

Далиборка Б. Шкипина*

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале

СТРУЧНИ ИСПИТ КАО ОБЛИК СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА У УЧИТЕЉСКИМ ШКОЛАМА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ 20. ВЕКА

Апстракт: Стручни испит у учитељској школи имао је посебну тежину и значај. На стручном испиту, млади учитељи су морали да покажу зрелост, солидно знање и умеће, и да га примењују у пракси. Критеријуми оцењивања били су веома строги, у толикој мери, да је само један број кандидата од укупног броја пријављених положио испит у првом испитном року. Насушна је потреба и задатак сваког наставника (учитеља) у трагању за новим знањем, стваралачка примена знања у датим условима и сталан напор да се ради боље и успешније. У том циљу веома је битна и важност рада на развијању одговорности наставника за властито стручно усавршавање. Функција стручног усавршавања треба да садржи у себи захтев за преиспитивањем у смислу изграђивања отворености наставника за промене, сузбијања отпора да се раније стечено знање стално наглашава и сматра довољним, што је из разних разлога код учитеља, у том времену, прилично било наглашено, а што је, може се рећи, и данас присутно. Ово теоријско проучавање има за циљ анализирање и представљање једног од облика (форми) стручног усавршавања учитеља у Босни и Херцеговини у другој половини 20. века, а то је стручни учитељски испит након завршене учитељске школе. Дакле, ради се о историјском истраживању које се заснива на анализи доступне, релевантне документације.

Кључне речи: *стручно усавршавање, учитељске школе, стручни испит.*

УВОД

Овај рад обухвата истраживање једног комплексног проблема из педагошког наслеђа који припада одређеном временском оквиру, одређеном простору и друштвеном систему. Свакако да је познавање педагошке прошлости

* daliborka.skipina@ffuis.edu.ba

један од неопходних услова за сваку целисходнију педагошку акцију. Резултати историјско-педагошких истраживања осветљавају савремене педагошке појаве и процесе, помажу у тражењу и изналажењу најбољих решења. Критичким сагледавањем и применом тековина прошлости могуће је спречавање и понављање грешака у савременом васпитању и образовању, што је један од циљева историјско-педагошких истраживања, па тако и овог рада који се, иначе, ослања на истраживање изворне грађе и релевантних чињеница. Поглед напред је увек неопходан, све нове мере се морају заснивати на савременим и будућим потребама, али исто тако, и на претходном искуству, те је ретроспективно разматрање одређене проблематике насушна потреба и проблематике стручног усавршавања (наставника) учитеља, јер потреба за индивидуалним, личним усавршавањем стара је колико и само човечанство. О потреби и значају усавршавања наставника писали су многи аутори (научни радници), те тако Василијевић (2008) указује, да човек током историје није радио на себи, и да није унапређивао своје интелектуалне и радне капацитете, било као индивидуа, било као интегрисани члан друштва, данас не бисмо могли говорити о друштвеном, научном, техничко-технолошком напретку, нити бисмо били његови сведоци. Отуда и важност овог проучавања, стручног испита у учитељским школама у Босни и Херцеговини у другој половини двадесетог века, као једног од основних облика стручног усавршавања наставника разредне наставе (учитеља) у васпитно-образовном систему Босне и Херцеговине (шездесетих година 20. века). У послератним годинама (1945) у Босни и Херцеговини, као и другим републикама бивше Југославије, учитељи нису обављали само наставне задатке у школи, већ су били много шире ангажовани: радили су као васпитачи у дечијим и ђачким домовима, у предшколским установама, врло често су обављали послове професионалних културних и политичких радника, а радили су и на народном просвећивању. Због тога се у том периоду наглашава потреба образовања и усавршавања већег броја учитељског кадра.

ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У УЧИТЕЉСКИМ ШКОЛАМА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ 20. ВЕКА

На основу анализе, увиђамо да је рад учитељских школа, од 1950. године па до 1972. године у Босни и Херцеговини, у погледу дужине трајања имао четири специфична периода:

- четворогодишње школовање учитеља од 1949/50. до 1953/54. године,
- петогодишње школовање од 1953/54., тј. (1956/57) до 1960/61. године,
- четворогодишње школовање од 1961/62. до 1972. године и
- гашење (супституција) учитељских школа оснивањем педагошких академија (1972. године).

Трајање образовања учитеља у Босни и Херцеговини, кроз школски систем (формално образовање), различито је, има дуг пут, почев од кратких течајева од неколико недеља (месеци), па преко учитељских школа које су трајале три, четири и пет година, па опет скраћене на четири године, и разних комбинација на педагошким академијама као средњим и вишим школама, до факултета. Тако су учитељи свој професионални статус подигли са средњег, на виши, па на факултетски ниво. То се директно одражавало и на њихова звања и то: учитељ, наставник разредне наставе и професор разредне наставе.

Школовање учитељског кадра првих година после рата (1945) спадало је међу главне преокупације не само просвете него се оно сматрало и кључним кадровским питањем међу тадашњим политичким задацима. Папић (1981) истиче да се дефицит учитеља није јављао ни у једном крају Југославије као што је то било у Босни и Херцеговини, па је то на неки начин представљало и општејугословенски просветни проблем.

Осим учитељских школа у Сарајеву, Бањој Луци и Мостару, отворене су 1946. године још две учитељске школе, у Тузли и Травнику, а 1947. године у Бихаћу и Дервенти, док је учитељска школа у Љубушком отворена 1948. године. Годину дана касније, 1949, отворене су учитељске школе у Бијељини и Ливну (Рајић, 1981). У Приједору и Фочи учитељске школе отворене су 1960. године, док је у Јајцу учитељска школа отворена 1961/1962. школске године (Адемовић, 2009). Савезни комитет за науку и културу, који се од 1949. године назива Министарство за науку и културу ФНРЈ, у 1948. и 1949. години развио је широку активност у области школства (Рајић, 1981). У овом периоду објављен је и Наставни план за учитељске школе у ФНРЈ. Пошто је у Босни и Херцеговини учитељска школа имала још трогодишње школовање, морало се одступити од недељног броја часова за поједине предмете, иако су се сви предмети налазили у Наставном плану (Општа педагогија, Историја педагогије, Психологија – општа, дечија и педагошка с логиком; Методика и школски рад, Основи марксизма и лењинизма, Матерњи језик и књижевност, Руски језик, Историја, Устав ФНРЈ, Географија, Природопис, Хемија са основама минерологије, Физика, Математика, Ручни рад, Певање и свирање, Цртање и лепо писање, Фискултура, Предвојничка обука).

Због велике потребе, као и великог интересовања омладине за овај наставнички позив, у Босни и Херцеговини су почели радити, уз прве учитељске школе, и учитељски течајеви. Школске 1950/51. године број учитеља који су се школовали у редовним учитељским школама био је 256, док је број учитеља који су се школовали на учитељским течајевима био 68. Школске 1951/52. године тај број је износио 48 у учитељским школама и 184 на учитељским течајевима, док их је наредне школске године у учитељским школама било 344, а 87 на учитељским течајевима (Рајић, 1981: 137). Крајим школовањем и оспособљавањем на учитељским течајевима велики број привремених учитеља долазио је врло млад у школе. Педагошка служба је полазила од става

да је школовање учитеља било доста лоше, па је у читавом периоду била у непрестаном активном односу према ваншколском усавршавању наставника.

Од 1950. године, када се школовање у учитељским школама у Босни и Херцеговини продужило на четири године, ниво стручног и педагошког образовања у овим школама приближава се образовању које се у то доба стицало, у школском смислу речено, у развијенијим републикама ФНРЈ. Тадашње учитељске школе добијају актуелни наставни план и програм, који се у свему подудара с оквирним Савезним планом и програмом за учитељске школе у Југославији (Рајић, 1981).

Током рада на реформисању основне школе у периоду од 1956. до 1958. године, Смајкић (1989) истиче да у првом концепцијском одређивању планског развоја институционализованог система васпитања и образовања у нашој земљи (Проблеми школске реформе, Предлог система васпитања и образовања у ФНРЈ, Основни закон о школству и др.), наглашавала се потреба, да се оснују педагошке академије као јединствене више школе за образовање наставника разредне и предметне наставе у основном васпитању и образовању.

Од 1958. године па надаље посебно се разматра питање образовања и усавршавања учитеља. Истицана је потреба стварања јединственог система који ће омогућити реализацију реформских захтева. Од предложених институција за њихово образовање прихваћене су педагошке академије које, са моделима сталног стручног усавршавања, морају чинити јединствен систем за припремање наставничког кадра. Такав систем требао је да смањи разлику у припремању разредних и предметних наставника што се у ранијем периоду негативно одразило на наставу. Учитељи су и поред бројних обавеза прихватили реформу и ангажовали се на решавању бројних задатака. Педагошка академија је била виша школа за образовање наставника за све разреде осмогодишње основне школе.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ И РАЗВОЈ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА УЧИТЕЉА

Стручно усавршавање се као појам различито дефинише у литератури. У *Педагошкој енциклопедији* налазимо да је стручно усавршавање наставника, „облик перманентног образовног процеса (васпитача, учитеља, наставника појединих предмета, наставника практичне наставе, стручних и осталих сарадника)” (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 104).

У *Педагошком речнику* (1967) наведено је да, ради успешнијег обављања дужности наставника и васпитача, као и културне мисије просветног и друштвеног радника у средини у којој живи и ради, учитељ мора, поред солидне стручне спреме, да располаже и општим образовањем. Учитељ мора

стално да ради на свом општем и стручном усавршавању и да прати развој педагошке науке како би њена најновија достигнућа користио у своме раду и стваралачким примењивањем и сам се усавршавао (*Педагошки речник*, 1967).

И у *Лексикону образовних термина* (2014) налазимо појашњење стручног усавршавања као обавезног дела професионалног развоја. То је процес захваљујући коме васпитач, наставник (учитељ) и стручни сарадник унапређују васпитно-образовни рад. У току стручног усавршавања они јачају и стичу компетенције потребне за рад.

Светозар Милијевић (2002) бавећи се проблематиком стручног усавршавања наставника, у свом раду / *Стално стручно усавршавање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада*, такође, објашњава овај појам. Истиче да стално стручно усавршавање наставника представља облике перманентног образовног и самообразовног процеса васпитача, учитеља, наставника свих наставних предмета, дефектолога, стручних сарадника и наставника практичне наставе, и састоји се у стицању додатних знања и вештина које су потребне за успешно савладавање захтева произашлих из промена у технологији одређене струке, односно дорађеног занимања. „Почиње непосредно по завршетку редовног школовања у форми приправничког стажа и полагања стручног испита и наставља се кроз разноврсне форме самообразовања и програмске активности наставничких школа, факултета, просвјетно-педагошких служби и стручних удружења” (Милијевић, 2002: 183–184).

Даље стручно усавршавање наставника се реализује путем перманентног образовања. Разлози за укључивање наставника у перманентни процес професионалног развоја могу бити различити: немогућност да се у току школовања стекне потпуно и довољно образовање и оспособљеност за целокупни радни век и за све појединачне послове и радне задатке; промене у одговарајућим наукама и подручјима рада и промене у друштву стално захтевају увођење новина у програме свих нивоа образовања; нова сазнања у педагошким и психолошким наукама, а нарочито у дидактици и методици васпитно-образовног рада. Још је грчки филозоф Платон увидео вредност образовања и усавршавања наставника. Како се са развојем друштва, развијала и школа, неизбежно се мењао и однос према наставнику, као и према садржајима његовог образовања, тако да се образовање и усавршавање наставника поклапало са потребама друштва и владајуће класе.

Седамдесетих и осамдесетих година 20. века стручно усавршавање наставника је подразумевало проширивање и праћење новина из струке, науке, дидактике, педагогије, као и идеолошко-политичко и марксистичко образовање. Деведесетих година 20. века концепција стручног усавршавања наставника се базирала на стицању нових знања из четири области (ужестручна област, дидактичко-методичка, педагошка и психолошка област), али и на стицању вештина и умећа потребних за квалитетно реализовање васпитно-обра-

зовног процеса. Усавршавање наставника организује се кроз различите облике који се могу сврстати у две основне групе: индивидуално и групно усавршавање. У Босни и Херцеговини постојали су организовани облици усавршавања на педагошким академијама и факултетима, као и у центрима усавршавања наставника. Индивидуално усавршавање наставника започиње одмах по завршетку школовања, односно у току тзв. приправничког увођења наставника у васпитно-образовну праксу, што се остварује у првој години запослења. Програм стажирања утврђивао се на нивоу републике (Босне и Херцеговине), а реализовао се, обично, у васпитно-образовној институцији (школи) у којој је наставник запослен. Стажирање се обично завршавало полагањем стручног испита. Основни носиоци групног и индивидуалног усавршавања наставника биле су васпитно-образовне институције у којима су наставници запослени. Поред ових институција, за поједине садржаје групног усавршавања посебну законску обавезу организовања и реализовања имали су просветно-педагошки заводи (од регионалних до републичких), као и друге институције и стручна друштва наставника.

Последњих година тенденција стручног усавршавања наставника се усмерава, поред нових знања, и на развој стицања компетенција наставника неопходних за образовно-васпитни рад.

Познато је да су наставници обавезни, и да могу да се усавршавају кроз колективне (групне) и/или индивидуалне облике усавршавања, од којих као колективни (групни) могу бити: учешће у огледним или угледним часовима, учешће у раду стручних органа школе, учешће на семинарима, саветовањима, конференцијама и сл. Под индивидуалним стручним усавршавањем подразумева се праћење стручне литературе и часописа (уџбеници, приручници, монографије, енциклопедије...), рад на стручној периодици, интернет претрага, приправнички рад, истраживачки рад (акциона истраживања), обављање консултација и размена мишљења са колегама, професорима, школским саветницима, с компетентним стручњацима и др. (Василијевић, 2008). У пракси, најчешће и најдоступније стручно усавршавање реализује се на нивоу наставничког већа, актива или других група унутар саме школе, као и полагањем стручног испита. Одређени број наставника одлази на обавезну обуку у организацији министарстава (односно, просветно-педагошких завода), која се реализује током летњег или зимског распуста (а често и у току школске године).

Како је временом стручно усавршавање наставника постало саставни део живота и рада школе и важан фактор њеног даљег преображаја, тако је и у Босни и Херцеговини осамдесетих година 20. века донесен и посебан закон – Закон о сталном стручном усавршавању наставника као одговарајућа подршка и правна основа (*Zakon o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika*, 1976).

Доношењу овог Закона претходио је период сазревања уверења о потреби и значају сталног стручног усавршавања наставника о чему сведоче и неки документи који су претходили овом Закону, а који су битни за афирмацију ове активности у Босни и Херцеговини. Доношење Општег закона о школству 1958. године, може се рећи да је био почетак правног регулисања сталног стручног усавршавања наставника, јер је у том Закону прихваћен став да се не може успешно радити на васпитно-образовној реформи ако и сами наставници нису упућени у токове промена, као и у процес властитог усавршавања.

Нешто касније, 1970. године, у Резолуцији Савезне скупштине о развоју васпитања и образовања на самоуправној основи, поред осталог, наведено је и следеће: „Нужно је систематски остваривати перманентно усавршавање у нашој струци, као и педагошко-психолошко и андрагошко усавршавање наставника, васпитача и осталих кадрова. Иницијатори за то треба да буду и саме васпитно-образовне установе, а носиоци установе за образовање наставника уз подршку стручних усавршавања и организација заједница образовања, друштвено-политичких заједница и осталих заинтересованих чинилаца. Школе за образовање наставничког кадра морају се одлучније оријентисати на унапређивање рада и усавршавање кадрова у васпитно-образовним установама на свом подручју [...]” (Службени лист СФРЈ, бр. 16/1970, према: Svrđlin, 1983: 86).

Стално стручно усавршавање наставника имало је подршку и у Резолуцији X конгреса СКЈ о образовању, где је, између осталог, наведено следеће: „С обзиром на целину предстојећих задатака у области васпитања и образовања нужно је изградити што потпунији и ефикаснији, марксистички заснован систем перманентног стручног, педагошког и идејно-политичког оспособљавања и усавршавања наставних и других кадрова” (Десети конгрес СКЈ, 1974, према: Svrđlin, 1983: 87–88).

Поред наведених уследили су касније и други правно-нормативни акти којима се настојало уредити и регулисати стручно усавршавање наставника, па је то учињено и у Закону о удруженом раду 1976. године. Можда је овим Законом стручно усавршавање наставника, добило и највећу подршку као незаобилазна активност васпитно-образовних институција. Исте године у Босни и Херцеговини донесен је посебан закон, дакле, Закон о сталном стручном усавршавању наставника којим су први пут правно регулисане све важније појединости ове активности. Нешто касније, стручно усавршавање наставника добија подршку и у Закону о унапређивању васпитно-образовног рада, а и у Закону о основном образовању и васпитању истакнута је важност и неопходност сталног стручног усавршавања наставника.

СТРУЧНИ УЧИТЕЉСКИ ИСПИТИ

Основни облик стручног усавршавања наставника разредне наставе (учитеља) у васпитно-образовном систему Босне и Херцеговине у другој половини 20. века неоспорно је дужи период био стручни учитељски испит након завршене учитељске школе (шездесетих година 20. века).

Начини полагања стручног испита за наставнике – приправнике регулисани су посебним правилницима у оквиру стручног усавршавања наставника. Испите (писмени и усмени) које су полагали кандидати као стручне учитељске испите, а на основу доступних и анализираних, за потребе овог рада, извештаја комисија о њиховом полагању, видимо да су то били исти предмети које су полагали и у оквиру дипломског учитељског испита након завршене учитељске школе (Општа педагогика и Дидактика, Методика, Практична предавања – Школски рад, Психологија, Српскохрватски језик, Историја и Географија).

На основу оригиналних извештаја учитељских школа о полагању стручних учитељских испита, које смо анализирали, очигледно је да се оваквом виду стручног усавршавања наставника приступало веома озбиљно и одговорно, од кандидата се тражило одговарајуће знање и способности за рад у школи. Један од доступних и анализираних извештаја је и Извештај о стручним испитима који је упутила Државна мешовита учитељска школа у Сарајеву (1956) Савету за просвету науку и културу у Сарајеву, 30. 5. 1956. године, из којег се види да је од 175 кандидата који су полагали овај испит њих 75 оцењено недовољном оценом из писмених припрема за практичан рад у вежбаоници. У истом Извештају стоји образложење о томе да су припреме веома лоше са методичко-дидактичког аспекта и да се може поставити питање, како изгледа настава у основним школама. Основне замерке комисије односиле су се на недовољно знање кандидата о организацији часа, о избору и примени наставних метода у настави појединих предмета, о примени дидактичких принципа и др. Разумљиво је да се од кандидата који је провео одређен период самосталног рада у школи очекује да покаже одговарајуће знање и способности, као и одређену стручност, самим тим што је за тај период требао да своје теоријско знање обогати, провери и утврди у пракси. Зато се и постављало следеће питање: Шта и како ради тај учитељ? Од наведеног броја пријављених кандидата, како пише у Извештају, већи је број оних који су завршили учитељски течај, али има и оних који су редовно завршили учитељску школу. Поставља се питање у Извештају, зашто се и добри ученици након завршене школе опусте и ништа не раде, па на стручним испитима покажу слабе резултате. Као решење, предлагано је као неопходно, а што није била пракса, да младе учитеље, почетнике неко у школи у којој су почели са радом прихвати, упуту у рад, прати и помаже, јер је чињеница да учитељска школа не може дати све.

Испитни одбор Учитељске школе у Сарајеву, дискутујући о резултатима испита, а у циљу њиховог побољшања, предложио је следеће:

– да се уведе писмени домаћи рад, који би кандидат радио најмање три месеца,

– да уз домаћи рад сваки кандидат пошаље испитној комисији 20–25 детаљно разрађених припрема за сваки предмет који се налази у наставном плану за основну школу,

– да се на усменом испиту не полагају Историја и Географија,

– да се из Српскохрватског језика мање пажње обрати књижевности, а више правопису и граматичи,

– да се испит из педагошке групе предмета повеже са практичним радом, писменим домаћим радом и литературом коју је кандидат користио у пракси и при изради теме, и

– да се учитељској школи у Сарајеву омогући континуирани контакт са учитељима на њиховим радним местима. Да се омогуће чешће посете школама, како би се одржавали састанци, предавања и саветовања (*Izveštaj o stručnim i diplomskim ispitima, Državna mješovita učiteljska škola Sarajevo, 1956*).

Из Извештаја Државне мешовите учитељске школе у Тузли, такође, закључујемо о квалитету и озбиљности када је реч о полагању стручних учитељских испита и тежње да се на том испиту од кандидата извуче максимум и провери њихова способност посматрана са становишта савремених потреба и захтева наставе и васпитања у основној школи. У вези са тим у Извештају се констатује да: „Појава великог броја кандидата на испиту у овом року више је посљедица административних мјера него тежња младих учитеља у школи да стечена знања даље развију, да повежу праксу и теорију, да колико толико схвате савремена кретања школе и да задовоље њеним новијим захтјевима” (*Izveštaj o učiteljskom stručnom ispitu, Državna mješovita učiteljska škola u Tuzli, 1956*). Да је било тако, потврђују неке чињенице које је комисија констатовала код већине кандидата у току испита, нпр. да ученици уче из белешки које су припремали у току школовања, а не из књига, да знања из психологије своде на вулгаризовање психолошких дефиниција, да су области емоције и воље из психологије сасвим занемарене и сл. „У методици и практичном раду сусрећемо се са формализмом као редовном појавом. Шаблонском примјеном очигледних средстава (па и оскудношћу и недостатком тих средстава уопште), слабир познавањем наставних метода (до примјене долазе углавном методе излагања и разговора), непознавање методика вјештина” (*Izveštaj o učiteljskom stručnom ispitu, Državna mješovita učiteljska škola u Tuzli, 1956*). Све наведено потврђује и број кандидата који су, односно оних који нису положили стручни испит у овом року, па је од укупно пријављених 101 кандидата њих троје положило са одличним успехом, са врло добрим 16, са добрим успе-

хом 37, док је на поправни испит упућено њих 23, а за поновно полагање целог испита 22 кандидата. У циљу побољшања резултата самих стручних учитељских испита и припремања кандидата за стручни испит у овом Извештају је предложено следеће:

– да се учитељски стручни испит третира као стварно стручни испит, тј. да му основна садржина буде педагошка група предмета, општа педагогија са стањем педагогије, методика са школским радом, и психологија,

– да централно место у садржини испита заузима школски рад где треба да се утврди колико, осим практичних знања, кандидат располаже знањем из педагошке теорије и колико његов наставни рад произилази из познавања закона психо-физичког развоја детета,

– да се приликом разговора о извођењу практичног испита утврди колико кандидат влада грађом програма основне школе и колико је ради остваривања васпитно-образовних циљева актуелизује с обзиром на свакодневна достигнућа у друштвено-привредном развоју,

– да кандидат пре испита ради испитни писмени рад, а на испиту у разговору о том раду да се утврди колико кандидат прати периодичну педагошку штампу и колико се теоријски развија и усавршава за наставнички позив,

– да се испит из школске администрације и Устава измени утолико да основу овог испита сачињавају, између осталог, друштвено управљање школом и комунално уређење и да се на овом испиту установи колико кандидат проживљава и схвата савремени друштвени развој, посебно облике демократског управљања и улогу и место школе у односима комуналног уређења и др. (*Izveštaj o učiteljskom stručnom ispitu*, Državna mješovita učiteljska škola u Tuzli, 1956).

Такође, и остале учитељске школе у Босни и Херцеговини су одржавале стручне испите за учитеље и о томе слале извештаје надлежним институцијама у Босни и Херцеговини. Извештај о стручним учитељским испитима у периоду октобар–јануар 1956/57. године Савету за школство Босне и Херцеговине у Сарајеву послала је и Државна учитељска школа у Бијељини. Они су у овом Извештају детаљно за сваки предмет (Општа педагогика, Дидактика, Методика, Практична предавања – Школски рад, Психологија, Српскохрватски језик, Историја и Географија), образложили одговоре и своја запажања о знању и способностима које су показала кандидати на стручним испитима. Истакнуто је да кандидати имају једини циљ, а то је само да положи испит, а да при томе не воде рачуна да покажу теоријско знање које ће им омогућити унапређење праксе, тј. њиховог практичног рада у школи. Када појашњавају одговоре кандидата из појединих предмета које полажу, првенствено из Опште педагогије, чланови комисије истичу да Општу педагогију као увод у педагогију схватају веома површно и да је слабо проучавају, не могу да анализирају поједине појмове и термине, уче без разумевања и механички. Што се тиче другог дела

Опште педагогије а то је теорија наставе, односно Дидактика, комисија истиче да кандидати показују још слабија знања него из првог дела. Комисија претпоставља да су у току свог школовања више проучавали први део из Опште педагогије, а мање из Дидактике. Као општи закључак у овом Извештају стоји да су кандидати, који су приступили овом испиту могли изаћи спремнији што би свакако отклонило мучан утисак који су оставили на комисије из предмета Историја и Географија (*Izveštaj o stručnim učiteljskim ispitima, Državna učiteljska škola u Bijeljini, 1957*).

Осим редовних стручних испита, одржавали су се и поправни испити на стручним учитељским испитима за оне кандидате који су на претходним испитима упућени на поправни испит. То потврђује и документује и Извештај о одржаном поправном испиту на стручном учитељском испиту у Учитељској школи „Хасан Кикић” у Дервенти. Овом испиту приступило је 14 кандидата од којих је испит положило осам, док њих шест испит није положило. Пет кандидата није задовољило својим одговорима из Српскохрватског језика, док је један кандидат показао слабо знање из Историје. У Извештају се наводи да је општа појава да кандидати показују недостатак општег солиднијег образовања и културе, да се за испит припремају на брзину, да врло мало користе постојеће уџбенике за учитељске школе, а да стручну литературу веома слабо или чак никако не прате и не користе, као ни дневну штампу (*Izveštaj o održanom popravnom ispitu, Učiteljska škola „Hasan Kikić” Derventa, 1956*).

Дакле, можемо поставити питање: Да ли су критеријуми тада били толико високи и да ли се од наставника тражило превише, с обзиром на то да су стручни учитељски испити садржавали исту групу предмета за полагање као и дипломски испит на крају завршене учитељске школе? Али исто тако, питамо се, како су резултати били слаби на стручним испитима ако су наставници већ положили дипломски испит и радили одређен број година у пракси, тј. у школи? Ово су свакако питања на која не можемо дати одговор, јер ову појаву не можемо посматрати директно, али ово показује да се ни нашим теоријским проучавањем не могу исцрпети сви сегменти тадашњег образовања и усавршавања наставника разредне наставе, као што то нису урадили ни они аутори који су се до сада бавили овом и сличном проблематиком. Али, може се и за данашње време поставити питање: какав је квалитет знања учитеља, наставника или професора након неколико година од завршетка школовања, односно формалног, иницијалног образовања, уколико није наставио да чита, ако се не интересује и даље не усавршава у својој струци? И у савременој литератури се указује на неке од основа проблема стручног и педагошког усавршавања наставног кадра. Према Вилотијевићу, основу тих проблема представљају нерешена основна питања, као што су законска обавеза стручног и педагошког усавршавања, институције и установе које би се тиме бавиле, верификовани програми стручног усавршавања наставника, а велики проблем представља и недостатак огледних школа у којима би се иновације испитивале (Вилотијевић, 2000, према: Budić, Klemenović, Milutinović, 2003: 84).

Очигледно је да се увек расправљало и актуелизовало питање стручног усавршавања наставника. Проширивањем делатности и усложњавањем рада наставника временом било је потребно предузимати одређене мере за њихово квалитетније стручно усавршавање како би они били способни да те задатке и реализују. Осим учитељских школа, педагошких академија, а касније и факултета и друге институције су предузимале одређене мере у вези са овом активностима. Одређену улогу у томе имали су и просветно-педагошки заводи у Републици Босни и Херцеговини. Свакако да се наилазило и на одређене тешкоће и проблеме у остваривању и реализацији стручног усавршавања наставника, како индивидуалног тако и колективног, и да оно никада није остваривано у оној мери како се очекивало, што потврђују и тадашња истраживања која су провођена међу наставницима, директорима школа и просветним саветницима. Видимо да је дуго времена стручни учитељски испит био једини облик стручног усавршавања наставника, али исто тако закључујемо, на основу извештаја комисија које су проводиле те испите, да су кандидати показивали слабо знање из појединих области и предмета на тим испитима. Дакле, осим пропуста у колективном организовању стручног усавршавања, заказало је и индивидуално стручно усавршавање, што потврђују и писања и истраживања аутора у том периоду, као и оцене комисија на стручним испитима.

Иако се, како видимо, донекле радило на плану стручног усавршавања наставника касније, тих седамдесетих година 20. века, по мишљењу неких аутора, оно што су радили заводи, центри, школе и друге институције било је недовољно и наставници нису били у тој мери оспособљени да раде савремено. Као основне слабости, односно неефикасности стручног усавршавања наставника, Сврдлин (1968) наводи следеће разлоге због којих је долазило до тога:

– у организовању стручног усавршавања није било система и координације између школа и других институција које су се бавиле и баве стручним усавршавањем наставника, па су поједини наставни проблеми били пренаглашени, а много више потребних тема и подручја је занемаривано;

– од првобитно широко замишљене мреже установа за стручно усавршавање, основане су само неке па је и то утицало на однос према стручном усавршавању, а изостало је и анализирање праксе стручног усавршавања, што је требало да учине те установе;

– облици усавршавања и њихово организовање били су више усмерени на број одржаних предавања, семинара и сл., него на то колико је све то блиско наставнику и колико он то заиста усваја и примењује у пракси;

– недостајао је и континуитет у организовању разних облика усавршавања, јер су наставници укључивани на семинаре и предавања више по случајном избору, него што је то био резултат одређеног система, поступности. То се одразило и на интерес за индивидуално стручно усавршавање и његов ефекат који је био недовољан;

– није свугде довољно схваћена ни потреба стручног усавршавања, јер и оно што се чинило било је више због обавеза школе према спољним факторима него због постојања интереса за стручно усавршавање. Дешавало се да неки замишљени облици стручног усавршавања се отказују или се не могу одржати, јер није било довољног броја слушалаца, тј. наставника. За ову тврдњу и наводе као пример можемо навести чињеницу да је био организован семинар за професоре учитељских школа, који није одржан, јер се појавио само један наставник (из учитељске школе у Приједору). Овим семинаром се хтело указати на недостатке наставе познавања природе у основној школи коју изводе учитељи, што је било последица слабости наставе биологије у учитељској школи. Замерка се односила на то да се у раду младих учитеља запажају не само недопустиве грешке у методичком погледу, већ и у познавању елементарних научних чињеница. Овим семинаром, који се требао одржати од 1. до 4. септембра 1966. године, било је предвиђено, између осталог, да се наставници учитељских школа упознају и са методичким поступком око организовања екскурзија у природи, што је од посебног значаја за извођење наставе биологије у учитељским школама (*Путеви и достигнућа у настави и васпитању, 1965/1966*).

Пишући о наставнику и особеностима овог позива Илић и сар. (2008) истичу да се наставник својим знањем и високим степеном дидактичко-методичке оспособљености и педагошког такта ставља у службу остваривања постављених циљева и задатака односно, у службу максимално могућег развоја потенцијала сваког ученика као индивидуе, али и као друштвеног бића. Да би успешно обављао свој посао, он мора, како аутори наводе, да буде одређен на стално стручно усавршавање како би и у друштвеним околностима које се стално мењају, мењајући истовремено и школу, удовољио захтевима који се постављају пред њега и тиме допринесио ефикаснијем и квалитетнијем образовању и васпитању ученика. Чињеница је, коју треба имати на уму, да просветна професија (учитељ, наставник) по свом карактеру, значају и функцији, спада у ред посебних професија, да се припрема за њу не може остварити током редовног школовања и да та припрема никако не може бити довољна за цео радни век наставника.

ЗАКЉУЧАК

Одувек се јављала потреба стручног усавршавања наставника, потреба за сталним учењем како би се стицала неопходна знања у складу са развојем науке, технике и нових технологија значајних за образовање, васпитање, учење и развој ученика. Још је Антон Семјоновић Макаренко, као и многи педагошки мислиоци прије њега (Коменски, Песталоци, Дистервег, Ушински...), истицао важност и значај учитељског позива, наглашавајући да нико не може нанети толику штету као „рђав” васпитач. С обзиром на велику улогу учитеља у васпитању и образовању ученика, на његове поливалентне везе са факторима развоја ученика, као и на сложене друштвене околности које се стално мењају, учитељ се ставља у позицију доживотног учења, континуираног стручног усавршавања. Од наставника се одувек очекивало да својим знањем, особинама, понашањем, вештинама, свакодневним животом и радом буде пример не само ученицима него и људима и народу из непосредне друштвене средине. Тако је било и тих шездестих година 20. века у Босни и Херцеговини. У раду смо и представили један од основних облика стручног усавршавања наставника разредне наставе (учитеља) у васпитно-образовном систему Босне и Херцеговине, а неоспорно је да је то дужи период био стручни учитељски испит након завршене учитељске школе. Ти стручни учитељски испити су, можемо рећи, претеча данашњих стручних испита у Босни и Херцеговини које полагају професори разредне наставе након завршеног факултета (филозофског, учитељског, педагошког).

У оквирима формалног образовања, учитељи у Босни и Херцеговини су се стручно усавршавали кроз припремање и полагање стручног испита, кроз студиј уз рада и из рада. Затим, кроз осмишљене програме просветно-педагошке службе, укључујући огледни рад и рад експерименталних школа, удружења учитељства Југославије и Босне и Херцеговине, као и кроз стручне органе школе (стручне активе и наставничко веће).

Литература и извори

- Ademović, H. (2009). *Učiteljske škole u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke Mostar.
- Budić, S., Klemenović, J. i Milutinović, J. (2003). *Razvoj sistema školstva 1945–2001*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Василијевић, Д. (2008). Индивидуално усавршавање наставника. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 10, 17–32.
- Zakon o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika* (1976). Službeni list SR BiH, br. 6.

- Izveštaj o stručnim i diplomskim ispitima*, Državna mješovita učiteljska škola, Sarajevo (1956), br. 509/56, upućeno Savjetu za prosvjetu, nauku i kulturu, Sarajevo.
- Izveštaj o učiteljskom stručnom ispitu*, Državna mješovita učiteljska škola u Tuzli (1956), br. 575/56, upućeno Savjetu za prosvjetu, nauku i kulturu, Sarajevo.
- Izveštaj o stručnim učiteljskim ispitima u periodu oktobar – januar 1956/57. godine*, Državna učiteljska škola u Bijeljini (1957), br. 32, upućeno Savjetu za školstvo BiH Sarajevo.
- Izveštaj o održanom popravnom ispitu na stručnom učiteljskom ispitu*, Učiteljska škola „Hasan Kikić” Derventa (1956), br. 1303/56, upućeno Savjetu za školstvo NRBiH Sarajevo.
- Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2008). *Школска педагогија*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Милијевић, С. (2002). Стално стручно усавршавање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада. *Наша школа*, 1–2, 183–204.
- Рапић, М. (1981). *Školstvo u Bosni i Hercegovini 1941–1955*. Sarajevo: Svjetlost.
- Pedagoška enciklopedija 1 i 2* (1989). u redakciji Nikole Potkonjaka i Petra Šimleše. Београд и др.: Завод за удџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник 1 и 2* (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Путеви и достигнућа у настави и васпитању* (1965/1966). Организован а неодржан семинар биологије за професоре учитељских школа. Sarajevo: Републички завод за унапређивање školства.
- Сврдлин, Ђ. (1968). Актуелности стручног усавршавања наставника. *Наша школа – часопис за педагошка питања*, 3–4, 142–152.
- Сврдлин, Ђ. (1983). *Друштвено-педагошки смисао и начин организовања сталног стручног усавршавања наставника разредне наставе*. (Необјављена докторска дисертација). Sarajevo: Универзитет у Сарајеву, Филозофски факултет.
- Смајкић, С. (1989). Послијератни развој система оспособљавања основношколских наставника у SR BiH и потреба научне процјене његових домета и ограничења. *Зборник радова са симпозијума 100 година учитељства у Bosni i Hercegovini* (398–401). Sarajevo: „Veselin Masleša” и Самоправна интересна заједница основног образовања и васпитања BiH.

Daliborka B. Škipina

University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale

**PROFESSIONAL EXAM AS A FORM OF PROFESSIONAL TRAINING
IN TEACHER SCHOOLS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA
IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY**

Summary

The professional exam in a teacher's school had a special weight and significance. At the professional exam, young teachers had to show maturity, solid knowledge and skills, and apply it in practice. The evaluation criteria were very strict, to such an extent that only a number of candidates out of the total number of applicants passed the exam in the first exam period. There is an urgent need and task of every teacher in the search for new knowledge, creative application of knowledge in given conditions and constant effort to work better and more successfully. To that end, the importance of working on developing teachers' responsibility for their own professional development is very important. The function of professional development should include a request for reconsideration in terms of building teachers' openness to change, suppressing resistance to the previously acquired knowledge is constantly emphasized and considered sufficient, which for various reasons was quite emphasized by teachers at that time is, it may be said, still present today. This theoretical study aims to analyze and present one of the forms (forms) of professional development of teachers in Bosnia and Herzegovina in the second half of the 20th century, and that is the professional teacher exam after graduating from teacher's school. So, this is a historical research based on the analysis of available, relevant documentation.

Keywords: *professional development, teacher training schools, professional exam.*