

Тијана В. Луковић¹
ЈУ ОШ „21. мај“ Подгорица

РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА УЛОГЕ НАСТАВНИКА КРОЗ ЗАКОНЕ У ЦРНОГОРСКОМ ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

***Апстракт:** Увођењем реформе образовања мијења се и положај наставника у настави. Активности наставника у остваривању циљева и задатака васпитања су све комплексније. Овај рад се бави проблематиком реконцептуализације улоге наставника у образовном процесу, профилима стручне спреме и промјеном компетенција наставника од тзв. традиционалне до реформисане наставе у Црној Гори. Улога наставника као извора информација реформом образовања прерасла је у улогу којом ће усмјеравати ученике на путу стицања знања. Наставник тако постаје један од три најважнија фактора наставе у којој је ученик субјекат који се мора активно укључити у наставни процес и самосталним радом доћи до властитих сазнања. За такав приступ залаже се теорија конструктивизма по којој ученик личном активношћу своје знање темељи на сопственом искуству. Модерна технологија и виртуално окружење помажу учењу откривањем, али и самообразовању наставника.*

***Кључне ријечи:** профили стручне спреме наставника, закони, реконцептуализација, теорија конструктивизма.*

Увод

„Наставник (teacher – учитељ) – особа којој друштво и просвјетне власти признају да је квалификована за образовање и васпитање дјеце, омладине и одраслих“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989, стр. 103).

Наставник је универзални назив за стручњаке којима је друштво повјерило да обављају васпитно-образовни рад у јавним и приватним установама. То су наставници у основној, средњој школи, те на вишим, високим школама и факултетима.

Поред тог, општег назива, постоје и специфични називи као што су: учитељ, наставник, професор, и везани су за степен наставникове школске спреме, што често није случај у другим земљама. У многим

¹ tijanalukovicpg@gmail.com

државама називи за наставнике одређени су степеном школе у којој наставник ради. Стари назив „учитељ“ употребљаван је за наставнике разредне наставе у основној школи и углавном се односио на учитеље који су завршили средњу учитељску школу. Тај назив задржао се и данас иако је, касније, Законом о образовању у Црној Гори донијета одлука да наставници који раде у разредној настави морају имати вишу, а од 2002. године и високу школску спрему.

Наша основна школа састојала се од двије цјелине – разредне наставе која је обухватала прва четири разреда и предметне наставе која је обухватала остала четири разреда. Законом о основној школи дозвољавано је да се у четвртом разреду организује настава по наставно-васпитним областима. Главна одлика прве цјелине је била да је сву наставу, осим страног језика, изводио један наставник, уколико није у четвртом разреду организована настава по наставно-васпитним областима, када наставу изводи више наставника, тј. учитеља. У другој цјелини наставу су изводили искључиво предметни наставници.

Увођењем реформе образовања, мијења се и положај наставника у настави.

Досадашња истраживања

Активности наставника у остваривању циљева и задатака васпитања су све комплексније, мултидимензионалније.

Размишљања о значају наставничког позива проналазимо још у учењима старогрчких филозофа: Сократа, Платона, Аристотела и многих других. И мислиоци старог Рима, као што су Цицерон, Сенека, Квинтилијан, придавали су важност учењу, васпитању и учитељу-наставнику.

Важност образовног рада васпитача-наставника у својим дјелима истицали су Рабле и Монтењ, као и што су то у новом вијеку чинили Бекон, Декарт, Мор, Кампанела и други.

Зачетник педагогије новог доба Јан Амос Коменски посебно је истицао важност учитељског позива. Наставником, његовим особинама, односом према раду и ученицима бавили су се познати мислиоци: Лок, Русо, Песталоци, Овен, Ушински, Кершенштајнер.

Многи савремени педагози Б. Ђорђевић, Ј. Ђорђевић, П. Газивода бавили су се проучавањем лика наставника, његове педагошке функције, улоге у остваривању задатака васпитања и образовања,

односа према ученицима, његових својстава и особина, као и односа у наставном процесу. Најчешћи предмет проучавања су били: нарав наставника, особине наставника, степен образовања, ниво културе, моралне димензије, организацијске способности, комуникацијске способности.

Не мали број психолога, социолога, филозофа и других стручњака, такође су се бавили проучавањем лика наставника, његових својстава и особина па су настале и многобројне типологије наставника.

Међутим, сва проучавања, истраживања о наставнику вршена са аспекта потреба и жеља друштва. Тражени су модели „савршеног“ наставника с циљем побољшања васпитно-образовног процеса и развоја ученика у њему. Скоро да и нема проучавања у вези са потребама самог наставника, његовог мишљења и виђења постојећег стања образовања у друштву. У тој трци за „стварањем савршеног наставног кадра“ за школе будућности, негде успут, изгубили смо „глас наставника“, његово мишљење, потребе, тежње, па чак и жеље. Сви планови за самоактуализацију, самообразовање, професионални развој, реформе школе за XXI вијек, падају у воду без главног актера – наставника.

Наставник у периоду до 2001. године

До 2001. године, кад је Министарство просвјете и науке издало *Књигу промјена*, наставни кадар за потребе предшколских установа, основних и средњих школа у Републици Црној Гори школовао се на Филозофском факултету у Никшићу и на Природно-математичком факултету у Подгорици. Такође, у средњим стручним школама наставу су изводили дипломирани инжењери разних профила, дипломирани правници, економисти, љекари и други, као и они који су школовани на другим факултетима.

Будући наставници и у основној и у средњој школи, на оба наставничка факултета, пратили су наставу у трајању од осам семестара, тј. њихово школовање је трајало четири године. Школовање васпитача за рад у предшколским установама трајало је четири семестра, односно двије године. На наставничким факултетима, у већој или мањој мјери, биле су заступљене педагошко-методичке области и предвиђена педагошка пракса која је била најзаступљенија на Одсјеку за разредну наставу и износила је 120 часова (шест седмица) у току студија. Међутим, јасно је уочен проблем у средњим стручним школама гдје

су радили наставници без икаквог педагошко-методичког образовања. Тај проблем се покушао исправити путем педагошких семинара које је организовало Министарство просвјете и науке за те наставнике, но чини се, не у довољној мјери. Други проблем који се јавио јесте чињеница да се на наставничким факултетима за предметну наставу нису изучавали садржаји из андрагогије, нити је у Црној Гори постојао одсјек за андрагогију, док се потреба за образовањем одраслих све више јављала. Значи, образовањем одраслих бавили су се наставници који нису имали адекватно образовање. Затим, јавили су се и недостаци у иницијалном образовању наставника као што су: неадекватна припремљеност наставника да прилично широко стечено знање успјешно пренесу ученицима; није била изграђена способност сарадње са адекватним институцијама и људима у рјешавању проблема, наставник није био оспособљен за истраживања у педагошком раду и др. Још једно питање које није било до краја ријешено је питање норме часова за наставнике. Наиме, осим редовне наставе школа је обавезна да организује допунску и додатну наставу и слободне активности. У дијелу организације допунске и додатне наставе и слободних активности било је доста импровизација и несистемских рјешења. Васпитање, образовање и оспособљавање дјецe ометене у физичком и психичком развоју остваривало се у такозваним „специјалним“ основним школама и у специјалним заводима. Специјално васпитање и образовање остваривало се и у организованим специјалним одјељенима основних школа, што је подразумијевало наставни кадар обучен за рад са таквом дјецом. Постављено је и питање усавршавања наставног кадра које није било квалитетно дефинисано ни законом ни институцијама.

Поред закона којима је била регулисана област основног образовања, Министарство просвјете и науке, на приједлог Просвјетног савјета, доносило је наставне планове и програме којима је регулисана политика образовања без већег утицаја наставника практичара. Нажалост, то је и данас пракса.

Даље, у тадашњој школи, вјероватно због обимности програма и садржаја, знање чињеница постало је мјерило успјешности и ученика и наставника. С друге стране, разумијевање и примјена стечених знања у непознатим ситуацијама, како су показала одређена истраживања (Хавелка и сар. 1990), били су на ниском нивоу. Осим обимности програма, разлог оваквом стању су и наставне методе које су примјењиване у раду са ученицима, фронтални облик рада који је пре-

овладавао, монолошка метода када су у питању часови обраде новог градива. Такође, када су у питању били часови утврђивања, најчешће се радило о репродуковању чињеница које су наставници вредновали. Иако неки споре потребу познавања одређеног броја чињеница, требало би их схватити само као основу за изградњу критичког мишљења код ученика. Ту се, такође, јавља веома значајан проблем, који се неће, вјероватно, дуги низ година, па можда и деценија, ријешити због своје специфичности и комплексности, а то је: како наћи праву мјеру између неопходно потребног броја чињеница које се ученицима морају презентовати и које они морају усвојити и осталог дијела наставе у току којег би ученици имали могућности да стечена знања примијене у конкретним ситуацијама. С друге стране, ученике је потребно обучити да самостално долазе до потребних извора информација, података или процедура у рјешавању проблема. Тај проблем се провлачи и данас.

Водећи се ставом да је „боље знати мање а добро, него имати површно познавање многих проблема“ (Кудрявцев, 1980), и сматрајући да је при увођењу у наставу активних метода учења главни проблем обимност наставних садржаја, доносе се приједлози за скраћивање програма, ослобађајући садржаје непотребног баласта чињеница и тривијалности. Значи, потребно је перманентно извршавати детаљна преиспитивања постојећих наставних програма како би се пратио корак развоја друштва и научних достигнућа.

Битно је, такође, истаћи идеју да наставници треба да буду на свом пољу дјеловања суверени и аутономни, прије свега на подручју методике, као и приликом одабира уџбеника, односно да би држава требало да стимулише издавање више алтернативних уџбеника за иста подручја.

Наставник данас

Већ сљедеће године, 22. новембра 2002, након изласка у јавност *Књиге промјена*, на Четвртој сједници Другог редовног засиједања Скупштина Републике Црне Горе проглашава Општи закон о образовању и васпитању, који дефинише циљеве, образовне програме, стручне органе и њихове надлежности, права и дужности ученика, надлежности, аутономију, положај наставника и њиховог усавршавања и напредовања, опште законе о предшколском, основном, средњем и стручном образовању, образовању одраслих. Већ тада рад наставника

у неким школама поприма друге димензије. Одређене су експерименталне школе за улазак у образовне реформе. Чинило се, све иде по плану и, наравно, по закону.

Закон је допуњен 10. августа 2007. године и тренутно је на снази. Према овом закону, образовно-васпитни рад у школи обављају наставници, васпитачи и стручни сарадници. Наставници организују и изводе образовно-васпитни рад и раде на његовом унапређивању (Сл. лист РЦГ 49/07).

Настава у основној школи изводи се у циклусима, и то:

- у првом циклусу разредна настава;
- у другом циклусу разредна и предметна;
- у трећем циклусу предметна (исто, чл. 22).

Васпитач је лице које испуњава услове за васпитача у складу са Законом о предшколском васпитању и образовању и има посебан испит (обуку) за рад у основној школи, према посебном програму који доноси Министарство, а који се односи само на први циклус, први разред.

Наставу у IV разреду обавља наставник разредне наставе, односно учитељ који је завршио вишу школу или факултет за образовање наставника, а из страног језика предметни наставник.

Наставу у V разреду обавља наставник разредне наставе, односно учитељ који је завршио вишу школу или факултет за образовање наставника, изузев наставе страног језика, технике и информатике, и једног од предмета: Физичког васпитања, Ликовне културе и Музичке музичке културе, које изводи наставник предметне наставе.

Настава у VI разреду организована је као предметна. Наставу обавља наставник предметне наставе који је завршио факултет за образовање наставника или умјетничку академију.

Изузетно од ст. 5 и 6 члана 49 (исто, чл.76), наставу у IV и V разреду може изводити наставник разредне наставе, односно учитељ који је завршио вишу школу или факултет за образовање наставника, ако се на конкурс не пријави наставник предметне наставе.

Наставу у трећем циклусу обављају предметни наставници.

Предметну наставу у школи могу обављати лица која су завршила факултет за образовање наставника или умјетничку академију.

У одјељењима у којима има ученика са посебним потребама, поред наставника, сарађују и стручни радници са специјалним педагошким образовањем (психолози, педагози, социолози, логопеди и де-

фектолози). Касније, схвативши тежину терета који пада на учитеља, Министарство одобрава „асистента у настави” са завршеним посебним курсом, који пружају помоћ дјеци с посебним образовним потребама и на неки начин олакшавају рад учитељима у учионици.

Профил стручне спреме наставника предметне наставе прописује Министарство (исто, чл.77).

Васпитач, педагог, психолог, логопед, дефектолог, наставник разредне наставе и предметне наставе могу имати VI и VII степен стручне спреме, наставник практичне наставе V, VI, VII, сарадник у настави чак IV, V, VI и VII степен стручне спреме у средњим и стручним школама.

Иницијално школовање наставника и њихово стручно усавршавање промијењено је, али се и даље покушава ускладити са промјенама у образовању Црне Горе. Тако су студије васпитача за рад у предшколским установана продужене на шест семестара, односно три године.

До 2010. године многи закони су измијењени, многи допуњени, а многи су остали непромијењени. Што се тиче, на примјер, основне школе, чини се да је ту највише урађено на плану законске регулативе.

Измјене се дешавају и у периоду од 2013. до 2018. године, али се, углавном, ради о „варијацијама“ као што су: наставу у I циклусу обавља наставник разредне наставе који је стекао више образовање или VII ниво националног оквира квалификација, подниво један, односно подниво два (240 односно 300 кредита ЦСПК-а), а наставу енглеског језика предметни наставник. У првом разреду са половином норме наставника разредне наставе учествује и васпитач.

Затим, наставу у IV разреду обавља наставник разредне наставе, изузев наставе енглеског језика и једног од предмета: Физичко васпитање, Ликовна култура и Музичка култура, које изводе наставници предметне наставе.

Такође, у V разреду настава се изводи као у IV разреду с изузетком додатог предмета Информатике са техником коју изводи предметни наставник.

Наставу у VI разреду као и у III циклусу обављају наставници предметне наставе који су стекли образовање, тј. завршили факултет за образовање наставника одговарајуће области (профила), VII ниво националног оквира квалификација, подниво један или два.

Међутим, промјена Закона о образовању не чини и стварну промјену у пракси. Иако на изглед дјелује да је законска реформа,

углавном, текла континуирано, јер је Црна Гора усвајала и мијењала Закон о основном образовању и васпитању 2002, 2007, 2010, 2013, 2018, 2022, не можемо бити задовољни из простог разлога што то није било довољно. Зашто? Зато што су многи правилници и статuti остали непромијењени, неусклађени што је често доводило до конфузије и различитих „тумачења“ појединих регулатива.

Овај закон је и даље, у овој 2023. години, на снази, са малим допунама и измјенама.

Наставник у систему образовања

Многи истраживачи и практичари трагали су, а и даље трагају, за *идеалним системом образовања* из којег би произашла *велика реформа* која би образовање учинила максимално функционалним за друштво. Свака та реформа мора садржати оно што је ново, али и оно што је старо, добро и провјерено кроз традицију. Тада се обично говори о ученику који је читалац, слушалац, прималац, извршилац (традиција) и иницијатор (реформа). Сва та проучавања су мотиви за реконцептуализацију улоге наставника у образовном процесу.

Улога наставника је сложена и састоји се од више група обавезних и очекиваних активности. Неке активности су увијек нужне, а неке су потребне само у неким одређеним ситуацијама.

Друштвене околности су такве да се може говорити о сасвим новој улози како школе, тако и наставника. Школа још није преузела праву улогу коју јој савремена цивилизација намеће. Наставници и даље „конзервирају, чувају људска знања у меморијама ученика“ (Сузић, 1991, стр. 132), иако је то данас потпуно непотребно када се зна да се она врло ефикасно чувају у компјутерима, књигама, на ЦД-овима, а преносе брзо и ефикасно различитим медијским путевима. Зато би школа, односно наставник, требало да развије ученичке способности баратања информацијама, брзог налажења информација, рјешавања проблема и сл.

„Нова концепција наставе изазвала је многе промјене у теорији и пракси. Другачије су постављени циљ и задаци образовања, промијенио се положај ученика и наставника у настави, дошло је до промјена у организацији, а напослетку, у технологији наставе“ (Беџић, 1983, стр. 115).

Улога наставника у остваривању васпитних и образовних задатака деценијама је актуелна тема. Она се битно промијенила у односу

на ону улогу коју је наставник имао у традиционалној школи. Иако је реформа образовања актуелна готово двије деценије, бројна интерна истраживања у Црној Гори показују да је и даље доминантна предавачка улога наставника. Улога наставника у савременој школи се не може свести искључиво на реализацији унапријед датих наставних програма, садржаја, циљева и задатака, односно исхода. Реализујући задатке педагошког процеса, наставник, такође, доприноси развоју друштвених односа и образовања. Улога наставника је да подстакне активности ученика, за шта је потребно креирати наставне ситуације, бирати задатке, методе и облике рада како би увео ученике у смислене и релевантне активности. Дobar одабир метода, захтјева, задатака, подстицање ученика да изнесу своја мишљења, подстицање интеракције између ученика, пружање повратне информације, вођење и усмјеравање дискусије у одјељењу, повезивање градива са претходним знањима и искуствима ученика, усмјеравање рада ученика, провјеравање разумијевања наставних садржаја, подстицање ка трагању за различитим рјешењима и много другог мотивише ученике да се максимално укључе у процес учења. Наставник активно ради на проучавању и откривању законитости васпитно-образовног процеса, јер он више није само реализатор, већ активни учесник у развоју педагошке праксе. Зато наставник мора бити експерт за наставни предмет и за предметну методiku, за процедуре, за начин промишљања предмета.

Школа постаје школа учења како се учи, и у таквој школи улога наставника се битно мијења и постаје комплекснија.

Улога наставника као извора информација знатно је мања у односу на улогу наставника који ће водити и усмјеравати ученике на путу стицања нових знања. Знање се не може преносити линеарно од наставника према ученику, ученик се мора активно укључити у наставни процес и самосталним радом доћи до властитих сазнања. За такав приступ залаже се теорија конструктивизма по којој ученик властитом „активношћу“ своје знање темељи на сопственом искуству. А улога наставника је да обликује околину за учење, да одабере прикладне садржаје и подстакне и усмјерава ученике да самостално откривају нове појмове, начела и законитости у садржајима који уче.

Модерна технологија пружа нам виртуелно окружење за истраживање, а учење откривањем биће успјешније ако ученици посједују предзнање нужно за праћење нових садржаја, тј. извјесно искуство у оваквом начину учења. Истраживачки усмјерена настава омогућава

ученицима да самостално открију смисао и важност информација, што ће их и довести до закључка или размишљања о новостеченом знању (Karadag & Mc Dougall, 2009).

У новим улогама као што су организатор, координатор, сарадник, помагач, учитељ, наставник оспособљава ученике за самообразовање и самоваспитање. Наставник такве школе мора перманентно радити на сопственом стручном усавршавању и стално трагати за путевима, облицима и средствима најуспјешнијег васпитно-образовног рада.

Са развојем технике и технологије, интернета, разних платформи, улога наставника постаје све комплекснија. Наставник је приморан да све више ради у тимовима, да буде кооперативан на активима и са стручним сарадницима.

Он мора вјеровати у свој успјех, јер само тако може и успјети. Али, за то је потребно створити повољне услове и климу како у установама, тако и у локалним заједницама и читавом друштву.

„Од наставника се увек очекује да својим знањем, особинама, понашањем свакодневним животом и радом буде пример не само својим ученицима него и људима из своје околине“ (Николић, 2006, стр. 72).

Школа је још увијек најзначајнија образовна институција, у којој се, због разних реформи, јављају потребе за потпуно новим образовним програмима, али у којој опстају и потребе за многим традиционалним образовним програмима. Све те реформе условиле су и мијењање положаја и улоге наставника.

Међутим, на релацији наставник – ученик с једне стране, и друштвено – образовни систем, с друге, јавља се велики број актера који доноси одлуке и увелико одређује положај и улогу наставника у васпитно-образовном процесу, као и његов укупни социјални статус.

„Структурални преображај школе (и наставе) и проширивање њеног педагошког дјеловања, доводе до дубоких промјена улога свих чланова ове институције, а посебно наставника. Нове функције школе и наставе захтијевају другачији тип, улогу и функцију наставника“ (Ђорђевић, 1997, стр. 9-10). Ово може важити као правило, јер свака нова реформа захтијева нову улогу наставника.

„Наставник је кључна полука која највише детерминише ученикову улогу субјекта у васпитном раду данашње школе. Међутим, у хијерархији узрока досадашњег неуспјешног васпитног рада школе

наставник би сигурно био сврстан на крају низа“ (Сузић, 1991, стр. 132). То је истина, јер у свакој новој реформи скоро да и нема учешћа практичара, правих носилаца реформи.

Наставник у настави

Постанак и опстанак друштва неодвојиви су од образовања. Све што се дешава у друштву, одражава се и на функционисање образовног система. Развој науке и технологије директно утиче на однос друштва и појединца према образовном систему. И актери образовног система пролазе кроз природне развојне промјене, постају искуснији и старији. Исто тако, ако се једно друштво жели уништити, довољно је почети од образовања, јер што је човјек необразованији, то је лакше њиме манипулисати.

Процес образовне реформе условљен је многим факторима. Новији захјеви дидактике, новији организациони облици рада, методе, техничка и технолошка револуција, постављају пред наставника све веће захтјеве. Насупрот наговјештајима да наставник неће више бити много потребан у настави савремене школе, његова дужност, обавезе и његова улога постају све веће, комплексније и значајније. Поред тога, већину тог бремена и терета и даље, видјећемо, носи сам.

Организујући рад, подстичући ученике на све већу самосталност, користећи нова наставна, техничка средства, као и могућности примјене програмиране наставе, наставник је остао и даље неопходан фактор, дајући свом раду нови положај и нове квалитете. Значи, он је и даље битан фактор наставе, само што се његова улога мијења добијајући квалитативно нове вриједности. Али, истина, он престаје да буде једини извор информација. Због нових извора информација (разне литературе, интернета, база података, медија и др.) који ученицима стоје на располагању, због новог положаја ученика у настави који све више пита, тражи, који „не само да слуша него и говори“ (Шимлеша, 1978, стр. 380), мијења се и проширује улога наставника.

Интерперсонални однос наставник – ученик никаква техничка средства не могу замијенити. Непосредни људски контакт, могућност уочавања и реаговања на непосредне ситуације, преношење искуства на ученика, даје наставниковој улози вриједност коју не смијемо занемарити. Он у заједничком, партнерском, раду са ученицима остварује образовне и васпитне задатке наставе. Свођење улоге наставника само

на реализацију образовних задатака у наставном процесу или само васпитних, просто је немогуће. Занемаривање васпитне или образовне стране наставног процеса не само да је грубо кршење друштвених и педагошких захтјева, него би такав став био и неморалан од стране наставника, да не помињемо да такав став наноси и непроцјењиву штету како ученику, тако и друштву уопште.

Како сваки наставник обавља наставу у одређеним друштвеним и материјалним условима, његов рад мора бити и одраз тих прилика које се рефлектују и на дидактичко-методолошком плану. Наставник у данашњој школи не би смио занемарити захтјеве за модернизацију наставног рада. Он мора настојати да примјењује савремена наставна средства и помагала, да сарађује са колегама, са локалним заједницама, са различитим институцијама, све с циљем постизања већег квалитета васпитно-образовног процеса у раду са ученицима.

Нажалост, и данас не мали број наставника, склањајући се по страни од образовно-васпитних „актуелности“, из себи знаних разлога, то не чини. Да ли се ту ради о страху од нечег новог, о страху да се не види њихово „незнање“, или је ријеч о њиховој незаинтересованости и убјеђењу да „све што је провјерено – сигурно је“, или, пак, о паролу „радим колико ме плаћају“?

Ипак, постоје наставници који, и поред свих недаћа које прате ову професију, али и наше друштво у цјелини, воле и обављају свој позив, не плашећи се да заједно са својим ученицима закораче у непознато и изнађу нове приступе знању пратећи све захтјевнији раст и развој дјеце. Они се надају да ће њихов рад и ентузијазам помоћи реформи образовања, посебно осталим наставницима, у заједничком циљу да из школских клупа изађу што способније и спретније генерације ученика које ће умјети да иду укорак са захтјевима друштва у перманентном технолошком развоју и да притом сачувају сопствену племенитост и људскост.

Наставник као фактор (актер) наставног процеса

Наставник у школи, на организован начин, плански и систематски, са унапријед одређеним циљем и задацима, односно исходима према посљедњим плановима и програмима, спроводи васпитање и образовање. Васпитно-образовни процес је изузетно сложена дјелатност. Исходи те дјелатности зависе од више фактора од којих су: ученици,

наставници, наставни садржаји, материјално-техничка опремљеност школе, степен развијености науке и технике, захтјеви друштва и др. Међу тим факторима посебно су битна три. Први фактор је ученик, најкраће речено, особа која усваја знања, вјештине и навике. Други фактор је наставни садржај који ученик усваја. Трећи фактор, исто толико важан, јесте наставник, особа која је посредник између првог и другог фактора, при чему је битна „његова стручно-педагошка оспособљеност, способност да на ученике дјелује и у образовном и у васпитном погледу, њихове особине и својства личности, однос према ученицима и према раду, њихов положај у друштву“ (Качапор, Вило-тијевић, 2005, стр. 208).

У неким облицима образовања као што је самообразовање, између особе која се образује и наставних садржаја нема посредника. У наставном процесу то није случај, јер је присутан наставник који увијек на неки начин врши посредничку улогу између ученика и наставних садржаја. Наставник има активан однос према наставним садржајима, јер их он „прерађује“ и прилагођава ученику.

Веома је значајан наставников однос према ученицима и његов утицај на ученика. Он је посредник између ученика и друштва. У складу са друштвеним потребама, он руководи наставним процесом, али је исто тако посредник између наставних садржаја и ученика. Поред тога, наставник дјелује на ученике и непосредно, снагом своје личности. Руководилац је наставног процеса, али је уједно и помагач, подршка, сарадник, координатор, савјетник, усмјеривач ученику. Његов утицај на ученика је толико велики да се често дешава да наставник и претјера, заборавајући да су и ученици активни и једнаки актери наставе.

Ученици као актери наставе често у наставном процесу утичу на наставника и у великој мјери одређују његову активност, његово ре-аговање. Ученици својим ставовима и понашањем узрокују понашање наставника.

Мотивација за учење и начин ученичког учења, стицања знања не зависе само од нарави наставника већ и од стила и начина наставничког ангажовања. Наравно, однос наставника и ученика условљен је и карактером друштвених односа који постоје у друштвеној средини школе и шире.

Треба истаћи да карактер односа између ова три фактора није увијек био исти. Мијењао се, условљен друштвено-историјским догађајима. Долазило је до доминације једног над друга два фактора. Не-

када је наставник био доминантан фактор и није се довољно водило рачуна о природи ученикове личности, а поготову у индивидуалним разликама. Ученик је третиран као пасиван објект наставе. Касније, до деведесетих година, давала се предност наставним садржајима, не водећи, притом, много рачуна о њиховој ширини и обимности. Наставник је био „предавач“, а ученик пасивни објекат, слушалац.

Данас, све је подређено и усмјерено на дијете као активног и приоритетног актера. Нова школа је више центрирана, усмјерена на дијете које се третира као цјеловита личност, а не само ученик, тј. ангажовани су његови разни аспекти личности у наставном процесу.

Треба напоменути да, без обзира колико је важан наставник као директан актер наставног процеса, он ради у околностима које су дефинисали други актери који дјелују у оквиру образовног система (законодавац, управне, финансијске и стручне институције, писци и издавачи уџбеника, кадровске образовне институције и др.), а које, у очима јавности, углавном, остају мање познати. Значи, постоји велики број важних актера који се ријетко непосредно појављују пред ученицима. Они су, такође, веома важни актери из простог разлога што се и наставници и ученици свакодневно сусрећу са посљедицама њихових одлука. Наравно, јавност често на „одговорност“, чак и када нема разлога, прозива наставника, пошто је њега лако „видјети“ и „учити“, јер је он тај који највише времена проводи са вашим дјететом.

Умјесто закључка

Компетенције наставника стичу се усмјереним обучавањем, које подразумијева висок ниво дисциплине, самоконтроле, одговорности и стремљења ка усавршавању. Једино напорним радом и учењем уз стваралачке активности, он може постати цијењени специјалиста. Стога је неопходно, под утицајем социо-културних тенденција, рачунати и са фактором тенденције да се измијени и унутрашња структура наставничког професионалног свијета: умјесто општеприхваћене хијерархије долазе нови актуелни системи чије централно мјесто тражи компетенцију. Научено врло брзо застаријева у новој професионално-радној сфери. Јављају се нови захтјеви: ријеч је о образовању кроз цио живот, које мора бити у сагласју са стваралаштвом, способношћу за тимски рад и личном одговорношћу.

Литература

- Bezić, K. (1983). *Tehnologija nastave i nastavnik*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Karadag, Z., & Mc Dougall, D. (2009). Dynamic worksheets: visual learning with guidance of Polya. *MSOR Connections*, 9 (2), 13–16.
- Качапор, С. и Вилотијевић, Н. (2005). *Школска и породична педагогија*. Београд: Учитељски факултет и Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Кудрявцев, Л. Д. (1980). *Современа математика и её преподавание*, 977-с.112. Москва: Наука.
- Laketa, N. i Vasilijević, D. (2011) Osnovni problemi didaktičko-metodičkog obrazovanja i usavršavanja nastavnika. U: *Laketa N. [ur.] Zbornik radova - Univerzitet u Kragujevcu*, 11–26. Užice: Učiteljski fakultet.
- Николић, Р. (2006). Професионализација позива наставника. *Педагошка стварност*, 1–2, 18–24.
- Општи законом о образовању и васпитању („Службени лист РСГ“, бр. 64/02, 31/05 и 49/07).
- Pedagoška enciklopedija 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (1991). Uloga nastavnika u moralnom vaspitanju učenika danas. U *Zborniku „Nastavnik u uslovima savremenih promjena“*. Banja Luka: Pedagoška akademija.
- Havelka i saradnici (1990). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Šimleša, P. (1978). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor / PKZ.

RECONCEPTUALIZATION OF THE TEACHERS ROLE TROUGHT LAWS IN THE MONTENEGRO EDUCATIONAL PROCESS

Summary: *With the introduction of education reform, the position of teachers in teaching is also changing. The activities of teachers in achieving the goals and tasks of education are becoming more complex. This paper deals with the issue of reconceptualization of the role of teachers in the educational process, profiles of professional qualifications and changing the competencies of teachers from the so-called traditional to reformed teaching in Montenegro. Through education reform, the role of teachers as*

a source of information has grown into a role that will guide students on the path to acquiring knowledge. The teacher thus becomes one of the three most important factors of teaching in which the student is a subject who must be actively involved in the teaching process and work independently to gain the knowledge. The theory of constructivism advocates such an approach, according to which the student bases his/her knowledge on his/her own experience through personal activity. Modern technology and a virtual environment help learning by discovery, but also to self-education of a teacher.

Keywords: *Profiles of professional qualifications of teachers, laws, reconceptualization, theory of constructivism.*