успјешнијем планирању и програмирању рада, што резултира инвентивнијим рјешењима и већем успјеху у раду предшколске установе. Управо због тога, комуникацијска компетентност је један од императива за рад васпитача, који морају имати развијену свијест о важности комуникације, као и способност да препознају поруке које блокирају или поспјешују комуникацију. Дobar васпитач има развијену способност активног слушања, која му омогућава адекватно реаговање на дјечије потребе, брже усаглашавање са сарадницима и лакше доношење одлука битних за унапређивање васпитне праксе у конкретној групи дјеце. Комуникацијска компетентност важна је за сарадњу свих учесника васпитно-образовног процеса у вртићу, јер је она кључ успјешног тимског рада и мора бити заснована на узајамном поштовању, са нагласком на поштовању потреба, интересовања и могућности дјеце. Нека од својстава комуникацијске компетентности су: активно, пажљиво слушање; толеранција; разумљиве поруке; искреност; флексибилност; ненаметљивост; висока општа култура; тактичност; љубазност, одмјереност, смиреност; једноставан и разумљив језик и сл. (Станојловић, Спасојевић, 2005, стр. 83).

Често се о васпитачу говори као креатору и критичару сопствене праксе, што је важно у контексту његове професионалне аутономије, која подразумијева способност васпитача да, самостално, планира свој рад, у

складу са потребама, интересовањима и индивидуалним способностима дјече. С тим у вези, Кнежевић-Флорић каже: „Наглашава се важност професионалне и академске слободе свих посленика у образовању; настава на свим нивоима образовања, требало би да буде независна од сваког политичког, економског, идеолошког или верског утицаја“ (Кнежевић-Флорић, 2008, стр. 76).

Говорећи о компетенцијама, не смије се изоставити социјална компетентност васпитача, као битан предуслов за успјешно и професионално обављање посла. Кнежевић-Флорић наводи пет својстава социјалне компетентности, и то: аутономност, толерантност, партиципативност, отвореност и флексибилност (Кнежевић-Флорић, 2008, стр. 91). Васпитач у предшколској установи мора имати самосталност, али и спремност за позитивну и отворену интеракцију са другима, да би адекватно одговорио на све изазове које у себи носи рад у предшколском васпитању и образовању.

Станојловић говори о компетентности за педагошку дијагностику, наводећи да је „основни смисао педагошке дијагностике у предшколским установама у остварењу прокламованог циља – да свако дијете постигне свој максимум у свим аспектима развоја. То подразумијева комплетније познавање личности дјетета.“ (Станојловић, Спасојевић, 2005, стр. 48). Стручни сарадници и васпитач дужни су да идентификују проблем, испитају потребе и потенцијале дјетета, направе план стручне помоћи и проведу га у дјело. На крају, треба да процијене ефекте свог дјеловања, да би видјели да ли су, како и колико допринијели даљем дјечијем развоју. Нажалост, у Републици Српској и даље не постоји довољно развијена стручна служба у предшколским установама, па је овакав захтјев још озбиљнији и значајнији, како за васпитача, тако и за наставнички факултет који га образује. Станојловић предлаже педагошке радионице за овладавање вјештинама педагошке дијагностике, који могу помоћи васпитачима да унаприједи своје компетенције, нарочито сада, када се ради на изради скала за процјену напредовања дјече и осмишљавања изгледа портфолиа за свако дијете.

Неопходно је поменути важност успјешне сарадње са породицом, као темеља за усаглашено васпитно дјеловање породице и предшколске установе, са циљем здравог раста и развоја дјетета. Компетентност васпитача за успјешно партнерство са породицом могуће је посматрати у оквиру комуникацијске компетентности, о којој смо већ говорили. Поред родитељских састанака, креативних радионица, заједничких излета и сл. компетенције васпитача огледају се и у способности да, ненаметљиво, укључи родитеље у непосредан рад са дјецом у васпитној групи.

Наведена знања, вјештине и компетенције само су један дио личности доброг васпитача, чији професионални развој подразумијева стално стручно усавршавање и овладавање новим знањима, вјештинама и компетенцијама.

Предшколска установа очекује од наставничких факултета да, кроз своје стручно и васпитно дјеловање, формира васпитаче са свим горе наведеним вјештинама и компетенцијама. Овако захтјеван задатак могуће је извршити само пажљивим креирањем наставног плана и програма, његовим усклађивањем са Програмом предшколског васпитања и образовања, као и чвршћом повезаношћу са предшколским установама, кроз већи број сати педагошке и методичке праксе. Педагошки факултет у Бијељини је на добром путу да испуни овако озбиљна очекивања, уколико се створе услови и, напокон, изграде нови капацитети и повећа обухват дјеце предшколским васпитањем и образовањем.

### Закључак

Имајући у виду горе наведено, јасно је да предшколска установа жели „васпитача будућности“, спремног на све изазове које поставља „дијете будућности“. У ери компјутера, 3Д цртаних филмова и сл. недопустиво је да васпитач буде компјутерски неписмен, без знања бар једног свјетског језика. Исто тако, васпитач мора бити спреман на игру школице, жмурке, вјешт да од папира направи авион, а од старе чарапе лутку. „Васпитач будућности“ мора бити спреман да утјешу и охрабри дијете, подржи и подстакне његов развој, а све са циљем оснаживања дјетета за улоге које га у будућности очекују. Једном ријечју, васпитач треба да: посједује стручна знања, да буде комуникативан, спреман за сарадњу и тимски рад, да воли и разумије дјецу и људе, да буде весело и пријатан, да је спреман за стално стручно усавршавање, да искрено воли свој посао, да је професионалан, отворен, добар слушалац, одговоран, добро информисан, стрпљив и толерантан, искрен, креативан, моралан.

Намјера аутора није била да, овим радом, критикује наставничке факултете, већ да укаже на очекивања и потребе васпитно-образовне праксе и да подстакне на размишљање, како бисмо се у будућем раду чвршће повезали и заједничким снагама усавршавали и, на тај начин, унапређивали предшколство у Републици Српској и Босни и Херцеговини, која је и даље на неславном, посљедњем мјесту у Европи по обухвату дјеце предшколским васпитањем и образовањем.

### Литература

Јанковић, П. (2007). Претпоставке успешног образовања васпитача. *Норма*, бр.12(1), стр. 51-62.

- Јелић, С. (1965). *Образовање кадрова за рад с предшколском дјецом*. Београд. *Предшколско дете, часопис за предшколско васпитање*, бр. 9-10, Савез педагошких друштава СФРЈ.
- Кнежевић-Флорић, О. (2008). *Педагог у друштву знања*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Милијевић, С. (2010). Предшколско васпитање и образовање у бившој Југославији са посебним освртом у БиХ, *Наша школа* 3-4, 21. Бања Лука.
- Пиршл, Е. (2007). *Које компетенције учитеља/ наставника*. Свеучилиште Јурја Добриле у Пули. [www.ffpu.hr](http://www.ffpu.hr).
- Спасојевић, П. (2003). *Игра и рано учење, програми раног учења усмјерени на дијете*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвјете и културе Републике Српске. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Бања Лука, Бијељина: Нова школа плус, Педагошки факултет у Бијељини.
- Спасојевић, П., Опсеница, С., Цвјетковић, М. и Миљеновић, С. (2013). *Образујемо ли васпитаче за будућност? Зборник радова са I стручно-научне конференције БАПТА „Савремено образовање и компетенције васпитача у предшколским установама“*. Бијељина, 9 – 10.
- Станојловић, С. и Спасојевић, П. (2005). *Унапређивање компетенција у предшколском васпитању, приручник за васпитаче, учитеље, водитеље играоница и родитеље*. Бијељина: Републички педагошки завод, Јавни фонд за дјечију заштиту РС.
- Шпијуновић, К. (2006). Развојни пут образовања васпитача у Србији. *Зборник радова Учитељског факултета (7)*. Ужице, 183 – 190.

Danica Mojić

## **WHAT ARE THE EXPECTATIONS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN EDUCATION OF „PRESCHOOL TEACHERS OF THE FUTURE” ?**

### **Summary**

*In the past decade significant progress in the reform of preschool education in the Republic of Srpska was made, primarily in terms of orientation towards a comprehensive Curriculum, and towards the adoption of laws and acts with a series*

*of measures for improving the social status of preschool children. Still, the compliance of education of "preschool teachers of the future", as holders of the educational process with the changes that have occurred in the practice of preschool institutions can be rightly questioned. Open preschool education Curriculum based on the aspects of child development and on the authentic individualization will require a host of new competencies, knowledge and skills necessary for the recognition of children's needs in a timely manner and for the support of the development opportunities of each individual child. The paper deals with the core competencies and personality traits of future teachers, with an emphasis on the key role of teachers training faculties in their education and acquiring skills of basic knowledge about the importance of early childhood development. The question is whether today's teachers training faculties can educate "teachers of the future"?*

**Key words:** *children, preschool teachers, preschool institutions, teachers training faculties.*

Бранка Брчкало\*

Универзитет у Источном Сарајеву

Филозофски факултет Пале

УДК 371.3::811.163.41(497.6)

Стручни рад

10.7251/NSK1413014M

## МЈЕСТО И УЛОГА МЕТОДИКЕ У КОНЦЕПЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉСКОГ КАДРА У СКЛАДУ СА ЕВРОПСКИМ СТАНДАРДИМА

**Апстракт:** Комплексно поље образовања учитеља пуно је контрадикција, тензија и парадокса. У времену брзих промјена образовање учитеља тражи стално побољшавање, усавршавање и реформе. У посљедњих десетак година проведено је неколико значајних истраживања квалитета образовања учитеља / наставника у земљама чланицама Европске уније. Организација за економску сарадњу и развој донијела је 2005. године извјештај под насловом „Наставници су важни“ у коме се даје низ доказа да је квалитет наставника један од најважнијих фактора који утиче на успјех ученика. Зелена књига о образовању наставника / учитеља у Европи, упућује на неопходност „висококвалитетног образовања и усавршавања наставника за провођење реформе сектора образовања, реформе наставног плана и програма, те ефективно коришћење нових технологија за процесе учења“. Колико студиј разредне наставе данас у Републици Српској и ближем окружењу оспособљава учитеље за испуњавање свих захтјева који стоје пред њима у складу са европским стандардима, какви су планови и програми, какво мјесто у њима заузима методика наставе српског језика и методичка пракса – питања су којима се бави овај рад. У раду се користи метода теоријске анализе и дескриптивна метода.

**Кључне ријечи:** методика наставе српског језика, учитељски кадар, наставни планови и програми.

### Увод

Начин функционисања школа и факултета у Републици Српској и Босни и Херцеговини у подударности је са сликом друштва које се налази у транзицији и бременито је многим проблемима. Друштвене промјене захтијевају и промјене унутар сваког друштвеног сегмента, на тако и унутар области образовања. Сврха промјена требало би да буде осавремењивање образовно-васпитног процеса у складу са европским стандардима. Критичка анализа стања на учитељским или педагошким факултетима и катедрама за разредну наставу захтијевала би дуже тимско бављење овим проблемом, те ће

---

\* brankabrckalo@yahoo.com



се зато овај рад усмјерити на само неке сегменте, као што су мјесто и улога методике наставе српског (матерњег) језика<sup>8</sup> и методичке праксе у концепцији образовања учитељског кадра у оквиру основних академских студија или првог циклуса.

Чак и површна анализа наставних планова студија разредне наставе у Босни и Херцеговини указала би на неуједначеност и неусклађеност и у броју заступљених наставних предмета и у њиховим термилошким називима и у седмичном фонду часова за поједине предмете. У једном ранијем истраживању које смо провели у БиХ и окружењу указали смо на то да „чак и факултети који нису удаљени просторно, а ни у неком другом смислу, немају уједначену предметно-планску структуру, па би у будућем периоду требало инсистирати на томе“ (Брчало, 2008, стр. 134).

Тренутно, према Комисији за акредитацију и провјеру квалитета, све акредитоване високошколске установе у БиХ имају реформисане студијске програме, али процес њиховог усавршавања још траје.

Први циклус студија разредне наставе (додипломски студиј) у БиХ по новим плановима, у складу са болоњским процесом, траје, углавном, четири године (240 ECTS бодова), мада има и факултета на којим траје три године (180 ECTS бодова), такав је студиј разредне наставе на Независном универзитету у Бањалуци или на Универзитету у Тузли, док су у Хрватској на већини учитељских факултета интегрисани додипломски и дипломски студиј у трајању од пет година (300 ECTS бодова). Такви су учитељски факултети у оквиру свеучилишта у Загребу, Риједи, Осијеку, Сплиту, Пули.

Неуједначеност у наставним плановима студија разредне наставе у БиХ и окружењу односи се и на методику наставе матерњег језика и књижевности, којој се не придаје исти седмични фонд часова у оквиру ордређеног семестра нити је заступљена у истим семестрима. То се може рећи и за методичку праксу. Колико су за формирање професионалног идентитета учитеља битне и методика и методичка пракса, говори податак да се од будућег учитеља тражи да буде аутономни професионалац са критичким ставом према теорији и пракси, истраживач, актер и креатор праксе, укључујући сопствени развој, курикулум, окружење (Радуловић 2007). Методика као примијењена и теоријска научна дисциплина професионално је усмјерена и пружа будућим учитељима одговарајућа знања и умијења, а методичка пракса могућности за активно преиспитивање теоријских знања.

---

<sup>8</sup> Свуда гдје ће се у овом раду појам *методика* појављивати без посебних одредница, подразумијеваће се методика наставе српског језика и књижевности, а с обзиром на то да је ријеч о учитељским факултетима у различитим земљама подразумијеваће се методика наставе датог матерњег језика.

## Мјесто и улога методике и методичке праксе у концепцији образовања учитељског кадра у складу са европским стандардима

У посљедњих десетак година проведено је неколико значајних истраживања квалитета образовања учитеља/наставника у земљама чланицама Европске уније. Организација за економску сарадњу и развој донијела је 2005. године извјештај под насловом „Наставници су важни“ у коме се даје низ доказа да је квалитет наставника један од најважнијих фактора који утиче на успех ученика. Зелена књига о образовању наставника/учитеља у Европи, упућује на неопходност „висококвалитетног образовања и усавршавања наставника за провођење реформе сектора образовања, реформе наставног плана и програма, те ефективно коришћење нових технологија за процесе учења“. образовање представља једну од централних тема стратегије Европа 2020. Комитет организације Уједињених нација за образовање, науку и културу (UNESCO) успоставио је ниво квалитета у образовању који треба да достигну све чланице које су приступиле болоњском процесу. UNESCO дефинише квалитет у високом образовању, према чл. 11 Свјетске декларације за високо образовање (World Declaration on Higher Education), као мултидимензионални концепт, који треба да обухвати све његове функције и активности, укључујући и наставу и академске програме и активности, истраживање и научни приступ, обезбјеђивање особља, студената, зграда, факултета, опреме, услуга и сл.

Покренуто је низ пројеката Европске уније и Савјета Европе на тему: подршка побољшању руковођења универзитетима, модернизацији и унапређивању наставних планова и програма, а у те пројекте се укључују и високошколске институције у Републици Српској. Значајан је TEMPUS пројекат који промовише сарадњу на нивоу високог образовања са партнерским земљама Западног Балкана, Источне Европе, Медитерана и Централне Азије.

Модел професионалног образовања учитеља/наставника заснива се на двије парадигме: семинарској и академској (Buchberger et al. 2000). Семинарска оријентација наглашава важност практичног оспособљавања студената, а академска истиче значај академског образовања, а умањује важност практичне обуке. Реформа система образовања критикује оба становишта истичући значај професионализације. Познавање струке и професионалност је компетенција која се тражи од учитеља и у традиционалној и у савременој настави. Знање чињеница и кључних информација за обављање професије добија своју вриједност само ако је примјенљиво у пракси. Болоњски процес и реформе у високом образовању данас све више пажње поклањају утицају педагошке и методичке праксе на

образовање учитеља, прије свега да би се отклониле слабости које су се појавиле усљед претјеране академизације образовања учитеља. Новина је у преобликовању програма образовања учитеља у европским земљама, тако да се нуди модел образовања заснован на компетенцијама, а пракса има значајну улогу. У складу са образовним стандардима предлаже се цјеловит систем праћења и оцјењивања студентске праксе. У свијету се студентској пракси **ТОКОМ** високошколског образовања поклања посебна пажња, јер је она битан предуслов за грађење професионалног идентитета будућих учитеља. У складу с тим је разумијевање теорије и праксе као међусобно условљених и разумијевање дјеловања учитеља као контекстуално условљеног.

„Наставнику су потребне компетенције да опажа и дефинише проблеме (...), осјетљивост за потребе окружења у коме ради (...), отвореност за промене (...), позитиван однос према континуираном учењу“ ( Рајовић, Радуловић, 2009, стр. 12).

Разумљиво је зато да методика као примијењена и теоријска научна дисциплина оправдава своје мјесто у наставном плану и програму у концепцији образовања учитеља. „Методика здружује научна сазнања и позитивна наставна искуства, па тако остаје доследна своме начелу о неопходности сталног јединства теорије и праксе“ (Николић, 1999, стр.7). Ако се, при томе, узме у обзир значај и сложеност наставног предмета српски језик или било који други матерњи језик и то да је он уз математику најзаступљенији предмет у разредној настави (у НПП Републике Српске пет часова седмично у сваком разреду), онда и методика наставе и методичка пракса на студију треба да буду заступљене сразмјерно овоме.

### **Методика у наставним плановима студија разредне наставе у БиХ и региону**

Изграђен систем управљања квалитетом на једној високошколској институцији обезбјеђује њену компатибилност у европском простору високог образовања, поједностављује процедуре признавања већ стечених диплома, а тиме и мобилност студената и наставника. Све то говори о неопходности усклађивања наставних планова и програма по којима се образују студенти истог излазног профила.

Стратегија образовања Републике Српске представља се скупом стратешких праваца и појединачних стратегија које надлежни субјекти образовног система треба да покрену и реализују како би се достигли постављени стратешки циљеви. У Стратегији се наводи да ће се реформа наставних планова и програма на свим нивоима образовања наставити у правцу препознавања и признавања исхода учења у европском образовном оквиру, као и потребама бржег укључивања свршених ученика и студената у

друштвено-економски систем Републике Српске. Такође се наглашава још један правац дјеловања, а то је: усаглашавање профила образовних кадрова и менаџмента са циљевима образовања и европским моделима. За обезбјеђење компетентног образовног кадра пресудан је систем његовог образовања, како на основним студијама, тако и током цјеложивотног усавршавања.

До данас је извршена ревизија наставних планова и програма на високошколским институцијама, али процес њиховог реформисања још траје.

Увид у наставне планове студија разредне наставе у БиХ и ширем окружењу упућује на то да до потпуног уједначавања још није дошло и да процес усклађивања тек предстоји. Предмет методика наставе српског (матерњег) језика није заступљен у истим семестрима, нити са истим фондом часова. На неким факултетима, уз ову методику, планом је предвиђена методика наставе почетног читања и писања, као на примјер, у оквиру Учитељског студија на Филозофском факултету у Бањалуци, а на осталим студијским програмима је нема.

*Табела 1: Заступљеност методике наставе матерњег језика на студијским програмима за разредну наставу у РС и БиХ.*

Назив студијског програма	Носилац / Извођач	Врста	Заступљеност методике наставе матерњег језика у НПП – недељни фонд	Заступљеност методичке праксе
1.	2.	3.	4.	5.
Студијски програм за разредну наставу, Концепт 4+1+3	Универзитет у Источном Сарајеву / Филозофски факултет Пале	Основне академске студије (први циклус)	V семестар 3П+4В VIII семестар 3П+4В	У НПП нису одређени посебни часови за праксу него се она изводи у склопу редовних часова методике.

Назив студијског програма	Носилац / Извођач	Врста	Заступљеност методике наставе матерњег језика у НПП – недјелни фонд	Заступљеност методичке праксе
Студијски програм за разредну наставу, Концепт 4+1+3	Универзитет у Источном Сарајеву / Педагошки факултет Бијељина	Основне академске студије (први циклус)	V семестар 3П+4В VIII семестар 3П+4В	У НПП нису одређени посебни часови за праксу него се она изводи у склопу редовних часова методике.
1.	2.	3.	4.	5.
Учитељски студиј, Концепт 4+1+3	Универзитет у Бањалуци / Педагошки факултет у Бањалуци	Први циклус (додипломски студиј)	VII семестар 2П+1В (Методика наставе почетног читања и п.) VIII семестар 4П+5В (МНСЈ)	50 часова укупно у VIII семестру за све методике 5 ECTS бодова
Студиј разредне наставе, Концепт 3+2+3	Независни универзитет у Бањалуци / Педагошки факултет	Први циклус (додипломски студиј)	IV семестар 2П+2В V семестар 2П+2В VI семестар 2П+2В	IV и V семестар 4 ECTS бода и 3 ECTS бода, није одређен број часова
Студиј разредне наставе, Концепт 4+1+3	Универзитет у Зеници / Филозофски факултет Зеница	Први циклус (додипломски студиј)	VI семестар 2П+3В VII семестар 2П+3В	VII и VIII семестар – самостална педагошка-методичка пракса у трајању по 10 дана у сваком од ових семестара

Назив студијског програма	Носилац / Извођач	Врста	Заступљеност методике наставе матерњег језика у НПП – недјељни фонд	Заступљеност методичке праксе
Студиј разредне наставе, Концепт 4+1+3	Универзитет у Сарајеву / Педагошки факултет Сарајево	Први циклус студија разредне наставе	V семестар 2П+2В VI семестар 2П+1В VII семестар 1П+1В VIII семестар 0П+1В	VI семестар 2 часа недјељно VII семестар 2 часа недјељно VIII семестар 2 часа недјељно +50 часова укупно у семестру за све методике самост. професион. пракса
Студиј разредне наставе, Концепт 4+1+3	Универзитет у Травнику / Едукацијски факултет	Први циклус студија разредне наставе	VI семестар 2П+2В VIII семестар 2П+2В	VIII семестар 4 часа недјељно укупно за све методике, 5 ECTS бодова
1.	2.	3.	4.	5.
Студиј разредне наставе, Концепт 3+2+3	Универзитет у Тузли / Филозофски факултет Тузла	Први циклус студија разредне наставе	V семестар 2П+3В VI семестар 2П+3В	У НПП нису одређени посебни часови за праксу него се она изводи у склопу редовних часова методике.
Студиј разредне наставе, Концепт 4+1+3	Свеучилиште У Мостару/ Факултет природословно-математичких и одгојних знаности	Предипломски студиј разредне наставе	VII семестар 2П+2В VIII семестар 2П+2В	VII семестар укупно 30 часова у семестру за све методике VIII семестар укупно 30 часова у семестру за све методике

Табела показује да је стање у погледу заступљености методике наставе језика и књижевности веома шаролико. На неким факултетима изучава се у

петом и осмом семестру – укупно 6 часова предавања и 8 часова вјежби седмично (Студиј разредне наставе на Филозофском факултету у Палама и Педагошком факултету у Бијељини). На Филозофском факултету у Бањалуци изучава се у седмом семестру као методика наставе почетног читања и у осмом као методика наставе српског језика – укупно 6 часова предавања и 6 часова вјежби. На Педагошком факултету Независног универзитета у Бањалуци методика се изучава у оквиру четвртог, петог и шестог семестра, укупно 6 часова предавања и 6 часова вјежби.

У Федерацији БиХ Методика БХС језика изучава се на Педагошком факултету у Сарајеву кроз четири семестра (V, VI, VII, VIII), укупно 5 часова предавања и 5 часова вјежби. На Филозофском факултету у Зеници методика се у оквиру Студија разредне наставе изучава у шестом и седмом семестру – укупно 4 часа предавања и 6 часова вјежби. На Едукацијском факултету у Травнику методика је заступљена у шестом и осмом семестру, са укупно 4 часа предавања и 4 часа вјежби. На Студију разредне наставе у Тузли методика је заступљена у петом и шестом семестру са укупно 4 часа предавања и 6 часова вјежби. На студију разредне наставе у оквиру Свеучилишта у Мостару методика је заступљена у седмом и осмом семестру са укупно 4 часа предавања и 4 часа вјежби.

Када је ријеч о методичкој пракси, изражена је још већа неуједначеност. У неким наставним плановима нису предвиђени посебни часови за методичку праксу, у неким јесу, али у различитим семестрима и са различитим седмичним фондом од факултета до факултета. Понегдје су одређени и ECTS бодови за праксу. На неким факултетима законским актима регулишу се обавезе свих учесника у реализацији самосталне педагошко-методичке праксе студената. Обично ти факултети придају већи значај пракси и она је заступљена на свакој години студија. На крају прве године студија проводи се педагошко-психолошка пракса, на крају друге године дидактичка пракса, на трећој години заступљена је методичка, а на четвртој, поред методичке, проводи се и самостална или континуирана или интегрална пракса, како се назива на појединим факултетима. Самостална пракса састоји се у томе да студент сам изводи часове из свих предмета у одређеном разреду у школи вјежбаоници једну недељу дана или дуже. Практика је заступљена на свакој години студија на Педагошком факултету у Сарајеву, који има дугу традицију и угодан систем провођења праксе, јер је то најстарија високошколска установа у Сарајеву.

*Табела 2: Заступљеност методике наставе српског језика на студијским програмима за разредну наставу у Републици Србији*

Назив студијског програма	Носилац / Извођач	Врста	Заступљеност методике наставе српског језика у НПП – седмични фонд	Заступљеност методичке праксе
1.	2.	3.	4.	5.
Студијски програм за образовање учитеља, Концепт 4+1+3	Универзитет у Београду / Учитељски факултет	Основне студије	V и VI семестар 3П+4В VII и VIII семестар 2П+0В+6О	VI семестар 4 ECTS бодова VIII семестар 7 ECTS бодова
1.	2.	3.	4.	5.
Студијски програм за образовање учитеља, Концепт 4+1+3	Универзитет у Новом Саду / Педагошки факултет у Сомбору	Основне студије	VI семестар 2П+2В VIII семестар 3П+3В	VI семестар 3 часа недјељно VIII семестар 3 часа недјељно
Студијски програм за образовање учитеља, Концепт 4+1+3	Универзитет у Крагујевцу / Учитељски факултет у Ужицу	Основне студије	V семестар 2П+1В VI семестар 1П+1В VII семестар 1П+2В VIII семестар 1П+3В	VI семестар укупно 50 ч. праксе VIII семестар укупно 50+100 ч. праксе
Основне академске студије за образовање учитеља, Концепт 4+1+3	Универзитет у Нишу / Учитељски факултет у Врању	Основне академске студије	VII семестар 3П+2В VIII семестар 1П+4В	VIII семестар 4 недјеље праксе за све методике
Основне академске студије за образовање учитеља, Концепт 4+1+3	Универзитет у Приштини / Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу	Основне академске студије	V семестар метод. наст. поч. чит. и пис. 2П+1В (изборни) VI семестар 4П+3В VIII семестар 1П+6В	VI семестар 3 недјеље праксе за све методике VIII семестар 4 недјеље



Анализа података у Табели 2 упућује на неуједначеност у погледу недјељног фонда часова методике у НПП за основне академске студије за образовање учитеља у Србији. Такође се на неким факултетима методика изучава у континуитету од петог, шестог, седмог до осмог семестра (учитељски факултети у Београду, Ужицу и, могло би се рећи, Лепосавићу). На Учитељском факултету у Врању и Педагошком факултету у Сомбору методика се изучава само у току два семестра (седмог и осмог, односно шестог и седмог).

У погледу методичке праксе стање је, такође, неуједначено. Неки факултети придају већи значај пракси па се одређена врста праксе реализује на свакој години студија (учитељски факултети у Београду, Ужицу, Лепосавићу). На осталим факултетима наставним планом су предвиђени одређени часови, а понегдје и ECTS бодови, за методичку или самосталну, континуирану праксу у трећој и четвртој години студија.

Слична неусклађеност може се уочити и на учитељским факултетима у сусједним земљама. Упоредивање готово да није могуће са факултетима у Хрватској, јер је тамо заступљен нови модел петогодишњег студија – интегрисани преддипломски и дипломски студиј. Ако се прати наставни план у прве четири године, онда је опште запажање да се методика хрватског језика изучава у континуитету у три или четири семестра заредом, а стручна пракса заступљена је на свим годинама студија или од друге па до четврте године и реализује се једну, двије или три седмице. То се односи на студије за учитеља у оквиру свеучилишта у Риједи, Осијеку и Пули.

У наредном периоду требало би више пажње посветити планирању и организовању континуиране праксе у осмом семестру на свим учитељским факултетима. Данас је у многим дјелатностима изражена тежња ка перфектности, која подразумијева компетентност и престиж у нечему. То би посебно требало да буде изражено у области образовања. У традиционалној школи доминирало је опште образовање у односу на професионално. То се може сматрати маном али и предношћу јер се шире образован човјек лакше сналази у сталним промјенама у струци. Међутим, за рјешавање проблема на послу неопходна је практична комбинаторика и сналажљивост, стручно знање и експертност за рад, што се најбоље изграђује кроз практичну дјелатност. Професионална пракса је значајан чинилац од којег зависи ефикасност и квалитет практичног оспособљавања будућих учитеља за рад у школи.

### **Закључак**

Питање односа теоријске и практичне наставе на учитељским студијама истовремено је старо и актуелно онолико колико су стари и

актуелни васпитање и професија учитеља. Оно се нарочито интензивира болоњским процесом који захтијева озбиљније припреме за будући стручни рад. Из тога произлази и значај методика, као наставних предмета на учитељским факултетима, јер оне поред теоријског нивоа садрже и примијењени (практични). Методике наставе постају кључни предмети, оне су предмет мастер и докторских студија.

Болоњска декларација предвиђа прихватање система лако препознатљивих академских и стручних степена, као увођење бодовног система (ECTS), те би усклађивање предметно-планске структуре студија разредне наставе на различитим факултетима, уједначавање термилошких назива предмета, уједначавање фонда часова за исте наставне предмете на различитим факултетима допринијело још већој мобилности професора и студената. Анализа наставних планова у БиХ и сусједним земљама упућује на неуједначеност у погледу фонда часова методике наставе језика и књижевности, као и методичке праксе на различитим факултетима, а слично је и са осталим наставним предметима.

За образовање учитеља неопходан је организован систем. Савремени факултети требало би да поклањају посебну пажњу практичној настави будућих учитеља с обзиром на то да се ова компонента дуго времена занемаривала. Наставним планом и програмом учитељских факултета предвиђено је да се оспособљавање за рад у настави остварује и кроз професионалну, односно методичку и педагошку праксу, али се овај начин припремања студената запоставља, а на неким факултетима и игнорише. Понегдје се занемарују методике а понегдје су пренаглашене, што доводи до тога да ученици премало познају предметну науку и сам наставни предмет. Иако се постављају све сложенији захтјеви пред будућим учитељима, ипак у погледу организовања стручно-педагошке праксе не треба одустајати од неких традиционалних, провјерених и успјешних вриједности, али је неопходно да се модели теоријског и практичног образовања континуирано прате, унапређују и модернизују. Данашњи образовни систем припрема дјецу за живот у 21. вијеку, те школа мора бити футуролошки усмјерена, мора сагледати које су компетенције потребне ученицима када наступи њихов радни вијек. Зато је важно образовање учитеља јер они треба да посједују читав спектар знања да би се могли сматрати компетентним у будућој професији.

### Извори

*Наставни план*, Универзитет у Сарајеву, Педагошки факултет у Сарајеву, Студиј разредне наставе, на сајту: <http://www.pf.web.ba/index.php/2013-07-15-7-43-41/pravila-uputstva>, прочитано: 10. 11. 2013.

*Наставни план*, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет,

Студијски програм за разредну наставу, Бијељина, 2009.

*Наставни план*, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Студијски програм за разредну наставу, Пале, 2009.

*Наставни план*, Универзитет у Бањалуци, Филозофски факултет, Учитељски студиј, на сајту: <http://ff.unibl.org/> прочитано: 10. 11. 2013.

*Наставни план*, Независни универзитет у Бањалуци, Педагошки факултет, Студиј разредне наставе, на сајту: <http://www.nubl.org/newsite/> прочитано: 10. 11.2013. 12

*Наставни план*, Универзитет у Зеници, Филозофски факултет, Студиј разредне наставе, на сајту: <http://www.pf.unze.ba/nova/pocetna.php>, прочитано: 10. 11.2013.

*Наставни план*, Универзитет у Травнику, Едукацијски факултет, Студиј разредне наставе, на сајту: <http://www.eft.ba/>

*Наставни план*, Универзитет у Тузли, Филозофски факултет, Студиј разредне наставе, на сајту: <http://www.ff.untz.ba/> прочитано: 10. 11. 2013.

*Наставни план*, Свеучилиште у Мостару, Факултет природословно математичких и одгојних знаности, Студиј разредне наставе, на сајту: <http://sve-mo.ba/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Студиј за образовање учитеља, на сајту: <http://www.uf.bg.ac.rs/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању Студијски програм: учитељ, на сајту: <http://www.ucfak.ni.ac.rs/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Студијски програм: учитељ, на сајту: <http://www.pef.uns.ac.rs/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, Студијски програм за образовање учитеља, на сајту: <http://www.ucfu.kg.ac.rs/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену, Лепосавић, Студије за образовање учитеља, на сајту: <http://www.uf-pz.net/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет, Интегрирани преддипломски и дипломски студиј, на сајту: <http://www.ufri.uniri.hr/hr/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Свеучилиште у Пули, Одјел за одгојне и образовне дјелатности, Интегрирани преддипломски и дипломски студиј, на сајту: <http://www.srednja.hr/ePredstavljajanje-fakulteta/Javni/Sveuciliste-Juraja-Dobrile-u-Puli/Odjel-za-obrazovanje-ucitelja>, прочитано: 12. 11. 2013.

*Наставни план*, Свеучилиште у Осијеку, Учитељски факултет, Интегрирани преддипломски и дипломски студиј, на сајту: <http://www.ufos.unios.hr/modules/news/> прочитано: 12. 11. 2013.

*Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Evropi*, Европска

komisija, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/green\\_book-oth-srb-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-srb-t02.pdf),  
 прочитано: 11. 11. 2013.

Стратегија развоја образовања Републике Српске за период 2010 – 2014, Влада Републике Српске, Бањалука, 2009, <http://www.vladars.net/> прочитано: 11.11.13.

### Литература

- Брчкало, Б. (2008). Студиј разредне наставе – искуства, стање, перспективе, у: *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole*. Zbornik radova. Ur. Arnaut, M., Zenica: Pedagoški fakultet, 133 – 143.
- Buchberger, F. et al. (2000). *Green Paper on teacher Education in Europe*. TNTEE Dryden; Vos, J (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радуловић, Л. (2007). Истраживање и развијање образовања наставника за рефлексивну праксу - критички приказ једног истраживања као грађења образовног програма у: *Педагогија* бр. 4. Београд, 597 – 610.
- Рајовић, В., Радуловић, В. (2009). Менторство у светлу рефлексивне праксе: перспектива инсајдера. *Унапређење образовања учитеља и наставника (од селекције до праксе)*. Универзитет у Крагујевцу. Педагошки факултет у Јагодини, 11 – 15 .

Branka Brčkalo

## PLACE AND ROLE OF METHODS IN THE CONCEPT OF EDUCATION OF TEACHERS ACCORDING TO EUROPEAN STANDARDS

### Summary

*The complex field of teacher education has a lot of contradictions, tensions and paradoxes. In a time of rapid changes, teacher education requires continuous improvement, training and reform. In the last ten years there were several important research studies on quality of teacher education in the member states of the European Union. The Organization for Economic Cooperation and Development issued the 2005th year report titled "Teachers are important" which contains the evidence that the quality of teachers is one of the most important factors that influence the success of students. Green Paper on Teacher Education in Europe, points to the necessity of "high-quality education and training of teachers for the implementation of the reform of education sector, the reform of the curriculum, and effective use of new technologies in the learning process." This paper deals*

*with the questions of how much the study of elementary school teaching nowadays in Republic of Srpska and region trains teachers for fulfilling all the requirements that are ahead of them according to European standards, what the plans and programs are and how much of the Serbian language teaching methodology and methodical practice they contain. This paper uses the method of theoretical analysis and descriptive methods.*

**Key words:** *Methods in teaching Serbian language, teachers, curriculum.*

Милка Грмуша\*  
Бранислав Драшковић  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет Пале

УДК 371.12.011.3-051:91  
Стручни рад  
10.7251/NSK1413015G

## ПРОБЛЕМИ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ

**Апстракт:** У раду се анализирају проблеми везани за иницијално (додипломско) образовање наставника географије у Републици Српској и Босни и Херцеговини, који су се јавили као посљедица реформских промјена у високом образовању. Такође, анализирају се планови и програми студијских програма наставног смјера географије у Босни и Херцеговини. Будући наставници географије треба да, поред стручних географских знања, стекну и педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања у складу са европским стандардима како би били оспособљени за квалитетан рад у процесу наставе. У току иницијалног образовања наставника географије посебну пажњу треба посветити дидактичко-методичкој пракси. Из наставних планова видљиво је да то најчешће није случај, јер је број часова из ове групе предмета недовољан.

**Кључне ријечи:** иницијално образовање, географија, план, програм, реформске промјене.

### Увод

Савремено образовање и професионални развој наставника захтијева њихово цјеложивотно усавршавање и обнављање знања и вјештина како би били способни да што квалитетније образују и васпитавају своје ученике. На квалитетно образовање наставника превасходно утиче њихово иницијално (високошколско) образовање, као и стручно усавршавање које слиједи касније. Значај иницијалног образовања је велики и можемо рећи да од квалитета иницијалног образовања наставника зависи њихова мотивисаност и способност да у каснијем професионалном развоју усавршавају и допуњавају своја знања и вјештине.

С обзиром на велики значај образовања као темеља ефикасног економског развоја, Европска унија је кренула у модернизацију образовног система а реформа високошколског образовања је започела са Болоњском декларацијом. Даља модернизација је настављена увођењем концепта

---

\* milkagrmusa@gmail.com

цјеложивотног учења. Циљеви цјеложивотног учења су: трајна могућност запошљавања и повећање економске конкурентности, стварање активног грађанства, осигурање социјалне укључености као и лични развој појединца. Цјеложивотним учењем настоји се ранији концепт образовања усмјереног на савладавање садржаја замијенити образовањем усмјереним на постизање компетенција. Под компетенцијама се подразумевају знања, вјештине и ставови који су потребни за обављање неког посла. Тако су према приједлогу Европске комисије о Заједничким европским начелима за компетенције и квалификације наставника из 2005. године, кључне наставничке компетенције: рад са знањем, технологијом и информацијама, рад са другим људима и рад са друштвом и у друштву.

Како би се постигло што квалитетније образовање наставника географије и стекле одређене компетенције потребно је да поред стручне и научне оспособљености наставници стекну и педагошко-психолошко-методичку оспособљеност. У току иницијалног образовања наставника географије потребно је израдити такве програме који би омогућили квалитетно педагошко, психолошко и методичко образовање, а поред тога значајно мјесто треба дати и практичној настави. Само тако будући наставници могу стећи потребне компетенције за рад у школи и са ученицима, односно могу се припремити на рјешавање сложених задатака, конкретних ситуација и проблема, као и одговорности која их очекује у процесу наставе. Такође, веома је важно да се наставницима географије омогући стицање постдипломског образовања на универзитетском нивоу из методике наставе географије како би могли стећи одговарајуће компетенције. Тако би у складу са болоњским процесом и начелом за одрживи развој, на првом степену студенти требало да усвоје компетенције у вези са темељним наукама, логиком, језиком и екологијом, на другом степену требало би да усвоје вјештине потребне за бављење научним радом и на трећем степену би требало да усвоје вјештине за самостално провођење истраживања (Вербитскаја, Носова и Родина, 2002).

### **Стручна и научна димензија компетенција наставника географије**

Будући наставници географије се током студија морају упознати са савременом улогом географије као науке и наставног предмета, како би то знање касније могли да пренесу на ученике. Због тога и наставни планови и програми на универзитетима у Босни и Херцеговини треба да имају садржаје везане за стицање актуелних стручних компетенција у географском образовању, што најчешће није случај. Традиционална настава географије се трансформисала од наставе географије која се бави изучавањем земаља, до савремене наставе географије која се бави истраживањем проблема а то су, прије свега, појаве и процеси у географском простору који утичу на човјека.

Географија се не смије посматрати као фактографска наука, а настава географије се не смије посматрати само као информативна настава. Такође, улога савременог наставника географије је улога модератора између извора знања и ученика а не даваатеља информација као што је то случај у традиционалној настави. Улога модератора огледа се у подучавању како доћи до информације и гдје се она налази а не у учењу информације.

Савремена настава географије не може остати изолована у односу на глобалне процесе у образовању тако да основна начела географског образовања треба да буду усклађена са међународним и европским документима који се односе на одрживи развој и цјеложивотно учење, па тако можемо говорити о цјеложивотном учењу за одрживи развој. Ова два начела треба да у настави географије буду заступљена на свим нивоима образовања па и на универзитетском нивоу. То значи да циљеви наставе географије на универзитетском нивоу треба да се заснивају и да буду усклађени са међународним и европским документима као што је Међународна повеља за географско образовање из 1992. године, али и документи новијег датума као што су Луцернска декларација о географском образовању за одрживи развој из 2007. године<sup>9</sup> и Препорука Европског парламента и Савјета Европе из 2006. године.

У Декади образовања за одрживи развој 2005 – 2014. коју су прогласиле Уједињене нације посебно се истиче да људима треба омогућити да предвиде оне проблеме који угрожавају живот на нашој планети, да се суоче с њима и ријеше их. У Луцернској декларацији се наводи да готово сви „акциони циљеви“ наглашени у Декади укључујући ту животну средину, воду, развој руралних подручја, одрживу потрошњу, одрживи туризам, међукултурално разумијевање, разноликост култура, климатске промјене, смањење броја катастрофа, биолошку разноликост и тржишну економију; имају географску димензију. Ова Декларација истиче да парадигма одрживог развоја треба бити уграђена у наставу географије на свим нивоима и у свим дијеловима свијета.

Даље, у Луцернској декларацији се посебно издвајају сљедећи аспекти:

- а) допринос географске науке образовању за одрживи развој;
- б) критерији развоја географских курикулума с циљем образовања за одрживи развој;
- в) значај информатичких и комуникационих технологија у географском образовању за одрживи развој.

---

<sup>9</sup> Луцернска декларација проширује оквир на коме се темељи Међународна повеља о географском образовању, коју је издало Међународно географско удружење 1992. год. и фокусира се на географско образовање за одрживи развој.



Према Луцернској декларацији најважније компетенције географског образовања као фактора брже имплементације одрживог развоја су:

а) *географско познавање и разумијевање*:

– главних екосистема Земље с циљем правилног схватања како њиховог унутрашњег функционисања, тако и њиховог међудјеловања,<sup>10</sup>

– друштвено-економских система на Земљи с циљем формирања осјећаја за простор,

– основних просторних концепата као кључних идеја, специфичних за географску науку а то су: локација, размјештај, удаљеност, кретање, регион, просторно међудјеловање и промјене током времена;

б) *географске вјештине*

– комуникације, мишљења, практичне и друштвене вјештине истраживања географских проблема на свим нивоима од локалног до међународног;

в) *ставови и вриједности*

– посвећеност трагању за рјешењима локалних, регионалних и међународних питања и проблема на бази Универзалне декларације о људским правима.

Према поменутој Декларацији, географска знања, вјештине, ставови и вриједности показују се одлучујућим и веома важним у одржавању мирног односа човјека и природе на планети.

К. Коленц-Колник (2008, стр. 105) сматра да образовање за одрживи развој мора бити важан елемент наставног плана и програма из географије. Одрживи развој промовише разумијевање свијета око нас, од локалног ка глобалном, и разумијевање потребе о доношењу одлуке о животном стилу што ће нам омогућити да се одржи и побољша квалитет наших живота данас без угрожавања квалитета живота будућих генерација.

На европском нивоу васпитање и образовање за одрживи развој је добило високи образовни приоритет документом Европске економске комисије и Одбора за политику заштите животне средине под називом Стратегија образовања за одрживи развој. Овај документ је прихваћен 2005. године у Виљнусу. У документу се, с једне стране, може ишчитати да се образовање за одрживи развој мора посматрати као допуна садашњем образовању за животну средину, с друге стране, да се образовању за одрживи развој даје приоритет, односно да се подстичу и подрже одговарајуће иницијативе у том подручју на међународном, националном и локалном нивоу.

<sup>10</sup> Водећи свјетски физички географији сматрају да ће се будући развој ове области одвијати у три правца: развој апликативних истраживања у вези са промјенама у животnoj средини и њеним компонентама којима је главни узрок човјек, истраживања уз помоћ даљинске детекције (првенствено авио и сателитских снимака) и примјена географских информационалних система у формирању база података и моделовању појава и процеса у природи.

Средишња идеја била је: заговорати нове облике системског промишљања, проблематизовања и рјешавања образовања за одрживи развој, посебно ради одмака од традиционалних ставова образовања за животну средину (Узелац, 2008).

Када је у питању друго важно начело, а то је начело цјеложивотног учења, онда треба споменути Препоруку Европског парламента и Савјета Европе из 2006. године која се односи на кључне компетенције за цјеложивотно учење. У Препоруци се наводи да будући да глобализација ставља и даље нове изазове пред Европску унију, сваком ће грађанину бити потребан широк спектар кључних компетенција како би се флексибилно прилагодили све повезанијем свијету који се убрзано мијења. Даље се наводи да образовање, у својој двојакој улози, социјалној и економској, има кључну улогу у осигуравању европским грађанима да стекну кључне компетенције потребне да им се омогући прилагођавање таквим промјенама. У оквиру кључних компетенција за цјеложивотно учење – европски Референтни оквир, наведене су компетенције које се дефинишу као комбинација знања, вјештина и ставова прилагођених контексту. Циљеви Референтног оквира се односе на стицање кључних компетенција које су потребне свим појединцима за лично потврђивање и развој, активан грађански живот, друштвену интеграцију и запошљавање.

Референтни оквир наводи осам кључних компетенција: комуникацију на матерњем језику, комуникацију на страном језику, математичку компетенцију и темељне компетенције у природним наукама и технологији, дигиталну компетенцију, компетенцију учења, друштвене и грађанске компетенције, смисао за иницијативу и подухватништво и културолошку сензибилизацију и изражавање. Све наведене кључне компетенције се сматрају једнако важним јер свака од њих може придонијети успјешном животу у друштву знања.

Као што је наведено, кључне компетенције за цјеложивотно учење (према Препоруци Европског парламента и Савјета Европе) обухватају и компетенције за природне науке и технологију. Ове компетенције обухватају одређена знања, вјештине и ставове. Знања се, прије свега, односе на разумијевање промјена које су изазване људском дјелатношћу. Вјештине обухватају стицање способности да се на основу научних информација доносе одређени закључци утемељени на доказима, док ставови обухватају критичко процјењивање и радозналост, заинтересованост за етичка питања и поштивање сигурности и одрживости.

На основу свих претходно наведених компетенција приказаних у оквиру савремених кретања у образовању као и на основу самих специфичности географског образовања можемо закључити да су најзначајније стручне компетенције наставника географије следеће:

- знања: упознавање са главним екосистемима и друштвено-економским системима на Земљи, упознавање са културом и начином живота народа у различитим дијеловима свијета, разумијевање промјена у геопростору изазваних људском дјелатношћу на локалном, регионалном и глобалном нивоу;
- вјештине: способност географског и просторног мишљења, картографска писменост, информатичко-комуникацијска писменост, креативност и способност рјешавања проблема, способност комуникације, способност за тимски рад,
- ставови: критичко процјењивање, радозналост, заинтересованост за етичка питања, поштивање сигурности и одрживости.

Посебно је потребно истаћи значај информационих и комуникационих технологија у географском образовању. Према Н. Татковић и А. Мурадбеговић (2008, стр. 320) савремене технологије су данас интелектуални темељ за остваривање образовања као континуираног аспекта свакодневног живота. Оне могу адекватно одговорити изазовима 21. вијека, трансформисати границе знања и учења, омогућити појединцу учешће у свим сферама друштвеног и економског живота и на тај начин утицати на будућност „вриједну човјековог живљења“.

Према Луцернској декларацији ове технологије су веома значајне у остваривањима циљева за одрживи развој. Информатичко-комуникацијска писменост постаје темељни образовни циљ али је проблем недостатак информатичке опреме (хардвера и софтвера) у учионицама сиромашних земаља и недовољна обука наставника. Као иновативна наставна средства треба навести Интернет (прикупљање података), компјутерски софтвер (нпр. компјутерске симулације, географске информационе системе) и компјутерски хардвер (нпр. системи за глобално позиционирање). Савремена информацијско-комуникацијска технологија, осим прикупљања најновијих информација и података, омогућава анализу, поређење, синтезу и вредновање података, мултиперспективан поглед на ствари, могућност визуелног представљања комплексности животне средине и сл. Могућности су огромне, примјена вишеструка, а глобална перцепција географије се мијења појавом концепта у свијету познатог као „нова географија“.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Концепт „нова географија“ представља све чешћу појаву ширења употребе картографских апликација и уопште географских техника и алата на кориснике који нису професионалци нити чак географи. Значајан број картографских апликација постао је путем интернета доступан широком аудиторијуму, па су милиони корисника, понекад чак и несвјесно, у свакодневном животу усмјерени на кориштење ових сервиса, било путем десктоп рачунара било путем различитих врста преносивих уређаја и телефона. Гугл мапе, Опенстрит мапе, Бинг мапе и друге сличне онлајн

## **Педагошко-психолошко-методичка димензија компетенција наставника географије**

Код иницијалног образовања наставника географије можемо уочити два сегмента у припреми за наставничку професију. Један дио се односи на стицање стручних, географских знања, док се други односи на стицање педагошко-дидактичких, психолошких и методичких знања. Оно што је веома значајно и у складу је са европским стандардима и концепцијом цјеложивотног образовања наставника јесте да оба ова дијела треба да буду у равнотежи односно да су оба важна у оспособљавању будућих наставника за рад. Мишљења да наставник треба да буде само добар стручњак, то јест да је довољно да стекне само географска знања су погрешна због тога што географска знања наставнику служе само као средство помоћу којег се остварују образовни и васпитни циљеви. Дакле, да би се постигли ти циљеви потребно је да наставник посједује и педагошка, психолошка и методичка знања.

То значи да у процесу наставе није могуће пренијети географске научне садржаје без одређених педагошких законитости наставног процеса које се односе на садржај наставе географије, на планирање и програмирање, на структуру и ток наставног процеса, организацију наставе, евалуацију рада и успјеха ученика као и на наставне методе, наставна средства и наставну технологију (Грмуша, 2011, стр. 897 – 898). Поред педагошких, потребно је уважавати и психолошки сегмент наставног процеса, као и законитости географије као наставно-научне дисциплине.

Наставник географије треба да има сљедеће педагошко-психолошко-методичке компетенције:

- треба да разумије опште васпитно-образовне циљеве, као и циљеве наставе географије;
- треба да посједује знања, вјештине и ставове како би створио услове за наставу, како би успјешно реализовао наставу, како би вредновао постигнућа ученика и како би побољшао квалитет наставног процеса.

На подручју Босне и Херцеговине, па и на нивоу ентитета не постоји јединствена концепција иницијалног образовања наставника географије. Програмски студији на јавним универзитетима за образовање наставника географије постоје у Сарајеву, Тузли и Мостару (ФБиХ) и Бањалуци и Источном Сарајеву (Република Српска). Ријеч је, углавном, о четворогодишњим студијима I циклуса, осим у Мостару гдје се студији I и II

---

апликације, које осим карата користе сателитске и авио снимке у подлози, систем за глобално позиционирање и локалне базе података, постају све популарније а њихова употреба све масовнија.

циклуса реализују према концепту 3+2 године. Према подацима са званичних интернет презентација ових факултета, студији II циклуса до школске године 2012/2013. су се до сада реализовали у Сарајеву и Мостару а од школске 2013/2014. и у Бањалуци.

Анализирајући наставнички смјер на Одсеку за географију ПМФ-а у Сарајеву уочава се да је на четворогодишњим студијима (звање: бакалауреат географије) заступљен значајан број педагошко-психолошко-методичких предмета. Има их укупно седам, од чега четири обавезна и три изборна. Сви предмети су на двије завршне године, на III години студија заступљена су четири а на IV години три. Специфичност у односу на наставне планове из окружења је предмет Методика упознавања околине, који је изборни предмет у VIII семестру.

*Табела 1: Педагошко-психолошко-методичка група предмета на наставничком смјеру на Одсеку за географију ПМФ-а у Сарајеву*

Универзитет у Сарајеву	Педагога	Психологија	Методика наставе географије	Дидактика	Педаго. психологија	Дидакт.-метод. пракса из геогр.	Мет. упозн. околине
<b>Година студија</b>	3.	3.	4.	3.	3.	4.	4.
<b>Семестар</b>	5.	6.	7.	6.	5.	8.	8.
<b>Статус предмета</b>	Обавезни	Обавезни	Обавезни	Изборни	Изборни	Обавезни	Изборни
<b>Број часова</b>	2+2	2+2	2+2	1+1	1+1	2+2	1+1
<b>Број ЕТCS бодова</b>	5	5	5	2	2	5	2

На ПМФ-у у Бањалуци наставнички смјер (звање: професор географије) заступљена су три предмета из анализирание групе: Педагогија са психологијом, Методичка пракса и Методика наставе географије. Треба нагласити да су Педагогија са психологијом и Методика наставе географије двосеместрални предмети,<sup>12</sup> па је заступљеност ових предмета присутна у пет семестара.

<sup>12</sup> Први у 3. години а други у 4. години студија.

Табела 2: Педагошко-психолошко-методичка група предмета на наставничком смјеру на СП Географија<sup>13</sup> ПМФ-а у Бањалуци

Универзитет у Бањалуци	Педагогија са психологијом	Методичка пракса	Методика наставе географије
Година студија	3.	3.	4.
Семестар	5. и 6.	6.	7 и 8.
Статус предмета	Обавезан	Обавезан	Обавезан
Број часова	4+4 (2+2) и (2+2)	1+2	4+8 (2+4)+(2+4)
Број ЕТCS бодова	8	4	10

Наставнички смјер студија географије на ПМФ-у у Тузли према наставном плану има три педагошко-психолошко-методичка предмета: Педагогија, Психологија и Методика наставе географије који је двосеместрални предмет. Укупан број семестара у којима студенти похађају наставу из ове групе предмета је четири.

Табела 3: Педагошко-психолошко-методичка група предмета на наставничком смјеру на Одсјеку за географију ПМФ-а у Тузли

Универзитет у Тузли	Психологија	Методика наставе географије 1	Методика наставе географије 2	Педагогија
Година студија	2.	4.	4.	4.
Семестар	3.	7.	8.	8.
Статус предмета	Обавезан	Обавезан	Обавезан	Обавезан
Број часова	2+1	2+2	2+1	2+1
Број ЕТCS бодова	3	5	6	3

Анализирајући наставне планове географије (земљописа) на Факултету природнословно-математичких и одгојних наука у Мостару који се реализује према концепту 3+2, на II циклусу студија, учили смо да студенти могу одабрати студирање двопредметне наставе на оба циклуса, са више понуђених модела комбинујући различите студије: географија-информатика, географија-

<sup>13</sup> Интересантно је да овај студијски програм има теренску наставу на све четири године.

биологија, географија-физика, географија-историја. Једнопредметни наставнички студиј I циклуса географије траје 3 године. Заступљен је значајан број педагошко-психолошко-методичких предмета: Педагогија, Психологија, Дидактика, Методика наставе географије (два семестра) и Методичка пракса наставе географије. Укупан број семестара са поменутиим предметима је шест.

*Табела 4: Педагошко-психолошко-методичка група предмета на наставничком смјеру географије на Факултету природнословно-математичких и одгојних наука у Мостару*

Универзитет у Мостару	Методика наставе географије 1	Методика наставе географије 2	Педагогија	Психологија	Дидактика	Мет. пракса наставе географије
<b>Година студија</b>	4.	4.	4.	4.	4.	5.
<b>Семестар</b>	1. (или 7.)	2. (или 8.)	1. (или 7.)	1. (или 7.)	2. (или 8.)	3. (или 10.)
<b>Статус предмета</b>	Обавезан	Обавезан	Обавезан	Обавезан	Обавезан	Обавезан
<b>Број часова</b>	2+1	2+1	2+2	2+2	2+1	0+4
<b>Број ЕТCS бодова</b>	4	4	4	4	4	4

На Филозофском факултету у Источном Сарајеву, на Катедри за географију, од 2012/2013. године изводи се настава по новом студијском програму који укључује педагошко-психолошко-методичку групу предмета. Звање које студенти добивају након завршетка студија је дипломирани географ, а компетенције за рад у настави обезбјеђују предмети: Педагогија са дидактиком, Психологија и Методика наставе географије. Прије тога, од школске године 1999/2000. године егзистирао је студијски програм Настава географије а звање које су студенти добијали по завршетку студија је професор географије.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Тај студијски програм је замијењен новим, који даје шире компетенције.

Табела 5: Педагошко-психолошко-методичка група предмета на наставничком смјеру на Катедри за географију Филозофског факултета Пале

Универзитет у Источном Сарајеву	Педагогија са дидактиком	Психологија	Методика наставе географије
Година студија	3.	3.	4.
Семестар	5.	6.	8.
Статус предмета	Обавезни	Обавезни	Обавезни
Број часова	2+2	2+0	2+3
Број ЕТCS бодова	5	4	5

Имајући у виду да према болоњским стандардима педагошко-психолошко-методичка група предмета на наставничким смјеровима треба бити заступљена бар са 30 ЕCTS бодова, евидентно је да ни на једном од анализираних студијских програма није у довољној мјери испуњен тај услов. Према збиру које носе ови предмети, највише ЕCTS бодова имају студијски програми у Бањалуци (22) и Сарајеву (20), док су у Тузли (17) и Источном Сарајеву (14) нешто мање заступљени.

### Закључак

Анализирајући наставне планове и програме студијских програма за наставу географије на јавним универзитетима у БиХ уочљива је њихова неуједначеност што свакако није у складу са болоњским процесом и принципом проходности студената у току студија. Предмети педагошко-психолошко-методичке групе су слабо заступљени, са укупно малим бројем ЕCTS бодова. Школује се сличан кадар, будући наставници и професори географије, без уважавања потреба тржишта рада, па студенти након завршетка студија дуго времена не могу да нађу посао у струци. Имајући у виду да је број ђака све мањи (укупан број основаца у Републици Српској је у школској години 1996/1997. био преко 130.000 а у 2012/2013. је пао испод 100.000), јасно је да је потреба за рационализацијом све већа. Чак и неки наставници који су запослени у школама немају довољно часова седмичне наставе и све теже остварују норму. Рационализација се може постићи увођењем двопредметне наставе са различитим комбинацијама предмета (као на примјеру мостарског универзитета), при чему би предност имале комбинације код којих би један био тражен на тржишту рада а један мање тражен.



Такође, актуелни географски садржаји у наставним програмима су недовољно заступљени тј. споро се мијењају и не прате модерне правце развоја географске науке. Савремена достигнућа су слабо присутна, доминирају застарјела знања и уџбеници а методе поучавања углавном су традиционалне, што за посљедицу има заостајање у односу за на развијене европске земље.

### Литература

- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). European Commission, на сајту: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/01-en\\_principles\\_en.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf), прочитано 5. 9. 2013.
- Драшковић, Б. (2013). Примјена бесплатних ГИС апликација у настави географије. *Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства*. Педагошки факултет Бијељина, 195 – 209.
- Грмуша, М. (2011). Методика наставе географије у систему наука: проблеми и перспективе, *Трећи конгрес српских географа. Зборник радова*. Бањалука: Географско друштво Републике Српске, 893 – 900.
- Internacional Charter on Geographical Education (1992). Internacional Geographical Union, Commission Geographical Education, Washington, на сајту [http://igu-cge.tamu.edu/charters\\_1.htm](http://igu-cge.tamu.edu/charters_1.htm), прочитано 4. 7. 2013.
- Kolenc-Kolnik K. (2008). Learning for sustainable development and role of geography education. *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj (Lifelong learning for sustainable development)* sv. 2. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 101 – 106.
- Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development (2007). IGU, Lucerne, на сајту: <http://igu-cge.tamu.edu/LucerneDeclaration.pdf>, прочитано 4. 7. 2013.
- Recommendation of the European parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, на сајту: <http://www.oapee.es/documentum/>, прочитано 5. 9. 2013.
- Tatković, N. i Muradbegović, A. (2008). Tehnologijski aspekti i dimenzije cjeloživotnog učenja i obrazovanja za održivi razvoj. *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj (Lifelong learning for sustainable development)* sv.2. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 315 – 320.
- Uzelac, V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj (Lifelong learning for sustainable development)* sv.1. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 1 – 25.
- Verbitskaya L.A., Nosova N.B., Rodina L.L. (2002). Sustainable development in higher education in Russia. The case of St Petersburg State University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 3 No. 3, pp. 279 – 287.

Извори података:

Одсјек за географију ПМФ-а у Сарајеву, *Наставни план (званични подаци)*, доступно на веб сајту: <http://www.pmf.unsa.ba/geografija/dokumenti/> прочитано 10. 9. 2013.

Факултет природнословно-математичких и одгојних знаности у Мостару, земљопис, *Наставни план (званични подаци)*, доступно на веб сајту: <http://www.fpmoz.ba/new/> прочитано 10. 9. 2013.

Одсјек за географију ПМФ-а у Тузли, *Наставни план (званични подаци)*, доступно на веб сајту [http://www.pmf.untz.ba/I\\_studijski\\_ciklus/GEO/](http://www.pmf.untz.ba/I_studijski_ciklus/GEO/) прочитано 10. 9. 2013.

Одсјек за географију ПМФ-а у Бањалуци, *Наставни план (званични подаци)*, доступно на веб сајту: <http://pmf.unibl.org/geografija/nastavni/nastavni.htm>; прочитано 10. 9. 2013.

Milka Grmuša, Branislav Drašković

## PROBLEMS OF INITIAL EDUCATION OF THE GEOGRAPHY TEACHERS

### Summary

*The paper analyzes the problems related to initial (undergraduate) education of the geography teachers in the Republic of Srpska and Bosnia and Herzegovina, which have arisen as a result of reforms in higher education. Also, the paper analyzes the curriculums of education of the geography teachers in Bosnia and Herzegovina. In addition to expert knowledge of geography, future geography teachers need to acquire pedagogical-psychological and didactic-methodical knowledge in accordance with the European standards in order to be trained for quality work in the classroom. In the course of initial education of the geography teachers special attention should be paid to didactic- methodical practice. From the various curricula it's evident there is no sufficient number of classes for this group of subjects.*

**Key words:** initial education, geography, curriculum, reform changes.

Раде Р. Лаловић\*  
Републички педагошки завод  
ПЈ Фоча

811.111'371.3(497.6 Бијељина)  
Стручни рад  
10.7251/NSK1413016L

## НЕДОСТАЦИ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ ПРОГРАМА ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ НА КАТЕДРАМА ЗА НАСТАВНИЧКА ЗАНИМАЊА

***Апстракт:** Имајући у виду да је основна улога наставничких факултета у свим земљама образовање наставног кадра за рад у основним и средњим школама, потпуно је логично што се у документу Министарства просвете Републике Србије „Стандарди и компетенције за професију наставника и њиховог професионалног развоја“, Београд, 2011. године као основне наставничке компетенције које треба да осигурају професионалне стандарде наводе четири групе компетенција и то за: 1. Наставну област, предмет и методику наставе, 2. Поучавање и учење, 3. Подришку развоју личности ученика, 4. Комуникацију и сарадњу*

*Полазећи од наведеног а у складу с основном темом научног скупа одлучили смо да у свом саопштењу говоримо о методици наставе у данас важећим универзитетским програмима на наставничким факултетима са становишта осигурања професионалних стандарда и компетенција неопходних за ефикасан и квалитетан рад наставника у учионици.*

*У саопштењу се указује на конкретне недостатке у овим програмима до којих смо дошли њиховом компаративном анализом. Такође се износе јасни приједлози за доградњу ових програма како би млади наставници након положеног испита из методике наставе на било ком наставничком факултету били потпуно спремни за конкретан наставни процес, односно за посао наставника датог предмета у учионици, што данас није случај.*

***Кључне ријечи:** методика наставе, наставнички факултети, стандарди и компетенције.*

Пратећи рад наставника и квалитет наставе у основним и средњим школама пуне двије деценије у прилици смо да са сигурношћу констатујемо да се у посљедњих десетак година млади наставници веома тешко уклапају у наставни процес и да имају озбиљних недостатака у знањима из методике наставе без обзира о коме је наставном предмету ријеч. Ови млади и високообразовани наставници имају релативно солидна теоријска знања из струке, али када се сусретну са практичним проблемима у школи онда дјелују веома збуњено, прилично изгубљено и већина њих скоро да није у стању да изведе наставни час ни на минимално задовољавајућем нивоу.

---

\* r.lalovic@rpz-rs.org

Овдје се поставља логично питање, ако је то већ тако, а сигурно на основу егзактних података тврдимо да јесте, због чега је то тако и шта то млади наставник не зна, а морао би да зна како би његов наставни час био коректно припремљен и изведен.

Одговор је у потпуности јасан, они не владају практичним знањима из методике наставе предмета који изводе.

Али да би са сигурношћу потврдили нашу хипотезу прво морамо навести шта то млади наставници не знају а да без тога не могу квалитетно изводити наставу из било ког предмета па да онда утврдимо да ли се ти садржаји уопште изучавају у оквиру студијског програма из методике наставе било кога предмета.

Ево неких веома важних садржаја које наставник мора знати да би своја теоријска знања која су свакако неспорна пренио на своје ученике и да би наставне садржаје које тумачи учинио лако разумљивим било да наставу изводи у основној, било у средњој школи, сасвим је свеједно.

Први проблем је планирање и програмирање наставног рада, и глобално, односно годишње, и етапно, односно мјесечно било да је то планирање везано за традиционални НПП, било да је везано за модуларни НПП с том разликом да у овом другом случају имамо планирање у обрнутом дизајну. И није главни проблем у овом случају што млади професори не знају или врло слабо знају традиционално планирање не разликујући са сигурношћу шта је наставна област, шта наставна тема, а шта наставна јединица, него уопште не знају шта је то модуларни НПП, шта је модул, шта су исходи учења и шта је и када се примјењује планирање у обрнутом дизајну.

А да би било какво планирање наставе и за њено извођење одговарајуће припремање било ваљано наставник мора познавати циљеве и задатке властитог предмета, мора увијек и поуздано разликовати циљеве од задатака, знати врсте циљева и врсте задатака и мора бити веома опрезан да не помијеша наставне циљеве са исходима учења.

Када је ријеч о наставним облицима и методама рада несигурност је очигледна чак и у класичним класификацијама облика и метода рада, а када јер ријеч о методама активног учења онда је у тој области апсолутна празнина, јер велики број младих наставника буквално не зна ни шта је активно учење, нити било коју методу карактеристичну за то учење (нпр. олуја идеја – brain storming, концептуалне мапе, мапе ума, гроздови, KWL табеле, табеле сличности и разлика, дебата и сл.)

Посебан и озбиљан проблем је што наставници не знају шта су стандарди знања, не знају поуздано разликовати тест знања од низа задатака објективног типа, не знају како сачинити ваљан низ задатака објективног типа, а онда се јављају непремостиви проблеми када је ријеч о исправљању писаних

задатака, задатака објективног типа, разних врста контролних радова, оцјењивање портофолија, есеј теста, па и усмених провјера знања.

Једноставно, наставници имају проблем вредносне класификације знања ученика од недовољан (1) до одличан (5), а да не говоримо о појму шта је оцјењивачка решетка<sup>15</sup> и слично.

Да бисмо утврдили праве узроке наведених недостатака и потврдили или оспорили напријед наведену хипотезу неопходно је прво утврдити природу дефицита наставничких знања који могу бити двојаки. Први узрок може бити површно припремање и заиста минимално усвојена знања из студијског програма методика наставе, а други узрок може бити дефицит у самом студијском програму методике наставе на универзитету.

За дефиците у наставниковом знању произишле из ниског нивоа усвојених садржаја предвиђених студијским програмом одговоран је, прије свега, професор методике наставе који је дозволио да студент положи испит са минималним знањем, а за дефиците у самом студијском програму одговорност дијеле и професор методике наставе, и факултет на коме се изучава одговарајући студијски програм нпр. српски језик, математика, информатика и сл.

А какви су нам студијски програми за предмет методика наставе?

Одговор на ово питање смо потражили на званичним сајтовима неколико наставничких факултета у Републици Српској, Србији и Црној Гори. Посебно нас је интересовао програм предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* те програми методика наставе *математике* и *информатике*.

Осим програмских садржаја из области *Методике наставе српског језика и књижевности* као сигурно најразвијеније методике наставе у традиционалном смислу, а доступни су нам били студијски програми на *катедрама за српски језик и књижевност* на Филозофском факултету у Источном Сарајеву, Филолошком факултету у Бањалуци, Филолошком факултету у Београду, Филозофском факултету у Новом Саду и Филозофском факултету у Никшићу, те у Нишу и Крагујевцу, а обратили смо пажњу и на предмет *Методика наставе српског језика и књижевности* и на студију *разредне наставе* на Филозофском факултету у Источном Сарајеву и на Учитељском факултету у Јагодини<sup>16</sup>, пажњу смо посветили и већ поменутиој

<sup>15</sup> Види: Сандра Кадум Бошњак, Праћење, провјеравање и оцјењивање ученика у настави, у *Методички обзори* бр. 2/2007.

<sup>16</sup> Накнадно је извршен увид и у студијске програме *Методике наставе српског језика* на Филозофском факултету у Нишу, на ФИЛУМ-у Крагујевцу, на Учитељском факултету у Врању и Учитељском факултету у Ужицу. Иако ове програме нисмо уврстили у текст овога рада, можемо констатовати да су посматрани програми и на

методици наставе **математике** и методици наставе **информатике** и извршили увид у ове студијске програме са *катедри за математику и информатику* у Београду те студијске програме за *Методику наставе информатике* и предмет *Методичка пракса* на **Техничком факултету „М. Пупин“ у Зрењанину**.

На **Математичком факултету у Београду** има више курсева методике наставе математике као што су *Методика наставе математике А*, *Методика наставе математике Б*, *Методика наставе математике Ц*, а то су методички курсеви који се, у ствари, односе на теме из *алгебре* и *математичке логике (А)*, на *математичку анализу (Б)* и на *геометрију (Ц)*.

На овом факултету су сходно томе дефинисани и исходи учења који немају никакве везе са методиком наставе него се односе на познавање саме струке из различитих математичких области, а не на методе и облике рада погодне за наставу математике. Тако имамо: (А) **„Исход предмета:** Студент добро познаје наставне теме из алгебре и математичке логике; (Б) **Исход предмета:** Студент треба да овлада знањима и вештинама потребним за квалитетно обављање наставе у школи у вези са темама као што су реални бројеви и елементарне функције; (Ц) **Исход предмета:** По завршетку курса, студент је савладао основе методике наставе геометрије. Студенти су оспособљени за дубље разумевање основних геометријских концепата и идеја из других области примењене у геометрији, као и преношење стечених знања на слушаоце. “

Када је ријеч о студију информатике на овом факултету исходи учења су на сличан начин дефинисани па имамо: **„Исход предмета:** По завршетку курса студент има стручна знања из разних области рачунарства које се предају у школама као и вештину да та знања ефикасно пренесе на ученике“. За разлику од наведених и доста нејасних одредница и исхода за предмет методика наставе информатике на београдском факултету, на **Техничком факултету „М. Пупин“ у Зрењанину** наставни програм из предмета *Методика наставе информатике* и *Методичка пракса* **дефинисан на веома прихватљив начин.**

Из оvdје наведених примјера *слиједе и одговарајући закључци* који нам могу помоћи за утврђивање узрока лошег сналажења младих наставника у наставној пракси.

Тако се нпр. види да су циљеви студијског програма, односно курса *Методика наставе српског језика и књижевности* слично постављени, углавном традиционално и врло широко дефинисани и да **формално, на први**

---

овим факултетима у суштини веома слични осталим оvdје наведеним програмима иако су **нишки и врањански** доста комплетнији, али би и њих требало редефинисати.

**поглед**, омогућавају довољан квалитет пројектованих знања неопходних за практичан рад у учионици. Али, када се пажљивије погледају планирани садржаји предмета који су у пратећим програмима наведени ту су разлике очигледно велике од садржаја исувише кратко дефинисаних и веома поопштених на Филолошком факултету у Београду, преко прилично детаљних захтјева који су програмски дефинисани на новосадском Филозофском факултету, до доста уопштених, дјелимично упитних и исувише академских захтјева на Филозофском факултету у Источном Сарајеву и прилично редукованих садржаја на никшићком Филозофском факултету. Студијски програм на бањалучком Филолошком факултету је у цијелости традиционалан, као такав је у принципу релативно коректан, *али је далеко од савремене наставне праксе и њених захтјева*.

**Циљеви изучавања предмета** на Филозофском Факултету у Источном Сарајеву и за *Методику наставе српског језика и књижевности 1* и *Методику наставе српског језика и књижевности 2* потпуно су идентични и, сасвим је сигурно, нису срећно дефинисани, јер циљ предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* мора бити, прије свега, **оспособљавање будућих професора српског језика да на успјешан и прихватљив начин организују наставу српског језика** како би НПП-ом за ОШ и СШ предвиђене садржаје ученици на што прихватљивији начин разумјели и у што већој мјери усвојили, односно како то стоји у циљевима за овај предмет на бањалучком Филолошком факултету гдје се каже да је циљ „оспособљавање студената, будућих професора, да успјешно изводе наставу српског језика у основним и средњим школама, тј. да примијене (*стечена, прим. Р.Л.*) знања“ у реализовању одговарајућег НПП-а, а циљ овог предмета **сигурно није**, нити може бити како на Филозофском факултету у Источном Сарајеву пише „*усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава*“. Послови које смо овдје цитирали су послови Министарства просвјете и Републичког педагошког завода, *односно одговарајућих стручних комисија*, а не методике наставе било кога предмета.

А када је ријеч о конкретном **садржају предмета** *Методика наставе српског језика и књижевности 1 и 2* на Филозофском факултету у Источном Сарајеву па и на већини других наставничких факултета, убијеђени смо да је доминантан академски, научно-теоријски, односно методолошки, а не методички приступ који је свакако потребан, али не у толикој мјери<sup>17</sup>, а

<sup>17</sup> Исувише наглашен академски приступ предмету *Методика наставе српског језика и књижевности* се види и у тексту Стане Смиљковић *Методика наставе српског језика и књижевности и њена аутономност, Педагогија* 2002, вол. 40, бр. 1-2, стр. 100 – 104, али је нејасно да универзитетски наставник са таквим дугогодишњим искуством



апсолутно су дефицитни садржаји који наставника чине наставником у оном правом методичком, односно практичном смислу. И баш ти дефицити чине проблем да млади новодипломирани професори, *без обзира са кога факултета и универзитета долазе*, скоро никако не знају да организују конкретан час, поуздано не разликују шта је наставни циљ, а шта је наставни задатак<sup>18</sup> у конкретној наставној ситуацији, нити могу да у раду са ученицима артикулишу ваљане практичне прилазе ни књижевноумјетничком тексту, нити његовој граматичкој анализи.

Осврнућемо и на програме овог предмета на истом факултету, али на **катедри за разредну наставу**. Разлог је једноставан. Иако се предмети *на катедри за разредну наставу* на овом факултету званично зову *Методика наставе српског језика и књижевности I* и *Методика наставе књижевности*, већ у летимичном прегледу наставних садржаја је јасно да се скоро и не разликују од програма *на катедри за српски језик и књижевност*. Чак су и циљеви предмета идентично дефинисани<sup>19</sup>, што је у најмању руку

---

професора методике наставе жртвује истинску наставну праксу зарад у пракси непримјенивих академских доктрина које су постале саме себи сврха. Јер **једно је методика наставе** као научна дисциплина сама за себе која све више поприма елементе методологије са наглашеним научноистраживачким поступцима, а **сасвим је друго методика наставе** као практична дисциплина која од студента који добро познаје струку **чини реалног наставника** који може да се носи са конкретном наставном праксом. Убијеђени смо да је текст Смиљковићеве исувише идеализован, а изнесени ставови апсолутно неоствариви у учионици која је главно радно мјесто дипломираних наставника било ког предмета. Чини се да универзитетски наставници све више посвећују пажњу својим научним истраживањима, да су се апсолутно удаљили од учионице, да, у ствари, и нису сигурни шта се то тачно изучава из Српског језика или било кога другог предмета у основној или у средњој школи **па све мање воде рачуна да су запослени на наставничком факултету који и буквално треба да произведе наставника чији је основни задатак да реализује готов НПП у учионици, а не да се бави науком**. У овом случају *са искључиво академском предимензионираношћу и са тобоже модерним приступима методици наставе са предоминантно методолошким карактеристикама немамо и сигурно нећемо имати ни наставника, ни научног радника*.

<sup>18</sup> Види у књизи: Раде Р. Лаловић, Из биљежнице стручног савјеника, Фоча, 2012. и у радовима овог аутора у часописима *Образовна технологија* бр. 2/2013, *Директор школе*, бр. 4/2012.

<sup>19</sup> **КАТЕДРА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ**

*Методика наставе српског језика и књижевности I*

**Циљеви изучавања предмета:** *Богаћење и унапређивање наставе српског језика и књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе језика и*



недопустиво, односно немогуће, јер циљеви овог предмета, као и саме наставе српског језика у нижим разредима основне школе **се драстично разликују** од циљева у вишим разредима основне школе, а поготову од циљева у средњој школи у којој доминира **модуларна настава**<sup>20</sup>.

Циљеви методике наставе морају бити директно условљени самим НПП-ом за одређени узраст и, наравно, циљевима наставног предмета на томе узрасном нивоу. Додуше, овдје се кратко обрађују и садржаји из наставе почетног читања и писања, али је нејасно због чега су за будуће учитеље, односно професоре разредне наставе неопходни тако наглашени поједини академски садржаји са којима се они не сусрећу ни у оквиру било ког стручног предмета у току студија, нити касније у пракси па је тешко и замислити да ли један професор разредне наставе има поуздана знања нпр. о семиотици или о неким сегментима теорије и методологије књижевности (*Обрада књижевног дјела анализом литерарних мотива, Методологија наставе књижевности, Знаковни (семиотски) приступ умјетничком тексту, Методички приступ драмском тексту* и сл.) уз напомену да се у нижим разредима основне школе у НПП-у само на апсолутно појмовном нивоу помињу мотив, ликови, дијалог и сцена па је дискутабилно да ли нпр. методици обраде драмског текста у

---

*књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.*

#### **Методика наставе српског језика и књижевности 2**

**Циљеви изучавања предмета:** *Богаћење и унапређивање наставе српског језика и књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе језика и књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.*

#### **КАТЕДРА ЗА РАЗРЕДНУ НАСТАВУ**

#### **Методика наставе српског језика и књижевности 1**

**Циљеви изучавања предмета:** *Богаћење и унапређивање наставе српског језика и књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе језика и књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.*

#### **МЕТОДИКА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ**

**Циљеви изучавања предмета:** *Богаћење и унапређивање наставе књижевности, постизање што бољих васпитних и образовних резултата, оспособљавање наставног подмлатка за успјешно извођење наставе књижевности, усавршавање наставних програма, уџбеника, стручне литературе и наставних средстава.*

<sup>20</sup> Види: **Раде Р. Лаловић**, О модуларној настави, *Директор школе бр. 3/2011.* и Модуларно планирање у настави српског језика, *Радови Филозофског факултета Источно Сарајево бр. 13 – том 1. / 2011.*

оквиру овог студија треба посветити оволико простора. За разлику од тога потпуно су изостављени садржаји о специфичностима наставе српског језика у првој тријади (о специфичностима методике наставе у првој тријади постоји и приручник за учитеље у основној школи Емила Каменова и Пера Спасојевића, *Методика наставног рада*), затим о приступима и аналитичким моделима у области књижевности за дјецу<sup>21</sup>, те о говорним и писаним вјежбама и њиховим специфичностима у млађим разредима основне школе (нпр. причање, препричавање, описивање) и слично<sup>22</sup>.

Овдје се мора напоменути да у наведеном програму и на катедри за српски језик и књижевност, и на катедри за разредну наставу постоје и недопустиво погрешно дефинисани *појмови* (нпр. *тестови објективног типа*<sup>23</sup>)

<sup>21</sup> Види, нпр. **Зорица Турјачанин**, *Методички приступ роману за дјецу*, Сарајево 1974, и **Зорица Турјачанин**, *Роман за дјецу, теоријски и дидактички приступ*, Сарајево 1978; **Стана Смилковић**, *Предшколска и школска лектура*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2006; **Владимир Миларић**, *Интерпретација дјечје пјесме*, Сарајево 1975; **Габријела Шабић**, *Лирска поезија у разредној настави*, Загреб 1983; **Звонимир Диклић**, **Драгутин Росандић**, **Габријела Шабић**, **Маријан Јакубин**, **Звјездана Ладика**, *Дозиви и одзиви лирске пјесме (методички приручник за разредну наставу)*, Загреб 1990; **Нада Тодоров**, *Методолошко-методички приступи у школској интерпретацији бајки*, Сомбор 2006.

<sup>22</sup> Занимљиво је да ни у стручној литератури која прати програмске садржаје из **Методике наставе српског језика и књижевности** *намијењене студентима разредне наставе* нема литературе из културе изражавања, нпр. још увијек референтне књиге **др Илије Мамузића** *Настава усменог и писменог изражавања у основној школи*, Београд 1967. године, или **Љ. Радуловић**, *Неки аспекти причања у настави културе изражавања (за разредну наставу)*. Часопис за педагошка питања "Наша школа", број 7-8/1978., Сарајево, **Стјепко Тежак**, *Говорне вјежбе у настави хрватског и српског језика*, Загреб, 1974. године, **Блажо Миличевић**, *Култура изражавања*, Сарајево, 1976. године и **Исак Калпачина**, *Говорне вјежбе у настави српскохрватског језика*, Подгорица, 1982. Године, али нити једне методике разредне наставе, нпр. **Ђорђе Лекић**: *Методика разредне наставе*, Просветни преглед, Београд 2000. и сл.

<sup>23</sup> **Тестови објективног типа** *не постоје*, постоје **тестови знања** и они су баждарени. Баждарење се ради на репрезентативном узорку, тај процес не могу водити школе, него одговарајуће стручне институције (нпр. РПЗ), а у провјери ученичких постигнућа у школи се користе ЗОТ (**задачи објективног типа**, односно **низови задатака објективног типа** и они нису баждарени на било ком узорку). Дакле, тестови не могу бити објективног типа, него то могу бити само нивои задатака објективног типа – ЗОТ)

Само због поређења са овим програмом претходно смо навели и предмете са њиховим садржајима за учитеље из *Методике наставе српскога језика и књижевности* на **Учитељском факултету у Јагодини**<sup>24</sup>. На јагодинском факултету садржаји из методичких предмета усмјерених ка настави српског језика су далеко боље дефинисани, мада би и њих у складу са савременим потребама нових приступа настави и учењу и новим школским наставним програма требало дорадити и дјелимично редефинисати.

Када је ријеч о **методикама наставе математике и информатике** онда је јасно да су програм, а поготово исходи учења на *Математичком факултету у Београду* недопустиво лоше дефинисани, као и чињеницу да су програмски садржаји из *Методике наставе и Методичке праксе информатике* на *Техничком факултету „М. Пупин“* у Зрењанину веома солидно дефинисани.

Из свега наведеног се може закључити да су узроци лоше наставне праксе код наставника почетника врло сложени, али и да су за такво стање идентификована два кључна узрока од којих је **први** да су у значајној мјери недопустиво лоше, односно неодређено дефинисани наставни програми из методике наставе већине предмета на факултетима, а **други** је да се и тамо гдје програми методике наставе нису лоши иста сигурно не изводи на задовољавајућем нивоу или се у најмању руку од студената не тражи да ту много шта науче, јер то традиционално и није претјерано тежак испит па је његово полагање углавном и на већини наставничких факултета обична формалност.

Било како било, слагао се ко или не слагао са нашим ставовима једно је сасвим сигурно, а то је чињеница да је веома мали број младих наставника који знају организовати час бар на просјечном нивоу, а већина се никако или веома тешко сналази у настави. А за то сnose одговорност само и искључиво факултети на којим су ови млади људи дипломирали, односно њихови професори методике наставе одговарајућег предмета.

### **За превазилажење наведених недостатака ми предлагемо сљедеће:**

1. Наставни програми из методике наставе свих предмета на наставничким факултетима се морају у цијелости редефинисати на сличан начин као што је то учињено на Техничком факултету „М. Пупин“ у Зрењанину уз напомену да се и тај програм мора допунити и дијелом редефинисати, а на *катедрама за српски језик* као основно полазиште се треба узети програм са новосадског Филозофског факултете у сва три његова сегмента.

<sup>24</sup> Види и овдје наведену фусноту бр. 3.

2. Изучавање методике наставе на катедрама за поједине предмете мора трајати најмање три семестра (Ево неких за праксу битних садржаја који могу заједно са осталим садржајима бити распоређени и на овај начин: **први семестар**: теоријске основе методике наставе уз уважавање специфичности датог предмета /српски језик, математика, хемија, информатика и сл./; **други семестар**: циљеви, задаци, исходи учења /сличности и разлике у дефинисању и одређивању ових појмова на примјерима из конкретне наставне праксе датог предмета/, традиционалне методе и методе активног учења у настави конкретног предмета, облици рада и наставна средства, врсте наставе, разредно часовни и модулари НПП, планирање наставног рада – годишње и мјесечно планирање, планирање у обрнутом дизајну и модуларно планирање, стандарди знања и нивои постигнућа и слични садржаји; **трећи семестар**: Практичне активности на планирању и програмирању наставе, припремање за наставу, провјеравање и оцјењивање ученичких постигнућа, принципи и садржаји писаних провјера знања – писани задаци и начин њиховог исправљања и вредновања, провјеравање ученичких постигнућа, задаци различитог нивоа сложености, есеј тест и правила његовог вредновања, ЗОТ и правила израде ЗОТ-а, вредновање и начини исправљања ЗОТ-а, баждарени тестови знања и њихова употреба, портфолио и оцјењивање портофолија као и конкретно извођење наставе – најмање десет часова за сваког студента појединачно уз присуство факултетског професора методике наставе. Ови часови се изводе са студентима одговарајућег студијског програма као слушаоцима на одговарајућој катедри, а посебно се организују и часови хоспитовања у основним и средњим школама, такође уз присуство предметног професора методике наставе.).
3. Наставни програм из *Методике наставе српског језика*<sup>25</sup>, али и из свих других предмета који се изучавају у **млађим разредима основне школе на катедрама за разредну наставу** треба дефинисати у складу са захтјевима и потребама праксе у разредној настави, а *никако у складу са било којим искључиво академским погледима*. Тако нпр. у оквиру **Методике наставе српског језика на катедрама за разредну**

<sup>25</sup> **Методика наставе српског језика и књижевности на катедрама за разредну наставу, односно на учитељским факултетима** би требало да се изучава пуна четири семестра с тим да настава почетног читања и писања и настава културе изражавања (говорне и писмене вјежбе у нижим разредима – врсте, припремање, реализација, начини исправљања и оцјењивање) трају по један семестар.

наставу обавезно и неопходно је осим наставе почетног читања и писања темељито обрадити: читање и обраду штива (врсте читања, елементи доброг читања, уводно читање приликом обраде штива или пјесме, учитељево припремање за обраду штива и методе обраде штива у нижим разредима), а затим и говорне и писане вјежбе (садржај и облици говорних вјежби, разне врсте причања и препричавања / по сјећању, обрнутим редом, у неком другом лицу, наставак приче са другачијим исходом, причање по сликама, илустрација приче/, а затим и описивање и врсте описивања, као и однос између усменог и писменог изражавања, облици писмених вјежби и правила њиховог исправљања и сл.)<sup>26</sup>. Овдје је неопходан и специфичан приступ настави граматике уз напомену да се тзв. дозвољене методичке грешке, односно поједностављивања појмовних одређења морају свести на најмању могућу мјеру.

4. На катедрама за разредну наставу у оквиру методике сваког посебног предмета неопходно је обрадити и тематско подручје *Рад у комбинованим одјељењима* чега сада уопште нема.
5. Наставни предмет ОПШТА ПЕДАГОГИЈА свести на један семестар и промијенити му назив у УВОД У ОПШТУ ПЕДАГОГИЈУ.
6. Обавезно увести двосеместрални предмет ОПШТА ДИДАКТИКА СА ЕЛЕМЕНТИМА ГЛОТО ДИДАКТИКЕ.
7. Такође је неопходно на све наставничке факултете у посљедњој години студија увести и једносеместрални предмет ДОКИМОЛОГИЈА чији програм је лако извести нпр. из истоименог приручника др Гроздане Гојков – друго измијењено издање, Вршац, 2003. г.<sup>27</sup>
8. Испит из методике наставе треба да буде посљедњи испит осим дипломског рада **и треба да буде веома захтјеван**, јер стављањем потписа на позитивну оцјену из методике наставе надлежни професор и својим знањем, и статусом, и угледом гарантује да је студент оспособљен за самосталан и квалитетан рад у учионици.

Овдје је веома важно ријешити још један проблем, а то је *стручни профил наставног кадра који изводи наставу методике било ког наставног предмета на универзитету*, јер је занемариво мали број универзитетских наставника који се баве методиком наставе као основном струком. Дакле, неопходно је на сваком наставничком факултету организовати и мастер, и докторске студије из методике наставе. Ове студије би похађали кандидати за наставнике методике са свих катедри и то би био у извјесном смислу

<sup>26</sup> М. Јањић, *Савремена настава говорне културе*, Нови Сад, 2008.

<sup>27</sup> Истоимени рад је доступан и у електронском издању на сајту Педагошког факултета у Јагодини: [www.pefja.kg.ac.rs](http://www.pefja.kg.ac.rs)

мултидисциплинарни студиј који би имао заједнички и посебни дио. Заједнички дио би обухватао општа начела методике наставе, општи увод у методiku, а посебни дио би се односио на методiku конкретног предмета<sup>28</sup>. Наравно, за израду студијског програма за мастер и докторске студије методике наставе би било неопходно консултовати и стручне савјетнике из Републичког педагошког завода.

На овај начин би факултети добили квалитетно оспособљен наставни кадар за предмет методика наставе за сваки наставни предмет на наставничким катедрама на универзитету **уз напомену да би се у звање доцента могао изабрати само онај наставник који је у току или након завршених мастер и докторских студија на групи за методiku наставе најмање пет година радио као наставник одговарајућег предмета у основној или средњој школи. *Исти принцип радног искуства у школи би важио и код избора асистената за предмет методика наставе***<sup>29</sup>. Без тог практичног искуства спојеног са специфичним теоријским знањима нема квалитетног универзитетског наставника методике наставе било кога предмета јер, како може неко студенте подучавати квалитетним моделима наставе ако и сам није стекао солидну наставничку праксу у школама за које се ти млади људи образују.

## **КОРИШТЕНИ МАТЕРИЈАЛИ**

**Наставни планови и програми - књиге предмета са званичних сајтова:**

1. **Филозофски факултет Источно Сарајево**
2. **Филолошки факултет Бањалука**
3. **Филолошки факултет Београд**
4. **Филозофски факултет Нови Сад**
5. **Филозофски Факултет Никшић**

<sup>28</sup> Веома важно би било детаљно прегледати, односно детаљно проучити као добар примјер **акредитовани студијски програм за ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ – МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ** на Учитељском факултету у Врању и то не само због организовања неких нових мастер или докторских студија, него и због увида у садржај и референтну стручну литературу па и због редефинисања програмских садржаја и на већини основних студија. Материјал је доступан на званичном сајту овог факултета.

[http://www.ucfak.ni.ac.rs/dokumenti/akreditacija/24\\_Studijski\\_program.pdf](http://www.ucfak.ni.ac.rs/dokumenti/akreditacija/24_Studijski_program.pdf).

<sup>29</sup> Овдје би било корисно консултовати и стручно мишљење надлежног инспектора – просвјетног савјетника, односно стручног савјетника или школског надзорника а у вези с квалитетом досадашњег наставног рада кандидата при првом избору у звање наставника или асистента на факултету.

6. Учитељски факултет Јагодина
7. Учитељски факултет Врање
8. Математички факултет Београд
9. Технички факултет „Михајло Пупин“ Зрењанин
10. Педагошки факултет Бијељина

### Литература

- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад.
- Диклић, З. и Шипка, М. (1967). *Планирање у настави српскохрватског језика*. Сарајево.
- Тежак, С. (1964). *Говорне вјежбе у настави хрватског и српског језика*. Загреб.
- Калпачина, И. (1982). *Говорне вјежбе у настави српскохрватског језика*. Подгорица.
- Миличевић, Б. (1976). *Култура изражавања*. Сарајево.
- Радуловић, Љ. (1978). Неки аспекти причања у настави културе изражавања, часопис за педагошка питања *Наша школа* бр. 7 – 8. Сарајево, 441 – 449.
- Стевановић, М. (1970/71). Причање о садржају једне и више слика. *ПРИЛОЗИ настави српскохрватског језика број 4*. Бања Лука: Друштво наставника српскохрватског језика и књижевности СР БиХ, 92 – 96.
- Ахметбеговић, М. (1970/71). Повезаност говорних и писаних вјежби, *ПРИЛОЗИ настави српскохрватског језика, број 4*. Бања Лука: Друштво наставника српскохрватског језика и књижевности СР БиХ, 79-84.
- Аничич, Ж. *Говорно изражавање у разредној настави (причање)*. [www.udruzenjeucitelja.rs.sr](http://www.udruzenjeucitelja.rs.sr) - прочитано 3. јула 2012. г.
- Шимлеша, П. и др. (1959). *Методика елементарне наставе 2*. Загреб.
- Мамузић, И. (1967). *Настава усменог и писменог изражавања у основној школи*. Београд.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе*. Нови Сад.
- ОСП (2011). *Општи стандарди постигнућа – Образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања у Србији*. Београд.
- НПП (2002). *Наставни план и програм за основну школу*. Српско Сарајево.
- Диклић, З. и Шипка, М. (1967). *Планирање у настави српскохрватског језика*. Сарајево.
- Лаловић, Р. (2010). Неколико напомена о задацима за истраживачко читање, у књизи Раде Р. Лаловић, *Размишљања у предвечерје и још по нешто*. Фоча.



Лаловић, Р. (2011). О модуларној настави, *Радови Филозофског факултета Источно Сарајево* 13/2011.

Лаловић, Р. (2012). Стручно-педагошки увид у рад наставника српског језика као подстицај за унапређење квалитета. *Директор школе* 4/2012. Београд.

Лаловић, Р. (2012а). О говорним вјежбама у настави српског језика, *Радови Филозофског факултета Источно Сарајево* 14/2012.

Лаловић, Р. (2013). *О говорним вјежбама у науци и у настави српског језика* (књига у штампи)

Лаловић, Р. (2013а). О припремању наставника српскога језика за извођење наставе, *Образовна технологија, бр. 2/2013*. Београд.

Мркаљ, З. (2008). *НАСТАВНА ТЕОРИЈА И ПРАКСА 1 – српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе*. Београд.

[www.ffmo.ba/DIDAKTIKA](http://www.ffmo.ba/DIDAKTIKA)

[www.os-orebic.skole.hr](http://www.os-orebic.skole.hr)

[www.os-popovac.skole.hr](http://www.os-popovac.skole.hr)

Rade Lalović

## DISADVANTAGES OF UNIVERSITY CURRICULA CONSIDERING TEACHING METHODOLOGY AT DEPARTMENTS FOR TEACHING PROFESSIONS

### Summary

*Bearing in mind that the main role of the faculties for teachers all around the world is education of teachers who are going to work in primary or secondary school, it is logical that the document called Standards and competences for the teacher's profession and their professional development issued by Ministry of Education of Republic of Serbia in Belgrade 2011, named four groups of competences as follows: 1. Teaching area, subject and teaching methodology, 2. Teaching and learning, 3. Support to development of student's personality, 4. Communication and cooperation*

*On the basis of the above, and in accordance with the main topic, we have decided to talk about teaching methodology in contemporary university programs at teaching faculties from the point of view based on professional standards and competences which are necessary for the efficient and quality teaching practice in the classroom.*

*This report indicates concrete disadvantages of these programs we have encountered by their comparative analyzes. It also presents clear proposals for improvement of these programs in order to help young teachers to be ready for teaching practice after they pass their teaching methodology exam at their faculty, or we can say, to be ready for teaching practice on their subject in the classroom, which is not the case today.*

**Key words:** *teaching methods, teaching faculties,*



## Објављивање радова

Часопис *Нова школа* налази се у **првој категорији** часописа у Републици Српској (Министарство науке и технологије Републике Српске) и излази два пута годишње: у јуну и у децембру. У часопису се првенствено објављују радови изложени на научном скупу Педагошког факултета у Бијељини који се сваке године одржава почетком новембра. Информације о научном скупу доступне су на сајту Педагошког факултета у Бијељини:

[www.pfb.unssa.rs.ba](http://www.pfb.unssa.rs.ba)

## Одлука о објављивању

Одлуку о објављивању доноси уредништво узимајући у обзир мишљење рецензента. Уредништво није дужно образлагати своју одлуку. Одбијени радови не враћају се аутору. Да би рад био упућен рецензентима мора претходно бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор. Рад прије објављивања пролази рецензентски поступак. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Уколико су обје рецензије позитивне, рад ће бити штампан. Радови се према препорукама рецензента, а у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник Републике Српске“, бр. 77/10), разврставају према категоријама на научне и стручне.

## Упутство ауторима за уређење текста

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу: [novaskolapfb@gmail.com](mailto:novaskolapfb@gmail.com).

- 1. Дужина рукописа:** до 15 страница
- 2. Формат:** величина папира *B5*, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single
- 3. Параграфи:** формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)
- 4. Језик рада и писмо:** Језик рада може бити српски и енглески, језик. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.
- 5. Име аутора:** Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада.
- 6. Назив установе аутора** (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. Функција и звање аутора се не наводе.

**7. Контакт подаци:** Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог.

**8. Наслов:** Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима 11 величина фонта, два реда испод имена аутора.

**9. Сажетак** (италик, 10 пт): Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи.

**10. Структуру** истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак.

**11. Навођење** (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА систем цитирања.

*Генерална форма за навођење радова из часописа је сљедећа:*

Suzić, N. (2008). *Kako adolescenti vrednuju svoje roditelje a kako roditelji sami sebe?* Naša škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja br. 46/216, str. 25–34.

*Генерална форма за навођење књига је сљедећа:*

Suzić, N. (2006). *Poslovna kultura* (drugo izdanje). Banja Luka: XBS.

*Генерална форма за навођење радова у зборницима је сљедећа:*

Suzić, N. (2009). *Kako učenici vrednuju školu i kako uče.* U zborniku Monografija međunarodnog znanstvenog skupa "Škola po mjeri" (str. 221–236). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

*Генерална форма за навођење радова преузетих са Интернета је сљедећа:*

Schwarzer, R. (1989). *Statistički softver za meta analizu* [Kompjuterski softverski vodič]. Preuzeto 23. marta 2001. sa [http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/meta\\_e.htm](http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/meta_e.htm)

**10. Напомене** (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумијевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

**11. Табеле, цртеже и графиконе** поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Текст у табели 10 пт. Наслов табела, графикона, цртежа (италик, 10 пт, средње поравнање).

**12. Листа референци** (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у

засебном одјелјку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

**13. Summary** (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевом горњем углу) а затим наслов рада и *summary* на енглеском језику.

**14.** Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.