

DOI 10.7251/NSK1801098V

УДК 371.311.4

371.314.6

Оригинални научни рад

Слађана Вилотић¹

Републички педагошки завод Републике Српске, ПК Фоча

СТАВОВИ НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ПРЕМА ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ

Анстракт: *С обзиром да је у основној школи Републике Српске законским и подзаконским актима загарантовано право на школовање све дјеце без обзира на њихове интелектуалне и друге карактеристике и способности, а на основу дугогодишње сарадње са наставницима разредне наставе, утврђен је проблем у реализацији ефикасног наставног процеса који свим ученицима омогућава квалитетан рад и усвајање функционалних знања без обзира на њихове индивидуалне способности и могућности. Проблем је већи нарочито ако се узму у обзир резултати лонгитудиналне анализе уписа дјеце у први разред основне школе, на основу којих сам дошла до показатеља о порасту броја дјеце са различитим сметњама у развоју која похађају редовну наставу. У складу са наведеним намеће се суштинско питање, Како организовати и реализовати наставу, која ће омогућити квалитетан рад ученика млађег школског узраста? Могући одговор је креирање интерактивног васпитно-образовног процеса који захтијева потпуно другачији начин мишљења и дјеловања, тј. нове улоге наставника, стварање повољне социо-емоционалне климе у одјељењу за квалитетан рад ученика, при чему је нагласак на активности ученика, као и међусобној интеракцији, како би сваки ученик имао прилику да учи и напредује у границама својих способности и могућности. Дакле, чињеница да сам се у току дванаестогодишњег увида у рад наставника разредне наставе сусрела са многобројним проблемима и дилемама у раду наставника, навела ме је да циљ овога рада посветим анализирању ставова наставника према интерактивној настави и њихове мотивације за примјену различитих модела интерактивне наставе у свакодневној васпитно-образовној пракси у циљу утицаја на квалитет рада ученика*

Кључне ријечи: *интерактивна настава, квалитет рада ученика, функционална знања ученика, улога и компетенције наставника, ставови наставника разредне наставе према интерактивној настави*

Увод

Данашња школа је у функцији друштва које више не постоји и припрема ученике за друштво прошлости.

Елементарни задатак школе будућности, поред знања, треба да буде развијање заинтересованости за перманентно учење и задовољство наученим, као и стварање услова да се сви ученици осјете једнако вриједним и тако развијају

¹ s.vilotic@rpz-rs.org

позитивну слику о себи што је веома важно за квалитетан живот (Бујановић, Јелушић, Раић и Живковић, 2006).

Савремена школа треба да се прилагоди индивидуалним способностима и могућностима ученика, то јесте да задовољи критеријум *индекса инклузивности*. Сам наставни процес треба да се заснива на људским сазнањима и стваралачким могућностима ученика као и компетенцијама наставника, те да допринесе задовољењу индивидуалних потреба и развоју потенцијала дјечије природе у зони наредног развоја.

Тардиционална настава је усмјерена на репродуктивно усвајање наставних садржаја и предоминантно подржава развој меморијских способности ученика. Овакав начин рада занемарује развој интерперсоналних и интраперсоналних способности и вјештина ученика, које су битне за квалитетан живот у савременом друштву.

Интерактивна настава, која подразумијева специфичне дидактичко-методичке моделе, омогућава превазилажење неадекватне васпитно-образовне праксе. У основи интерактивне наставе је доминантна активност ученика, као и адекватна социјално-емоционална интеракција која омогућава квалитетан рад ученика и постизање функционалних знања у складу са њиховим индивидуалним способностима и могућностима (Вилотић, 2017).

Такође, интерактивна настава подразумијева примјену различитих модела интерактивног учења (наставу различитих нивоа сложености, проблемска настава, инклузивна индивидуализирана настава, и др.) који су усмјерени на стварање повољне социјално-емоционалне климе, која доприноси повећању мотивације у учењу што имплицира квалитетан рад ученика и усвајање функционалних знања.

Према Илићу у основне квалитете рада ученика можемо сврстати: 1. процесуалне квалитете рада ученика и наставника током наставе и 2. исходишне темељне квалитете рада ученика, тј. резултате, мјерљива постигнућа. Дакле, процесуални квалитети рада ученика и наставника током наставе подразумијевају: 1. заштићеност од нежељених посљедица почетних неуспјеха; 2. упознатост са јасним и занимљивим стандардима; 3. удруживање; 4. иновативност и разноликост; 5. могућност избора варијанте активности или начина рада чиме ученици демократски постају одговорни партнери који имају одређени ниво контроле над оним што раде, те раде са већом преданошћу; 6. организација информација и знања на јасан и доступан начин. Док се исходишни темељни квалитети рада ученика, тј. резултати, мјерљива постигнућа односе на: 1. фокусирање активности на производ или резултат значајан за њих; 2. садржај и бит – усвојеност кључних наставних садржаја, што указује на ниво усвојеног знања, развијеност умијења, навика и способности; 3. потврда значаја перформанси и 4. оригиналност у извршавању задатака који имају стварне посљедице, што доводи до побољшања мотивације, а тривијални, безначајни и неприродни задаци не узимају се озбиљно са интересовањем (Илић, 2011).

У складу са наведеним, функционална знања ученика подразумијевају „увјерљива усмена објашњења одређених појава, појмова и генерализација, идентификација обиљежја датих феномена, идентификација узрока и посљедица

конкретних догађаја и процеса, рјешавање теоријских и практичних проблема, разликовања, упоређивања, класификације, анализе, повезивања, сучељавања, уопштавања, процјењивање, просуђивање, закључивање, илустровање, показивање, итд” (Ибидем, 2011, стр. 8).

С обзиром да интерактивна настава у основи представља не само савремени методолошки приступ, већ и нови начин гледања на учење и поучавање, неминовно је да она подразумева и сталну трансформацију, укључујући и промјену улоге наставника у свакодневној педагошкој пракси.

У складу са наведеним, проблем овог проучавања се односи на теоријску анализу ставова наставника према интерактивној настави и њихове мотивације за примјену различитих модела интерактивне наставе у свакодневној васпитно-образовној пракси.

Циљ овог рада јесте да се сагледају дидактичко-методичке специфичности ефикасне интерактивне наставе, као и улога и компетенције наставника у ефикасном интерактивном наставном процесу. Такође, циљ је да се сагледају тангентна истраживања ставова наставника према интерактивној настави и њихове импликације на квалитет рада ученика.

Дидактичко-методичке специфичности ефикасне интерактивне наставе

Савремени педагози и психолози предлажу да се настава организује тако да се у њој сваки ученик може несметано да развија до свог максимума, као и да задовољи своје потребе. Такође, они се залажу да се у педагошку дјелатност уведу савременији модели наставе (нпр. настава на више нивоа сложености, инклузивна настава, програмирана настава, проблемска настава, и др.), као и разноврсне технике и стратегије учења. Значајан број ученика није у стању да прате наставу организовану на традиционалан начин који се темељи на фронталном приступу (Вилотић, 2017).

Родић наводи да „за разлику од америчких аутора који се залажу за досљедну индивидуализацију наставе у складу са урођеним диспозицијама и стеченим способностима ученика, совјетски истраживачи инсистирају да сви ученици треба да усвоје минимум неопходних знања из свих предмета, а да тек поред тога могу да усвајају и нека посебна знања из области за које показују највише интересовања или за које имају изразитих способности (Родић, 2001, стр. 305).

Веома је важно нагласити да „методе учења засноване на фронталном приступу у својој основи су нехумане, лажне и опасне по дјецу. Нехумане су већ зато што нису прављене према дјетету и његовим потребама, него су мотивисане економичношћу времена и средстава. Поред тога, оне олакшавају посао учитељу, чиме подстичу његову духовну ланост и онемогућавају сваку даљу радозналост за научна истраживања метода рада у контексту могућих индивидуализовања наставе у разреду као групи” (Срећанин, 1997; види у: „Дуга”, 2001, стр. 25).

Фронтални приступ претпоставља да су сви ученици једнаких способности а то се оправдава прилагођености наставних садржаја просјечном ученику.

Стратегија учења сваког ученика је индивидуална и самосвјесна. Наставник мора да познаје различите могућности приступа у учењу ученика и на тај начин задовољиће потребе свих ученика јер ће одабрати оне методе и технике који су најприкладније типу интелигенције (когнитивне, вербалне, визуелне, емоционалне, и др.) и сазнајним могућностима ученика у конкретном одјељењу. Дакле, неопходно је разрадити методике према узрасту, способностима и стратегији учења ученика, јер је то основа за ментално хигијенски приступ у васпитно-образовном раду.

Илић објашњава да је ефикасан сваки модел наставе „који се остварује по узору на теоријски заснован и практично провјерен микроплан наставног рада у коме се односи његових непосредних учесника стално стимулишу и подржавају прихваћеност и укљученост сваког ученика у заједничко, индивидуализовано и интерактивно учење и дјелотворно поучавање ради овладавања знањима, умијењима, навикама и способностима до личног максимума сваког појединца и свих ученика у одјељењу” (Илић, 2011, стр. 4).

Сузић истиче да примјена интерактивне наставе, у односу на традиционалну наставу, значајније доприноси развоју сљедећих компетенција ученика: 1. когнитивне (одабир информација тј. издвајање битног од небитног, постављање питања о наставном садржају као и о властитој когницији и др.), 2. емоционалне (контрола ометајућих импулс и емоција, емпатија и алтруизам, препознавање својих и туђих емоција, и др.), 3. социјалне (тумачење и коришћење групних емоција и струјања, групн менаџмент тј. бити вођа или бити вођен, и др.) и 4. радно-акционе (комуникацијска и информатичка писменост, тежња за побољшањем резултата рада и остваривање највиших квалитета, преузимање одговорности и сл.) (Сузић, 2002).

Ниво васпитно-образовне ефикасаности било ког дидактичког модела наставе, па тако и интерактивне наставе може се „процјењивати према сљедећим критеријима:

1. истинска (персонална, социјална, итд.) *прихваћеност* сваког ученика;
2. *угодност* окружења (степен пријатности емоционалне атмосфере и ненасилне комуникације) у одјељењу;
3. *равноправност* (партнерство) учешћа свих ученика и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализације и вредновања васпитно-образовног рада ученика;
4. *индивидуализација* учења и стваралаштва према нивоима знања, способности, интересовања и осталих потенцијала;
5. оптимална *социјализација* индивидуалитета;
6. *дјелотворност* поучавања темељеног на оптимализованим очекиваним исходима учења и прихватљивим доказима да су темељни квалитети рада ученика остварени и
7. *усвојеност знања* и развијеност умијења, навика и способности у сфери трајног разумијевања” (Илић, 2011, стр. 2).

Луцији Тасић наводи да је интерактивна настава „могућа на свим типовима часова:

– обрада новог градива, под условом да су ученици припремљени и да познају основне чињенице из материје коју обрађују (то није проблем са наставним јединицама које се раде по концентричним круговима, које ученици у два или три разреда обрађују);

– проширивање знања из неке области – хоризонтална или вертикална повезаност градива;

– за вјежбање, утврђивање, обнављање и систематизацију градива овај модел наставе је врло ефикасан;

– истраживачке дјелатности ученика.

На различитим типовима биће и различит степен интерактивности. [...] На свим часовима ученици су носиоци активности, а наставници су ту само да усмјеравају, уопштавају и заједно са ученицима вреднују оно што је урађено” (Тасић, 2010, стр. 248–249).

На основу претходно реченог видимо да је унапређење квалитета рад ученика и постизање функционалних знања, у складу са њиховим индивидуалним карактеристикама, могуће примјеном различитих модела интерактивне наставе (настава различитих нивоа сложености, проблемска настава, инклузивна индивидуализирана настава, и др.), с обзиром да их карактерише преодминантна активност ученика у повољној социјално-емоционалној интеракцији.

Дидактички модели ефикасне интерактивне наставе

Интерактивана настава је савремени дидактички модел организације часа који омогућава квалитетан рад ученика и постизање функционалних знања у складу са њиховим индивидуалним способностима и могућностима.

Својевремено Коменски је препоручио: „Нека се са дјецом не покушава ништа друго до оно што њихове године не само допуштају већ и траже” (Коменски, н. д.; цитирано код Попадић, н. д., стр. 9).

Према Крнети, „организација наставног рада по моделу интерактивне наставе претпоставља четири фазе рада и то: припрему за реализацију теме, рад на реализацији наставне теме, презентацију прикупљене грађе и докумената и евалуацију рада појединца и групе. У том контексту важно је нагласити да учење у интерактивној настави претпоставља не само стицање знања него се схвата много шире, јер се током таквог учења подстиче увиђање, социјализација личности, доприноси формирању и мијењању социјалних ставова, увјерења и вриједности, подстиче јачање сентимента, те других афективних везивања и томе слично” (Крнета, 2005, стр. 60–61).

Илић наводи сљедеће дидактичко-методичке моделе ефикасне интерактивне разредне наставе:

- а) ефикасна интерактивна разредна настава различитих нивоа сложености;
- б) ефикасан рад ученика у групама нивоа;
- ц) ефикасан групни рад ученика;
- д) ефикасна тандемска настава;
- е) ефикасан рад ученика у оквиру слагалице;

- ф) ефикасан рад ученика у оквиру едукацијских радионица;
- г) ефикасна респонбилна разредна настава;
- х) ефикасна интерактивана егземпларна разредна настава и
- и) ефикасна интерактивна проблемска разредна настава (Илић, 2011, стр. 5).

Интерактивно учење такође подразумијева и такву организацију наставног рада у којој се „[...] процес одвија непрекидном интеракцијом наставника са ученицима, као и ученика међусобно” (Станковић, 2001, стр. 183). Та интеракција се реализује у „[...] оквиру кооперативног учења, рада у паровима, групног рада, пројект-метода и других модела који се примјењују у настави” (Сузић, 2005, стр. 13).

Миле Илић наводи да „према доминирајућој активности непосредних учесника наставе, дидактичко-методичке моделе инклузивне наставе класификујемо у двије групе:

1. дидактичко-методички модели инклузивне традиционалне наставе [...] и
 2. дидактичко-методички модели инклузивне иновативне наставе:
 - а) инклузивна индивидуализована настава [...];
 - б) инклузивна интерактивна настава [...]; и
 - в) остали иновативни модели инклузивне иновативне наставе [...]
- (Илић, 2009, стр. 162).

У раду се, из економичних разлога, неће објашњавати наведени модели.

Улога и компетенције наставника у ефикасном интерактивном наставном процесу

Да би се успјешно реализовао Наставни план и програм, кроз квалитетан рад ученика, „наставник треба да поред општих интелектуалних способности, ујестручних, педагошко-психолошких, општедруштвених и информатичких знања и вјештина, посједује и специфичне тј. емоционалне и социјалне способности, као и да поред здраве и ведре личности доминира хуманистичко опредељење и спремност да се перманентно усавршава како би одговорио потребама ученика а тим и друштва у цјелини” (Вилотић, 2014, стр.78).

Функцију наставника Џинот описује на сљедећи начин: „Дошао сам до застрашујућег закључка да сам ја одлучујући елемент у учионици. Мој лични приступ ствара климу. Моје дневно расположење ствара вријеме. Као учитељ, ја посједујем огромну снагу да учиним дјечији живот јадним или радосним. Могу бити алат за тортуру или инструмент инспирације. Могу понизити, орасположити, повриједити или излијечити. У свим ситуацијама, мој одговор одлучује да ли ће криза ескалирати или не и дијете хуманизирати или не” (Ginott, н.д.; цитирано код Баковић, 2005, стр. 86).

Наведена исповијест потврђује да личност наставника веома утиче на атмосферу и односе у одјељењу. Позитивни ставови према дјечи, прилагодљивост наставника и емоционална топлина имају позитивно дејство на однос наставник – ученик, док емоционална хладноћа, ауторитарност, анксиозност, агресивност и

депресивност имају негативан утицај на васпитно-образовни процес (Хрњица, 1997).

У складу са наведеним промјенама у образовању и друштвеној заједници, неопходно долази и до промјене у функцији наставника у интерактивном наставном процесу.

Илић наводи сљедеће функције наставника:

1. педагошко-дијагностичку,
2. планерско-програмерску,
3. водитељско-иноваторску,
4. медијаторско-социјализацијску,
5. координаторско-терапеутску,
6. савјетодавно-педагошку и
7. докимолошко-евалуацијску (Илић, 2009).

Док, Сузић издваја сљедеће улоге:

1. „наставик као дидактичар,
2. наставник као васпитач,
3. научно-наставна улога наставника,
4. наставник као дијагностичар,
5. наставник као инструктор активне наставе,
6. наставник као координатор,
7. наставник као креатор нових интерперсоналних односа,
8. наставник као градитељ емоционалне климе у одјељењу,
9. наставник у активном циљном учењу” (Сузић, 1999, стр. 6).

Бони Милер, промјену улоге наставника, објашњава на сљедећи начин:

<i>„Наставник је био:</i>	<i>Наставникова улога постаје више:</i>
Испоручилац информација „Свезналица на позорници”	Помагач у процесу наставе, „невидљиви” водич.
Предавач по књизи.	Наставник који предаје „стварност” и најновија научна сазнања
Координатор групног рада.	Менаџер информација, ствара сарадничке тимове.
Владар у доброћудној диктатури.	Навигатор знања, развија методе учења примењиве цијелог живота.
Иzolовано острво образовања.	Члан образовне заједнице коју чине наставници, администратори, родитељи и ученици”.

(Miller, 2001, стр. 28).

Крнета наводи да, за разлику од традиционалне наставе, наставник у интерактивној настави треба да има флексибилнији приступ у организацији васпитно-образовног рада, што га ставља у улогу организатора, консултанта, савјетника и ментора (Крнета, 2006).

Како би се јасније сагледала улога наставника, по фазама рада у интерактивној настави, иста је табеларно представљена.

Табела 6: Улога наставника, по фазама рада у интерактивној настави (Крнета, 2006)

Фазе рада	Дескриптори
Припрема за наставу	-осмишљава и пројектује цијели ток рада на наставном садржају, односно ток наставног часа (израђује писану припрему/ сценариј часа); -ради на пројектовању задатка; -формулише тезе и дијели задатке; -припрема протокол за снимање података и анализу наставног садржаја; -формира групе ученика;
Реализација наставе	-прати и координише активности појединаца и група ученика у процесу избора најбоље стратегије за учење или рјешавање насталих конкретних проблема;
Презентација рада	-организује, координира и контролише ток и динамику презентације ученичких радова (група и појединаца);
Евалуација рада	организује и координира евалуацију рада у цјелини (глобално), допринос група (групна) и појединаца (индивидуална).

Према Бранковићу, наставнику у интерактивној настави: идентификује циљеве; планира, програмира и организује рад; бира изворе (моделе); презентује начин рада; прати и усмјерава процес; подстиче и мотивише ученике; коригује процес учења; учи са групом; подстиче процес самооучења; утврђује ниво остварених исхода и оцјењује ученике (Бранковић, 2005).

Према Сузићу, за ефикасну реализацију интерактивне наставе, наставник треба да посједује сљедеће вјештине:

1. *опште вјештине* за: конституисање група; анализу односа групе и циља рада; организацију група – питање вођства; остваривање дидактичких претпоставки за рад у групи; припремање и праћење интеракције у групама; валоризацију активности у групи (заједно са ученицима), валоризацију постигнућа (заједно са ученицима); као и

2. *дидактичке вјештине* за: интеракцијску разраду задатака/ градива – од појединачног ка групном и обратно; лаку и јасну подјела задужења на градиву; радити корак-по-корак или секвенцу по секвенцу градива; разраду секвенци градива тако да их сви ученици могу савладати; за израду посебних задатака за домаћи рад за напредне и надарене ученике; моделовање коедукације (да бољи ученици не раде за слабије, него да једни другима помажу у самосталном раду); контролisaње негативних аспекта такмичења и суревњивости, искључивости, компетиције (такмичење у групи није пожељно, ако се одјељење дијеле у мале групе), и слично” (Сузић, 2005).

Један од битних услова за квалитетну и ефикасну примјену интерактивне наставе у васпитно-образовном раду је стручно оспособљавање наставника за преузимање нових и снажнијих улога: планер, организатор и партнер у педагошкој комуникацији, као и функцију у активирању и мотивацији ученика.

Сузић сматра да наставник у интерактивној настави има улогу да:

1. посебну пажњу посвети активирању ученика;
2. процес учења започиње акцијом ученика;
3. уважава и прихвата иницијативу ученика;
4. има разумијевање за неуобичајене ставове и погрешке;
5. подстиче ученике да постављају питања;
6. посебну пажњу посвети процесу настајања продуката активности (заједнички рад, јавна презентација,...);
7. ствара услове за искуствено учење које подразумејева интеракцију и размјену у групи;
8. потенцира пажљиво слушање другог, поштовање осјећања и мишљења другог, одговорност појединих ученика за општу атмосферу у групи;
9. помаже ученицима да без уздржавања дијеле своја осјећања, ствара повјерљиву и саосјећајну атмосферу;
10. ученике који су осјетљивији и мање самопоуздани постепено ангажује у групи;
11. не инсистира на индивидуалном експонирању пред групом прије него што појединац стекне повјерење у групу;
12. усмјерава активност према индивидуалности ученика уз посебну афирмацију његовог личног ангажовања и слободе у погледу учешћа у активностима;
13. усмјерава активност у циљу подстицања и помагања развоја ученика у цјелини (Сузић, 1999).

Оно што је јединствено за сваког наставника то је чињеница да нико не може бити стављен пред одговорност осим њега. Дobar наставник помаже у процесу разумијевања наставних садржаја и свјестан је да се разумијевање не може „испредавати” (Eidsvåga, 2007).

Илић сматра да се оријентациони критерији процјене разумијевања оног што ученици раде у ефикасној настави могу довести у везу са критеријима који су тебеларно представљени.

Табела 7: Критерији процјене учениковог разумијевања

Објашњење	Интерпретација	Апликација
*Тачно	*Значајно	*Ефективно
*Кохерентно	*Перцептивно	*Дјелотворно
*Образложено	*Битно	*Течно
*Систематско	*Илустративно	*Адаптивно
*Аналитичко	*Откривајуће	*Грациозно
Перспективе	Саосјећање	Знање о себи
*Провјерљиво	*Осјетљиво	*Самосвјесност
*Откривајуће	*Отворено	*Метакогнитивно
*Перцептивно	*Рецептивно	*Прилагођавајуће
*Разумно	*Перцептивно	*Рефлексивно
*Необично	*Дискретно	*Мудро

(Према: Хаас, Х. 2004, фотокопије, видјети код Илић, 2011, стр. 15).

Дакле, обавеза наставника је да зна навене критерије како би успјешно процијенио ниво квалитета рада ученика, конкретније ниво учениковог разумијавања.

Наставник не треба да дозволи да реторика постане способност, техника за манипулацију и производњу мишљења. Циљ наставе треба да буде разумијевање наставног садржаја, до којег се долази аргументовањем и дијалогом. Одјељење које добро функционише одлично је средство за развој емпатије, солидарности, поштовања и толеранције, али да би се ово постигло група треба бити сигурна и стабилна. Дакле, наставник треба да посједује компетенције за створање ситуација у којима ће се развијати оптимални услови за учење и развој јаких страна ученика (Eidsvåg, 2007).

С обзиром да примјена различитих модела интерактивне наставе доприноси квалитету рада ученика, који имплицира цјеловит развој њихове личности (когнитивни, социјални, емоционални, и др.), непоходно је да наставник буде компетентан за њихову организацију и реализацију.

У *Педагошком речнику* је дефинисано да „компетенција подразумијева посједовати неопходне способности, ауторитет, вјештину, знање.” Бити компетентан за одређену област значи показати своју способност на дјелу, бити мјеродаван, квалификован за неки посао, а то заправо може наставник у свом одјељењу. Када се говори о компетенцијама, неизоставан је и појам способност, који се односи на „капацитет или моћ да се дјелује физички и ментално” (*Педагошки речник*, 1967: 129; цитирано код: Župljanin, 2017, стр. 448).

Како компетенције „подразумијевају скуп међусобно зависних знања, способности, вјештина и вриједносних ставова који су потребне за успјешност у професији” (Станојловић, 2014, стр. 5), у наставку текста биће наводе неопходне компетенције наставника за ефикасну организацију и реализацију интерактивне наставе.

Дакле, наставник треба да посједује компетенције за:

- интерактивну наставу и кориштење иновативних интерактивних метода уз активнију улогу ученика у наставном процесу,
- успостављање и развијање сарадничких међуљудских односа и ненасилне комуникације,
- оспособљавање ученика за заузимање позиције субјекта и успостављање реципроцитета у међуљудском односу,
- освјешћивање разлике између интеракције и комуникације,
- препознавање и остваривање различитих нивоа интеракцијске повезаности у комуникацији и респонсибилној интеракцији;
- интерперсоналну комуникацију, њен садржајни и односни аспект,
- вербалну и невербалну комуникацију,
- давање и коришћење повратне информације,
- метакомуникацију,
- остваривање дијалога у комуникацији,

- оспособљавање ученика за остваривања дијалога у комуникацији, јер је дијалог обострано емпатично комуницирање и
- респонсибилну интеракцију у припремању, извођењу и вредновању процеса и исхода учења (Ivanek, 2016).

Луција Тасић конкретизује улогу наставик у интерактивној настави и објашњава да поред тога што наставик преузима улогу организатора, инструктора и контролора рада на часу, он треба да мотивише ученике на заједнички рада, те да их охрабрује и подржава. Тачније, наставик треба једноставно да задаје оно што треба да се уради на часу и да провјери научено. Такође, наставник треба да има тачно постављен циљ који жели да оствари на часу, а то је:

- повезивање садржаја учења са животом и ваншколским искуствима и сазнањима ученика,
- повезивање садржаја учења са предходним садржајима из конкретног наставног предмета,
- повезивање садржаја учења са садржајима из других наставних предмета (хоризонтална и вертикалан повезаност наставних садржаја) и
- показивање могућности примјене и употребе усвојених знања у свакодневном животу дјетета (Тасић, 2010).

Сузић упозорава да „интерактивно учење, и било која друга иновација, може нанијети више штете него користи ако се примјењује бахато, формално и маниристички” (Сузић, 2005, стр. 157).

Савременој школи као учећој, отвореној и експертској организацији потребни су компетентни наставници, који производе знање, организују рад, мотивишу и подстичу ученике (Каранац, Папић и Јашић, 2010), сходно томе улоге и компетенције наставника у интерактивној настави нису петрифицирана категорија већ су подложне промјенама и усавршавању у складу са развојем науке и друштва у цјелини.

Уважавајући чињеницу да су наставници кључни фактор успјешности организације и реализације наставног процеса, реално је очекивати да ефикасност примјене интерактивне наставе, те њене импликације на квалитет рада ученика зависе од тога колико они добро познају њене теоријске основе.

У контексту реченог, од изузетне важности су и сазнања о ставовима наставника разредне наставе према интерактивној настави која указују на њихове потребе а самим тим и нове путеве пружања стручног усавршавања, подршке и помоћи наставницима како би достигли што већи ниво компетенција за реализовање интерактивне наставе.

Како Свиндол наводи, „нечији став, према мени, је важнији од чињеница. Важнији је од прошлости, образовања, новца, прилике, понашања, успјеха, или онога што други кажу или ураде. Важнији је од изгледа, надарености или умјећа. Нечији став може изградити или уништити друштво, вјерску институцију или дом. Што дуже живим, све више схватам значај који став има на живот” (Swindoll, н.д., види код Miller, 2001, стр. 27).

Такође, један од битних услова за ефикасну примјену различитих модела интерактивне наставе јесте мотивација наставника за њену примјену, као и

њихова одређеност за предузимање нових и снажнијих улога у свакодневној педагошкој пракси.

Преглед досадашњих тангентних истраживања ставова наставника према интерактивној настави и њихових импликација на квалитет рада ученика

Испитивањем ставова наставника о интерактивној настави као и њихове мотивације за њену примјену у протеклом периоду на нашем простору бавио се мали број научних радника, док се у посљедњих неколико година тај број повећава.

У истраживању које је провео ЦЕТИ резултати указују да: „Наставници сматрају да немају довољно компетентности када је у питању конкретан рад са децом са ПП (доста њих је изјавило да се не осећају способним ни да препознају већину развојних поремећаја) пошто су током школовања за посао наставника имали мало или нимало предмета који се баве овом тематиком” (ЦЕТИ, 2006, стр. 33).

Добијени резултати истраживања, који се односе на став наставника – учитеља према варијабли *Неопходно вам је додатно образовање о схватању, разумијевању и начину рада са дјецом ометеном у развоју*, указују да је став испитаника углавном негативан, „[...] 6,3% потпуно се слажем, 15,6% углавном се слажем, 23,4 % неодлучан сам, 28,1% углавном се не слажем 26,6% потпуно се не слажем, аритметичка средина износи 2,47” (Вилотић, 2005, стр. 61).

У истраживању које је провео ЦЕТИ, резултати говоре да наставници сматрају: „[...] да деца уз минималну припрему и објашњење проблема веома лако и лепо прихватају своје вршњаке са ПП. Деца са ПП у одељењу представљају један кохезиони фактор, јачају колектив и доприносе стварању одговорности код друге деце” (ЦЕТИ, 2006, стр. 40).

Ђевић у свом раду истиче да је 76,1% наставника добру страну заједничког школовања видјело у могућностима социјализације дјете са сметњама у развоју, као и хуманијег односа према њима (Тодоровић и Ханак, 2002; Ћук, 2006; Malinen и Savolainen, 2008; види код Ђевић, 2009). Затим, у разматрању заједничког школовања, наводи да испитаници других истраживања позитивне резултате виде као прилику за развијање личних компетенција кроз рад са овим ученицима (Malinen и Savolainen, 2008; види: ибидем, 2009).

Према досадашњим сазнањима научни радници раније се нису детаљније бавили испитивањем ставова наставника према интерактивној настави и њиховој мотивацији за примјену различитих модела интерактивне наставе (настава на три нивоа сложености, проблемска, инклузивна индивидуализирана настава итд.) у свакодневној васпитно-образовној пракси у циљу утицаја на квалитет рада ученика. У наставку ће бити наведени подаци који се могу индиректно довести у везу са предметом овог истраживања.

Резултати ранијих истраживања говоре да је став наставника према тврдњи *Примјена интерактивне наставе и радионичког приступа би допринијела развоју и социјализацији дјете са сметњама је* „углавном неодређен, 10,9% потпуно се

слажем, 17,2% углавном се слажем, 25,0% неодлучан сам, 28,1% углавном се не слажем, 18,8% потпуно се не слажем, па према томе аритметичка средина износи 3,27%” (Вилотић, 2005, стр. 62).

Ставови према инклузивном образовању у зависности од односа наставника-учитеља према интерактивној настави су статистички значајани ($p = 0,003$), јер добијена t -вриједност износи $t = 3,137$. „Пошто је аритметичка средина већа код испитаника који су се сложили да примјена интерактивне наставе у школи олакшава васпитно образовни рад као и лакше прилагођавање дјецe са сметњама у развоју заједници, може се закључити да они имају позитивнији став према инклузивном образовању од испитаника који се са тим не слажу” (ибидем, 2005, стр. 64).

Магистарски рад Сање Малић-Трипковић (2005) *Дидактичко методичка обученост наставника за извођење индивидуализиране наставе* омогућава нам резултате пилот истраживање које је вршено на узорку од 32 наставника с тим да исти нису релевантни да би се изводили неки сигурни закључци. Задаци истраживања су били: 1. испитати ниво информисаности наставника о индивидуализираној настави и 2. утврдити колико су наставници обучени за извођење индивидуализиране наставе (настава различитих нивоа сложености, наставни листићи, диференцирани задаци, допунска и додатна настава). Резултати су сљедећи: 17 наставника што је више од 50% изјавило је да користи индивидуализирану наставу; 71,9% одговорило је да детаљно планира индивидуализовану наставу; а преко 60% да има велику подршку од стране педагошке службе и од директора у школи; 58% је изјавило да понекад користи наставу различитих нивоа сложености, док нешто већи број наставне листиће а за више од 30% више се користи допунска и додатна настава (Малић-Трипковић, 2005).

У оквиру истраживачког рада утврђено је да став *учитеља* према тврдњи *Настава на више нивоа сложености и различите тежине задатака доприноси лакшем усвајању знања* претежно позитиван, тј. аритметичка средина позитивног смјера износи 4,34. Такође, учитељи имају претежно позитиван став (аритметичка средина позитивног смјера износи 4,15) према тврдњи *У свом раду примјењујете интерактивну наставу (слагалицу) јер на тај начину ученици усвоје суштинска знања*, што говори да они схватају важност подстицања усвајања функционалног знања код ученика, те у складу са тим интерактивну наставу виде као ефикасан начин достизања тог циља. Међутим *учитељи* имају углавном неодлучни став (аритметичка средина износи 3,13) према тврдњи *Традиционална настава обезбјеђује квалитетна знања и дисциплину за разлику од интерактивне наставе у којој ученици много причају мало науче*, на основу чега се може закључити да ови резултати указују да постоји тенденција за превазилажење традиционалне наставне као и њихова опредјељеност за савремене дидактичко-методичке приступе у настави, што је веома позитиван помак у педагошкој пракси (Вилотић, 2012).

Закључак

С обзиром да су наставници разредне наставе кључни фактор успјешности организације и реализације наставног процеса, реално је очекивати да њихови ставови према интерактивној настави као и њихова мотивација за примјену различитих модела интерактивне наставе у свакодневној васпитно-образовној пракси одређују ниво њеног утицаја на квалитет рада ученика у складу са њиховим индивидуалним способностима и могућностима.

Анализирани резултати тангентних истраживања указују на постојање узрочно-последичних веза између ставова просвјетних радника о интерактивној настави, њихове мотивације за примјену различитих модела интерактивне наставе и нивоа њеног утицаја на квалитет рада ученика.

Уважавајући речено може се закључити да у зависности од става наставника према интерактивној настави можемо очекивати колико ефикасно ће исту примјењивати у свакодневној васпитно-образовној пракси, те како ће се то имплицирати на квалитет рада ученика.

Литература

- Бујановић, Ј., Јелушић, И., Раић, Н. и Живковић, М. (2006). Квалитет школе. У зборнику *Основе демократског школског менаџмента*, 234–258. Сарајево: CES Programme Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia i Herzegovina.
- Бранковић, Д. (2005). Активно-интерактивно учење – „шминка” или суштинске промјене у образовању (тезе). *Усавршавањем наставника до активног учења ученика* (43–48). Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске, Републички педагошки завод.
- Вилотић, С. (2005). *Ставови наставника – учитеља, васпитача и родитеља о инклузивном образовању*. Необјављен дипломски рад, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- Вилотић, С. (2012). *Ставови учитеља и наставника према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу*. Необјављен магистарски рад, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- Вилотић, С. (2014). Улога и компетенције наставника у инклузивном наставном процесу. *Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства вол. IX (1), Година IX*, 76–89.
- Вилотић, С. 2017. Интерактивна настава и квалитет рада ученика млађег школског узраста. *Учење и настава бр. 3/2017*, 457–472.
- Дрштво уједињених грађанских акција (Дуга). (2001). *Приручник за инклузивну наставу*. Сарајево: Аутор.
- Ђаковић, П. (2005). Улога наставника у стварању повољне климе у разреду. *Усавршавањем наставника до активног учења ученика*. Бања Лука:

- Министарство просвјете и културе Републике Српске, Републички педагошки завод, 86–102.
- Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Зборник *Института за педагошка истраживања* бр. 2, 367–382. Преузето 3. 4. 2010, са сајта <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2009/0579-64310902367D.pdf>
- Eidsvåg, I. (2007). *Дијете, наставник, школа. Идеје за инспирацију и дјеловање*. Сарајево: Хелсиншки комитет за људска права БиХ.
- Župljanin, M. (2017). Компетенције наставника. *Учење и настава бр. 3/ 2017*, 447–456.
- Ivanek, P. (2016). *Stručno usavršavanje nastavnika i obrazovno-vaspitna postignuća učenika srednje škole*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet. Preuzeto 28. 12. 2017, sa sajta <https://www.google.ba/search?dcr=0&biw=1366&bih=637&ei=iUtCWsbMqiE6ASM3YbIDw&q=PERICA+IVANEK+stru%C4%8Dno+usavr%C5%A1+vanj+e+nastavnika+i+obrazovno-vaspitna+postignu%C4%87a&oq>
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву.
- Илић, М. (2011). Планирање, остваривање и евалуација темељних квалитета рада ученика у ефикасној разредној настави. *Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколстава бр VIII*. Преузето 3. 4. 2016, са сајта <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/MileIlic.pdf>
- Каранац, Р., Папић, М. Ж., и Јашић, С. (2010). Професионални развој наставника у функцији унапређења квалитета образовно-васпитног процеса. *Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколстава бр. 7. Година V*, 88–97.
- Крнета, Д. (2005). Комуникацијска компетентност као циљ образовања и претпоставка интерактивног учења. *Усавршавањем наставника до активног учења ученика*. Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске, Републички педагошки завод, 49–69.
- Крнета, Д. (2006). *Интерактивно учење и настава*. Бања Лука: ФПДН.
- Miller, V. (2001). Како остварити успјешан контакт са ученицима. *Приручник за наставнике*. Сарајево.
- Попадић, Р. (н. д.). Инклузивна настава – појам и суштина. У зборник радова *У сусрет интеграцијам*. Филозофски факултет Источно Сарајево. Преузето 15. 1. 2011, са сајта <http://www.filozof.org/pdf%20format/psihologija/rade%20popadic.pdf>
- Родић, Р. (2001). *Изабрани радови*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Станковић, Т. (2001). Утицај групе на развој емоционалне и социјалне компетенције. *Интерактивно учење III*. (183–221). Бања Лука: Удружење наставника – ТТЦ.
- Станојловић, С. (2014). *Мултимедијална настава и учење*. Лакташи: Графомарк д.о.о.

- 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 Бања Луци.
- Сузић, Н. (2002). Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера. *Образовна технологија бр. 2/2002*, 13–45.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Тасић, Ј. (2010). Интерактивна настава – обрада теме „У својој смеђој коси јесен носи”. *Образовна технологија бр. 2/2010*, 247–266.
- Трипковић, М. С. (2006). Дидактичко-методичка обученост наставника за извођење индивидуализоване наставе. У зборнику *Индивидуализација и инклузија у образовању* (стр. 207–212). Сарајево: CES Programme Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia i Herzegovina.
- Хрњица, С. (1997). *Дијете са развојним сметњама у основној школи: дијете са посебним потребама*. Београд: Учитељски факултет.
- Центар за евалуацију, тестирање и истраживање (ЦЕТИ) (2006). Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији. *Истраживачки пројекат*. Београд: Аутор. Преузето 15. 5. 2016. године са сајта <http://www.erisee.org/downloads/2012/libraries/rs/rr/Pillars%20and%20Obstructions%20of%20Inclusive%20Education%20in%20Serbia.pdf>

Sladana Vilotić

ATTITUDES OF CLASS TEACHERS TOWARDS INTERACTIVE TEACHING

Abstarct

Considering that in the elementary school of the Republic of Srpska, the right to education for all children, regardless of their intellectual and other characteristics and abilities, is ensured by law, and on the basis of long-term cooperation with class teachers, the problem has been identified in the realization of an effective teaching process, which enables quality work and adoption of functional knowledge to all students, regardless of their individual abilities and possibilities. The problem is particularly high considering the results of the longitudinal analysis of the enrollment of children in the first grade of the primary school, based on which we have come up with indications of an increase in the number of children with various disabilities who attend regular classes. In line with the above, the fundamental question, How to organize and implement the teaching, which will enable quality work of pupils of the younger school age appeared? A possible answer is to create an interactive educational process that requires a completely different way of thinking and acting, i.e. the new role of teachers, the creation of a favorable socio-emotional climate in the department for quality work of students, with an emphasis on students' activities as well as interaction among students so that each student has the opportunity to learn and advance within the limits of his abilities and possibilities. Therefore, the fact that during ten years of insight into the work of teachers of class teaching I met many problems and dilemmas in the work of teachers, I decided that the aim of this paper is to analyze the attitudes of teachers towards interactive teaching and their motivation for applying different

models of interactive teaching in everyday educational practice in order to influence the quality of students' work.

Keywords: *interactive teaching, student work quality, functional knowledge of students, role and competence of teachers, attitudes of teachers of classroom teaching to interactive teaching*