

## 7. INDIVIDUALIZACIJA U NASTAVI

*Dušanka Popović\**

**Sažetak:** Individualizovani pristup jeste način organizacije vaspitno-obrazovnog rada koji se usklađuje sa individualnim sposobnostima i karakteristikama u razvoju i procesu učenja učenika. Prihvatanje ovog pristupa znači prihvatanje stanovišta da svako dijete uči na njemu svojstven način, pa stoga treba da bude i podučavano na specifičan način. To podrazumijeva dodatni trud nastavnika za izbor i prilagođavanje nastavnih metoda, oblika rada i strategija učenja. Princip individualizacije jedan je od bazičnih principa obrazovne reforme u Crnoj Gori. Diverzifikacija izvora učenja odavno je prepoznata kao neophodnost u obrazovanju učenika. Promjene i otkrića u oblasti različitih nauka dešavaju se velikom brzinom, društveni događaji i promjene takođe, pa nastavnik, koliko god se trudio, ne može biti jedini izvor znanja u učionici. Udžbenici, takođe. U takvoj situaciji neophodno je osposobiti učenike da pronalaze i koriste različite izvore znanja, a na nastavniku je da ih usmjera i podstiče.

**Ključne riječi:** *individualizacija, različiti izvori znanja, nastavni proces, promjene*

**Abstract:** Individualized approach is a way of organizing educational work which is in line with individual abilities, developmental characteristics and the learning process of students. Accepting this approach means accepting the view that each child learns in its own way, and therefore should be taught in a specific way. This implies additional effort of a teacher to chose and adapts teaching methods, formats of work and learning strategies. The principle of individualization is one of the basic principles of educational reform in Montenegro. Diversification of learning sources has long ago been recognized as a necessity in education of students. Developments and discoveries in the areas of different sciences happen rapidly, so as societal events and changes, so that teachers, no matter how hard they try, can not be the only source of knowledge in classrooms, and neither can textbooks. In a situation like that, it is necessary to enable students to look for and use various sources of knowledge, and it is a teacher's role to direct and encourage them.

**Key words:** *individualization, various sources of knowledge, teaching process, changes*

---

\* Dr Dušanka Popović, Zavod za školstvo, Podgorica

## 7. 1. O INDIVIDUALIZACIJI

Individualizovano podučavanje je pristup koji se bazira na individualnim razlikama među pojedincima i koji uzima u obzir sve one sposobnosti koje dijete donosi u proces učenja i nastave uopšte. Individualizacija je jedan od osnovnih pedagoških principa na kojima počivaju savremeni obrazovni modeli, kao što je pokret *Nova škola*, zatim *Montesori sistem vaspitanja*, *Valdorfska pedagogija*, *Program Ređo Emilija*, *Program Korak po korak* itd. [6]. U okviru svih ovih modela, u manjoj ili većoj mjeri, insistira se na prepoznavanju individualnih potreba učenika i organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa tokom kojeg će se odgovoriti na specifične potrebe svakog od njih.

Individualizovani pristup je način organizacije vaspitno-obrazovnog rada koji se usklađuje sa individualnim sposobnostima i karakteristikama u razvoju i procesu učenja učenika. Prihvatanje ovog pristupa znači prihvatanje stanovišta da svako dijete uči na njemu svojstven način, pa stoga treba da bude i podučavano na specifičan način. To podrazumijeva dodatni trud nastavnika u izboru i prilagođavanju nastavnih metoda, oblika rada i strategija učenja.

Individualizovana nastava polazi od činjenica da ne postoje dva ista djeteta, da djeca u školu donose svoja vlastita iskustva, stavove, vještine, stilove učenja, personalnost, širok spektar različitih sposobnosti, kao i da nastavnici treba da prilagođavaju svoj rad potrebama djece kojoj predaju.

Individualizovanu nastavu treba razlikovati od individualnog rada (svaki učenik radi sam svoj zadatak, bez komunikacije sa drugom djecom) i individualne nastave (jedan nastavnik radi sa jednim učenikom). Individualizovana nastava predstavlja rad nastavnika sa cijelim odjeljenjem, uz nastojanje da istinski upozna sve učenike sa kojima radi. Na osnovu upoznavanja svakog učenika ponaosob, nastavnik pokušava da nastavni proces prilagodi potrebama svakog od njih.

Postoji više dimenzija individualnosti koje nastavnici treba da poznaju kako bi uspješno organizovali individualizovani nastavni proces [7].

Poznavanje *razvojnog nivoa* učenika omogućava nastavniku da prilikom izbora aktivnosti i sadržaja poče od uzrasta djece sa kojom radi, odnosno, od normi koje važe za taj uzrast. Između djece istog uzrasta mogu postojati razlike u nivou razvoja, pa i taj činilac treba uzimati kao kriterijum.

*Porodična kultura.* Porodica iz koje dijete potiče je jedan od najvažnijih segmenata u razvoju djeteta. Kako bi nastavnici bolje upoznali učenika kao individuu, treba dobro da upoznaju porodicu iz koje on dolazi: običaje, vrijednosti, ponašanje, nivo obrazovanja itd. Kada je porodična kultura u pitanju veoma je važno da nastavnik svoj odnos prema različitim porodicama bazira na prihvatanju razlika, kao i na težnji da isključi predrasude koje kod njega mogu biti prisutne u odnosu na različite porodice.

*Stilovi učenja* su obrasci naših sposobnosti, ali i onih osobina koje nam nijesu jača strana. Stil učenja nije mjera naše inteligencije, već predstavlja ličnu energiju koju individua ulaže u proces učenja. Teorija višestruke inteligencije Hauarda Gardnera temelji se na istraživanjima kojima je utvrđeno da svjesni dio mozga funkcioniše kroz devet oblika/vrsta inteligencija: lingvistička, logičko-matematička, prostorna,

tjelesno-kinestetička, muzička, interpersonalna, intrapersonalna, prirodnjačka, egzistencijalistička [1]. Svaki čovjek posjeduje svih devet inteligencija od kojih su jedna do tri, u prosjeku, više razvijene od ostalih. Zato, jedan od prvih koraka koje nastavnik treba da napravi jeste da otkrije dominantan stil učenja svakog učenika u odjeljenju u kojem predaje.

O *polnim razlikama* je najbolje razmišljati kao o individualnim razlikama. Razlike između polova ukazuju na korisne podatke o djeci, ali ih ne treba posmatrati kao čvrste, jer su društveno i kulturološki uslovljene i mogu se mijenjati. Očekivanja prema polu mogu ograničavati razvoj djece, a nastavnik treba da se potruži da izbjegne stereotipe kada je ova dimenzija individualnosti u pitanju (djevojčice ne vole da se igraju automobilima i klikerima, dječaci ne treba da se igraju u kuhinji i sl.).

*Temperament* je emocionalna priroda jedne individue, a uključuje osjetljivost, brzinu i snagu reagovanja. Sve ove pojave uglavnom su naslijeđene. U vaspitno-obrazovnom procesu, dječiji temperament će zajedno sa ostalim dimenzijama ličnosti determinisati njegove odgovore u brojnim situacijama. Od tipa temperamenta u velikoj mjeri zavisice odgovor na pritiske ili inicijative koje dolaze od strane drugih učenika, posebno na ličnost nastavnika i stil podučavanja.

*Interesovanja* su dimenzija individualnosti koju nastavnik može najlakše da prepozna. Ona su veoma važna jer od njih u velikoj mjeri zavisi usmjerenost na učenje. Djeca izražavaju spremnost da aktivno učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu, ili konkretno u procesu učenja, ako su aktivnosti koje im nastavnik nudi zasnovane na njihovim interesovanjima.

Interesovanja učenika su, takođe, smjernice za planiranje vaspitno-obrazovnog rada. Dobro planiranim aktivnostima i sadržajima nastavnik može da razvije postojeca i kod učenika probudi interesovanja za nove sadržaje i aktivnosti.

Postoji više razloga za uvođenje individualizacije u vaspitno-obrazovni proces. Primjenom ovog pristupa u nastavi podiže se efikasnost nastavnog procesa jer djeca uče na njima primjeren način, kao i efikasnost procesa učenja svakog pojedinačnog učenika. Takođe, razvija se cjelokupna ličnost učenika, a samim tim i originalnost i kreativnost. Učenici se osposobljavaju da prihvataju različitosti koje postoje među ljudima i razvijaju socijalne vještine kao što su komunikacija, poštovanje prava drugih i slično.

Pripremanje i realizacija individualizovanog nastavnog procesa usmjerava nastavnika da, prije svega, dobro poznaje svoje odjeljenje kao grupu, a zatim i na promišljanje o svakom pojedinačnom učeniku. Kod nastavnika se razvija svijest da on i učenik zajednički izgrađuju učenikovo znanje, nastavnik unapređuje sopstvenu kreativnost i fleksibilnost u pripremanju nastave, njenoj organizaciji i realizaciji.

Nastavnik može da individualizuje tri aspekta kurikuluma: (1) predmetni program, (2) proces i (3) produkt. Predmetnim programom propisani su ciljevi (koncepti, znanja i vještine) koje učenik treba da usvoji. Svi učenici treba da usvoje iste ciljeve, ali se način dolaženja do njih i nivo njihove složenosti može uskladiti sa potrebama. Proces se odnosi na različite segmente same nastave (aktivnosti, metode i oblici rada, ocjenjivanje...) koji pomažu učeniku da samostalno dođe do razumjevanja ideja i vještina koji su bile podučavane. Nastavnici mogu oblikovati ove se-

gmente kako bi nekim učenicima omogućili da napreduju prema sopstvenom tempu i kognitivnoj spremnosti, dok drugima mogu pružiti više pomoći i aktivnosti korak-po-korak. Produkti tj. rezultati su završni projekti koji omogućavaju učenicima da demonstriraju i unaprijede ono što su naučili. Različiti učenici mogu kreirati različite produkte u skladu sa individualnim karakteristikama.

Individualizacija u učionici može se prepoznati ako nastavnik tokom nastave: pokazuje da poznaje teoriju o razvoju djece tako što usklađuje strategije podučavanja sa razvojnim kapacitetima učenika; poznaje individualne potrebe svojih učenika uključujući potrebe učenika sa razvojnim teškoćama, i na osnovu toga stvara situacije u kojima će na te potrebe odgovoriti; često kontaktira sa svakim djetetom uz pokazivanje zainteresovanosti i poštovanja; zna koje su jake strane svakog učenika i zna kako napreduje u učenju; svakodnevno obavještava učenika šta je postigao i daje podršku učenicima koji ostvare bilo koje postignuće; stalno obavještava porodicu o postignućima učenika; ima jednak odnos prema svim učenicima bez obzira na pol, rasu, etničku pripadnost, vjeroispovijest, društveno-ekonomski status, porodično porijeklo...; postavlja zadatke za čije rješavanje mogu biti angažovani različiti stilovi učenja; omogućava učenicima da vrše izbor tamo gdje je to moguće; rade u malim grupama, u paru i samostalno; razgovara sa učenicima o ljudima, stvarima, događajima koji imaju značaj za njih; osmišljava situacije u kojima će učenik moći da podijeli svoje mišljenje sa drugarima o porodičnim, etničkim, vjerskim i drugim, za njega važnim, temama; koristi materijale i opremu koja odražava različitost učenika i njihovih porodica; podstiče učenike da organizuju razne manifestacije u kojima se odražava raznovrsnost kultura i njihovih porodica i zajednica itd.

Mogućnost korišćenja različitih izvora znanja pruža mogućnost pojedincu da koristi različite i njemu svojstvene stilove učenja, kao i da uči u skladu sa sopstvenim interesovanjima na kreativan i zanimljiv način. Zato, kada govorimo o individualizaciji nastavnog procesa, ne možemo zaobići diversifikaciju izvora učenja.

Diversifikacija izvora učenja odavno je prepoznata kao neophodnost u obrazovanju učenika, a posebno savremenog doba. Promjene i otkrića u oblasti različitih nauka dešavaju se velikom brzinom, društveni događaji i promjene takođe. Različite vrste komunikacije toliko su razvijene da je svijet postao malen, i gotovo svaka tačka na zemaljskoj kugli dostupna. Količina informacija i podataka gomila se velikom brzinom i, realno, nije ih moguće ni selektivno, a kamoli u cjelini upamtiti. Jasno je da nastavnik više, koliko god se trudio, ne može biti jedini izvor znanja u učionici. Udžbenici, takođe. U takvoj situaciji mnogo je svrsishodnije naučiti učenike da pronalaze i koriste različite izvore znanja, nego insistirati na pamćenju i reprodukciji samih činjenica. Na nastavniku je, takođe, da napravi selekciju transfernih znanja, koja će učenicima biti neophodna u daljem školovanju, i tako im olakša proces učenja.

Jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja i nastave jeste naučiti učenike da uče, a dio ove vještine svakako je i korišćenje različitih izvora znanja. Osim udžbenika koji prate obrazovne programe i koji su i kod nas, nakon dužeg perioda, odista knjige koje privlače pažnju učenika kako sadržinom tako i dizajnom, neophodno je uputiti i osposobiti učenike da koriste i druge izvore znanja: rječnike, enciklopedije, knjige čija je sadržina povezana sa gradivom koje izučavaju, časopise, Internet i sl. Dio

te vještine svakako je i obazriv i selektivan pristup informacijama, posebno dobijenim sa Interneta.

Za korišćenje različitih izvora znanja potrebno je obezbijediti određenje uslove, te škole i nastavnike u tom pravcu posebno podržati. Izvori znanja takođe su i okruženje u kojem učenici žive (prirodna i društvena sredina), kao i laboratorije i opremljeni kabineti, mogućnost izvođenja ogleda, te posmatranja i praćenja određenih procesa i promjena.

## 7. 2. INDIVIDUALIZACIJA VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA U CRNOJ GORI – MOGUĆNOSTI I STVARNA PRIMJENA

*Knjigom promjena* kao bazičnim strateškim dokumentom obrazovne reforme postavljene su osnovne smjernice i utemeljeni pravci u kojima treba vršiti izmjene u obrazovnom sistemu Crne Gore [4]. Gotovo svi bazični principi na kojima počiva obrazovna reforma kod nas, osnova su za uvođenje i stvarno poštovanje individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa. Primjena postavljenih principa, počevši od principa demokratizacije sistema, što podrazumijeva povećano učešće predstavnika lokalne zajednice, građana, njihovih asocijacija i roditelja u svim obrazovnim promjenama i njihov direktan uticaj na rad u školama i odvijanje obrazovnog procesa, preko principa jednakih mogućnosti za sve u okviru kojeg država mora garantovati jednaka prava na obrazovanje svakom pojedincu bez obzira na pol, socijalno i kulturno porijeklo, vjeroispovijest, nacionalnu pripadnost, fizičku i psihičku konstituciju itd., zatim fleksibilnosti koja podrazumijeva da sistem u cjelini mora biti elastičan što se posebno odnosi na nastavne programe i njihovu otvorenost, pa sve do interkulturalizacije kao pripreme mladih za život u multikulturnom društvu i osposobljavanje za poštovanje vrijednosti kao što su tolerancija, mir, vjerske, rasne i sve druge razlike, daje osnovu i stvara obavezu za uvođenje individualizacije u nastavni proces.

Postavljen na nastavnom pristupu usmjerenom na učenika, projektovani i primijenjeni obrazovni sistem oslanja se na sve navedene principe, a posebno izdvajamo *princip mogućnosti izbora u skladu sa individualnim sposobnostima*. Primjenom ovog principa pruža se prilika svakom učeniku da iskaže svoj puni potencijal. Na taj način mladi će se formirati kao odgovorni građani koji sopstvenom aktivnošću doprinose demokratizaciji društva. Da bi učenici napredovali u skladu sa svojim sposobnostima i mogli da zadovolje posebna interesovanja, na svim nivoima sistema (od predškolskog do gimnazije), data je mogućnost izbora, bilo predmeta, bilo dijela njihovih sadržaja, ali i metoda i oblika rada, kao i različitih strategija učenja.

Obrazovni programi za devetogodišnju osnovnu školu i opštu gimnaziju pružaju višestruke mogućnosti individualizacije nastavnog procesa. To su:

- (1) izbor 20% ciljeva programa na nivou škole i lokalne zajednice;
- (2) planiranje realizacije ciljeva u skladu sa mogućnostima učenika;
- (3) izbor aktivnosti učenja.

Što se samog procesa učenja/nastave tiče u kontekstu usvojenog koncepta obrazovanja individualizacija nastave moguća je u okviru:

- (1) metoda i oblika rada;

- (2) ambijenta za učenje;
- (3) ocjenjivanja;
- (4) primjene različitih izvora učenja.

U posebnu grupu izdvajamo izborne predmete i fakultativnu nastavu.

Kroz analizu navedenih segmenata konstatovaćemo kakvo je trenutno stanje u našoj zemlji kada je individualizacija nastave u pitanju.

## 7. 2. 1. OBRAZOVNI PROGRAMI ZA DEVETOGODIŠNJU OSNOVNU ŠKOLU I OPŠTU GIMNAZIJU

Mogućnosti individualizacije nastavnog procesa nalazimo, prije svega, u obrazovnim programima devetogodišnje osnovne škole i opšte gimnazije. Za razliku od programa osmogodišnje osnovne škole i „stare” gimnazije koji su pripadali zatvorenom tipu kurikuluma i u kojima su unaprijed propisani svi segmenti nastavnog procesa (i kao takvi su nastavno-lekcijski – odgovaraju na pitanje šta se uči), „novi” programi pripadaju djelimično otvorenom tipu kurikuluma.

U planovima i programima devetogodišnje osnovne škole i opšte gimnazije definisani su ciljevi (šta se želi postići), i oni su nastavno-ciljni (određuju zašto se nešto uči). U njima postoji obavezni dio – dio koji kreira država (opšti ciljevi i ishodi obrazovanja, obrazovne oblasti sa ciljevima i ishodima obrazovanja, obavezni predmeti u pojedinim razredima i ciklusima obrazovanja, izborni predmeti za pojedine razrede i cikluse obrazovanja i obavezujući (minimalni) i maksimalni fond časova za svaki predmet i svaki razred), dio koji kreira škola (15% do 20% obrazovnog programa, izborni predmeti, fakultativna nastava i dodatna, dopunska, slobodne aktivnosti) i dio koji kreira nastavnik (raspored ciljeva – planiranje realizacije predmetnog programa, organizacija i realizacija nastavnih sadržaja kroz predmete ili kroz integralne teme, odnosno tematski pristup planiranju; izbor organizacije nastavnog rada, posebno u prvom ciklusu, uz mogućnost prevazilaženja ograničenja predmetno-časovne organizacije; izbor didaktičko-metodičke koncepcije nastavnog rada, tj. izbor metoda, oblika i postupaka nastavnog rada). Tabela u obrazovnom programu direktno se odnosi na učenika, a indirektno na nastavnika. Standardi znanja su osnova za praćenje realizacije ciljeva nastave i provjeravanje i ocjenjivanje postignuća učenika.

Takvi obrazovni programi odgovaraju na četiri osnovna pitanja: šta su ciljevi učenja određenog predmeta (opšti i operativni ciljevi programa), šta je sadržaj učenja (teme i pojmovi programa), kako treba učiti ovaj predmet (aktivnosti učenja, korelacije i didaktičke preporuke), šta su očekivani ishodi učenja (standardi znanja i način vrednovanja).

*Izbor 20% ciljeva programa na nivou škole i lokalne zajednice.* Predmetni programi devetogodišnje osnovne škole i opšte gimnazije omogućavaju nastavnicima da, zajedno sa učenicima i lokalnom zajednicom, kreiraju od 15% do 20% sadržaja predmetnog programa. Već u strateškim dokumentima na svim nivoima *Osnove za obnovu nastavnih planova i programa* [8, 9], govori se o djelimično otvorenom nastavnom programu koji neće propisivati detalje programskih sadržaja, nego će omogućiti nastavniku da, u skladu sa utvrđenim ciljevima i standardima, sam bira dio sadr-

žaja i metoda za njihovo dostizanje. U istom dokumentu naglašen je značaj ove novine koja povećava stručnu autonomiju škole i nastavnika, ali i daje veću mogućnost individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa.

Kada je, na primjer, nastava maternjeg jezika i književnosti u pitanju, to je lako izvodljivo, jer uvijek ima određenih odstupanja lokalnog govora od standardnog jezika i najčešće na svim jezičkim nivoima (fonetika, morfologija, sintaksa, leksika). Takođe, iz oblasti književnosti, često postoje lokalni pisci koji zaslužuju da, iako nisu u zvaničnom programu, učenici upoznaju njihovo stvaralaštvo. Ili, ukoliko jesu, da se znanja o njima prošire, pročitaju još neka djela, bolje upozna njihova biografija, posjeti rodna kuća i sl.

Kreiranje dijela programa u skladu sa potrebama učenika i specifičnostima lokalne zajednice, moguće je i u okviru drugih nastavnih predmeta (istorija, geografija, biologija...). Ukoliko pak ne mogu povezati izvjesne pojave u lokalnoj sredini sa ciljevima i pojmovima predviđenim određenim programom, nastavnici uvijek mogu odgovoriti na posebna interesovanja učenika u odnosu na zakonitosti određene nauke: šta je to što ih, iz određenog predmeta, posebno interesuje. Ova aktivnost od nastavnika zahtijeva ozbiljno bavljenje uzrastom učenika, njihovim potrebama i interesovanjima, a takođe, i najnovijim dešavanjima iz oblasti nauke koju nastavnik, u okviru svog predmeta, predaje.

Kada je stanje u školama u Crnoj Gori u pitanju, istraživanje<sup>1</sup> [2] pokazuje da od ukupnog broja anketiranih osnovnih škola 89% redovno planira otvoreni dio programa i to ističe u svom godišnjem planu. Veoma mali procenat navodi da ima problema sa planiranjem ovog dijela programa (1,4%), dok 75% gimnazija nema problema kada je ova aktivnost u pitanju. U gimnazijama se, međutim, uočava da je ovaj vid planiranja prisutan samo kod nekih nastavnih predmeta, i da neke škole ovu „novinu” uopšte ne primjenjuju.

Nastavnici ističu da, uprkos nastojanjima, u većini slučajeva nijesu uspješni da uključe zvanične predstavnike lokalne zajednice, pa je od ispitivanih škola samo jedna imala konsultacije sa njima. Isti problem imaju nastavnici u gimnazijama, pa prevladava mišljenje da se pojedini subjekti teško ili nikako uključuju u ove aktivnosti. Postoje, međutim, i pojedinačna pozitivna iskustva koja pokazuju da je uspješno ostvaren kontakt škole i različitih institucija. Ono što ohrabruje jeste da 74% od ispitivanog broja osnovnih škola i 80% gimnazija ističe da su u ovu aktivnost uspjele da uključe učenike i roditelje.

*Planiranje realizacije ciljeva u skladu sa mogućnostima učenika.* U programima devetogodišnje osnovne škole i opšte gimnazije broj časova za određene ciljeve, sadržaje ili teme nije propisan, a ni predložen. Ta činjenica nastavnicima pruža mogućnost planiranja i prilagođavanja tempa realizacije operativnih ciljeva iz programa sposobnostima i interesovanjima učenika sa kojima rade. Nastavnici, dakle, ima-

---

<sup>1</sup> Istraživanjem je obuhvaćeno je 75 osnovnih škola (grupe A, B i C), koje u školskoj 2008/09. godini organizuju nastavu u skladu sa planom i programom devetogodišnje osnovne škole. Uzorkom su obuhvaćene sve gimnazije – ukupno 23 (12 tzv. „čistih” gimnazija i 11 mješovitih škola).

ju priliku da planiraju i raspoređuju usvajanje, vježbanje i primjenu operativnih ciljeva u skladu sa potrebama učenika, ali i škole i sredine u kojoj se škola nalazi.

Na primjer, u programu za maternji jezik i književnost u osnovnoj školi i gimnaziji nije propisan niti broj djela<sup>2</sup>, niti broj časova na kojima će se određeno djelo izučavati. U njemu postoji spisak predloženih djela od kojih će nastavnici, zajedno sa učenicima, odabrati ona djela koja će tokom godine obraditi. Koliko časova će nastavnik posvetiti određenom djelu treba isključivo da zavisi od interesovanja njegovih učenika i ciljeva koje je predvidio da na tom djelu sa djecom postigne, odnosno vježba ili ponovi. Individualizacija nastavnog procesa jeste i kada se rad na određenom djelu (realizaciji određenog cilja) produži ili skрати za čas ili dva, jer potrebe učenika nameću takve izmjene. Što se tiče trenutne situacije u našem obrazovnom sistemu kada su u pitanju prethodno pomenuti segmenti, istina je da nastavnici, vjerovatno pod uticajem prethodnog programa, često previde mogućnost izbora književnih djela u odnosu na njihov broj i broj časova koji će mu namijeniti, pa, slijedeći logiku prethodnog programa, učenike opterete izučavanjem svih djela popisanih u predlogu. Takođe, to je najčešće njihov prigovor „novim” programima namijenjenim nastavi maternjeg jezika i književnosti, koji, ako se program pravilno čita, nema utemeljenja.

Planiranje jeste jedan od ključnih načina individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa, pa jedan isti plan teško da može odgovoriti potrebama djece različitih generacija iste škole, a kamoli različitih sredina u kojima se škole nalaze i iz kojih učenici dolaze. Kako planiranje jeste i promišljanje nastavnika o poslu koji obavlja, uzimajući pri tome u obzir okolnosti u kojima radi i učenike kojima predaje, jasno je da plan (bez obzira na to što može postojati dobar uzor) treba da bude samo njegov, tj. proizvod sopstvene potrebe da posao koji ga čeka isplanira što bolje i tako rad tokom godine učini lakšim i efikasnijim, a učenje djece uspješnijim.

U našim školama godišnji rasporedi gradiva i mjesečni planovi rada pišu se obično na nivou aktiva u školi, dok nastavnici veoma rijetko posjeduju sopstveni plan rada za svoje odjeljenje, odnosno odjeljenja (kada je u pitanju predmetna nastava)<sup>3</sup>. Planovi se veoma često pozajmljuju i „kopiraju” iz škole u školu, iz grada u grad, bez prilagođavanja i korekcija u odnosu na specifičnosti škole u kojoj nastavnik izvodi nastavu, posebno ako ih neko od nadležnih procijeni kao dobre. Veoma čest zahtjev nastavnika upućen voditeljima seminara, nadzornicima i, uopšte, nadležnim obrazovnim institucijama (Zavodu za školstvo, Zavodu za udžbenike i dr.) jeste da im ponude gotove planove rada kako bi imali uzor, ili radili po njemu, što smatraju garancijom dobrog planiranja. Očigledno je, stoga, da veliki broj nastavnika u našim

<sup>2</sup> U programu za treći ciklus devetogodišnje osnovne škole postoji jedan broj književnih djela čija interpretacija je obavezna (tzv. kanon), a sastoji se od umjetnički vrijednih djela crnogorske književnosti i djela koja predstavljaju najbolja ostvarenja književnosti iz okruženja (u skladu sa uzrastom).

<sup>3</sup> Istraživanje pokazuje da nastavnici blagovremeno izrađuju godišnje planove rada: u osnovnim školama u 100%, a u gimnazijama u 95% (*Istraživanje: Primjena reformskih rješenja u osnovnim školama i gimnazijama u Crnoj Gori*).



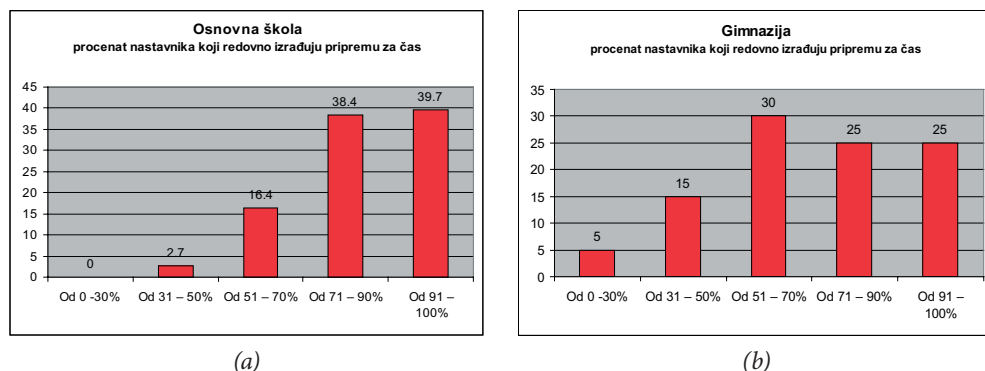
školama još uvijek ne prepoznaje planiranje kao jedan od ključnih načina individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa.

Iznenaduje, takođe, da veliki broj naših nastavnika vrlo često previđa činjenicu da je program jedina obaveza za njih i učenike (što se dešavalo i ranije), pa stoga često, prilikom planiranja prate udžbenik, ili se strogo pridržavaju broja časova koje je autor u priručniku za nastavnike dao samo kao predlog. Neobično je da, često, ne poznaju program u cjelini, već su im dostupne samo tabele za određeni razred, čime su uskraćeni za razumijevanje cjeline programa, odnosno njegovog metodološkog okvira.

*Izbor aktivnosti učenja.* U aktuelnim obrazovnim programima aktivnosti učenja odgovaraju na pitanje kako učiti. One su ključne za ostvarivanje ciljeva programa (posebno procesnih), i od toga kakve su, zavisi kvalitet nastave/učenja u školi. Njihova osnovna uloga jeste da obezbijede kvalitet procesa učenja i treba da budu: (1) povezane sa ciljevima (proizilaze iz ciljeva) i upućuju na procese učenja putem kojih učenik dostiže određeni cilj; (2) usmjerene na učenika i pokazuju kako on treba da uči; (3) smjernice nastavniku kada donosi odluke šta učenik treba da radi da bi dostigao određeni cilj; (4) izmjenljive (uvažavaju se potrebe učenika i autonomija nastavnika).

Iz prethodno rečenog proizilazi da aktivnosti kroz koje će učenici sticati znanja nijesu propisane. One su u obrazovnim programima samo ponuđene, a nastavnicima je ostavljena mogućnost izbora i prilagođavanja interesovanju i mogućnostima učenika sa kojima rade. Takođe, porodičnoj kulturi, vjeri kojoj učenik pripada i sredini iz koje dolazi. Jedini uslov je da te aktivnosti obezbjeđuju realizaciju planiranog cilja.

Aktivnosti treba planirati tokom neposrednog pripremanja za nastavu, što znači da bi pripreme nastavnika trebalo da budu osnovni pokazatelj njihove primjene i kvaliteta. Zanimljivi su rezultati već navedenog istraživanja koji pokazuju da je neposredna priprema za čas, u odnosu na druge oblike pripremanja nastave (godišnji i mjesečni plan rada) najmanje zastupljen oblik planiranja i pripremanja nastave u našim školama (Slika 7. 1: od 91 do 100% priprema se 39,7% nastavnika u osnovnim školama i 25% u gimnazijama) [2].



Slika 7. 1. Procenat nastavnika koji redovno izrađuju pripreme za čas: (a) u osnovnoj školi, (b) u gimnaziji [2]

Očigledno je da nastavnici većinom posjeduju pripreme za nastavu, s tim što se u razrednoj nastavi, mnogo češće nego u predmetnoj, planiraju aktivnosti učenika. Nastavnici u gimnazijama rjeđe planiraju aktivnosti učenika od nastavnika u osnovnim školama. Nastavnici često koriste stare pripreme (bilo da su tradicionalne, bilo da su „stare” u odnosu na generaciju djece sa kojom rade), ili se pridržavaju priručnika za nastavnike koji prate nove udžbenike i nove nastavne programe. Naša zapažanja potvrđuju i rezultati istraživanja obrazovne prakse (2008) u kojima se konstatuje da neposredni uvid u sadržaj pisanih priprema za čas u osnovnoj školi pokazuje da one sadrže: (1) ciljeve časa (prisutno u 62% posmatranih priprema); (2) aktivnosti učenika na času (prisutno u 54% posmatranih priprema); (3) metode i oblike rada na času (prisutno u 37% posmatranih priprema). Takođe, na osnovu neposrednog uvida u sadržaj pisanih priprema za čas kod nastavnika gimnazije utvrđeno je da one sadrže: (1) ciljeve časa (prisutno u 55% posmatranih priprema); (2) aktivnosti učenika na času (prisutno u svega 35% posmatranih priprema); (3) metode i oblike rada na času (prisutno u 30% posmatranih priprema)<sup>4</sup> [5].

U razrednoj nastavi (I i dijelom II ciklus) ovom dijelu pripremanja nastave posvećuje se mnogo više pažnje, pa je, shodno tome, i individualizacija nastavnog procesa prisutnija. U III ciklusu nastava se, većinom, odvija tradicionalno.

Na osnovu učešća u komisijama za polaganje stručnih ispita nastavnika pripravnika konstatujemo da mladi nastavnici dolaze sa studija obučeni za rad po nastavno-lekcijskim programima i pripremanjem za nastavu u skladu sa njima.

U svakom slučaju, očigledno je da u ovom trenutku, niti su naši mladi nastavnici pripremljeni, niti se veliki broj iskusnih nastavnika trudi da ovaj mehanizam za uvođenje individualizacije u nastavni proces koristi u dovoljnoj mjeri.

U okviru individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa i planiranja aktivnosti možemo govoriti o akceleraciji i diferencijaciji. Akceleracija označava da se pojedinim učenicima omogućava brže i nesmetano napredovanje, bez čekanja drugih koji napreduju sporije. Za takve učenike treba pripremiti aktivnosti koje će im biti izazov i omogućiti napredak. Diferencijacija ukazuje na potrebu da se nastavni rad tako raspodijeli da svaki učenik dobija zadatke prema svojim potrebama i mogućnostima. Na osnovu realizovane diferencijacije moguće je svakom učeniku prići posebno, tj. davati mu zadatke u skladu s njegovim mogućnostima. U našim učionicama, i jedan i drugi oblik prilagođavanja nastave mogućnostima učenika, rijetko se koristi.

## 7. 2. 2. PROCES UČENJA/NASTAVE

*Metode i oblici rada.* Izbor i primjena različitih oblika rada jeste način da se odgovori na individualne potrebe učenika kada su različiti stilovi učenja u pitanju. Neko voli da uči sam, neko u paru, a neko, pak, najbolje funkcioniše u grupi (indivi-

<sup>4</sup> Istraživanje realizovano 2007. godine obavljeno je u 20 osnovnih škola koje su nastavno-ciljne programe počele da primjenjuju školske 2004/05. (ukupno 20 u A grupi, a od njih 10 škola) i školske 2005/06. (ukupno 27 u B grupi, a od njih 10 škola) i u 8 gimnazija (od ukupno 22), koje su nove programe počele da primjenjuju 2006/07. školske godine. Istraživanje realizovano 2008. godine obavljeno je u 20 škola (15 osnovnih škola i 5 gimnazija).

dualni, rad u paru i grupni oblik rada). Takođe, primjena različitih metoda nastave/učenja, bilo da su u pitanju aktivne metode na kojima se insistira u novim obrazovnim programima, bilo tradicionalne, pruža učenicima mogućnost da primijene sopstveni stil učenja. Primjenom različitih metoda nastave/učenja i oblika rada, nastavnik pruža mogućnost svim učenicima u odjeljenju da u određenom trenutku uče na način koji im najviše odgovara.

Što se ovog dijela tiče, možemo konstatovati da u predmetnoj nastavi još uvijek preovladava tradicionalni oblik organizacije nastavnog procesa, što podrazumijeva primjenu, uglavnom, monološko-dijaloške metode i frontalnog oblika rada. Naše zapažanje potvrđuju i rezultati istraživanja obrazovne prakse realizovani 2007. i 2008. godine u okviru kojih se konstatuje da u osnovnoj školi, tokom časa u razrednoj nastavi, frontalni oblik rada obuhvata 44% vremena, dok su djeca aktivna 56% trajanja časa. U predmetnoj nastavi nastavnik govori 70% vremena, a aktivnostima učenika prepušta 30% časa. U istom istraživanju konstatuje se da je najzastupljeniji oblik rada frontalni, te da slijede grupni oblik rada, rad u paru i individualni rad. S obzirom na to da su tokom istraživanja anketirani nastavnici i učenici, a da su neposredan uvid u nastavu na osnovu protokola obavili savjetnici Zavoda za školstvo, posebnu pažnju zavređuje činjenica da čak 90% učenika osnovne škole i gotovo 80% učenika gimnazije opaža da na svim ili na većini časova uče tako što nastavnik predaje lekciju cijelom odjeljenju. Izgleda da je posebno zanemaren individualni oblik rada u školi [5, str. 40, 41, 73–76].

Na svim nivoima, međutim, postoje nastavnici koji, planirajući u skladu sa novim nastavnim programima planiraju i aktivnosti učenika, primjenjuju različite metode učenja, kao i različite oblike rada. U učionicama u kojima nastavnik primjenjuje navedeno prepoznaje se aktivna radna disciplina, djeca su angažovana u okviru različitih aktivnosti, vješto rade u paru i u grupi, znaju timski da rade i podijele zadatke, dobri su izvjestioci...

*Ambijent u učionici.* Prostor u učionici koji omogućava primjenu različitih metoda i oblika rada opremljen je posebnim namještajem i odgovarajućim materijalom. To su obično četvrtasti ili okrugli stolovi za kojima učenici sjede u grupama, kao i police primjerene uzrastu učenika. Ovaj namještaj treba da bude dobro organizovan, tako da, osim što učenici sjede u grupama, parovima ili individualno, u učionici postoji i prostor za okupljanje čitavog odjeljenja. Na starijem uzrastu (III ciklus) nastavnik i učenici mogu prostor organizovati u skladu sa trenutnim potrebama nastave.

Materijal koji se nalazi na policama i u ormarićima treba da bude učenicima dostupan (što podrazumijeva odgovarajući namještaj za određeni uzrast). Osim određenog potrošnog materijala (papiri raznih vrsta, olovke, makaze, ljepila i dr.), to mogu biti različiti izvori znanja usklađeni sa uzrastom učenika (udžbenici, enciklopedije, rječnici, Internet, dječiji časopisi i dr.). Ako u tom prostoru postoji i tihi kutak, te kutak sa aktivnostima za učenike koji su napredniji od ostalih, sa posebnim zadacima koji za njih jesu izazov, onda je mogućnost individualizacije još veća. Očigledno je da, u tako organizovanom prostoru, nastavnik ima mogućnost organizacije različitih oblika rada (individualnog, u paru i grupnog), te kooperativ-

nog učenja. U našim školama većina učionica namijenjena I ciklusu devetogodišnje osnovne škole opremljena je odgovarajućim namještajem, dok uprava škole nastoji da obezbijedi određeni potrošni materijal. Nastavnici organizuju prostor tako da učenici mogu da sjede u grupi i paru, da rade samostalno i da se okupljaju kao odjeljenje. Takođe, nastoje da opreme prostor materijalima, dječijim časopisima, enciklopedijama, knjigama...

Osim namještaja, i zidovi učionice su poseban obrazovni prostor. Na njima se, osim materijala koji prate tekuće obrazovne i druge sadržaje, nalaze riječi napisane na jezicima koje djeca u odjeljenju govore (ukoliko je višejezična sredina, ili ukoliko imaju drugara sa nekog drugog govornog područja), materijali (fotografije, knjige i sl.) u kojima se govori o običajima i kulturi manjinskih naroda i sl., fotografije porodica djece i datumi njihovih rođendana (na mlađem školskom uzrastu).

Učionice namijenjene predmetnoj nastavi u osnovnoj školi, kao i one u gimnazijama, još uvijek, najčešće, izgledaju tradicionalno. Prethodno pomenuto istraživanje pokazuje da učenici VI razreda u najvećem broju slučajeva (94,2%), prepoznaju sliku koja prikazuje tradicionalan raspored klupa (tri fiksirana reda) kao najčešći prostor u kojem borave i uče. Rezultati istog istraživanja potvrđuju našu konstataciju da je tradicionalni raspored klupa mnogo više zastupljen u učionicama za predmetnu nastavu, nego u učionicama koje koristi razredna nastava. Odnosno, na časovima predmetne nastave samo u 25% učionica klupe su postavljene tako da omogućavaju organizaciju interaktivne nastave. Za razliku od toga, u učionicama u kojima se odvija razredna nastava (I i II razred), u 82% posmatranih učionica prostor je organizovan tako da omogućava bolju komunikaciju u nastavnom procesu [5, str. 37]. Istraživanje realizovano 2008. godine pokazuje da dominantan broj (69% posmatranih učionica) u osnovnoj školi, ima klasičan raspored klupa prilagođen frontalnom obliku rada. Isti odnos rasporeda klupa u učionici prisutan je u školama A, B i C. Takođe, dominantan broj, tj. 85% posmatranih učionica u gimnaziji, ima klasičan raspored klupa. U poređenju sa osnovnom školom, u gimnazijama je manje učionica u kojima je ambijent za učenje prilagođen drugim oblicima rada [5, str. 72, 73].

Često se organizuje „kabinetska” nastava, iako u tzv. kabinetima koji su, u stvari, obične učionice, gotovo da i nema bilo kakvih nastavnih sredstava. U takvom okruženju nastavni programi koncipirani kako smo naveli teško da mogu postići svoje prave efekte i biti realizovani na odgovarajući način. Takođe, realizacija individualizacije u takvom prostoru prilično je otežana.

Problem je što sve veće škole kod nas rade u dvije smjene i što nije moguće obezbijediti učionicu koja će pripadati samo određenom odjeljenju i njegovom nastavniku. Često se, u velikim gradskim školama, posebno u Podgorici, tokom dana u jednoj takvoj učionici smijene i po tri odjeljenja. Problem je, takođe, obezbijediti takav prostor za drugi i treći razred za sve učenike, pa se dešava da djeca, iz ovako organizovanog prostora, ulaze u tradicionalne učionice. Tradicionalno organizovan učionički prostor ne pruža mogućnost potpune i efikasne realizacije važećih nastavnih programa.

*Ocjenjivanje.* U okviru nastavnog procesa usmjerenog na učenika, ocjenjivanje se sagledava kao sredstvo za unapređenje nastave/učenja i razvoj učenika. Dok se u tradi-

cionalnoj nastavi ocjenjivanje svodilo na periodično ispitivanje i testiranje učeničkih znanja, danas treba da bude, između ostalog, dio planiranja nastave i učenja, uključeno u sve nastavne aktivnosti, ključna profesionalna vještina nastavnika, usredsređeno na pitanje kako učenici uče, podrška napredovanju učenika, aktivnost koja treba da obuhvati čitav raspon učeničkih postignuća... U odnosu na učenika ocjenjivanje, prije svega, ima informativnu funkciju – nastavnici na osnovu praćenja rada i postignuća učenika pružaju svakom učeniku povratnu informaciju o tome kako napreduje u učenju, koji i kakvi su rezultati njegovog učenja, dok se instruktivna ili razvojna funkcija odnosi na ono što nastavnik predlaže učeniku ili zajedno s njim definiše kao sljedeći korak u učenju (podrška učeniku). U odnosu na nastavu, informativna funkcija proizilazi iz činjenice da su podaci o uspjehu učenika, u stvari, i najrealniji podaci o uspjehu nastavnika, o valjanosti njegovog planiranja, organizovanja i vođenja nastave, dok analitičko-evaluativna funkcija dolazi do izražaja u načinu na koji nastavnici povezuju aktivnosti usredsređene na konkretne nastavne sadržaje sa kriterijumima za procjenjivanje uspješnosti tih aktivnosti i kvaliteta njihovih ishoda. Korektivno-inovativna funkcija ogleda se u akcionom planu koji nastavnik, često zajedno sa učenicima, drugim nastavnicima, stručnim saradnicima, pravi za sljedeći nastavni period [3].

Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika nije samo ocjenjivanje završnog rezultata (sumativno ocjenjivanje) već predstavlja proces tokom kojeg se prate postignuća učenika na različitim poljima i kroz različite aktivnosti (formativno ocjenjivanje). Nastavnik nastoji da što bolje upozna učenika, teži da sagleda što više elemenata koji utiču na konačnu ocjenu, te da je formira na osnovu različitih tehnika ocjenjivanja: testovima znanja, sistematskim posmatranjem i praćenjem učenika u svim nastavnim situacijama, korišćenjem učeničkog portfolija i sl.

Ono treba da obuhvati sve dimenzije rada i napredovanja učenika, da bude vjerodostojno, pa zato podrazumijeva mnoge odgovornosti nastavnika. Nastavnik treba da: (1) dobro upozna i razumije različite tehnike ocjenjivanja; (2) izabere načine ocjenjivanja koji su u skladu sa željenim ishodima učenja; (3) u potpunosti razumije uspostavljene standarde koji definišu nivoe sposobnosti u svakoj oblasti nastavnog programa; (4) prouči razvojne nivoe učenja; (5) ohrabri učenike da preuzimaju rizike i da im obezbijedi vrijeme za vježbanje prije ispitivanja; (6) koristi najvažniju, najusaglašeniju i vremenski najbližu evidenciju za svakog učenika kada donosi sud o njihovim razvojnim nivoima učenja i dr.

U svakom slučaju, proces ocjenjivanja usmjeren na razvoj i napredovanje učenika jeste najosjetljiviji, najsloženiji i nimalo lak zadatak za svakog nastavnika.

U Crnoj Gori ova oblast regulisana je *Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Zakonom o gimnaziji i Pravilnikom o vrstama ocjena i načinu ocjenjivanja učenika u osnovnoj školi*. Koncept devetogodišnje osnovne škole i opšte gimnazije zahtijeva drugačiji pristup ocjenjivanju u odnosu na prethodno prisutnu praksu. Nastavno-ciljni pristup u izradi predmetnih programa odredio je očekivane ishode nastave i učenja, a time omogućio da poredimo postignuća učenika sa određenim standardima znanja i jasno stavio do znanja nastavnicima da se ocjena daje za cijelo gradivo koje je do određenog trenutka rađeno. Osim toga, radi kvalitetnije informacije o postignućima učenika u prvi ciklus devetogodišnje osnovne škole uvedeno je

opisno ocjenjivanje, a za učenike drugog ciklusa predviđeno je da se ocjene i pismeno obrazlože (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, član 47). Pravilnikom su dalje razrađena rješenja koja su data u *Knjizi promjena* i *Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, takođe su razrađena određena pitanja koja do donošenja *Pravilnika* nijesu tretirana nijednim zakonskim ili podzakonskim aktom. Tako su navedeni slučajevi kada se ponavljaju provjere znanja pisanim putem (koliko pisanih provjera može da ima učenik u toku jednog dana i jedne sedmice i slično). Posebna pažnja je posvećena onom što se vrednuje i koji bi kriterijumi bili za vrednovanje.

U svakom predmetnom programu postoji poglavlje *Provjeravanje i ocjenjivanje znanja*, koje nastavnicima daje smjernice i upozorava na specifičnosti ocjenjivanja u odnosu na pojedine nastavne predmete.

S obzirom na to da svaki učenik treba da bude ocijenjen, jasno je da sam proces ocjenjivanja podrazumijeva bavljenje svakim djetetom ponaosob, odnosno podrazumijeva individualizaciju.

Nastavnici ovu oblast nastave ističu kao posebno problematičnu. Zato se u okviru njihovih zahtjeva za obuku često ističe upravo tema ocjenjivanja. Oni smatraju da tokom inicijalnih studija nijesu dobili dovoljno znanja i vještina u ovoj oblasti, te da im je dodatna edukacija potrebna. Rezultati već pominjanog istraživanja takođe pokazuju da škole kao problem u ovoj oblasti ističu nedovoljno razumijevanje procesa praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja znanja od strane nastavnika, pa je određeni broj škola izrazio želju za dodatnom edukacijom svojih nastavnika iz ove oblasti.

Opisno ocjenjivanje u prvom ciklusu upućuje nastavnika da kompletnije i kompleksnije sagleda mogućnosti i sposobnosti svakog učenika, te da roditelju pruži detaljnu informaciju o postignuću njegovog djeteta u svim oblastima jednog predmeta. Namjera je, takođe, bila da se izbjegne strah od ocjene. Takvo ocjenjivanje zahtijeva veći stepen angažovanosti nastavnika kao i dodatna znanja i vještine, a ni faktor vremena nije zanemarljiv. Uprkos svemu rečenom, reakcije nastavnika na ovu vrstu ocjenjivanja su različite. Pojedini nastavnici navode sljedeće probleme: učenici nijesu motivisani da uče kada ne dobijaju ocjene (?!), roditelji žele da znaju ocjenu koju je njegovo dijete dobilo, ima mnogo administracije (dnevnik, knjižica, svjedočanstvo, matična knjiga) i sl. Drugi, za razliku od prethodnih, smatraju da su upravo kroz proces opisnog ocjenjivanja, uprkos dodatnom poslu, bolje upoznali djecu, lakše procijenili njihove sposobnosti i nivo postignuća, planirali korake za njihovo napredovanje, te da su u prilici da roditeljima pruže prave informacije kada su postignuća njihovog djeteta, po predmetima i u cjelini, u pitanju.

U predmetnoj nastavi u osnovnoj školi i opštoj gimnaziji, osim što poštuju odredbe Zakona i Pravilnika, što se ocjenjivanja tiče, možemo konstatovati da se mnogo promjena nije dogodilo. Ako uzmemo u obzir kompleksnost ovog procesa i njegovu povezanost i uslovljenost svim ostalim segmentima nastavnog procesa usmjerenog na učenika (programi, aktivnosti, ambijent...), kao i njihovu međuzavisnost, jasno je da treba preduzeti mnoge aktivnosti kako bi se ovaj segment nastavnog procesa kod nas unaprijedio.

Diversifikacija izvora učenja jeste jedan od načina da se vaspitno-obrazovni proces uskladi sa potrebama učenika sa kojima se radi. U okviru prethodno pomenutih

istraživanja posmatrane učionice najčešće su opremljene plakatima i crtežima, koje su učenici izradili na časovima (79%). U manjim procentima, u učionicama se nalaze šeme i preglednici koje su izradili nastavnici (63%), modeli i očigledna sredstva za nastavu (55%), televizori i druga audio-vizuelna sredstva (50%) i knjige i časopisi (42%). Takođe, posmatranjem je dobijen podatak da je u 16% učionica djeci dostupno samo jedno od navedenih sredstava, odnosno, da se sva sredstva nalaze samo u 27% posmatranih učionica. Nastavnici koji su odgovarali na upitnik daju sličnu sliku opremljenosti učionice koju koriste. Kada ispitivani učenici VI razreda posmatraju svoje učionice i njihovu opremljenost, dobijaju se podaci dati u Tabeli 7. 1 [5, str. 37, 38].

Tabela 7. 1. Odgovori učenika VI razreda osnovne škole o izvorima učenja u njihovoj učionici

Odgovori učenika VI razreda	%		
	uvijek	ponekad	ne postoji
1. Razne knjige i časopisi	29,2	42,1	28,2
2. Gotovi modeli i druga očigledna sredstva	30,8	53,5	15,7
3. TV ili druga audio-vizuelna sredstva	14,4	44,6	41,0
4. Šeme ili preglednici koje nastavnik izrađuje za nastavu	35,9	47,0	17,1
5. Plakate ili crteži koje su učenici izradili na časovima ili kod kuće	66,8	30,1	3,1

Rezultati dobijeni istraživanjem realizovanim 2008. godine gotovo su identični. Naime, u osnovnoj školi u najvećem broju posmatranih učionica za vrijeme časa koriste se udžbenici i sveske učenika (88%). Od drugih izvora znanja najčešće su prisutni crteži i plakati koje su izradili učenici (59%) i crteži i plakati koje su izradili nastavnici (56%). U nešto manjoj mjeri prisutna su audio-vizuelna sredstva (39%) i dodatna literatura (27%). U gimnaziji, takođe, u najvećem broju posmatranih učionica, za vrijeme časa, koriste se udžbenici i sveske učenika (95%). Od drugih izvora znanja najčešće su prisutni crteži i plakati koje su učenici izradili za čas (35%); crteži i plakati koje su nastavnici izradili za čas (35%); audio-vizuelna sredstva (35%). U nešto manjoj mjeri prisutna je dodatna literatura (30%) [5, str. 70].

Tamo gdje je ambijent u učionici organizovan tako da može da odgovori na zahtjeve nastavnog procesa usmjerenog na učenika, kao i kada je u pitanju kabinet potpuno opremljen potrebnim sredstvima i materijalom, nastavnici uglavnom pružaju mogućnost pristupa različitim izvorima znanja. Istraživanja, međutim, pokazuju da je ta opremljenost, odnosno mogućnost nastavnika da ponudi učenicima različite izvore znanja u našim školama još uvijek jako skromna.

### 7. 2. 3. IZBORNI PREDMETI U TREĆEM CIKLUSU I FAKULTATIVNA NASTAVA

Izborni predmeti nude se učenicima u trećem ciklusu devetogodišnje osnovne škole i jedan su od načina prilagođavanja nastave potrebama i interesovanjima učenika. Listu izbornih predmeta sačinjava svaka škola posebno u zavisnosti od svojih

specifičnih potreba i mogućnosti, birajući predmete iz fonda izbornih predmeta za koje je *Savjet za opšte obrazovanje* usvojio programe. U osnovnoj školi izborni predmeti se biraju i izučavaju u III ciklusu, dok se u gimnaziji biraju od prvog razreda.

Mogućnost izbora predmeta u skladu sa sklonostima i interesovanjima učenika još jedan je od mehanizama individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa.

Nastavnim planom za osnovne škole predviđena su po dva časa sedmično za fakultativnu nastavu u svakom razredu devetogodišnje osnovne škole. Fakultativna nastava je obavezna za sve učenike koji se za nju opredijele tokom te školske godine. Ova nastava se ocjenjuje, a ocjene se upisuju u dnevnik, svjedočanstvo i upisnicu, ali ne utiču na opšti uspjeh učenika. Za izvođenje fakultativne nastave potrebno je da postoji predmetni program odobren od *Savjeta za opšte obrazovanje*, prateći udžbenici ili didaktička literatura, kao i kvalifikovan nastavni kadar. Uvođenje fakultativne nastave takođe je jedan od načina da se odgovori na posebna interesovanja učenika.

Što se trenutne situacije u Crnoj Gori tiče, za osnovne škole do sada je urađeno i ponuđeno 36 izbornih predmeta, dok ih u gimnazijama ima 38 [2, str. 18–20]. Navedeno istraživanje pokazuje da od 73 anketirane škole samo dvije nijesu ispoštovale zakonsku obavezu da učenicima ponude najmanje pet predmeta za izbornu nastavu. U jednoj od te dvije škole nastavničko vijeće odlučilo je da se ponude oni predmeti kroz koje bi nastavnici sa redovnim brojem časova ispod norme mogli da dopune normu.

Većina osnovnih škola obavlja konsultacije sa učenicima i njihovim roditeljima prilikom sastavljanja liste izbornih predmeta. Procenat (2,92%) onih koje nijesu zanemarljiv je u zbiru, ali ne i kada je u pitanju činjenica da su učenici tih škola ostali uskraćeni za dio programa namijenjen njihovim interesovanjima. Sa učenicima i roditeljima učenika prilikom sastavljanja nacrtu školske liste obaveznih izbornih predmeta (OIP) konsultovalo se 95% gimnazija.

U 23 osnovne škole listu izbornih predmeta razmatralo je više organa škole. U 71,23% listu je razmatralo Nastavničko vijeće, u 34,25% Školski odbor, a u 5,07% listu je razmatrao Savjet roditelja. U gimnazijama školski organi koji su usvojili nacrt školske liste OIP najčešće su Nastavničko vijeće (18 gimnazija) i Školski odbor (pet gimnazija). U pojedinim osnovnim školama i gimnazijama listu je razmatrao direktor, komisija, aktivi ili odjeljska vijeća.

Samo jedna osnovna škola (od 73) decidno je rekla da nije mogla izaći u susret većini učenika jer nema salu za fizičko vaspitanje, a najveći broj učenika izabrao je predmet iz oblasti fizičkog vaspitanja. Samo jedna osnovna škola nije mogla da obezbijedi da svi učenici imaju sedmični broj časova izbornih predmeta u skladu sa planom.

Uprave škola i nastavnici u svim gimnazijama smatraju da je većina učenika mogla da zadovolji svoja interesovanja u pogledu izbora predmeta, te da svaki učenik ima sedmični broj časova OIP predviđen nastavnim planom opšte gimnazije.

Značajan broj osnovnih škola (36%) navodi da ima problema u organizaciji izborne nastave (nedostatak sale za fizičko vaspitanje, nepostojanje udžbenika za izborne predmete). Ipak, najveći broj škola ističe kao problem manjak prostora i teškoće da se izradi raspored časova. Iz nekih škola stigle su i primjedbe da veliki broj iz-



bornih predmeta opterećuje učenike, što možemo tumačiti činjenicom da se, u većini slučajeva, izborni predmeti izučavaju sa po jednim ili dva časa sedmično, pa učenicima moraju da izaberu više predmeta kako bi popunili fond od pet časova sedmično.

Gimnazije navode sljedeće probleme u organizaciji nastave OIP: nedostatak prostora, teškoće u sastavljanju rasporeda časova, nedostatak kadra za nastavu OIP, nedostatak udžbenika za nastavu OIP, loša Internet veza, veliki broj učenika i određene pravilnika koje propisuju minimalan broj učenika u jednoj obrazovnoj grupi za nastavu OIP.

#### 7. 2. 4. OBUKA NASTAVNIKA ZA PRIMJENU REFORMSKIH RJEŠENJA (PRINCIP INDIVIDUALIZACIJE)

U okviru pripreme nastavnika za primjenu reformskih rješenja, u organizaciji Zavoda za školstvo, obuku su pohađale prve generacije nastavnika razredne i predmetne nastave svih pet grupa škola (A, B, C, D i E), i druga generacija nastavnika razredne nastave A, B i C škola, u skladu sa dinamikom njihovog uključivanja u reformu. Obuka je planirana u skladu sa raspoloživim sredstvima.

Za nastavnike razredne nastave koji prvi u svojoj školi rade po programu devetogodišnje osnovne škole program obuke sastojao se od sedam modula u trajanju od 124 sata i obuhvatao teme: teorijske osnove kurikuluma i predmetni programi za devetogodišnju osnovnu školu, planiranje i opisno ocjenjivanje, ambijent u učionici u kojoj dijete ima centralnu ulogu, metode interaktivne nastave i kooperativno učenje. Obuku po navedenom programu, u periodu od 2004. do 2008. godine, pohađalo je 1443 nastavnika razredne nastave, mada je program obuke za nastavnike D i E škola bio značajno skraćen. Preporuka je bila da konkretan rad u učionici upoznaju putem hospitovanja u školama koje su prve počele sa primjenom novih programa. Veliki broj nastavnika razredne nastave je, i prije uvođenja reformskih rješenja, pohađao obuku u okviru programa *Aktivna nastava/učenje* i programa *Korak po korak* (vaspitno-obrazovni proces usmjeren na učenika).

Veliki broj nastavnika osnovne škole pohađao je obuku za primjenu inkluzivnog obrazovanja, kako u organizaciji Zavoda za školstvo tako i drugih međunarodnih i nevladinih organizacija (Save the Children, Unicef, Pedagoški centar Crne Gore, Projekat Finske vlade).

Nastavnici predmetne nastave su, u periodu od 2005. do 2009. godine, pohađali programe obuke koji se odnose na teorijske osnove kurikuluma i predmetne programe za devetogodišnju osnovnu školu, metode interaktivne nastave, procjenjivanje i ocjenjivanje u nastavi, program *Aktivno učenje/nastava*, program *Razvoj kritičkog mišljenja* i dr. U okviru ovih programa obuku je pohađalo 2075 nastavnika predmetne nastave.

Obuka za nastavnike gimnazija sastojala se od tri obavezna modula: *Promjene u gimnazijskom obrazovanju i novi nastavni programi*, *Planiranje i ocjenjivanje u skladu sa novim nastavnim programima*, *Aktivne i interaktivne metode rada u nastavi*. Sva tri programa obuke pohađala je prva generacija nastavnika koja je počela sa primjenom novih programa (oko 320 nastavnika). Prilikom da razmijene iskustva o primjeni

reformskih rješenja sa kolegama i uz podršku realizatora prethodne obuke na nivou svoje škole imalo je, tokom 2009. godine, 630 profesora u gimnazijama.

U okviru svih navedenih modula obuke moguće je bilo zastupiti upoznavanje nastavnika sa individualizacijom kao bazičnim principom naše obrazovne reforme, kao i mehanizme za njegovu primjenu u vaspitno-obrazovnom procesu.

### 7. 3. ISKUSTVA DRUGIH ZEMALJA<sup>5</sup>

Da se u Finskoj primjenjuje individualizacija kao princip i kao pristup u nastavi jasno je ako se pogleda cilj predškolskog obrazovanja formulisan smjernicama za nastavni plan i program za predškolsko obrazovanje (1996): cilj predškolskog obrazovanja jeste kreiranje sredine za učenje koja djeci nudi podsticanje aktivnosti i mogućnost da rastu i da se zajedno razvijaju na holističan način. Svi principi u ovim smjernicama naglašavaju uvažavanje individualnosti djeteta, ulogu aktivnog učenja i djeteta kao dijela grupe. Raznolikost aktivnosti koje se djeci nude i metoda koje nastavnik primjenjuje, dio su fleksibilnog pristupa koji daje mogućnost prilagođavanja dječjim interesovanjima.

Što se osnovnog i nižeg srednjeg obrazovanja tiče, prema školskom aktu 1983. godine, cilj sveobuhvatne škole je da pokuša da pomogne učenicima da postanu spremni, odgovorni, samostalni, kreativni, kooperativni i miroljubivi ljudi i članovi društva. Škola podučava učenike moralu i dobrim manirima i daje im znanja i vještine potrebne za život.

Predmeti uključeni u nastavni plan i program određeni su školskim aktom, a o raspodjeli minimalnog broja časova odlučuje Vlada. Odluka iz 1993. godine o distribuciji časova u osnovnoj školi i kurikularne smjernice iz 1984. godine, značajno su povećale mogućnosti da lokalne vlasti i same škole usklade nastavu sa potrebama lokalne zajednice i učenika. Raspored predmeta u različitim razredima u potpunosti je prepušten lokalnom nivou, pa lokalne vlasti mogu, takođe, povećati broj časova svih predmeta. U nižim razredima osnovne škole, nastava je više integrisana (nema posebnih časova) i koncentrisana na metode i vještine učenja.

Visoka decentralizacija u višem srednjem obrazovanju daje mogućnost individualizacije tako što odgovornost za nastavu, sadržaj predmeta i selekciju nastavnog materijala prenosi na lokalni nivo, dajući višim srednjim školama i stručnim institucijama međusobne mogućnosti za saradnju u cilju povećanja obrazovnih resursa potrebnih u njihovim područjima, i udovoljavanju učeničkih individualnih potreba.

Uspješna inkluzija djece sa posebnim potrebama u redovan vaspitno-obrazovni sistem u Finskoj svjedoči takođe o visokom stepenu individualizacije, tj. prilagođavanja nastavnog procesa potrebama učenika sa kojima se radi.

U Češkoj, takođe, država postavlja samo ishode obrazovanja koje učenici treba da ostvare kada završe osnovnu školu. Kada i u kojem razredu će se, u okviru određenih predmeta, izučavati i dostizati određeni ciljevi, ostaje da odredi svaka škola

<sup>5</sup> Podaci o stanju u drugim zemljama dati su, uglavnom, na osnovu izvještaja savjetnika Zavoda za školstvo nakon studijskih posjeta pomenutim zemljama.

na nivou školskog kurikuluma. To jeste velika obaveza za škole i nastavnike, ali, kao i svaki otvoreni program, daje mogućnost individualizacije u smislu prilagođavanja kurikuluma učenicima i okruženju u kojem se škola nalazi.

Veliki broj američkih škola primjenjuje nastavni pristup usmjeren na dijete, čije polazište je najčešće engleska osnovna škola za djecu, pa je jasno da je princip individualizacije u nastavi u školama SAD i Engleskoj zastupljen odavno i da nije slučajno što smo upravo u tim zemljama imali priliku da ih prvi put upoznamo.

Što se različitih izvora učenja tiče, u većini zemalja čije smo škole imali prilike da posjetimo (Engleska, SAD, Češka, Holandija, Finska, Škotska, Irska, Slovenija...) nastavnici, u skladu sa aktuelnim programima, nastoje da obezbijede što više različitih izvora znanja. U navedenim zemljama učionice mlađih učenika odvojene su od učionica starijih učenika, odnosno, ne može se dogoditi da ih dijele. Takođe, svako odjeljenje i njegov nastavnik ima svoju učionicu tokom određene školske godine, tako da se rezultati rada tog nastavnika i njegovih učenika odlikavaju u kompletnom učioničkom prostoru.

U ovim zemljama i učionice starijih učenika u osnovnoj školi organizovane su na sličan način. I u jednim i drugim učionicama dostupni su različiti izvori znanja koje učenici mogu koristiti tokom nastave: enciklopedije, rječnici, časopisi, filmovi i video zapisi, Internet, korišćenje računara uopšte i sl. U SAD, u Sjevernoj Karolini, postoji lanac škola nazvan Magnet. To su škole koje poseban akcenat u radu stavljaju na obuku učenika za korišćenje najnovije tehnologije, pa tako petogodišnji prvaci prilikom realizacije projekta uspješno koriste računar i pripremaju Power Point prezentaciju projekta za svoje drugare.

Kada govorimo o individualizaciji vaspitno-obrazovnog procesa i u okviru toga diversifikaciji izvora znanja, ne možemo zaobići informacione i komunikacione tehnologije (ICT). Trenutno, one su najnoviji, najaktuelniji, a možemo slobodno reći i najbrži, izvor znanja. Pojava Interneta 90-ih, kao jedne međunarodne mreže informacija, naveliko raspoložive za javnost, revolucionisao je mišljenje o tome kako se informacija može procesuirati, distribuirati, prikupiti i upotrijebiti u svakoj sferi čovjekove aktivnosti. Elektronske mreže ne samo da daju pristup ogromnim količinama informacija već omogućavaju i stalno dijeljenje resursa, ideja i iskustava između učenika i nastavnika.

U Velikoj Britaniji na inicijativu Vlade, počev od 1998. godine, izgrađuje se nacionalna mreža za učenje (National Grid for Learning), na kojoj se prezentiraju materijali za potrebe učenika u školama, za nastavak školovanja, za visoko obrazovanje, za bibliotekare, za doživotno učenje. Problemi obrazovanja povjereni su specijalizovanoj agenciji BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) [10].

U SAD implementiranje novih tehnologija u obrazovanje prati Fondacija Sloan. Fondacija Sloan je najrazvijenija nacionalna američka asocijacija institucija i organizacija zainteresovanih za kvalitetno on-line obrazovanje [11].

Što se Evropske zajednice tiče, nedavna studija New Learning Environments in School Education identifikovala je postojanje inovativnih trendova u teoriji i prak-

si okruženja za učenje. Nalazi iz studije sugeriraju jasan pomak od instruktivizma ka konstruktivizmu.

Vijeće ministara Evrope podržalo je inicijativu elektronskog učenja (e-Learning) i važnost ICT-a za obrazovanje i osposobljavanje u rezoluciji od 13. jula 2001. godine, podstičući zemlje članice da nastave u svojim naporima za efektivnu integraciju ICT-a u sisteme obrazovanja i osposobljavanja. U periodu od 2004. do 2006. godine realizovan je program za efektivnu integraciju ICT-a u sisteme obrazovanja i osposobljavanja u Evropi (e-Learning Programme) koji su 2003. godine usvojili Evropski parlament i Savjet Evrope. Elektronski podržano učenje, kao važan aspekt u društvu znanja, već zauzima značajno mjesto, između ostalog, zbog sve većeg pritiska na obrazovne institucije da povećaju obrazovne mogućnosti, bez povećanja budžeta.

#### 7. 4. ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Iz prethodno rečenog možemo izvesti opšti zaključak da naši nastavnici još uvijek ne prepoznaju u dovoljnoj mjeri mogućnosti individualizacije nastavnog procesa koje pružaju djelimično otvoreni i nastavno-ciljni obrazovni programi i organizacija nastavnog procesa u skladu sa njima, kao i da postojeći uslovi rada u velikom broju škola nijesu dovoljni za njihovu efikasnu primjenu. Zato je ovaj princip i ovaj pristup u nastavi u našem obrazovnom sistemu još uvijek u prvoj fazi primjene – razumijevanja i prihvatanja od strane onih koji ga neposredno primjenjuju (nastavnici) i onih koji treba da ih podrže (uprava škole, pedagoško-psihološka služba, donosioci odluka u pojedinim oblastima i na određenom nivou).

U Crnoj Gori trenutno postoje dvije krajnosti: veliki broj učenika u odjeljenjima u gradskim školama i suviše mali broj učenika u odjeljenjima u seoskim školama. Zlatna sredina rijetko se gdje javlja, ali je ipak ima. Kada je individualizacija u nastavi u pitanju, onda je manji broj učenika svakako prednost. Veliki broj učenika, a posebno ako je veličina prostora u kojem se nalaze neodgovarajuća, osujetiće mogućnosti individualizacije, posebno u predmetnoj nastavi gdje je vremensko ograničenje od jednog časa stalno prisutno.

Kada govorimo o predmetnim programima, kao najuspješniji segment prepoznaje se uključivanje učenika i roditelja u kreiranje 15% do 20% obrazovnog programa, dok se lokalna zajednica još uvijek uopšte ne uključuje ili se ne uključuje u dovoljnoj mjeri. Uzrok tome je, najvjerovatnije, jak uticaj tradicije našeg školskog sistema, u kojem nije postojala intenzivna saradnja između zvaničnih institucija lokalne zajednice i škole.

Što se planiranja realizacije ciljeva u skladu sa mogućnostima učenika tiče, možemo konstatovati da su naši nastavnici još uvijek pod jakim uticajem prethodnog, sadržajno-lekcijskog programa u kojem je gotovo sve bilo isprecizirano i propisano. Ova činjenica ne iznenađuje, ako uzmemo u obzir da nam i danas mladi nastavnici dolaze sa studija obučeni da planiraju i realizuju nastavu po „starim” obrazovnim programima, dok iskusni nastavnici ne mogu lako da se otrgnu od onoga što su godinama radili. Sloboda koju su dobili kada je raspored ciljeva i pojmova, kao i izbor

sadržaja u pitanju, podrazumijeva i veću odgovornost, što kod njih očigledno izaziva određenu dozu nesigurnosti.

Kada su u pitanju aktivnosti učenja čija se primjena i realizacija najbolje prepoznaje u okviru neposrednog pripremanja za nastavu i kroz praćenje same nastave, i ovdje se osjeća određeno nesnalaženje – jer nastavu sada treba planirati u odnosu na učenika, a do sada se nastavnik, u okviru neposredne pripreme za nastavu, više bavio sobom – šta on treba da radi, šta će da kaže u određenom trenutku i sl. Iako se nastavnici u velikom broju pripremaju za nastavu, to još uvijek nije priprema koja odgovara novom načinu rada. U svakom slučaju, opšte je zapažanje da se u razrednoj nastavi mnogo više pažnje posvećuje planiranju i realizaciji aktivnosti učenika, dok se u predmetnoj nastavi to mnogo rjeđe čini.

Što se metoda i oblika rada tiče, njihova svrsishodna primjena moguća je u odgovarajućem ambijentu, pa možemo zaključiti da i ovaj segment vaspitno-obrazovnog procesa, u okviru kojeg treba uvažiti različite stilove učenja učenika, njihov temperament i interesovanja, nije u dovoljnoj mjeri razvijen u našim učionicama. Iskustva pokazuju da i u ovom segmentu mnogo više nude učitelji (razredna nastava), dok u predmetnoj nastavi i dalje prevladava frontalni oblik rada i dijaloško-monološka metoda.

Nedostatak prostora predstavlja osnovni problem u većini škola kada je sredina za učenje u pitanju: odjeljenja nemaju svoju učionicu, prostorije su često neodgovarajuće veličine za organizaciju interaktivnog prostora u kojem se učenici nesmetano kreću, ne postoje svi potrebni materijali i nastavna sredstva, ili ih je u uslovima stalnog smjenjivanja učenika nemoguće sačuvati i sl. Međutim, postoji i značajan broj škola u kojima ovaj dio u razrednoj nastavi odlično funkcioniše na opšte zadovoljstvo svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa: djece, roditelja i nastavnika. U takvim situacijama roditelji veoma rado učestvuju u opremanju prostora u kojem njihova djeca borave. Zato možemo konstatovati da učionice sa uzornom organizacijom prostora u skladu sa principima nastavnog procesa usmjerenog na učenika, obezbjeđuju primjenu individualizovane nastave, te da u takvim uslovima ona i postoji.

Ocjenjivanje usmjereno na unapređenje nastave i razvoj učenika još nije prisutno u dovoljnoj mjeri u našim školama.

Što se diversifikacije izvora učenja tiče, i dostupnosti različitih izvora znanja tokom nastavnog procesa, te u skladu sa tim odgovora na različite potrebe učenika, možemo konstatovati da u našim učionicama ovaj način individualizacije još uvijek nije zaživio u dovoljnoj mjeri. U mnogim učionicama i dalje su udžbenik, tabla, kreća i slika jedini izvori znanja.

Izborni predmeti i fakultativna nastava su, takođe, sistemski ponuđene mogućnosti prilagođavanja nastavnog procesa interesovanjima i sposobnostima učenika i iz prezentovanih rezultata jasno je da su se škole potrudile da, u što većem obimu, i u skladu sa sopstvenim mogućnostima, pruže učenicima mogućnost izbora predmeta. Jasno je da su ograničenja tipa: mali broj učenika se opredijelio za određeni predmet, ne postoji stručni kadar, nedostatak prostora itd. – realne okolnosti koje, u određenom momentu, nije lako prevazići. Listu izbornih predmeta razmataju školski organi, a u njenom formiranju učestvuju roditelji i djeca. Konstatujemo da su pr-

vi koraci u korišćenju ovog mehanizma individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa uspješno realizovani, te da ga u narednom periodu treba dalje razvijati.

Obuka nastavnika za primjenu reformskih rješenja bila je usmjerena na ključne promjene u obrazovnom sistemu i njihovu primjenu u nastavi, tako da je individualizacija bila logičan dio svih tema o kojima se govorilo. Smatramo, međutim, da je, kada su ovako korjenite i široke reforme u pitanju, u okviru kojih je najteže promijeniti stavove ljudi i već ustaljene obrasce ponašanja, trebalo za ovu aktivnost opredijeliti veći iznos sredstava i samom obukom obuhvatiti veći broj nastavnika. No, s obzirom na to da je uvođenje promjena proces, te da je promjena svijesti i stavova najteži zadatak bilo koje reforme, smatramo da će se vremenom, uz sinhronizaciju svih činilaca koji mogu da utiču na prepoznavanje i korišćenje navedenih mehanizama individualizacije, ovaj princip zaista primijeniti u našim školama.

#### 7. 4. 1. PREPORUKE

1. Dalje razvijati i unapređivati sistemski ponuđene mehanizme individualizacije kroz prethodno navedene segmente vaspitno-obrazovnog procesa, kako bi se iskoristio njihov puni potencijal.

2. Omogućiti nastavnicima da (tokom inicijalnih studija i profesionalnog razvoja tokom radne karijere) steknu i razvijaju znanja i vještine potrebne za primjenu individualizacije u nastavnom procesu (planiranje, aktivnosti učenika, organizacija prostora u učionici, ocjenjivanje...).

3. Intenzivirati aktivnosti profesionalnog razvoja na kojima će se podržati primjena ovog principa u nastavi (različiti događaji i manifestacije, stručni časopisi, forumi, razmjena primjera dobre prakse i sl.).

4. Opremiti škole odgovarajućim sredstvima i namještajem (ne samo učionice nižih razreda), a učionice i biblioteke određenom literaturom i nastavnim sredstvima.

5. Smanjiti broj učenika u odjeljenju (25 do 27), tj. povećati učionički prostor po učeniku.

6. Omogućiti da škola radi u jednoj smjeni kako bi ostalo dovoljno prostora za organizaciju ostalih aktivnosti u školi.

7. Nastavnicima i učenicima omogućiti pristup računarima i Internetu.

8. Omogućiti prelazak sa klasičnog, na kombinaciju klasičnog i elektronskog obrazovanja, uz posjedovanje opreme za podršku elektronskom učenju i osposobiti nastavno osoblje za razvoj multimedijalnih sadržaja.

#### LITERATURA

- [1] Gardner, H.: *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books, The second edition was published in Britain by Fontana Press. 466 + XXIX pages, 1983; 1993.
- [2] Grupa autora: *Naša škola, Istraživanje: Primjena reformskih rješenja u osnovnim školama i gimnazijama u Crnoj Gori*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2009.
- [3] Havelka, N.; Hebib, E.; Baucal, A.: *Ocjenjivanje za razvoj učenika*, priručnik za nastavnike, Ministarstvo prosvete i sporta RS, Centar za evaluaciju, Beograd, 2003.
- [4] *Knjiga promjena*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.

- 
- [5] Lalović, Z. i saradnici: *Naša škola, Istraživanja u obrazovanju (2004–2008)*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2008.
- [6] Milić, S.: *Savremeni obrazovni sistemi*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, 2008.
- [7] Milić, S.: *Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu*, Pedagoški centar Crne Gore, Podgorica, 2002.
- [8] *Osnove za obnovu nastavnih planova i programa osnovne škole*, Savjet za nastavne planove i programe Crne Gore, Komisija za osnovno obrazovanje: Podgorica, 2002.
- [9] *Osnove za obnovu nastavnih planova i programa za gimnazije*, Savjet za nastavne planove i programe Crne Gore, Komisija za gimnazije, Podgorica, 2003.
- [10] <http://www.becta.org.uk>, 20. 02. 2010.
- [11] <http://www.sloan-c.org>, 05. 03. 2010.

