

30. i 31. JANUAR 2014.

PROFESIJE PEDAGOG U SAVREMENOM OBRAZOVANJU



1838

1949

NACIONALNI NAUČNI SKUP – IDENTITET PROFESIJE PEDAGOG U SAVREMENOM OBRAZOVANJU

Izdavači

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18-20, Beograd
Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Urednici

Doc. dr Nataša Matović
Prof. dr Vera Spasenović
Prof. dr Radovan Antonijević

Recenzenti

Prof. dr Radovan Antonijević
Prof. dr Nataša Vujisić Živković
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Živka Krnjaja
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Vera Spasenović
Doc. dr Nataša Matović
Doc. dr Milica Mitrović
Doc. dr Biljana Bodroški Spariosu
Doc. dr Saša Dubljanin
Doc. dr Lidija Miškeljin
Doc. dr Lidija Radulović

Za izdavača

Prof. dr Radovan Antonijević
Upravnik Instituta za pedagogiju i andragogiju
Biljana Radosavljević
Predsednik Pedagoškog društva Srbije

Tehnički urednik

Aleksa Eremija

Dizajn korica

Mirjana Senić
Branka Aleksendrić
Milan Stančić

ISBN

978-86-82019-76-3

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su u okviru Januarskih susreta pedagoga nacionalni naučni skup sa temom „Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju“. Cilj naučnog skupa je da se razmotre značaj, potrebe i mogućnosti angažovanja stručnog profila pedagog u obrazovnoj praksi sa posebnim osvrtom na specifičnost i složenost zahteva koje profesionalno delovanje pedagoga podrazumeva u uslovima savremenih promena u oblasti obrazovanja.

Programski odbor skupa

Prof. dr Mirjana Pešić, Pedagoško društvo Srbije
 Prof. dr Šefika Alibabić, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Miomir Despotović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Snežana Medić, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Radovan Antonijević, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Nataša Vujisić Živković, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Živka Krnjaja, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Emina Hebib, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Prof. dr Vera Spasenović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Doc. dr Nataša Matović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Doc. dr Milica Mitrović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Doc. dr Biljana Bodroški Spariosu, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Doc. dr Saša Dubljanin, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Doc. dr Lidija Miškeljin, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Doc. dr Lidija Radulović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Dr Miroslav Pavlović, Pedagoško društvo Srbije
 Biljana Radosavljević, predsednik Pedagoškog društva Srbije

Organizacioni odbor skupa

Dr Aleksandra Ilić Rajković, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Dr Zorica Milošević, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Mr Zorica Šaljić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Mr Tatjana Pavlovski, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Branka Aleksendrić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Ivana Luković, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Mirjana Senić Ružić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Maša Avramović, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Nataša Nikolić, saradnik u nastavi, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Milan Stančić, istraživač saradnik, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
 Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
 Bojana Urošević, sekretar Pedagoškog društva Srbije

Partner u realizaciji skupa

Klub studenata pedagogije

Napomena: Naučni skup je realizovan u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Razvojnog plana Pedagoškog društva Srbije.

Sadržaj

PLENARNA IZLAGANJA	1
Vera Spasenović i Emina Hebib	
KAKO INICIJALNO OBRAZOVANJE I ZAHTEVI PRAKSE DOPRINOSI IZGRADNJI PROFESIONALNOG IDENTITETA PEDAGOGA	2
Živka Krnjaja	
PEDAGOG KAO ISTRAŽIVAČ	8
PEDAGOG U KONTEKSTU INOVATIVNIH PROMENA U OBRAZOVANJU	16
Nada Vilotijević, Sofija Maričić i Gorana Starijaš	
ULOGA PEDAGOGA U DISEMINACIJI INOVATIVNIH MODELA NASTAVE U KVALITETNOJ ŠKOLI	17
Vladeta Milin, Bojana Bodroža, Ivana Đerić, Jelena Teodorović i Dejan Stanković	
MIŠLJENJA STRUČNIH SARADNIKA OSNOVNIH ŠKOLA O OBRAZOVNIM REFORMAMA U SRBIJI.....	28
Maja Vračar i Gordana Milovanović	
POLOŽAJ PEDAGOGA U ŠKOLAMA I ANALIZA RAZVOJA KOMPETENCIJA U USLOVIMA SAVREMENIH PROMENA U OBRAZOVANJU	37
Mira Jovanović	
IZAZOVI PROFESIJE PEDAGOG	44
ISTRAŽIVAČKI RAD PEDAGOGA KAO IZAZOV PROFESIJE PEDAGOG	50
Nataša Matović i Ivana Luković	
METODOLOŠKO OBRAZOVANJE BUDUĆIH PEDAGOGA	51
Radovan Antonijević	
ISTRAŽIVAČKI RAD PEDAGOGA U FUNKCIJI UNAPREĐIVANJA PROCESA VREDNOVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA	58
Jelena Stamatović i Aleksandra Milošević	
ISTRAŽIVAČKA ULOGA PEDAGOGA U SAVREMENOJ ŠKOLI.....	63
UNAPREĐIVANJE PRAKSE OBRAZOVNOG RADA KAO IZAZOV PROFESIJE PEDAGOG	71
Milica Mitrović	
SOCIOKULTURNI PRISTUP NASTAVI I ANGAŽOVANJE PEDAGOGA U NASTAVI	72
Lidija Miškeljin	
ULOGA PEDAGOGA U GRAĐENJU ZNAČENJA I RAZVIJANJU PRAKSE DEČJEG VRTIĆA	76
Branka Aleksendrić	
NAČINI RAZUMEVANJA I KONCEPTUALIZOVANJA ŠKOLSKOG UČENJA	81
Sofija Vujović	
PROFESIONALNO DELOVANJE PEDAGOGA: VIĐENJE VASPITAČA I PEDAGOGA.....	87
Maša Avramović	
ULOGA PEDAGOGA U MUZEJU	93
Elena Marković	
UKLJUČENOST U PROJEKAT I PROMENA STAVOVA O INKLUZIJU KOD NASTAVNIKA I UČENIKA.....	98

Bojana Perić Prkosovački

„RAZMENA MLADIH PROFESIONALACA“ - prikaz projekta međunarodne razmene učenika stručnih škola 105

RAZVIJANJE SARADNIČKIH ODNOSA PEDAGOGA SA OSTALIM AKTERIMA
OBRAZOVNOG RADA 110

Dragana Pavlović Breneselović

PARTNERSTVO SA PORODICOM: TRI PARADIGME, DVA MODELA, JEDNA ILI VIŠE STVARNOSTI 111

Lidija Radulović i Milan Stančić

KAKO NASTAVNICI VIDE SARADNJU SA PEDAGOGOM 117

Tatjana Ristivojević i Mirjana Marković

PUTOVANJE DO PARTNERSTVA 123

Tatjana Ristivojević

TIMSKI RAD - IMPERATIV U UVOĐENJU PROCESA PROGRAMIRANJA U JASLICAMA 128

Simka Vukojević, Jovana Maksimović i Mirjana Milanović

PEDAGOG KAO STRUČNI SARADNIK U ŠKOLI – ISTORIJSKA PERSPEKTIVA 132

PLENARNA IZLAGANJA



KAKO INICIJALNO OBRAZOVANJE I ZAHTEVI PRAKSE DOPRINOSE IZGRADNJI PROFESIONALNOG IDENTITETA PEDAGOGA¹

Vera Spasenović²
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Emina Hebib³
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Složenost pojma profesionalni identitet omogućava izdvajanje različitih dimenzija i komponenata njegovog značenja i sadržaja. Profesionalni identitet možemo posmatrati kao odrednicu profesionalne sfere života pojedinca i odrediti ga kao složeni sklop profesionalnih kompetencija, profesionalnog iskustva i uverenja o sopstvenoj profesiji. S druge strane, profesionalni identitet može da se tumači kao skup atributa koji jednu profesionalnu grupu razdvaja od druge i ustanovljuje polje njene specijalizacije. Bez obzira koja se dimenzija ili komponenta profesionalnog identiteta analizira, važno pitanje jeste šta sve doprinosi njegovoj izgradnji. U ovom radu analiziraju se koncepcija i organizacija studijskih programa pedagogije i složenost i specifičnost zahteva koji prate ostvarivanje profesionalne uloge pedagoga u različitim segmentima obrazovne prakse kao važne odrednice izgradnje i očuvanja profesionalnog identiteta. Kako bi se ilustrovale i argumentovale iznete ocene o povezanosti profesionalnog identiteta pedagoga sa inicijalnim obrazovanjem i zahtevima prakse, u tekstu se daje kratak prikaz i analiza studijskih programa pedagogije, kao i osvrt na mogućnosti zapošljavanja svršenih studenata pedagogije u zemljama bivše Jugoslavije.

Ključne reči: stručni profil pedagoga, profesionalni identitet, profesionalna kompetentnost, inicijalno obrazovanje, zahtevi profesionalnog delovanja u praksi.

Uvod

U okviru društvenih delatnosti, posebno onih uslužnog karaktera, javljaju se brojne profesije čiji je identitet u stalnom procesu izgradnje, preispitivanja i razvoja. Razlog za to je specifičnost pojedinačnih delatnosti koje su po svojoj funkciji i prirodi dinamične, procesualne i razvojne (a takva je i obrazovna delatnost). Ne čudi, stoga, što se često postavlja pitanje šta su osnovne odrednice i u čemu treba tražiti osnovne elemente identiteta određenih profesija. U ovom radu pokušavamo odgovoriti na pitanje u čemu je sadržan identitet profesije pedagog.

Specifičnost stručnog profila – pedagoga, kao i složenost i zahtevnost ostvarivanja profesionalne uloge pedagoga u različitim sferama i vidovima obrazovne prakse, navodi na

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² vspaseno@f.bg.ac.rs

³ ehebib@f.bg.ac.rs

potrebu i mogućnost da se inicijalno obrazovanje i uslovi zapošljavanja, kao i uslovi u kojima se profesionalno deluje (koji su direktno povezani sa zahtevima obrazovne prakse) posmatraju kao polazne osnove izgradnje profesionalnog identiteta pedagoga.

Profesionalni identitet pedagoga i identitet profesije pedagog

Profesionalni identitet je, neosporno, veoma složen koncept. Iako se u stručnim krugovima sve intenzivnije raspravlja o tome kako graditi i čuvati identitet sopstvene profesije, teško je odgovoriti na pitanje šta se podrazumeva pod datim konceptom. Jedna od osnovnih dilema koja prati pokušaje preciznog definisanja pojma profesionalni identitet odnosi se na pitanje da li ovaj pojam treba vezati za profesionalnu sferu ličnosti ili za osobenosti određene profesije. Ne čudi, stoga, što se u stručnoj literaturi ističe da se radi o pojmu koji se još razvija i za čijim preciznim značenjem se još traga (Nyström, Dahlgren, & Dahlgren, 2008, prema: Gibson et al., 2012).

Ukoliko u pokušajima određenja pojma profesionalni identitet naglasak stavimo na profesionalnu sferu ličnosti, pitanje koje se otvara pred svima nama je: "Šta ja radim?". Jasan odgovor na dato pitanje doprinosi izgradnji profesionalnog self-koncepta (Brott & Myers, 1999, prema: Gibson et al., 2012). Ukoliko među pripadnicima iste profesije ne postoji podudarnost u percipiranju sopstvenog posla može doći do nesaglasnosti, pa čak i konfuzije, u tumačenju identiteta određene profesije.

Pregledom stručnih izvora u kojima se daju određenja pojma profesionalni identitet u kojima se ističe individualni aspekt, uočava se da se, u najvećem broju slučajeva, kao ključni elementi ovog pojma navode: individualni doživljaj sebe kao profesionalca; profesionalna kompetentnost – integracija stručnih znanja, sposobnosti, veština i stavova i njihova primena i razvoj kroz profesionalno delovanje; pripadnost pojedinca profesionalnoj zajednici. Profesionalni identitet možemo odrediti kao složeni sklop profesionalnih kompetencija, profesionalnog iskustva, uverenja o sopstvenoj profesiji i viđenja sebe u određenoj profesiji i profesionalnoj zajednici.

Druga dimenzija značenja pojma profesionalni identitet i druga komponenta njegovog sadržaja odnosi se na skup atributa koji jednu profesionalnu grupu razdvaja od druge i ustanovljuje polje njene specijalizacije. To znači da okosnicu profesionalnog identiteta određenog stručnog profila (npr. profesije pedagog u oblasti obrazovanja) čini specifičnost profesionalne uloge koja se ispoljava u užoj specijalnosti i stručnosti, definisanom polju delovanja, konkretnim zadacima i poslovima. Pripadnost određenoj profesiji podrazumeva posedovanje kompetencija razvijenih tokom obrazovanja i osposobljenost za primenu i razvoj znanja i veština u interesu drugih, odnosno opštem društvenom interesu. Izdvajanjem ove dimenzije naglašava se da je, pored toga kako sami sebe doživljavamo kao pripadnike određene profesije, važna komponenta profesionalnog identiteta i to kako nas drugi

doživljavaju (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) i kakav status ima profesija kojoj pripadamo u sistemu društvenih delatnosti.

Bez obzira da li se jedna od dve pomenute dimenzije koncepta profesionalni identitet ističe u prvi plan ili se naglašava njihova povezanost i komplementarnost, sigurno je da jednu od ključnih osnova profesionalnog identiteta pojedinca i identiteta jedne profesije čini profesionalno obrazovanje, posebno njegov bazični deo – inicijalno obrazovanje.

Odlike inicijalnog obrazovanja pedagoga – koncepcija i organizacija studija pedagogije

Inicijalno obrazovanje pedagoga može biti različito koncipirano i organizovano na različite načine. Radi ilustracije u nastavku teksta dajemo podatke o koncepciji i organizaciji studija pedagogije u zemljama bivše Jugoslavije – Sloveniji, Hrvatskoj, Crnoj Gori i Srbiji⁴.

Studije pedagogije u zemljama bivše Jugoslavije realizuju se na većem broju univerziteta, odnosno fakulteta i ostvaruju se kroz dva, odnosno tri ciklusa - kao osnovne i master, a negde i doktorske studije. Međutim, primetne su razlike među zemljama u modelu studija za koji su se opredelile, tj. trajanju pojedinačnih ciklusa. Tako, dok se u Sloveniji i Hrvatskoj studije pedagogije na prvom i drugom stepenu odvijaju po modelu 3+2, u Srbiji je to 4+1. Ako se posmatra kreditna vrednost koju nose odgovarajući nivoi, onda je to u Sloveniji i Hrvatskoj 180+120, a u Srbiji 240+60. Crna Gora ima specifičnu strukturu: nakon trogodišnjih osnovnih studija slede jednogodišnje specijalističke studije, a ko želi nakon toga može nastaviti magistarske studije u jednogodišnjem trajanju (180+60+60). Doktorske studije pedagogije javljaju se u Ljubljani, Mariboru, Zagrebu, Beogradu i Novom Sadu a, od ove godine, i u Nikšiću, svuda u trajanju od tri godine, odnosno 180 ESPB kredita.

Za razliku od Srbije i Crne Gore, u Sloveniji i Hrvatskoj postoje dva modaliteta ostvarivanja studijskog programa pedagogije – kao jednopredmetne i dvopredmetne studije. U oba slučaja, studije prvog stepena traju tri godine i nose 180 ESPB kredita, s tim što se kod dvopredmetnog studija 90 kredita dobija u okviru programa pedagogije, a 90 ESPB pripada drugoj oblasti/disciplini koju je student odabrao. Kod dvopredmetnog studija pedagogije na master nivou, takođe se ukupan broj ESPB kredita (120) ravnopravno raspoređuje između pedagogije i drugog odabranog programa. U zavisnosti od konkretnog univerziteta, dvopredmetni program podrazumeva da se pedagogija kombinuje sa nekim od programa sa drugih odeljenja (odseka) datog fakulteta ili čak univerziteta.

Ono što je zajedničko svim studijskim programima pedagogije na ovim prostorima jeste da imaju akademski karakter, što znači da ne pripremaju studente samo za neposredno delovanje u praksi, već pružaju šire opšte i teorijsko obrazovanje iz oblasti pedagoške nauke i srodnih društveno-humanističkih naučnih disciplina. Analizom studijskih programa pedagogije zapaža se da se naglasak stavlja na razvoj profesionalne kompetentnosti, tj. na

⁴ Kao izvori podataka korišćene su informacije o studijskim programima pedagogije date na zvaničnim sajtovima fakulteta na kojima se realizuju studije pedagogije u sve četiri razmatrane države.

razvoj opštih i specifičnih kompetencija koje su preduslov za uspešno angažovanje u praksi obrazovnog rada, ali i za uvođenje u stručnu i naučnu oblast pedagogije. U nekim zemljama karakteristično je da se tokom osnovnih studija pedagogije radi na razvoju većeg broja kompetencija koje su pretpostavka učešća, odnosno ostvarivanja pomoćne uloge u realizaciji stručnih poslova (Slovenija), a ne samostalnog obavljanja stručnih poslova pedagoga (kako se eksplicitno naglašava u studijskim programima pedagogije koji se realizuju u Hrvatskoj).

Na svim univerzitetima i fakultetima u okviru studijskih programa pedagogije nude se obavezni i izborni predmeti, s tim što udeo izbornih predmeta raste sa nivoom studija. Fundamentalne pedagoške discipline javljaju se kao obavezni predmeti u svim programima na prvom nivou studija (uz blage terminološke razlike u nazivima predmeta) i uglavnom obuhvataju: Opštu pedagogiju, Istoriju pedagogije, Metodologiju pedagoških istraživanja, Predškolsku pedagogiju, Školsku pedagogiju, Didaktiku itd.). Svuda su, mada u različitoj meri, zastupljeni i predmeti koji pripadaju srodnim disciplinama, pre svega, psihologiji, ali i sociologiji, filozofiji, pa negde i antropologiji i ekonomiji. Pored "tradicionalnih" pedagoških disciplina, u svim studijskim programima se javljaju tematski ili problemski zasnovani kursevi koji su pretežno stručno-aplikativnog karaktera, kao i stručna praksa. Disciplinarna zasnovanost studijskih programa pedagogije, s jedne strane, i zastupljenost raznovrsnih stručno-aplikativnih kurseva, s druge strane, ukazuju na to da su u zemljama bivše Jugoslavije programi studija pedagogije koncipirani kao kombinacija tzv. kontinentalnog modela kojeg karakteriše naglasak na izučavanju fundamentalnih pedagoških disciplina i anglosaksonskog modela koga odlikuje veća izbornost i izraženiji pragmatičan karakter, odnosno usmerenost ka zahtevima koji dolaze iz stručnog i administrativno-političkog područja (Spasenović i Skubic Ermenc, 2013).

Stručni naziv koji se stiče nakon završenih osnovnih studija razlikuje se od zemlje do zemlje: u Sloveniji je to profesor/ica pedagogije i andragogije, u Hrvatskoj sveučilišni prvostupnik – smer pedagogija (baccalaurea/baccalaureus), u Crnoj Gori bačelor (bachelor), a u Srbiji diplomirani pedagog. Nakon drugog stepena akademski naziv koji se dobija u Sloveniji je magistar/ica profesor/ica pedagogije, u Hrvatskoj magistar/magistra pedagogije (nastavnički ili opšti/istraživački smer), a u Srbiji master pedagog.

Na osnovu prethodno rečenog, moglo bi se zaključiti da su evidentne brojne sličnosti u inicijalnom obrazovanju pedagoga na prostorima bivše Jugoslavije. To ne treba da čudi ukoliko se ima na umu zajednička obrazovna tradicija, kao i kulturna, naučna i stručna saradnja među pedagozima u bivšim jugoslovenskim republikama. Razlike između analiziranih studijskih programa pedagogije, s druge strane, rezultat su specifičnih obeležja društveno-kulturnog pa time i obrazovnog konteksta, potreba obrazovne prakse i sopstvenih nastojanja usmerenih ka razvoju obrazovne delatnosti i profesije pedagog. U svakom slučaju, inicijalno obrazovanje pedagoga, kako u Srbiji, tako i zemljama u regionu, doživelo je poslednjih godina značajne promene pod uticajem Bolonjskog procesa, odnosno širih reformi u oblasti visokog obrazovanja (Vujisić-Živković, 2009). Razvojne promene i reformski procesi u oblasti visokog obrazovanja čiji je sastavni deo reforma studijskih programa direktno se

reflektuju (iako se to eksplicitno ne naglašava niti definiše kao smernica ili očekivani ishod promena) na “oblikovanje” profesionalnog identiteta.

Uslovi zapošljavanja i zahtevi profesionalnog angažovanja u praksi stručnog profila pedagog

Pored inicijalnog obrazovanja, drugu važna osnovu profesionalnog identiteta, čini praktično profesionalno delovanje. Određena profesija se potvrđuje, afirmiše i razvija u praksi. Stoga je važno imati na umu podatke o uslovima i mogućnostima zapošljavanja, kao i zahtevima profesionalnog angažovanja u praksi stručnog profila pedagog.

U zemljama bivše Jugoslavije pedagozi mogu obavljati raznovrsne poslove u oblasti obrazovanja – u javnom i privatnom sektoru, u formalnom i neformalnom obrazovanju (u institucijama predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja, institucijama za istraživanje i razvoj obrazovanja, ustanovama i centrima za kulturu, centrima za organizaciju slobodnog vremena dece i mladih, službama za profesionalno usmeravanje i orijentaciju, centrima za socijalni rad, nevladinom sektoru, medijima itd.), kao i za rad sa različitim ciljnim grupama. U Hrvatskoj i Crnoj Gori (gde ne postoje izdvojene studije andragogije, odnosno gde se andragoška problematika izučava kao sastavni deo studija pedagogije), nakon završenih studija pedagogije moguće je profesionalno se angažovati i u oblasti obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja (industrija, tržište rada, penološke ustanove, centri za stručno obrazovanje i sl.).

Ono što je zajedničko za Sloveniju, Hrvatsku i Srbiju jeste to da je za samostalno obavljanje posla stručnog saradnika u predškolskim i školskim institucijama neophodno posedovati diplomu drugog stepena studija, odnosno zvanje *master* (ili *magistar*). Stručnim saradnicima u Crnoj Gori dovoljno je da imaju završene specijalističke studije (u ukupnom trajanju od četiri godine).

Pored formalnih uslova za zaposlenje, profesionalno angažovanje stručnog profila pedagog u praksi obrazovnog rada determinisano je odlikama same te prakse. Jedna od ključnih odlika prakse obrazovnog rada je njena razvojnost. Na polaznim osnovama razvijenih teorijskih saznanja o funkciji i prirodi obrazovanja, a u skladu sa potrebama i definisanim pravcima razvoja obrazovanja i društvenog sistema u celini, sprovode se različite reformske aktivnosti i akcije inoviranja i razvijanja prakse obrazovnog rada (Hebib, 2013). Promene koje se dešavaju u obrazovnoj praksi često zahtevaju i podrazumevaju rekonceptualizaciju različitih profesionalnih uloga pa time i uloge pedagoga. Rekonceptualizacija u ovom kontekstu odnosi se ne samo na redefinisane zahteva profesionalnog delovanja (odnosno definisanje novih i drugačijih, a često i složenijih zahteva), već podrazumeva i “traži” i adekvatne izmene u koncepciji i organizaciji inicijalnog obrazovanja pedagoga, kao i u zakonskoj i programskoj osnovi rada pedagoga. Splet navedenih promena direktno se odražava na definisanje, a vrlo često, i redefinisane profesionalnog identiteta pedagoga (moglo bi se reći i ovako – intenzivnije traganje za stubovima profesionalnog identiteta).

Zaključak

Da li je moguće dati jasan i precizan odgovor na pitanje u čemu je sadržan profesionalni identitet pedagoga pa time i specifičnost profesije pedagoga? Verovatno da, ukoliko se prethodno analiziraju polazne osnove izgradnje i razvoja profesionalnog identiteta pedagoga i prepozna i afirmiše uža specijalnost i opravdanost izdvajanja i očuvanja profesije pedagoga.

U ovom tekstu analizirani su inicijalno obrazovanje pedagoga i zahtevi praktičnog profesionalnog delovanja pedagoga (uslovi i mogućnosti profesionalnog angažovanja u praksi obrazovnog rada i promena zahteva u ostvarivanju profesionalne uloge kao rezultat menjanja i razvoja obrazovne prakse) kao podjednako važni oslonci u "traganju za identitetom" i izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. Način na koji su koncipirane i organizovane studije pedagogije direktno određuje polje profesionalne kompetentnosti pedagoga koja se manifestuje, potvrđuje i razvija u stalno promenljivoj praksi obrazovnog rada punoj profesionalnih izazova za sve stručne profile, pa i za profil pedagoga.

Literatura

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, No. 20, p. 107-128.

Gibson, D., Dooley, B., Kelchner, V., Moss, J. & Bryan V. (2012): From Counselor-In-Training to Professional School Counselor: Understanding Professional Identity Development, *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, Vol. 39, No. 1, 17-25.

Hebib, E. (2013): Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (18-26). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Spasenović, V. i K. Skubic Ermenc (2013): Poređenje univerzitetskih programa iz oblasti pedagogije na prvom i drugom stupnju studija na Univerzitetu u Beogradu i Univerzitetu u Ljubljani, u V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.): *Kvalitet univerzitetskog obrazovanja - vidjenje studenata Odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (19-39), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (u štampi).

Vujisić Živković, N. (2009): Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – drugi deo: savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline, *Pedagogija*, god. 64, br. 1, str. 42-59.

PEDAGOG KAO ISTRAŽIVAČ¹

Živka Krnjaja²
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Shvatanje pedagoga kao istraživača pretpostavlja promenu uloge pedagoga od korisnika naučnih istraživanja vaspitno obrazovne prakse u pokretača istraživanja u praksi. Istraživanja u praksi se određuju kao namerna, sistematska, refleksivna preispitivanja u kontekstu svakodnevne prakse sa ciljem boljeg razumevanja i promene prakse. Specifična metodologija istraživanja u praksi podstiče moć i pravo praktičara da istražuje praksu i da na osnovu istraživanja preuzima odgovornost za promenu prakse. U radu se razmatra značaj jednog aspekta profesionalnog identiteta pedagoga kao što je "istraživač" za prevazilaženje jaza između naučnih istraživanja i znanja izvedenih iz prakse, za profesionalni razvoj pedagoga i za promenu prakse. Na osnovu analize mera obrazovne politike u Srbiji, u radu se postavlja pitanje uslova koje pedagog ima za razvoj istraživačkog odnosa u praksi i daju smernice za podršku pedagogu kao istraživaču.

Ključne reči: pedagog istraživač, ciklus istraživačkog procesa, podrška pedagogu kao istraživaču.

Uvod

Praktičari nas gotovo svakodnevno suočavaju s tim da postoje dobri razlozi da verujemo da naučno zasnovana istraživanja ne mogu u potpunosti rešiti probleme u praksi. Pokazuje se da ne postoji naučna metoda koja garantuje rezultate jer su okolnosti u praksi vrlo različite i nemoguće ih je učiniti uniformnim. Tradicionalni pristup istraživanjima često nije dovoljno funkcionalan za promenu prakse, jer praktičarima ne pomaže da razumeju specifičnosti konkretne prakse, niti načine njene promene. Isto tako, praksa ne može da se svede na jednostavnu primenu teorijskog znanja, jer praksa ne proističe samo iz prevođenja naučnih postulata i dokaza. Promene u praksi se ne odvijaju po proceduri koju je moguće standardizovati poput postupaka tehničke proizvodnje. Orijentacija na tehnokratski pristup promenama u obrazovanju kroz mobilizaciju praktičara, njihovo usavršavanje kroz ekspertske vođenje na seminarima obuke i samoinicijativnu implementaciju obuke u praksi, pokazala se kao nedovoljna za održivost promene u svakodnevnoj praksi obrazovanja.

Neadekvatnost naučnih istraživanja za rešavanje problema u praksi i kompleksnost same prakse su dva razloga zbog kojih se u ovom radu bavimo pitanjem pedagoga kao

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

istraživača i vezujemo ih za profesionalni identitet koji pedagog gradi kroz istraživanje praktičara.

Pedagozi praktičari se često osećaju izolovanim iz istraživačke delatnosti, na koju pravo prvenstva polaže nauka. Zbog toga su češće u poziciji korisnika naučnih istraživanja i ekspertskih rešenja, nego što su u poziciji da preispituju svoju praksu i da je menjaju kroz sopstveno istraživanje. Na primer, umesto da traže “prave odgovore” od eksperata, koje su metode u podučavanju ili nastavi efektivne, istraživanje pedagoga praktičara može pružiti perspektivu “insajdera” o tome kada i kako deca i odrasli najbolje uče (Cochran-Smith & Donnell, 2006).

Uključivanje pedagoga u obrazovanje se u legislativnim dokumentima vezuje za “unapređivanja obrazovno vaspitne prakse” i podrazumeva uključivanje pedagoga praktičara u istraživanja “o” obrazovanju (Carr & Kemmis, 2000; Pešić, 2004). Postavlja se pitanje šta tu vrstu istraživanja razlikuje od istraživanja pedagoga praktičara? Da li “dominantni” profesionalni identitet pedagoga u našoj obrazovnoj praksi proističe iz koncepta pedagoga kao istraživača svoje prakse? Kako se kroz istraživanja praktičara podržava refleksivni odnos pedagoga prema profesionalnom identitetu? U pokušaju da odgovori na pomenuta pitanja rad se oslanja na shvatanja o istraživanjima praktičara, njihovu epistemološku i metodološku specifičnost, kao i doprinos razvoju refleksivne prakse, na osnovu kojih se daju neki predlozi i smernice podrške građenju profesionalnog identiteta pedagoga kao istraživača.

Istraživanja pedagoga praktičara: iznad podele na naučna i primenjena istraživanja

O istraživanjima praktičara kao vrsti istraživanja se u literaturi govori intenzivno od početka XX veka, iako ideja o praksi kao praktičnoj mudrosti i etičkom delovanju potiče još iz Aristotelove filozofije. Pojam *praxis*, za razliku od pojma *practice*, određen je nizom kriterijuma kod Aristotela, koje bismo danas mogli odrediti kao refleksivnu i etičku praksu za razliku od prakse kao zbira veština. Ključni metod *praxisa* je kritičko promišljanje i podizanje svesti o dobrom ili lošem delanju (Ramo, 1999). To promišljanje nije ni teorijsko znanje, ni veština, nego je specifični način “misaonosti delanja”, koje se ostvaruje kroz istraživanje i preispitivanje (Kemmis, 2004; Ramo, 1999). Aristotelovo shvatanje uticalo je na savremene autore kritičke pedagogije da aktualizuju etičku dimenziju i kritičko preispitivanje i promišljanje prakse, kao i rekonceptualizaciju pojmova “praktično” i “naučno”. Istraživanja praktičara proističu iz shvatanja prakse kao kritičkog i refleksivnog delanja, pri čemu je teorija jedan od izvora saznanja koji se preispituje i gradi kroz praksu, nasuprot shvatanju prakse po šablonu teorijskih postavki.

Istraživanje praktičara se najčešće određuje kao namerno, sistematsko istraživanje koje pokreću praktičari sa ciljem boljeg razumevanja i promene sopstvene prakse (Carr & Kemmis, 2000; Cochran-Smith & Donnell, 2006; Cochran-Smit & Lytle, 2009; Kemmis, 2004; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2011; Pešić, 2004). Ovo određenje uključuje nekoliko

kriterijuma na osnovu kojih se istraživanje praktičara prepoznaje kao posebna vrsta istraživanja.

Prvi se odnosi na promenu prakse kao svrhu istraživanja, kojim se traže praktična rešenja za pitanja i probleme u svakodnevnoj praksi određene profesionalne zajednice a njihovo istraživanje podstiče refleksivan odnos i promenu postojeće prakse. Drugi kriterijum vezuje se za kontekst prakse istraživača praktičara kao kontekst istraživanja, njihovog situacionog učenja i profesionalnog usavršavanja. Treći kriterijum se odnosi na praktičare kao pokretače i realizatore istraživanja, u kojima oni iz pozicije „insajdera“, određuju probleme istraživanja u kontekstu vlastite prakse, određuju metode istraživanja, sistematski prate i analiziraju podatke u svetlu svojih profesionalnih znanja i razmenjuju podatke sa drugima, istovremeno preispitujući polazišta i menjajući svoju praksu (Cochran-Smith, prema: Kemmis, 2004). Četvrti kriterijum odnosi se na problem, odnosno predmet istraživanja koji proističe iz pitanja praktičara i razmišljanja o njihovoj svakodnevnoj praksi i koji se potom sistematski ispituje. Peti kriterijum se odnosi na povezivanje teorije i prakse u istraživanjima praktičara. I pored toga što su pitanja i razmišljanja specifični za kontekst, oni omogućavaju praktičaru da ih sagleda u okviru određenih teorijskih orijentacija, da ih preispituje u praksi, kao i da na osnovu istraživanja prakse razvija svoje shvatanje obrazovanja. Autori Cochran-Smit i Lytle tvrde da je istraživanje praktičara način generisanja „lokalnih znanja“ i da znanje razvijeno i korišćeno od strane praktičara za sebe i u svojoj zajednici, može biti korisno za druge profesionalne zajednice u obrazovanju (Cochran-Smith & Lytle, 2009:114). Razvijanjem reflektivne prakse kroz istraživanja praktičara prevazilazi se pojednostavljena podela na teoriju kao uređenu, akademsku i objektivnu sa jedne strane i, praksu kao primenjenu, problematičnu, personalizovanu sa druge strane i gradi njihov komplementaran odnos.

Ciklus istraživačkog procesa

Da li je istraživanje praktičara „pravo“ istraživanje i da li se svako istraživanje u praksi može nazvati istraživanjem praktičara? Istraživanje praktičara se oslanja na tradiciju kvalitativnih istraživanja u obrazovanju s obzirom na kontekstualnu specifičnost, fokusiranje na proces preispitivanja i razumevanje kompleksnih veza i odnosa (Cochran-Smit, 2005). Ono se razlikuje od pozitivističkog pristupa istraživanju obrazovanja u više segmenata (Pešić, 2004: 61) a pre svega u odnosu na ulogu i položaj praktičara. Istraživanje praktičara predstavlja izazov postojećim oblicima akademskih istraživanja i jasno je da akademski kriterijumi istraživanja ne mogu biti jedini relevantni za kvalitet istraživanja praktičara. U odnosu na fokus, način na koji se prikupljaju podaci, kao i validnost njihovih nalaza za promenu prakse, ona dovode u pitanje tradicionalne norme u naučnim istraživanjima, kao što su objektivnost, ponovljivost, strogost i pouzdanost.

Među autorima postoji, međutim, saglasnost da istraživanja praktičara moraju zadovoljiti određene metodološke kriterijume da bi spadala u istraživanja (Lankshear & Knobel, 2004).

Prvo, ono se zasniva na određenim metodama istraživanja. Iako mogu da se koriste kvantitativne, kvalitativne metode se pokazuju kao adekvatnije za rešavanje složenih problema prakse (Kemmis, 2004). Istraživanje praktičara se bazira na istraživačkim tehnikama kao što su portretiranje, narativno beleženje, posmatranje na osnovu protokola, mapiranje, snimanje i analiza video zapisa, intervjuisanje, i dr. Drugo, istraživanje praktičara mora činiti sistematsko preispitivanje problema i sve faze istraživanja moraju biti pažljivo dokumentovane. Treće, predstavljanje različitih pristupa problemu koji se istražuje, kao i više različitih izvora podataka i višestrukih pristupa analizi i sintezi podataka - su od suštinskog značaja za kvalitet i autentičnost istraživanja praktičara (Cochran-Smith & Donnell, 2006; Lankshear & Knobel, 2004). Četvrto, istraživanja praktičara moraju biti relevantna za probleme u praksi i pružiti legitimnu osnovu za akciju i promenu prakse. Ciklus istraživačkog procesa u istraživanju praktičara odražava tri glavne komponente istraživanja (Stremmel, 2007): 1) konceptualizaciju, u kojoj se identifikuje problem, značaj i svrha rešavanja problema za praksu i otvaraju istraživačka pitanja; 2) implementaciju, u kojoj se planiraju i isprobavaju različita rešenja i akcije i prikupljaju podaci; 3) promenu prakse, kroz koju se smisao podataka analizira u odnosu na odgovarajuće akcije koje su predlagane kao rešenja i podaci tumače na osnovu uvida u i o praksi.

Istraživanje praktičara počinje identifikovanjem problema u praksi za koji je uočeno da postoji raskorak između očekivanja i onoga što praktičari rade. Nakon identifikovanja problema razvijaju se istraživačka pitanja kroz kombinaciju teorije i intuicije, iskustva i razumevanja različitih teorijskih i istraživačkih orijentacija, posmatranja i razmišljanja. Istraživačka pitanja se razvijaju postepeno, nakon pažljivog razmatranja situacije (zašto se neke stvari odvijaju na taj način) i nemaju za cilj brzopotezna rešenja, već nastojanje da se razume praksa i steknu uvidi. Podaci se prikupljaju kroz sve faze istraživanja različitim tehnikama i osnova su na kojoj se predlažu i rekonstruišu akcije. Praktičari zajedno tumače i diskutuju podatke kao "otkrića" do kojih dolaze kroz istraživanje i koriste ih za rešavanje problema u praksi i promenu postojeće prakse.

Značaj istraživanja pedagoga praktičara

Istraživanja praktičara se u savremenoj obrazovnoj praksi prepoznaju kao oblik stručnog usavršavanja praktičara, koji doprinosi razvijanju refleksivne prakse kao i učešću praktičara u kreiranju obrazovne politike (Munn, 2008). Njihov značaj vidljiv je u gotovo svim segmentima obrazovne prakse, kao što su:

- o *Razvoj obrazovne politike.* Istraživanja praktičara potkrepljuju kreiranje obrazovne politike koja je u većoj meri zasnovana na perspektivi praktičara i koja platformu za

akciju crpi iz njihovih istraživanja. Istraživanja praktičara su način kako da se pojača veza između obrazovne politike i prakse, u smislu da praktičari vide sebe kao aktivne učesnike koji mogu da ukažu na ostvarivanje i značenje mera u konkretnom kontekstu, kao i načine promene prakse u svetlu pojedinih rešenja obrazovne politike .

- o *Profesionalni razvoj.* Istraživanje praktičara vezuje se učenje i stručno usavršavanje u kontekstu svakodnevne prakse, najčešće kao zajedničko učenje sa kolegama. Kroz istraživanje pedagozi se razvijaju kao reflektivni praktičari, doprinose teorijskom utemeljenju svoje profesije i osnažuju svoju kompetentnost u transformaciji postojeće obrazovne prakse. Svojim istraživanjima pedagozi obezbeđuju sebi i svojim kolegama širenje načina rešavanja problema u praksi, grade bazu "detaljnih opisa inovacija u životnim kontekstima" i stvaraju "dobre priče" o svom profesionalnom razvoju kroz uvide o sopstvenoj praksi (Munn, 2008).
- o *Refleksivan odnos prema profesionalnom identitetu i samoaktualizacija profesije.* Kroz istraživanje praktičara pedagog promišljanja i rekonstruiše odnos prema svojoj profesiji i sopstvenoj praksi. Krajnji cilj istraživanja pedagoga praktičara vidljiv je u transformaciji uloge pedagoga, boljem razumevanju svoje profesionalne uloge. Istraživanja praktičara pretpostavljaju ne samo prihvatanje "istraživača" kao elementa profesionalnog identiteta i slike o sebi kao samopouzdanom profesionalcu, nego i njegovo stalno refleksivno preispitivanje.
- o *Promena odnosa prakse i teorije obrazovanja.* Postojeća praksa pokazuje da akademska ili ekspertska rešenja koja se praksi pripisuju "spolja" i koje praksa treba samo da implementira, nisu dovoljna za njenu promenu i da često stvaraju otpor praktičara zbog položaja u kojem su instrumentalizovani i imaju smanjenu moć odlučivanja. Veći broj istraživanja potvrđuju da istraživanja praktičara imaju potencijal da transformišu akademsku kulturu i da kao moćno sredstvo doprinesu prevazilaženju podele između teorijskog i praktičnog (Cochran-Smith, 2004; Kemmis, 2004).
- o *Partnerstvo u građenju kvaliteta obrazovanja.* Kao najveću prepreku promeni prakse praktičari izdvajaju nedostatak kontinuirane podrške da nastave sa promenom (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011). Praktičarima je potrebna stalna interakcija sa drugima koji pokušavaju da odgovore na slična pitanja ili se suočavaju sa sličnim problemima u obrazovanju. Wenger je ovu vrstu razmene opisao kao "zajednicu prakse" kroz koju svi učesnici "bruse" svoja razmišljanja i pitanja, dele svoja zapažanja i donose odluke a samim tim imaju više šanse da stvaraju suštinske promene svoje prakse (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013; Wenger et al., 2002). Bez obzira na radno iskustvo, pedagozi praktičari koji istražuju sa svojim kolegama, koriste nove strategije za promenu prakse i sprečavaju profesionalnu samoizolaciju pedagoga. Partnerstvo praktičara koji pokreću i razvijaju svoje istraživanje sa naučno istraživačkim institucijama doprinosi razvijanju saznanja o obrazovanju i odnosu prema praksi obrazovanja kao zajedničkoj odgovornosti (Cochran-Smith 2004; Wenger et al., 2002).

Podrška pedagogu kao istraživaču

Iz namere da se pedagozi praktičari podrže u refleksivnom odnosu prema profesionalnom identitetu "istraživača sopstvene prakse" sledi da bi naučno istraživačke institucije, obrazovna politika i praktičari trebalo da usklade svoje profesionalne ciljeve i vrednosti kojima bi u većoj meri podržavali pedagoga kao istraživača. Mogućnosti podrške razvijanju profesionalnog identiteta pedagoga istraživača kao "nastajućeg" profesionalnog identiteta postoje u:

- o *Podršci umrežavanju i partnerstvu iniciranoj od obrazovne politike i naučno istraživačkih institucija.* Istraživanjem praktičara se stvaraju mreže istraživača a prioritetno pitanje obrazovne politike je kako pružiti kontinuiranu sistemsku podršku umrežavanju praktičara, koje ne sme biti prepušteno njihovoj samoinicijativi. Doprinos partnerstva u istraživanjima, koje pruža višeperspektivnost i kolaboraciju, odnosi se ne samo na partnerstvo naučno istraživačkih institucija i praktičara nego i na partnerstvo između samih praktičara, između praktičara i politike, porodice, i drugih učesnika u obrazovanju. Primer evaluacije obrazovne politike na nacionalnom nivou kroz istraživanja praktičara koju organizuju istraživači sa Kembridža, može nam biti uzor umrežavanja i razvijanja kritičkog odnosa praktičara prema obrazovnoj politici. Istraživanja praktičara se koriste kao način procene mera obrazovne politike, pri čemu istraživanja praktičara, problemi koje oni otvaraju u svojim istraživanjima doprinose da se rasvetle ključni problemi obrazovne politike (Munn, 2008). No, bez obzira da li u partnerstvu sa drugim praktičarima ili univerzitetskim istraživačima sami praktičari se moraju posmatrati kao generatori znanja u obrazovanju i partnerstvo im mora omogućiti podršku kao ravnopravnim učesnicima u istraživanju obrazovanja. Naučno istraživačke institucije bi trebalo da u okviru svog delovanja podržavaju, promovišu, neguju i učestvuju u istraživanjima pedagoga praktičara kao održivom načinu promene prakse u obrazovnim organizacijama.
- o *Razvijanju foruma i on-line baze podataka o istraživanjima praktičara.* Pokretanje portala, sajtova i foruma omogućava razmenu među praktičarima istraživačima i univerzitetskim istraživačima, kreatorima politike, roditeljima, dekom. U takvom okruženju, moguće je da pedagozi razvijaju i održavaju stavove koji su od značaja za promene u obrazovnoj praksi kao i da učešćem u razmeni o nečijoj istraživačkoj praksi preko foruma doprinose "preradi" i jačanju istraživačke kompetentnosti pojedinaca i grupa. On-line baza podataka omogućila bi predstavljanje i razmenu istraživanja praktičara.
- o *Promenama u inicijalnom obrazovanju pedagoga i profesionalnom razvoju.* U inicijalnom obrazovanju pedagoga potrebno je više uvažavanja značaja prakse i istraživačkog pristupa učenju. U profesionalnom usavršavanju podrška istraživanju praktičara treba da postane vidljiva kao dominirajući koncept stručnog usavršavanja kroz podršku regionalnih centara za profesionalni razvoj. Centri mogu da obezbede

resurse kao što su prostor, vreme i kapacitet za povezivanje praktičara u zajednicu istraživača.

Zaključak

Kompetentnost pedagoga *u i za* promene u obrazovanju kao i kritički odnos prema teoriji obrazovanja i merama obrazovne politike gradi se kroz istraživanje praktičara, kao način refleksivnog delanja (Kemmis, 2004). Poznavanje kulture jedne institucije, koja je teško saznatljiva za istraživače sa strane kao i uvid u probleme svakodnevne prakse, svakako su prednosti pedagoga praktičara u istraživanju u odnosu na istraživače sa strane.

Podrška istraživanjima pedagoga praktičara zahteva pre svega promenu ustaljenih očekivanja i tradicionalne prakse. Istraživanja praktičara doprinose građenju profesionalnog identiteta pedagoga, samorazumevanju i samopouzdanju pedagoga kao stručnjaka koji generiše nova saznanja u obrazovanju. Kompleksna i dinamična priroda obrazovne prakse pokazuje nam da je za profesionalni identitet pedagoga podjednako važno priznavati ga koliko i preispitivati, kroz refleksivni odnos pedagoga prema sopstvenom identitetu i usklađivanja “nastajućih” elemenata identiteta profesije sa promenama u obrazovanju.

Literatura

Carr, W. & Kemmis, S. (2000): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Cochran-Smith, M. (2004): Ask a different question, get a different answer: The research base for teacher education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 2, 111-115.

Cochran-Smith, M. (2005): Studying teacher education: What we know and need to know, *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 4, 301-306.

Cochran-Smith, M. & Donnell, K. (2006): Practitioner inquiry: blurring the boundaries of research and practice, in J. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (503-518). Mahwah, NJ: American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M. & Lytle, L. S. (2009): *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

Kemmis, S. (2004): *Becoming Critical*. London: Routledge Farmer.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2011): Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse, *Nastava i vaspitanje*, god. 60, br. 2, 296-310.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013): Gde stanuje kvalitet, *Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Knjiga 1. Beograd: IPA.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2004): *A Handbook for Teacher Research: from design to implementation*. Berkshire: Open University Press.

Munn, P. (2008): Building research capacity collaboratively: can we take ownership of our future? *British Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 4, 413-430.

Pešić, M. (2004): Istraživanje praktičara, u M. Pešić i sar. (ur.), *Pedagogija u akciji* (58-74). Beograd: IPA.

Ramo, H. (1999): An Aristotelian Human Time-Space Manifold: from chronochora to kairotopos, dostupno na adresi: <http://tas.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/2-3/309> (posećeno 30.10.2013.).

Stremmel, J. A. (2007): The Value of Teacher Research: Nurturing Professional and Personal Growth through Inquiry. National Association for the Education of Young Children, dostupno na adresi: <http://www.naeyc.org/resources/journal> (posećeno 18.10.2013.).

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002): *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard: Business School Publishing.

PEDAGOG U KONTEKSTU INOVATIVNIH PROMENA U OBRAZOVANJU



ULOGA PEDAGOGA U DISEMINACIJI INOVATIVNIH MODELA NASTAVE U KVALITETNOJ ŠKOLI

Nada Vilotijević¹
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Sofija Maričić²
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Gorana Starijaš³
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

U radu su analizirane epistemološke pretpostavke koje predstavljaju polaznu osnovu za ostvarivanje inovativne uloge pedagoga, sa posebnim osvrtom na samorefleksivni pristup. Izvršeno je istraživanje kojim su utvrđeni stavovi nastavnika o ulozi pedagoga u diseminaciji inovativnih modela nastave i identifikovani su predlozi i konkretne ideje za unapređenje ove uloge.

Ključne reči: inovativni modeli nastave, kvalitetna škola, samorefleksivni pristup, timski rad.

Nesporno je da je uloga pedagoga veoma važna za ishod svake reforme. On je ključna spona koja koordiniše i usklađuje sve elemente rada škole. I pedagog mora stalno da uči i da se razvija, da bi mogao učiti druge i da bi se oslobađao od zastarelih znanja i modela rada, da bi osavremenio svoj rad. Potrebu stalnog učenja i razvoja definisali su i ministri evropskih zemalja usvojivši deklaraciju u kojoj se naglašava da u školi imamo dve kategorije učenika: nastavnika-učenika i učenika-učenika; mi ovom slobodno možemo dodati i treću kategoriju, pedagoga-učenika. Škola i nastava u njoj moraju biti u stalnim razvojnim promenama.

Iz nove koncepcije škole i nastave proizlazi i posebno značajna uloga pedagoga kao diseminatora didaktičkih inovacija. Kao što nastavnik mora stalno da uči, to još više važi za pedagoga koji je pokretač i nosilac učenja i usavršavanja nastavnika u školi.

Odnos između pedagoga i nastavnika treba uspostaviti kao saradnički, timski na ostvarivanju zajedničkog cilja. To bi značilo da pedagog i nastavnik treba zajednički da organizuju, pripremaju, realizuju, analiziraju i vrednuju rad, ali i zajednički da iznalaze rešenja za postizanje boljih rezultata. Ravnopravan položaj pedagoga i nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu je preduslov postizanja rezultata (Hebib, 1996: 57).

¹ nada.vilotijevic@uf.bg.ac.rs

² sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

³ gorana.starijas@uf.bg.ac.rs

Teorijski pristup

Ako je pedagogija nauka o vaspitanju čoveka, a antropologija nauka o čoveku, onda je logično očekivati da između antropologije i pedagogije postoje izvesne međuzavisnosti. U određivanju interdisciplinarnosti između pedagogije i antropologije važno je odgovoriti na pitanje da li je predmet proučavanja a) vaspitanje u čoveku ili b) čovek u vaspitanju. Vaspitanje se i ne može manifestovati mimo čoveka, nego samo kroz čoveka. Zato je neophodno polje proučavanja pedagogije obogatiti filozofskim i naučnim shvatanjem o tome šta je (ili ko je) čovek u vaspitanju, koji su osnovni pokretači ili dinamizmi vaspitanja (svest, volja, potrebe, interesi), koji su to načelni sredinski (kontekstualni) uslovi vaspitanja itd.

Naturalistički pristup obuhvataju one koncepcije koje suštinu vaspitanja iskazuju načelom prirodnog vaspitanja, ona shvatanja koja nastoje da razreše odnose tela, duše i duha vraćanjem čovekovoj prirodi.

Sociokulturnim pristupom se vaspitanje određuje pojmovima socijalizacije i kulturacije. Pristalice sociokulturnog pristupa prihvataju kao suštinu vaspitanja relaciju kultura – društvo – ličnost. Vaspitanje se tretira kao potkategorija socijalizacije i kulturacije. Vaspitanje je zvanični ili formalni (institucionalizovani) posrednik između kulture i društva. U sociokulturnom pristupu pojmovi socijalizacije i kulturacije dobijaju šire značenje od pojma vaspitanja.

Šta je svojstveno za četvrti, **samorefleksivni pristup**? O vaspitanju se promišlja iz još jednog ugla – „iznutra“ – iz samog subjekta saznanja i delovanja. U samorefleksivnom pristupu nije samo važno pitanje šta je vaspitanje, nego i ko sam ja (kao vaspitač i vaspitanik) i šta mogu da učinim da bi moja delatnost dobila poželjni pravac, odgovarajući smisao. Nosioци sazajnog procesa su konkretni pojedinci, subjekti koji imaju svoje ja (ego); to su, drugim rečima, konkretne osobe iz redova učitelja, pedagoga, vaspitača. Do pravog i suštinskog saznanja u pedagogiji se dolazi samo onda kada učesnici saznavanja (učenici, učitelji, vaspitači, pedagozi) doživljavaju vlastiti životni svet kao svet otkrivanja sopstvenih mogućnosti (samoodređenje). Vaspitanjem se kod subjekta razvija njegova mogućnost, a ne ono što se pripremljenim pedagoškim obrascem predviđa i planira. U samorefleksivnom pristupu je bitno osposobiti subjekta da se samoodredi, tj. da sam sebi postavi dva ključna pitanja: ko sam ja i koji su moji dometi, tj. ko ću biti? Upravo to i jeste glavni zadatak pedagogije, da osposobi subjekta za samointerpretaciju, tj. da sam sebe razume i shvati.

Mogućnost stručnog usavršavanja nastavnika zasnivamo prevashodno na samorefleksivnom pristupu. Samorefleksivni praktičar je onaj pedagog ili nastavnik koji promišlja o svojim vaspitnim postupcima. To podrazumeva povezivanje mišljenja i razmišljanja s jedne strane, i iskustva, praktičnog delovanja, s druge strane. To je razmišljanje nekog ko praktično deluje (Radulović, 2011: 32).

Inovativni modeli nastave

Integrativna nastava

Integrativna nastava je inovativni model u kome se vrši povezivanje srodnih sadržaja iz različitih nastavnih predmeta koji se obrađuju celovito. Na taj način osnovna ideja, tj. polazište, a ne nastavni predmet, preuzima centralnu ulogu, ulogu problema koji je potrebno celovito obraditi. U ovom vidu nastave prisutno je aktivno učenje, učenici otkrivaju povezanost pojava u životu, istražuju (Vilotijević, 2011).

Interaktivna nastava

Potrebno je težiti tome da nastava ne bude predavačkog karaktera, već interaktivni proces u kom ne samo nastavnik i učenici, već i učenici međusobno sarađuju. To se ostvaruje primenom interaktivne nastave i formiranjem malih grupa učenika.

Postoji nekoliko kriterijuma za formiranje malih grupa: zajednička interesovanja učenika, uspeh u učenju, približne posebne sposobnosti, specifičnost zadatka koji treba rešiti. Važno je postići da svaki učenik da svoj doprinos konačnom rezultatu grupe (Vilotijević, 2008).

Igrolika nastava

Osnovna odlika igrolike nastave jeste prevođenje igre i zabave u obuku i stvaralaštvo. Učenik uči kroz igru, a da toga nije ni svestan. Kroz igru se razvija komunikacija, može da se doprinese ne samo razvoju dobrih osobina, već i otklanjanju negativnih. Tokom igrolike nastave dominira opuštena atmosfera u kojoj učenici u potpunosti mogu da ispolje sebe (Vilotijević i Vilotijević, 2008).

Projektna nastava

Osnovna polazišta projektne nastave ogledaju se u tome da nastava treba da bude zasnovana na potrebama društvenog okruženja i da treba da se temelji na aktivnosti učenika. Potrebno je davati učenicima one zadatke koji su aktuelni i podstiču istraživački pristup. Rad na projektima treba organizovati na taj način da se uskladi sa individualnim mogućnostima svakog učenika. Znanja stečena na ovaj način moraju biti praktično primenljiva. Obuka pomoću projekata znatno povećava efikasnost rada jer je u nju ugrađena povratna informacija i učenik dobija informaciju o tome da li je na pravom putu (Vilotijević, 2010).

Metodološki okvir istraživanja

Predmet ovog istraživanja je utvrditi informisanost učitelja o inovativnim modelima nastave i utvrđivanje uloge pedagoga u širenju inovativnih modela rada u nastavi.

Cilj istraživanja je da se utvrdi koliko su učitelji informisani o pojedinim inovativnim modelima, koliko te modele primenjuju u svojoj praksi i kakva je uloga pedagoga u širenju inovacija u nastavi.

Formulisane su sledeće *hipoteze*:

1. Učitelji su potpuno informisani o inovativnim modelima nastave. Učitelji sa manje godina radnog staža su bolje upoznati sa inovativnim modelima nastave.
2. Učitelji primenjuju inovativne modele, kad god se za to ukaže mogućnost. Pretpostavljamo da manje iskusni učitelji češće primenjuju inovativne modele od iskusnijih kolega.
3. Pedagog ima značajnu ulogu u inoviranju nastave.

Metode istraživanja. U istraživanju je korišćena deskriptivno-analitička metoda kojom se utvrđuju stavovi i mišljenja učitelja.

Instrument je upitnik za nastavnike sa trostepenom skalom procene Likertovog tipa.

Tehnika je anketiranje.

Uzorak čini 180 učitelja od 1. do 4. razreda sa teritorije Srbije. Učitelji su procenjivali 60 pedagoga koji rade u osnovnim školama Srbije.

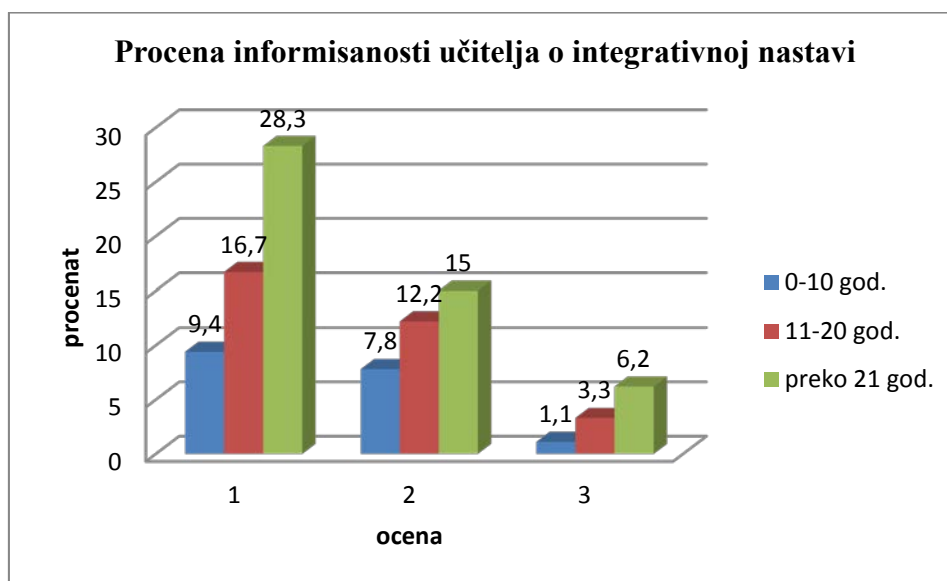
Analiza rezultata

Polazeći od pretpostavke da su učitelji informisani o inovativnim modelima nastave, želeli smo da utvrdimo nivo informisanosti o svakom pojedinačnom modelu s obzirom na godine radnog staža. Izvršena je trostepena ocena gde su se učitelji vršili samoprocenu tako što

ocena 1 znači: da, u potpunosti mi je poznato

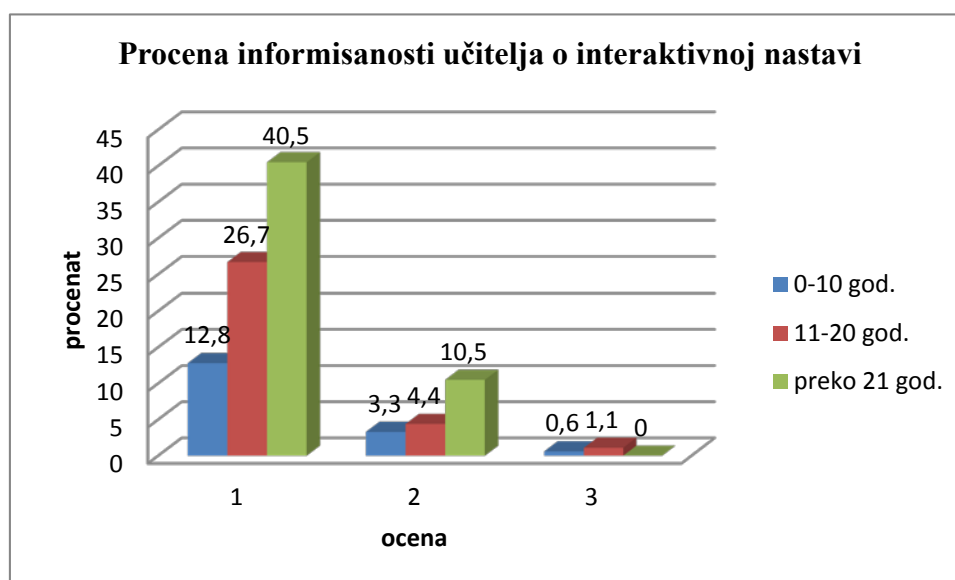
ocena 2 znači: delimično mi je poznato

ocena 3 znači: ne, potpuno mi je nepoznato.



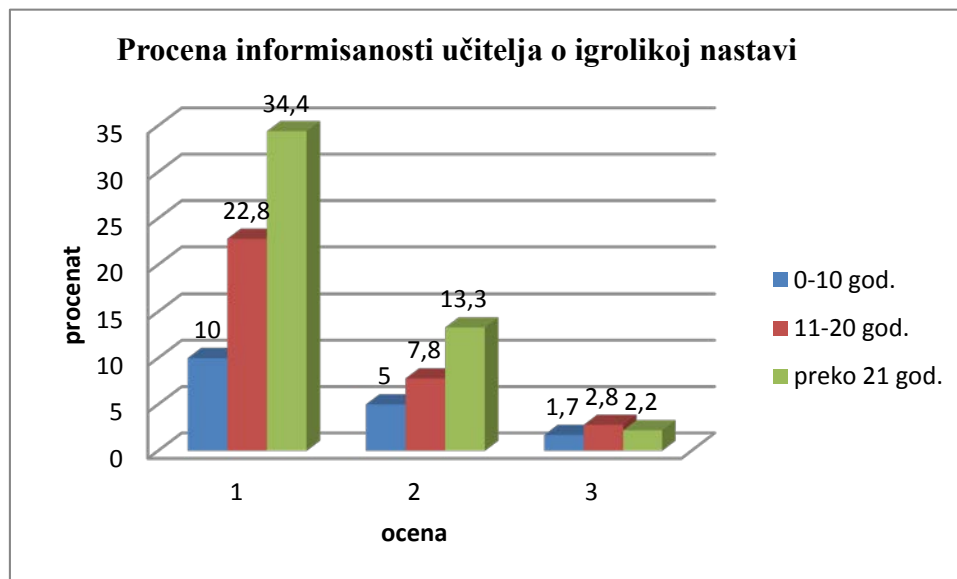
Najbolju samoprocenu su izvršili učitelji sa dužim radnim stažom. Skoro trećina njih (28,3%) se izjasnilo da im je potpuno poznata integrativna nastava. Najnižu samoprocenu svoje informisanosti su izvršili učitelji sa manje od 10 godina radnog staža. Svega 9,4% njih se izjasnilo da u potpunosti poznaje integrativnu nastavu. Zabrinjava i prilično visok procenat učitelja koji nemaju nikakvih predstava o ovom modelu nastave. Taj procenat u totalu (bez obzira na godine radnog staža) iznosi 10,6.

Analiza procene informisanosti učitelja o interaktivnoj nastavi ukazuje da učitelji sa više godina radnog staža značajno bolje procenjuju svoju informisanost od učitelja početnika. Ohrabruje podatak da je veoma malo učitelja koji su se izjasnili da im je ovaj model nastave potpuno nepoznat – svega 1,7%.

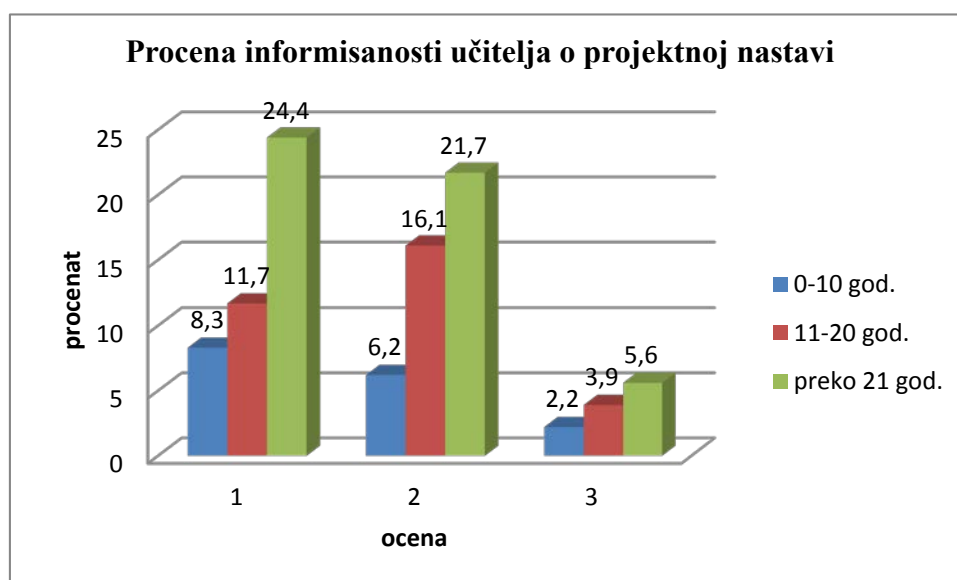


Isti trend se uočava i u samoproceni učitelja o informisanosti o igrolikoj nastavi. I ovde bolju samoprocenu daju učitelji sa iskustvom – 34,4%. Visok je procenat učitelja u totalu kojima je u potpunosti poznata igrolika nastava – 67,2%. Ipak, ima dosta učitelja koji imaju

nedoumice o ovom modelu nastave (ukupno 26,1%) i onih koji nemaju nikakvu informaciju o ovom modelu nastave (ukupno 6,7%).



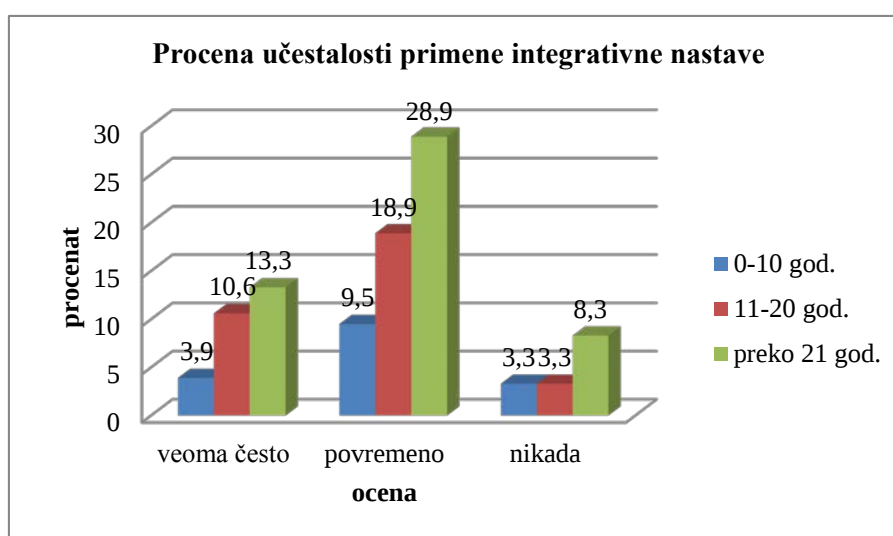
Samoprocena informisanosti učitelja o projektnoj nastavi ukazuje na visoku samoprocenu iskusnih učitelja (24,4% je u potpunosti upoznato sa karakteristikama projektne nastave). Delimično poznaje projektnu nastavu 21,7% iskusnih učitelja, 16,1% učitelja sa između 10 i 20 godina iskustva i 6,2% učitelja sa manje od 10 godina iskustva – (ukupno 44% učitelja sa nedoumicama). Istraživanjem se potvrdilo da je projektna nastava inovativni model o kojem su učitelji najmanje informisani. Tome u prilog ide podatak da se ukupno 11,7% učitelja izjasnilo da im je ovaj model potpuno nepoznat.



Analizom dobijenih rezultata se uočava da učitelji o inovativnim modelima saznaju tokom svoje profesije (manje u inicijalnom obrazovanju).

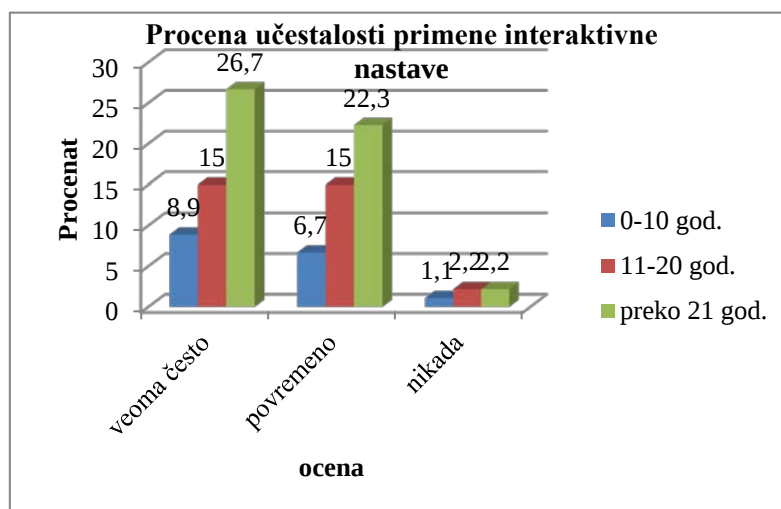
Da bismo proverili pouzdanost dobijenih podataka o samoproceni informisanosti učitelja, ispitali smo ih da procene **nivo primene** inovativnih modela nastave u svom nastavnom radu. Uočili smo značajnu razliku u nivou samoprocene učitelja o informisanosti i primeni inovativnih modela nastave. Naime, znatno je veći procenat učitelja u totalu koji su se izjasnili da u potpunosti poznaju inovativne modele nastave, u odnosu na procenat učitelja koji su se izjasnili da često primenjuju navedene modele. Rezultati nas navode na zaključak da učitelji poznaju inovativne modele, ali ih u mnogo manjoj meri primenjuju u svojoj nastavnoj praksi.

Ukoliko analiziramo procenu učestalosti primene integrativne nastave s obzirom na godine radnog staža, dolazimo da zaključka da iskusniji nastavnici češće primenjuju ovu vrstu nastave.

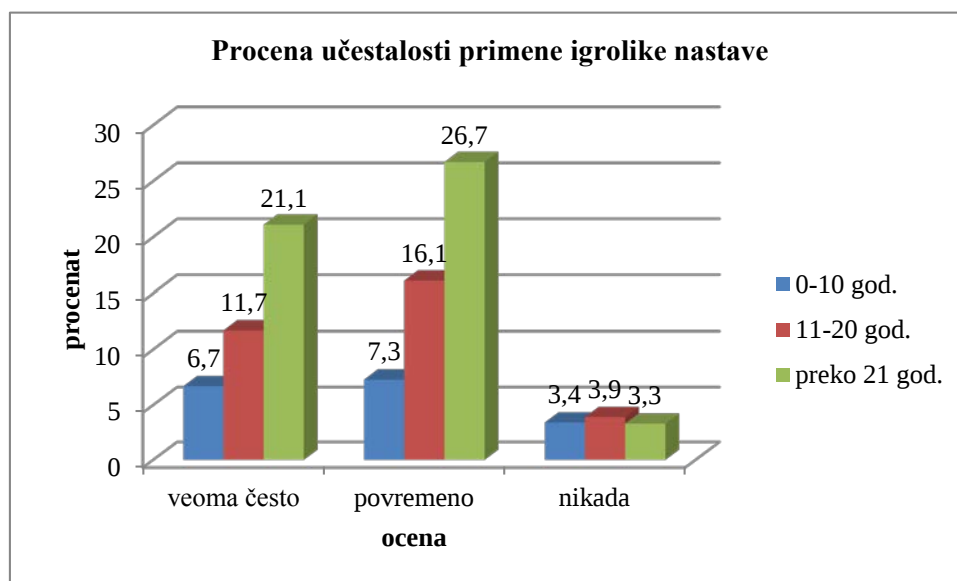


I ovde zabrinjava činjenica da se skoro 15% učitelja, bez obzira na staž, izjasnilo da nikada ne koristi integrativnu nastavu.

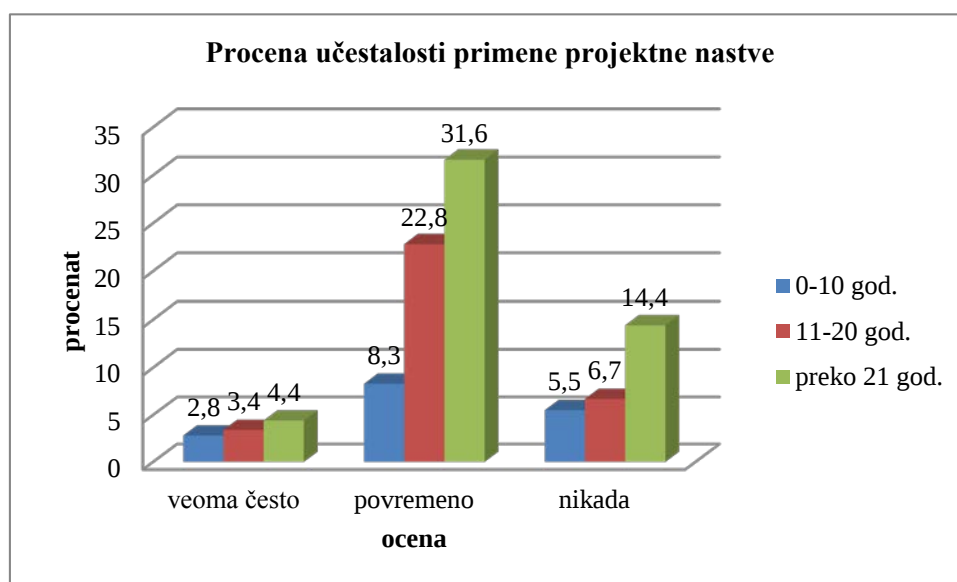
Analiza primene interaktivne nastave ukazuje na slične zaključke. Iskusniji nastavnici češće primenjuju ovaj nastavni model.



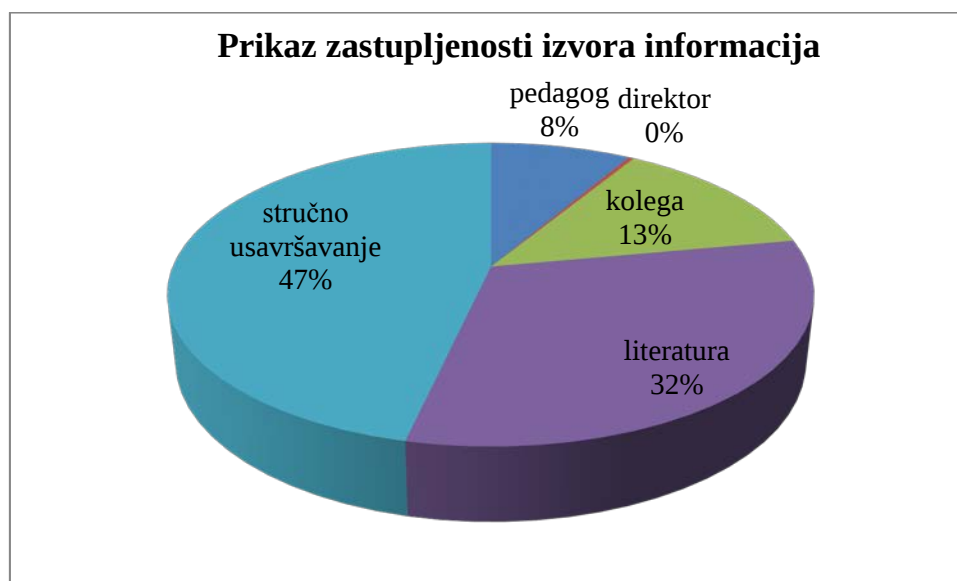
Analizom primene igrolike nastave uočava se da je i ova vrste nastave u velikoj meri zastupljena (najviše kod iskusnijih učitelja), ali postoji značajan procenat učitelja koji su se izjasnili da ovu vrstu nastave nisu nikada koristili - preko 10%.



Procena učestalosti primene projektne nastave ukazuje na zaključak da se ova vrsta nastave povremeno koristi. Rezultati nas upućuju na zaključak da je projektna nastava najmanje zastupljena u praksi učitelja, jer ima ukupno oko 27% učitelja koji su se izjasnili da ovaj model nikada ne koriste.



Istraživanjem smo pokušali da utvrdimo i iz kog su se **izvora** učitelji informisali o inovativnim modelima i kako procenjuju **ulogu pedagoga** u tome. Rezultate je moguće prikazati na sledeći način:



Može se uočiti da su se učitelji izjasnili u najvećoj meri da su o inovativnim modelima saznali putem stručnog usavršavanja, koje pored seminara, obuhvata i informacije dobijene na fakultetu putem doškoloovanja i informacije dobijene putem interneta. Na drugom mestu je literatura kao značajni izvor informacija, zatim razgovor sa kolegama i razmena iskustava, a pedagog kao izvor informacija zastupljen je u svega 8% procena učitelja.

Da bismo došli do opšte slike o ulozi pedagoga u inoviranju nastave, tražili smo od učitelja da izvrše procenu pedagoga ocenom od 1 do 5. **Dobijena prosečna ocena kojom su učitelji procenili ulogu pedagoga u inoviranju nastave je 3,3.**

Zaključna razmatranja

Istraživanjem je utvrđeno da su učitelji u dovoljnoj meri informisani o inovativnim modelima nastave (u nešto manjoj meri o igrolikoj i u najmanjoj meri o projektnoj nastavi), ali navedene modele u manjoj meri koriste u svojoj praksi. Razlog za ovakav nalaz se može pronaći u činjenici da se efekti primene inovativnih modela ne mogu odmah utvrditi. Potrebna je duža i kontinuirana primena, da bi se efekti identifikovali. Tu je bitna uloga pedagoga kao inovatora koji će koordinisati rad, upućivati, proveravati i upoređivati rezultate i podsticati nastavnike da istraju u postavljenom cilju.

Nije potvrđena hipoteza da inovativne modele nastave više koriste manje iskusni učitelji, u odnosu na iskusnije. Podaci su, međutim, dokazali da, u oba aspekta – i informisanosti i primene – prednjače učitelji sa preko 20 godina iskustva u nastavi. Ovaj nalaz se može protumačiti time da učitelji dosta uče iz iskustva, više nego iz teorijskih izvora, kao i činjenicom da su početnici oprezniji i skromniji u samoproceni, usled nedostatka profesionalnog samopouzdanja, koje se stiče iskustvom.

Dokazano je da učitelji češće u svojoj praksi primenjuju integrativnu i interaktivnu nastavu, u manjoj meri igroliku, a projektnu u najmanjoj meri. S obzirom da su istraživanjem

obuhvaćeni učitelji koji rade sa uzrastom učenika od 7 do 10 godina, primena igrolike nastave je na niskom nivou. Ovaj nalaz se može objasniti činjenicom da učitelji uvek teže da „uozbilje“ školu i tako podignu njen značaj. Upravo suprotno tome, školu ne treba odvajati od svakodnevnog života, posebno se ne treba odricati igre na tom uzrastu učenika. Moguće je nalaze objasniti i pretpostavkom da učitelji, možda intuitivno, u većoj meri primenjuju igroliku nastavu, ali nisu toga ni svesni i ne nazivaju je tim imenom.

Projektna nastava je u najmanjoj meri zastupljena u praksi učitelja. Primenom projektne nastave se postižu funkcionalna znanja. To je vrsta nastave koju treba razvijati u našoj školi.

Pedagog je samo u 8% ispitanih učitelja bio izvor informacija i diseminacija inovativnih modela nastave. Ovaj podatak dobija na težini ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da je 180 učitelja procenjivalo 60 pedagoga. I srednja ocena uloge pedagoga u inoviranju nastave koja iznosi 3, upućuje na zaključak da su se pedagozi vrlo loše pokazali u ovoj oblasti svoga rada. Ovi nalazi bi mogli da se protumače činjenicom da se pedagozi neretko u školi bave drugim pitanjima i problemima (administrativni poslovi, zamena bolesnih kolega, preterano bavljenje disciplinskim problemima...), pa im veoma malo vremena, motiva i energije ostaje za suštinsko bavljenje inoviranjem nastave. To, svakako, nije opravdanje za tako nisku procenu uloge pedagoga u inoviranju nastave.

Predlozi za unapređenje uloge pedagoga u inoviranju nastave:

U diseminaciji inovativnih modela nastave veoma je važno pitanje pozicioniranja samog pedagoga u tom procesu. „Danas se kreiranje pozitivne školske kulture sve više vezuje za pedagoga i to „vidljivog“ pedagoga, prisutnog u svim segmentima ritma školskog dana“ (Knežević Florić, 2008: 83). Na koji način pedagog sebe može učiniti vidljivim? Neophodno je uspostaviti četiri uslova za kvalitetan pedagoški rad: 1) da vas poznaju i cene kao osobu koja je stvorila ugodno radno okruženje; 2) da veruju kako je to što od njih tražite korisno; 3) da su voljni dati sve od sebe i 4) da su naučili vrednovati svoj rad i na temelju toga ga poboljšati (Glaser, 1999: 79). Pedagog treba da inicira, motiviše i bude osnovni pokretač inovativnih promena u školi. Promene treba da izvrši najpre u svom radu, pa preko svoje prakse da utiče i na nastavnike i sve druge saradnike. I baš kao što nas samorefleksivni pristup upućuje, kritička analiza sopstvene prakse je osnovni izvor saznavanja u pedagogiji. Zato, u praksi, nije dovoljno da pedagog pruža informacije, drži predavanja i priča o inovacijama. Potrebno je da i sam učestvuje u inoviranju nastave. Realizacijom, analizom i vrednovanjem inovativnih modela nastave u konkretnoj pedagoškoj praksi je moguće najviše unaprediti nastavu.

Pedagoga treba rasteretiti bavljenja „sporednim“ i manje bitnim aktivnostima u školi. Prioritet u radu pedagoga treba da budu učenik i nastava. Uvođenjem inovativnih modela nastave se uvažavaju oba aspekta njegovog rada.

Pedagog treba da bude karika koja spaja sve učesnike u timu sa zajedničkim ciljem – inoviranje nastave. On nikako ne treba da bude jedini odgovoran za ovaj aspekt vaspitno-

obrazovnog procesa. Zajedničkim radom i angažovanjem je moguće osnovati i portal o inovacijama unutar sajta škole, moguće je napraviti zbirku video-snimaka inovativnih modela nastave, inicirati učešće roditelja u ovom aspektu rada, razmenjivati iskustva sa drugim školama iz zemlje, ali i inostranstva... Mogućnosti je puno, na nama je da ih prepoznamo i iskoristimo!

Literatura

Glaser, V. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.

Hebib, E. (1996): *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Radulović, L. (2011): *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2008): *Inovacije u nastavi*. Vranje: Učiteljski fakultet.

Vilotijević, N. (2008): *Interaktivna nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet.

Vilotijević, N. (2010): *Projektna nastava*. Beograd: Školska knjiga.

Vilotijević, N. (2011): *Integrativna nastava prirode i društva*. Beograd: Školska knjiga.

MIŠLJENJA STRUČNIH SARADNIKA OSNOVNIH ŠKOLA O OBRAZOVNIM REFORMAMA U SRBIJI¹

Vladeta Milin²

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Bojana Bodroža

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Ivana Đerić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Jelena Teodorović

Fakultet pedagoških nauka, Jagodina

Dejan Stanković

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Apstrakt

U Srbiji je od 2000. godine pokrenuto više reformskih inicijativa u oblasti obrazovanja. Međutim, retka su istraživanja koja se bave ulogom školskih pedagoga i psihologa u realizaciji ovih inicijativa, odnosno njihovim percepcijama reformskih procesa. U ovom radu ispitivano je mišljenje stručnih saradnika osnovnih škola o realizovanju tri obrazovne reforme: školskom razvojnom planiranju, stručnom usavršavanju i inkluzivnom obrazovanju. Uzorak su činili stručni saradnici (N=174) iz reprezentativnog uzorka od 150 osnovnih škola u Srbiji. Primenjen je upitnik, konstruisan za potrebe istraživanja. Rezultati pokazuju da stručni saradnici školsko razvojno planiranje i stručno usavršavanje ne ocenjuju ni izrazito pozitivno ni negativno, dok pojedine aspekte sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u školama ocenjuju nepovoljnije u odnosu na druge dve reforme. Nalazi sugerišu da inkluzivno obrazovanje postavlja veće zahteve pred stručne saradnike, nego druge reforme. Uvažavanje mišljenja stručnih saradnika, kao značajnih aktera u realizovanju obrazovnih reformi, doprinelo bi unapređivanju sprovođenja obrazovnih reformi u školskoj praksi.

Ključne reči: stručni saradnici, obrazovne reforme, školsko razvojno planiranje, stručno usavršavanje, inkluzivno obrazovanje.

¹ *Napomena.* Članak je pripremljen u okviru Regionalnog programa podrške istraživanjima u oblasti društvenih istraživanja na Zapadnom Balkanu (RRPP), koji vodi Univerzitet u Friburgu, uz finansijsku podršku Švajcarske agencije za razvoj i saradnju (SDC). Mišljenja izneta u ovom izveštaju su mišljenja autora i ne predstavljaju nužno mišljenja SDC niti Univerziteta u Friburgu.

² vladetamilin@yahoo.com

UVOD

U Srbiji je pokrenuto više reformskih inicijativa od 2000. godine u oblasti obrazovanja. U ovom periodu smenjivale su se faze iniciranja promena u obrazovanju, njihovog prekidanja i ponovnog nastavljanja, što je rezultat nekonzistentne obrazovne politike i opšte političke nestabilnosti (Stanković, 2011). Obrazovne promene u ovim okolnostima nisu postigle željene efekte, a data situacija je uticala na razvijanje relativno negativnog stava prosvetnih radnika, roditelja i učenika prema obrazovnim reformama (Vujačić i sar., 2011). Međutim, potrebno je ispitati da li se prepoznato nezadovoljstvo obrazovnim promenama odnosi na sve reformske inicijative i istražiti razloge za uspešnost i neuspešnost određenih promena u obrazovanju.

Teoretičari obrazovnih promena navode da ne postoji gotov recept za postizanje uspeha (Hargreaves et al., 2010; Fullan, 2007), već je potrebno tragati za kombinacijom elemenata kako bi sistem postao efikasniji u postojećem društvenom i kulturnom kontekstu (Guskey, 1995). Zajedničko obeležje uspešnih reformi jeste participativnost (Pavlović i Vujačić, 2011), odnosno uključivanja relevantnih aktera u svim fazama obrazovnih promena (Hargreaves, 2010; Fullan, 2007). Jedan od važnih aktera u procesu obrazovnih reformi jesu stručni saradnici škola, jer njihove profesionalne uloge podrazumevaju pružanje stručne pomoći nastavnicima, uključivanje u aktivnosti razvoja škole, implementacije novina, praćenja efekata, vrednovanja rezultata i drugo (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012). Međutim, u našoj literaturi nema dovoljno empirijskih radova koji se bave proučavanjem mišljenja stručnih saradnika o obrazovnim promenama koje su sprovedene u prethodnoj deceniji, kao ni istraživanja njihovih iskustava tokom pripreme i implementacije obrazovnih promena.

METOD

Ovo istraživanje je deo projekta u kojem su proučavane tri obrazovne reforme, pokrenute u Srbiji od 2000. godine: inkluzivno obrazovanje, stručno usavršavanje i školsko razvojno planiranje (Stanković i sar., 2012). Cilj projekta bio je ispitivanje percepcija zaposlenih u osnovnoj školi, kreatora obrazovnih politika i drugih interesnih grupa o procesu osmišljavanja, implementacije i evaluacije tri odabrane reforme. U ovom radu pažnja je usmerena na ispitivanje mišljenja stručnih saradnika osnovnih škola o ključnim pitanjima pripreme i realizacije ovih reformi, kako bi se stekao uvid u njihovu procenu kvaliteta pomenutih obrazovnih promena.

Sprovođenje istraživanja zahtevalo je konstruisanje tri verzije upitnika za tri proučavane obrazovne reforme. Stavke su formulisane tako da je njihov osnovni sadržaj isti u sve tri verzije upitnika, čime je omogućeno poređenje procena ove tri reforme. Svaki ispitanik je popunjavao upitnik koji se odnosio na samo jednu reformu. Upitnik za inkluzivno obrazovanje

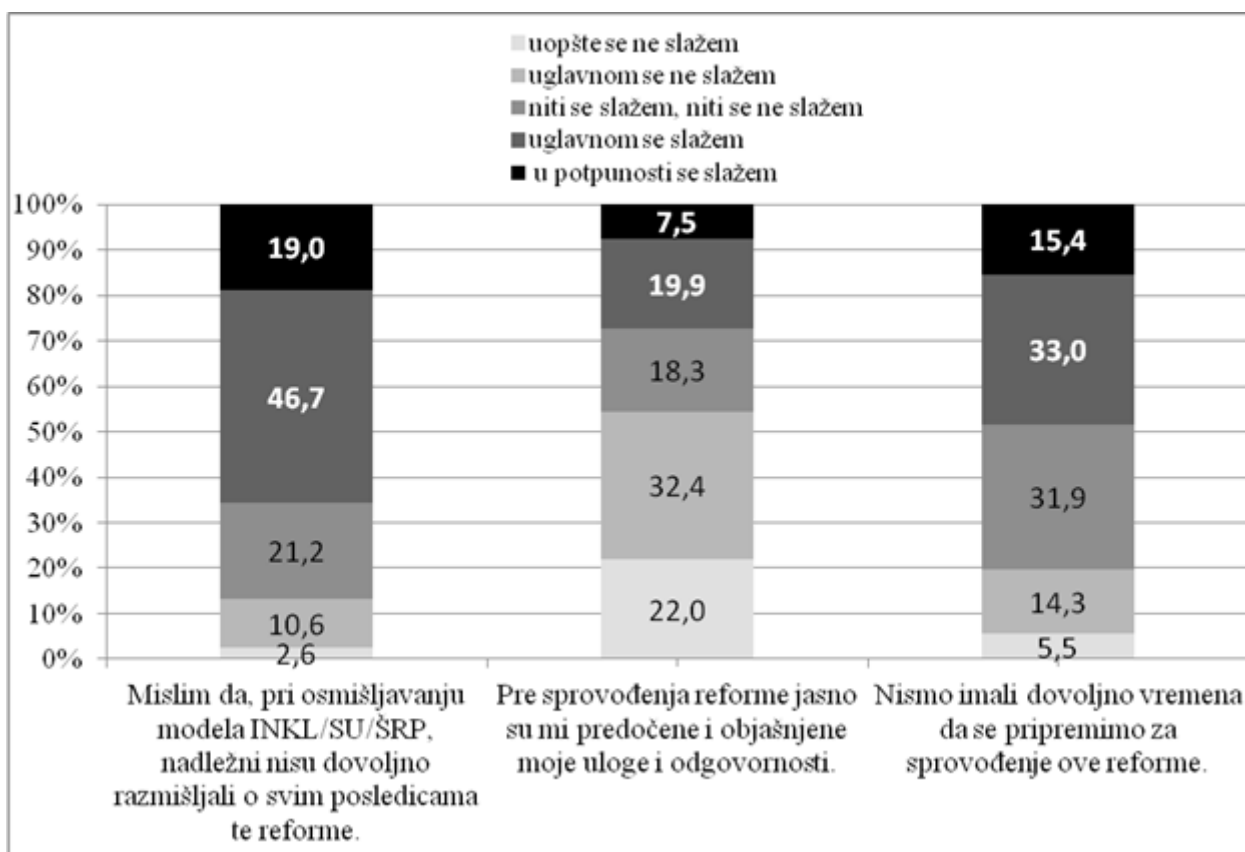
(INKL) popunilo je 34,3% stručnih saradnika, za stručno usavršavanje (SU) 33,6% i za školsko razvojno planiranje (ŠRP) 32,1%. Prikupljanje podataka je sprovedeno u martu 2012. godine.

Uzorak

Istraživanje je obuhvatilo sve stručne saradnike iz reprezentativnog uzorka osnovnih škola u Srbiji, bez Kosova i Metohije (151 škola), tako da uzorak čini 274 stručna saradnika. Malo više od polovine ispitanika su školski pedagozi (51,9%), nešto više od trećine školski psiholozi (36,7%), a u manjoj meri su zastupljeni defektolozi (8,2%), socijalni radnici (2,2%) i sociolozi (1,1%). Polna struktura uzorka ukazuje na to da posao stručnih saradnika u osnovnim školama najčešće obavljaju žene (90,5%). Prosečna starost ispitanika je 44,5 godina (najmlađi 24, najstariji 65 godina), a radni staž u prosveti iznosi oko 17 godina (najmanje 1, najviše 41 godina).

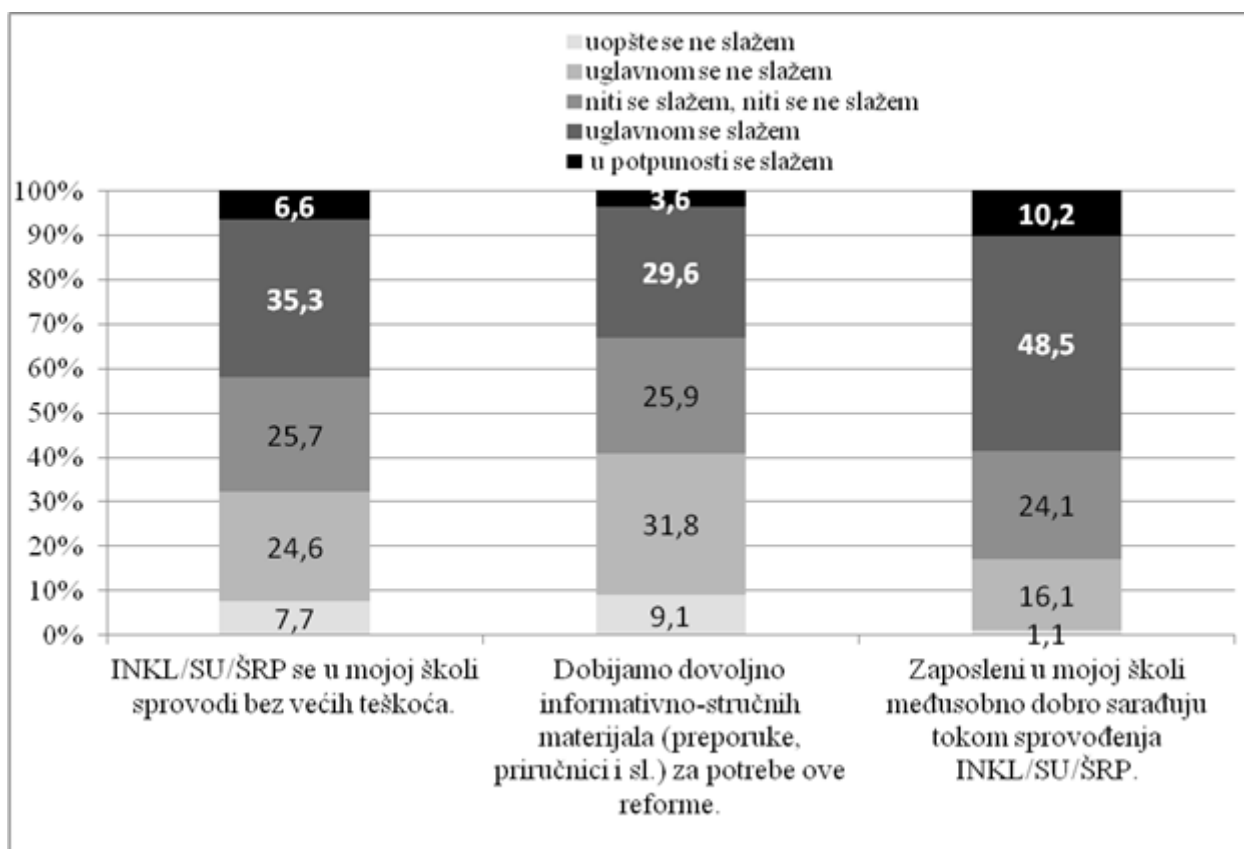
REZULTATI

Mišljenja stručnih saradnika o pripremnim aktivnostima u vezi sa obrazovnim promenama predstavljena su na osnovu tri pitanja u upitniku (Grafikon 1). Više od polovine stručnih saradnika je u potpunosti ili delimično saglasno sa tim da nadležne osobe nisu dovoljno razmišljale o posledicama reformi koje su uvedene (65,7%), kao i to da stručnim saradnicima nisu bile u dovoljnoj meri objašnjene nove uloge i odgovornosti koje podrazumevaju reforme (54,4%). Takođe, oko polovine zaposlenih u stručnim službama škola (48,4%) delimično ili u potpunosti se slaže sa tim da nije bilo dovoljno vremena da se pripreme za predstojeće reforme (nasuprot oko 20% ispitanika koji se sa tim ne slažu).



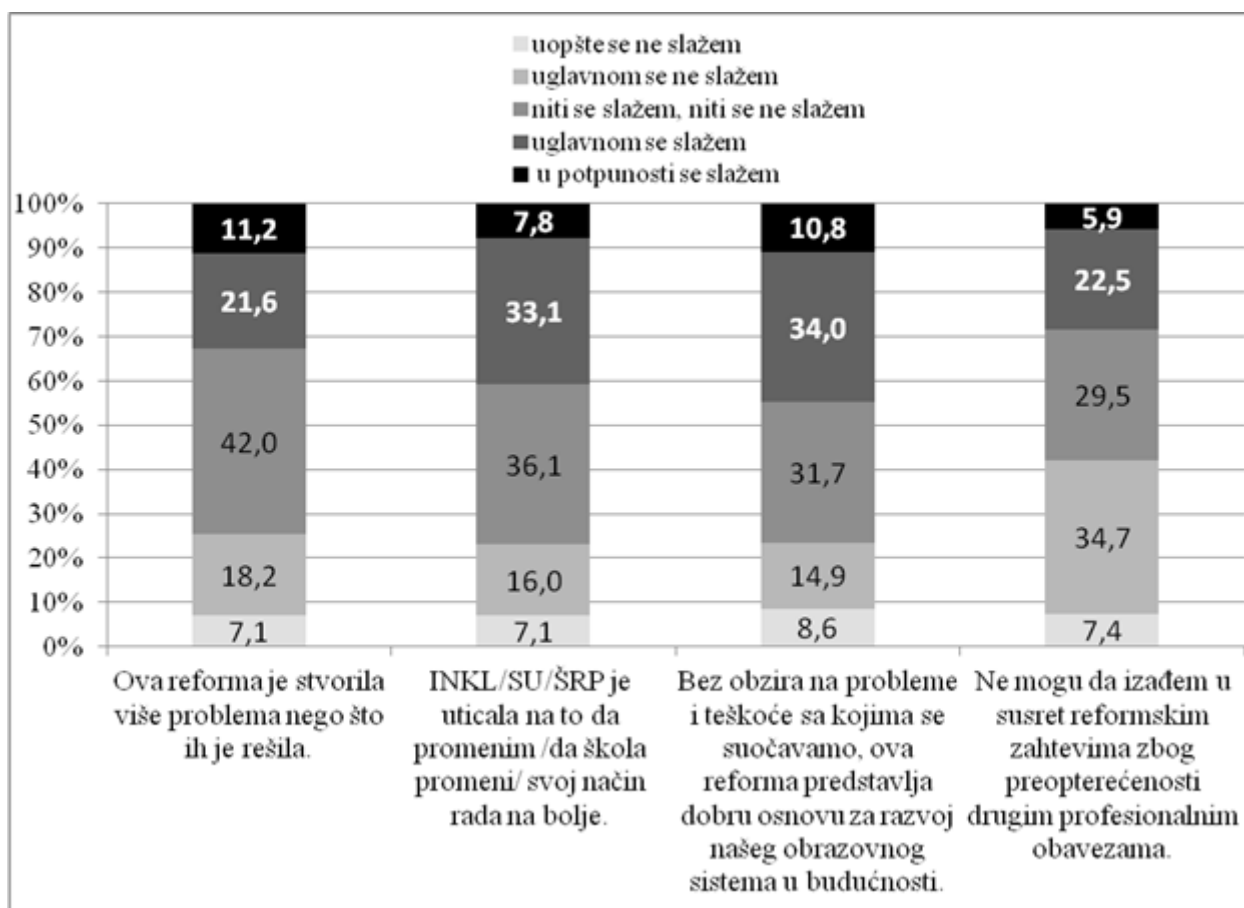
Grafikon 1. Mišljenje stručnih saradnika o pojedinim aspektima pripremne faze uvođenja reformi

Kada je u pitanju proces sprovođenja reformi u školama, stručni saradnici su podeljenog mišljenja: 42,1% delimično ili u potpunosti smatra da se reforme u njihovoj školi sprovode bez većih teškoća, dok oko 32,3% smatra da postoje teškoće (Grafikon 2). Slično je i sa procenom dostupnosti stručnih materijala za potrebe reformi. Naime, 40,9% ispitanika navodi da nisu imali dovoljno informativno-stručnih materijala, dok suprotno tome misli 33,2% stručnih saradnika. Ipak, većina stručnih saradnika (58,7%) smatra da zaposleni u njihovoj školi uglavnom dobro sarađuju na zadacima koji se tiču reformi.



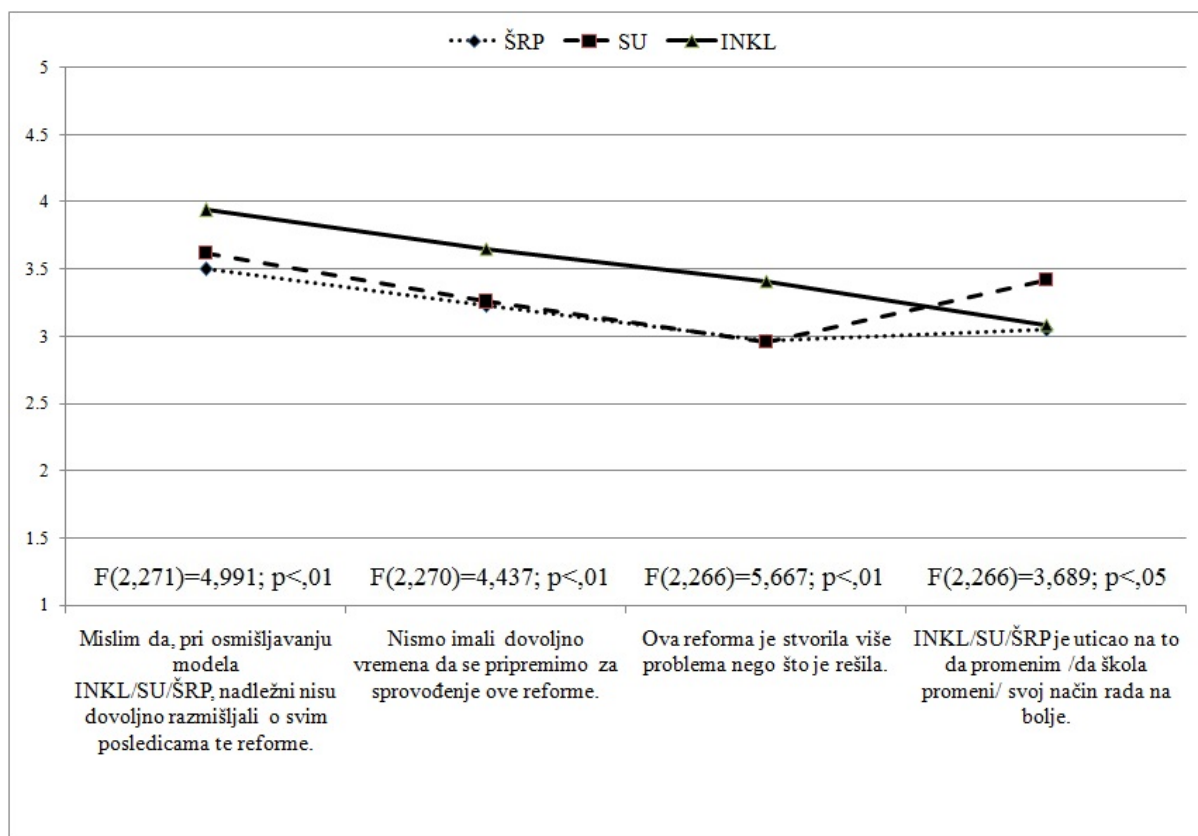
Grafikon 2. Mišljenje stručnih saradnika o pojedinim aspektima sprovođenja reformi

Procene stručnih saradnika o uspešnosti obrazovnih reformi mogu se izraziti na osnovu četiri odabrane tvrdnje (Grafikon 3). Trećina naših ispitanika (32,8%) smatra da je reforma stvorila više problema nego što ih je rešila, dok se četvrtina (25,3%) ne slaže sa takvom tvrdnjom. Međutim, stručni saradnici procenjuju da pokrenute reforme predstavljaju podsticaj za razvoj našeg obrazovnog sistema (44,8%), kao i to da su ove promene uticale da škola, odnosno oni sami, unaprede svoj način rada (40,9%). Više od četvrtine ispitanika (28,4%) navodi da zbog opterećenosti drugim poslovima ne uspeva da odgovori zahtevima koje postavlja reforma, dok se 42,1% stručnih saradnika ne slaže sa navedenom tvrdnjom.



Grafikon 3. Mišljenje stručnih saradnika o uspešnosti reformi i mogućnostima ličnog angažovanja u reformama

Naredni zadatak je bio da se uporedi mišljenje stručnih saradnika o inkluzivnom obrazovanju, stručnom usavršavanju nastavnika i školskom razvojnom planiranju. Analizom varijanse je utvrđeno da postoje značajne razlike na četiri stavke koje su prikazane na Grafikonu 4. Ispitanici u većoj meri smatraju da nadležne osobe nisu dovoljno razmišljale o posledicama uvođenja inkluzivnog obrazovanja u škole, nego što je to slučaj sa ŠRP. Takođe, stručni saradnici ističu da su imali premalo vremena da se pripreme za uvođenje inkluzivnog obrazovanja u škole, u poređenju sa vremenom koje su imali za implementaciju ŠRP. Kada je u pitanju uvođenje inkluzivnog obrazovanja u škole, ocenjeno je da je ova reforma u poređenju sa SU i ŠRP stvorila više problema nego što je rešila. Stručni saradnici smatraju da je stručno usavršavanje najviše promenilo njihov način rada ili rad škole na bolje.



Grafikon 4. Mišljenje stručnih saradnika o tri obrazovne reforme – statistički značajne razlike

DISKUSIJA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na osnovu dobijenih podataka, moguće je izvesti nekoliko zaključaka o tome kako su stručni saradnici sagledali pripremu, realizaciju i evaluaciju inkluzivnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i školskog razvojnog planiranja koje su sprovedene u Srbiji tokom protekle decenije. Većina stručnih saradnika smatra da pripremne aktivnosti za ove reforme nisu sprovedene na zadovoljavajući način. Naime, preovlađuje mišljenje da nadležni nisu unapred dovoljno razmotrili moguće efekte reformi, da nisu posvetili dovoljno pažnje informisanju i upoznavanju stručnih saradnika sa njihovim obavezama u vezi sa reformama, kao i to da nisu ostavili dovoljno vremena da se zaposleni u školama pripreme za implementaciju reforme. Pri tom, stručni saradnici su naročito istakli neadekvatnu pripremu za uvođenje inkluzivnog obrazovanja. Ovi nalazi imaju veliki značaj, budući da teoretičari obrazovnih reformi naglašavaju da je dobra priprema veoma važan korak u postizanju uspeha jedne reforme (Fullan, 2007).

Kada je reč o sprovođenju obrazovnih promena, stručni saradnici su imali podeljena mišljenja. Tako približno polovina naših ispitanika smatra da se reforme u školama sprovode bez velikih teškoća i da zaposleni u školama dobro sarađuju tokom realizovanja reforme. Značajan broj stručnih saradnika, ipak, ukazuje na to da ne dobijaju dovoljno materijala potrebnog za sprovođenje reformi. Možemo, prema tome, zaključiti da zaposleni u školama u

Srbiji pokušavaju da odgovore reformskim zahtevima, ali da bi bilo potrebno obezbediti dodatnu sistemsku podršku – materijalnu i stručnu. U tom smislu, potrebno je posvetiti pažnju razvijanju specifičnih i kontekstualno osetljivih mehanizama podrške zaposlenima u školi tokom uvođenja i realizacije obrazovnih promena, kako bi se doprinelo održivosti reforme i motivacije aktera koji učestvuju u tim procesima (Hargreaves et al., 2010; Fullan, 2007; McKinsey and company, 2010).

Jedno od osnovnih istraživačkih pitanja odnosilo se na opštu ocenu uspešnosti i efekata reformskih inicijativa. Rezultati ukazuju na to da naši ispitanici reforme ne ocenjuju niti naročito pozitivno, niti negativno. Ohrabruje nalaz da stručni saradnici smatraju da pokrenute obrazovne promene predstavljaju dobru osnovu za razvoj našeg obrazovnog sistema, kao i to da prepoznaju pozitivne pomake koji su napravljeni u radu škole, odnosno u njihovom ličnom radu. Ipak, oni navode da opterećenost drugim obavezama ograničava njihovo angažovanje na sprovođenju reformi. Ovaj podatak treba imati u vidu prilikom osmišljavanja i implementacije reformi, jer može ugroziti njihovu uspešnost.

Konačno, utvrđeno je da su stručni saradnici nešto negativnije ocenili inkluzivno obrazovanje, nego druge dve reforme. Verovatno je jedan od razloga za to činjenica da je inkluzivno obrazovanje značajno više nego druge dve reforme uticalo na promene u uobičajenom načinu rada zaposlenih u školama i postavilo velike izazove pred njih kao profesionalce (Stanković i sar., 2012). Takođe, reč je reformi novijeg datuma, tako da su stručni saradnici imali manje vremena da se prilagode uvedenim promenama. Ipak, potrebno je detaljnije istraživati uzroke i objašnjenja ovog nalaza, budući da je reč o izuzetno značajnom pedagoškom i društvenom problemu.

Mišljenja stručnih saradnika koja su predstavljena u ovom radu trebalo bi razumeti kao doprinos njihovom većem uključivanju u proces obrazovnih promena u našoj zemlji. Prema tome, stručne saradnike ne posmatramo kao „implementatore“ obrazovnih reformi, nego kao važne aktere čije je profesionalno iskustvo od velikog značaja u svim koracima obrazovnih promena. Nadamo se da dobijeni uvidi biti polazište za unapređivanje uloga, položaja i aktivnosti stručnih saradnika u reformskim procesima, ali i osnova za bolje planiranje budućih promena u oblasti obrazovanja.

Literatura

Guskey, T. R. (1995): Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix, in T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (114-131), New York, NY: Teachers College Press.

Hargreaves, A., Leberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010): *Second International Handbook of Educational Change. Part One*, New York: Springer. Fullan, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change* (4th Edition), New York: Teachers College.

McKinsey and company (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*,. New York: McKinsey Company.

Pavlović, J. i Vujačić (2011), Testiranje scenarija 4: odgovorno vođenja promena, u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (153-171), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika ("Prosvetni glasnik", br. 5/2012 od 19.06.2012. godine).

Stanković, D. (2011): Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja, u T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (87-101), Ljubljana: Pedagoški inštitut i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B., i Gutvajn, N. (2012):, *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2)*, Izveštaj o istraživanju, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Vujačić, M., Stanković, D., Pavlović, J., Džinović, V. i Đerić, I. (2011): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

POLOŽAJ PEDAGOGA U ŠKOLAMA I ANALIZA RAZVOJA KOMPETENCIJA U USLOVIMA SAVREMENIH PROMENA U OBRAZOVANJU

Maja Vračar¹
Pedagoško društvo Srbije

Gordana Milovanović²
Ekonomska škola
Valjevo

Apstrakt

Od savremenog pedagoga danas se očekuju i zahtevaju znanja, veštine i stavovi koji omogućavaju da aktivno i efikasno deluje u ustanovi u kojoj je zaposlen na radnom mestu pedagoga, odnosno da razvija i primenjuje kompetencije za otkrivanje, razumevanje i rešavanje problema u vaspitnoj praksi. Gotovo da ne postoji segment rada škole u kome nije zastupljena specifičnost i složenost zahteva koje profesionalno delovanje pedagoga podrazumeva poput praćenja kompleksnih procedura u vaspitnim postupcima. Cilj rada je da putem rezultata istraživanja koje se odnosi se na to kako pedagozi vide svoju ulogu identifikujući aktuelne zahteve svog radnog mesta i kompetencija definiše značaj, potrebe i mogućnosti angažovanja stručnog saradnika – pedagoga u vaspitno-obrazovnoj praksi u uslovima savremenih promena u oblasti obrazovanja i predloži načine za razvoj kompetencija stručnog saradnika – pedagoga.

Ključne reči: stručni saradnik pedagog, kompetencije, vaspitno-obrazovna praksa.

Značaj problema i teme

„Vi morate biti promena kakvu želite da vidite oko sebe“ (Gandi)

Za razliku od svih dosadašnjih određenja i pristupa obrazovanju savremeno obrazovanje se sa sociološkog aspekta definiše kao društveni proces kojim se stiče znanje sa stanovišta njegovog značaja za civilizacijske promene na globalnom planu i potrebe za razvijenom ličnošću koja je osnovni faktor znanja kao razvojnog resursa. U tom smislu, obrazovanje kao razvojni resurs treba da omogući, sistemom obrazovanja i obrazovnim sadržajima koji se u njemu ostvaruju, realizovanje osnovnih ciljeva koji se odnose na razvoj ličnosti, očuvanje čovekovog prirodnog okruženja i stvaranje svesti o globalnim problemima savremenog čovečanstva.

Kvalitetno obrazovanje pedagoga trebalo bi da obuhvati sticanje znanja, veština i stavova koji su pedagogu potrebni za rad u obrazovno-vaspitnoj praksi. U pristupu obrazovanju pedagoga sve više dolaze do izražaja novi, diferencirani i fleksibilni pristupi koji u obzir uzimaju različitost uslova u kojima se odvija pedagoška praksa. U skladu s tim, donose

¹ vracarmaja@yahoo.com

² milogoca@gmail.com

se zaključci o profesionalnim kompetencijama koje bi pedagog trebao razvijati. Preusmeravanje pažnje sa poučavanja na proces učenja, konstruisanje i sukonstruisanje znanja, prihvatanje i zadovoljavanje individualnih različitosti, potreba za saradnjom sa kolegama, razvijanje sposobnosti refleksije i samorefleksije, koncepti su koji doprinose razvoju od pedagoga kao posrednika znanja, do pedagoga – aktivnog graditelja znanja u zajednici koja se razvija i uči. Učešće u akcionim istraživanjima, sposobnost celoživotnog učenja i napredovanja profesionalnog, refleksija vlastitoga rada i procena njegove efikasnosti u saradnji sa kolegama, tek su neki od načina razvijanja profesionalnih kompetencija. Sistematske promene vaspitanja i obrazovanja neposredno su povezane sa potrebom menjanja paradigme obrazovanja i pripremanja pedagoga za područje praktičnog rada.

Elementi analitičke razrade problema

Koje su kompetencije potrebne pedagogu za uspešnu realizaciju poslova? U novije vreme javlja se sve veći interes za pedagoga koji kontinuirano razvija sposobnost teorijske refleksije u praktične uslove i, obrnuto, praksom i razmišljanjem o njoj izgrađuje novu teoriju. Refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje rešenja i različite načine delovanja kao odgovore na praktične probleme (Šagud, 2006). Začeci pojmova refleksivnog praktičara i prakse obično se vežu već uz Džona Djuia i njegove životne laboratorije u kojima su učenici učili ono što je bilo relevantno za njih same i buduću profesiju (Bodlović i Kunac, 2012). Početkom XX veka Džon Džui prvi je pokušao da definiše refleksivnu misao i naglasio njenu ulogu u svakodnevnom životu. Ipak, sam termin još uvek nije široko rasprostranjen u našoj sredini. Ideja za njegovo korišćenje u kontekstu obrazovanja i vaspitanja potiče upravo iz originalnog značenja pojma refleksija (odraz).

Dakle, izraz refleksivni pedagog podrazumeva da bi pedagog trebalo „da se pogleda u ogledalo“ i razmisli o odrazu svog rada stručnog saradnika – kako način rada pedagoga unapređuje obrazovno-vaspitni rad u školi, kako njegovi postupci izgledaju nastavnicima, učenicima i roditeljima, kakav efekat na njih imaju, kako postojeći rad može da se unapredi da bi pedagog u većoj meri i na bolji način unapredio obrazovno-vaspitni rad u školi.

Jedna od osnovnih uloga pedagoga u školama je da pomaže nastavnicima u unapređivanju, inoviranju i procenjivanju uspešnosti njihovog rada, da im pomogne da proširi njihova stručna znanja i da doprinose stvaranju atmosfere povoljnije za uspešan vaspitno-obrazovni rad (Sekulić-Majurec, 2007). Rad svakog stručnog saradnika počiva kako na raznovrsnim teoretskim znanjima koja je stekao pripremajući se za posao pedagoga, tako i na implicitnom modelu manifestovanja rada pedagoga (sistemu uverenja o manifestaciji rada pedagoga) koji utiču na njegove aktivnosti i odluke koje donosi. Nastajanje tog implicitnog modela je dug proces koji započinje i pre nego što pedagog započne svoju praksu (jer se temelji i na raznovrsnim iskustvima koja stiče tokom sopstvenog školovanja). Kada počne da radi, pedagog, naravno, u svoj rad unosi i sva ta iskustva, uverenja, znanja, koja se kroz iskustvo menjaju, ali i učvršćuju. Refleksivnost podrazumeva sklonost pedagoga ka upornom i

pažljivom preispitivanju sopstvenog delovanja u svetlu svih svojih znanja i uverenja, uključujući lična, implicitna. Pri tome, cilj preispitivanja nije da isključi upotrebu takvih implicitnih znanja i uverenja, već da ih pedagog postane svestan, da ih ciljano i planski koristi u svom radu. Takođe, preispitivanje ne isključuje intuitivno postupanje i emocionalost, već uključuje svest o načinu njihovog uticaja na odluke i postupke pedagoga u radu.

Obrazovanje refleksivnog praktičara predstavlja novi metodološki pristup koji se najčešće zasniva na akcijskom istraživanju kao jednoj od metoda istraživanja i unapređenja procesa profesionalne pripreme.

Tokom pripreme za posao, profesionalni razvoj pedagoga obično ide u jednom smeru da pedagog ovlada stručnim veštinama i znanjima tokom studija, a potom ta znanja dalje primenjuje u praksi, usavršavajući se samo u oblastima rada stručnog saradnika. Međutim, profesionalnom razvoju pedagoga nedostaje aspekt preispitivanja sopstvenog ličnog profesionalnog razvoja i prakse. Preispitivanje sopstvene prakse upravo je najdirektniji način da se rad unapređuje, odnosno da se pedagog usavršava u oblastima rada i da su efekti njegovog rada vidljivi za sve ciljne grupe sa kojima sarađuje na nivou ustanove.

Postupanje refleksivnog pedagoga suprotno je rutinskom i nefleksibilnom delovanju. Biti refleksivni praktičar – pedagog, ne znači preispitivati sopstvene postupke samo onda kada se suočavamo sa nekim problemom u radu, i analizirati sopstveno postupanje samo onda kada imamo razloga da verujemo da je ono moglo biti delotvornije. Naprotiv, refleksivna praksa podrazumeva kontinuirano samoanaliziranje i samopraćenje; otvorenost za isprobavanje drugačijih načina rada od već utvrđenih; identifikovanje dobrih praksi; otvorenost za razmenjivanje iskustava sa pedagogima na sastancima podružnica, sekcija...

Koje kompetencije su potrebne pedagogima?

Na osnovu rezultata kvalitativne analize odgovora dobijenih u cilju evaluacije akreditovanog seminara Pedagoškog društva Srbije „Profesionalni razvoj stručnih saradnika pedagoga-psihologa u školama i domovima učenika”, namera je da se opiše refleksivna praksa pedagoga. Ona se sagledava sa dva stanovišta: sa stanovišta samih pedagoga i sa stanovišta učenika, nastavnika, roditelja. Seminar „Profesionalni razvoj stručnih saradnika pedagoga-psihologa u školama i domovima učenika” je pohađalo 78-oro stručnih saradnika sa teritorije Srbije, iz Mladenovca, Valjeva i Subotice.

Vidjenja iz ova dva ugla dragocena su za jačanje pozicije pedagoga u školi, ali zahtevaju i nove kompetencije kao sto su:

- o inicijativnost za promociju rada pedagoga, spremnost da se analiziraju uverenja na kojima se temelje postupci pedagoga, osetljivost za sagledavanje situacije iz različitih uglova, kompetencija resavanja problema u neposrednoj praksi;

- o kompetencije za saradnju sa učenicima, roditeljima i nastavnicima kao preduslov za pozitivnu poziciju stručnog saradnika u školi;
- o učenje učenja na radnom mestu koje objedinjuje realizaciju, učenje i procenu postignutog stepena kompetentnosti.

Tabela 1. Refleksivna praksa pedagoga

Kako pedagoga vide nastavnici, roditelji, učenici?	Kako pedagozi sami sebe vide?
– planira, programira, prati i vrednuje vaspitno-obrazovni i obrazovno-vaspitni proces, prati rad i postignuća učenika, sarađuje sa nastavnicima u cilju podizanja kvaliteta nastave, brine o ostvarivanju dečijih prava i obaveza, sarađuje sa roditeljima kako bi se deci obezbedio najbolji mogući pristup u njihovom razvoju... – bavi se svom decom podjednako, pomaže u rešavanju problema sa učenjem, u razvijanju radnih navika, u poboljšanju odnosa sa drugovima, sa simpatijama, sa nastavnicima, sa roditeljima, u planiranju budućeg obrazovanja, u rešavanju problema lične prirode i još mnogo toga; – poseduje stručna znanja, zatim, to je osoba sa velikom sposobnošću empatije (prvenstveno u odnosu na decu), odgovorna osoba, neko ko garantuje diskreciju, to je ličnost sa formiranim moralnim i vrednosnim stavovima, neko ko uliva poverenje.	– da moraju imati odgovor na sva pitanja u školi; – mnogo rade u svim oblastima rada, a ne vide se efekti u radu; – pedagog ne sme da bude "poslednja šansa" za ispravljanje propusta drugih, izvršilac koji će presuđivati učenicima i "dežurni krivac" koji će na savesti nositi propuste nekih kolega u kolektivu.

Budući da je praksa po svojoj prirodi dinamična i otvorena, za pedagoge je od izuzetne važnosti sistematsko razvijanje sposobnosti i veština potrebnih za refleksiju koja će im omogućiti razmišljanje o vaspitno-obrazovnom i kritičku analizu strategija i izdvajanje onih koje u konkretnoj grupi i situaciji dovode do napretka. Teorijska osnova zajedno sa iskustvenim znanjem, uz njihovo međusobno povezivanje i nadopunjavanje, u konkretnoj profesionalnoj praksi čini osnovu razvoja profesionalne kompetencije svakoga pedagoga.

Aktuelni problemi delovanja pedagoga i promenljivost zadataka koji se odražavaju na program rada podstakli su nas na istraživanje u okviru realizacije akreditovanog programa „Profesionalni razvoj stručnih saradnika pedagoga-psihologa u školama i domovima učenika”. Posmatrani su poslovi, zadaci i rezultati rada pedagoga u okviru zakonskih i podzakonskih dokumenata.

Pedagozi mogu raditi u školama, predškolskim ustanovama, domovima za nezbrinutu decu, učeničkim domovima. Najveći broj pedagoga radi u školama, u kojima su oni osnovni stručni saradnici. Zadatak stručnog saradnika je da svojim kompetencijama, savetodavnim i drugim oblicima rada unapređuje obrazovno-vaspitni rad i saradnju sa roditeljima, odnosno starateljima u ustanovi, da prati ostvarivanje utvrđenih standarda postignuća, pruža podršku nastavnicima i vaspitačima za unapređivanje njihovog obrazovno-vaspitnog rada, u skladu sa principima, ciljevima i standardima postignuća, pomoć nastavnicima u razvijanju individualnih obrazovnih planova i pomoć deci, učenicima, roditeljima, nastavnicima i

vaspitačima, po pitanjima koja su od značaja za obrazovanje i vaspitanje i razvoj profesionalne karijere studenata (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2013). Stručni saradnici ostvaruju pedagoško-instruktivni rad u školi u skladu sa planom rada i potrebama škole (Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove, 2012).

Uporednim pregledom i poređenjem strukture i sadržaja Pravilnika o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi (1994) i Pravilnika o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi (1993) sa Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012), može se zapaziti sledeće: zadržan je isti pristup u razradi područja delovanja školskog pedagoga i definisanja pojedinačnih zadataka i poslova (pristup koji odlikuje, između ostaloga, nejedinstvenost kriterijuma u izdvajanju pojedinačnih područja rada); proširivanje sadržaja rada školskog pedagoga navođenjem novih pojedinačnih zadataka i poslova; reformulacija pojedinih zadataka i poslova (uz evidentno korišćenje drugačije terminologije); integrisanje analitičkih i istraživačkih aktivnosti školskog pedagoga u ostala područja rada (umesto izdvajanja analitičko-istraživačkog rada kao posebnog područja); naglašavanje važnosti realizacije različitih evaluativnih aktivnosti, kao i razvijanja saradničkih odnosa definisanjem i formulisanjem konkretnih zadataka i poslova u različitim područjima rada; naglašavanje važnosti pružanja stručne pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u područjima rada – rad sa učenicima i rad sa nastavnicima (umesto isticanja savetodavnog rada sa učenicima i pedagoško-instruktivnog rada sa nastavnicima) (Hebib, 2013:15).

Ako analiziramo oblasti rada pedagoga dolazimo do zaključka da je pedagozima u opisu posla dijagnosticanje stanja, iznalaženje rešenja, uvođenje inovacija, istraživanje prakse, samoobrazovanje, saradnja sa drugima, neposredan rad sa učenicima, podučavanje nastavnika, izrada pedagoške dokumentacije, učešće u procesu samovrednovanja kvaliteta rada škole, i ne samo to, pedagog mora jasno da zna šta je kurikulum i pri tom poželjno je da vodi računa o doziranju promena u programima. Pedagog je usmeren na realizaciju obrazovno-vaspitnog procesa, na unapređivanje organizacije i metodike rada.

Uloga pedagoga u pedagoško instruktivnom radu je da pruža pomoć, podstiče, inicira, promoviše, usmerava, razmenjuje informacije, primenjuje, organizuje, uključuje se, prati, gradi atmosferu, planira, uvažava, savetuje, sarađuje, pokreće, upoznaje, ispituje, izrađuje, brine, zastupa. Sam čin da je pedagog koordinator svih učesnika u realizaciji ideja o tome šta škola treba i može da radi, kako može da unapredi svoj rad, pedagog ima ulogu icebrakera (ledolomca), odnosno profesionalca koji stoji na čelu progresivnog delovanja škole, na putu ostvarivanja željene vizije i misije.

Najčešće se kompetencije definišu kao dinamička kombinacija znanja, veština, stavova i vrednosti koje omogućavaju pojedincu da aktivno i efikasno deluje u određenoj (specifičnoj) situaciji, odnosno profesiji.

One predstavljaju sposobnosti suočavanja sa kompleksnim zahtevima, oslanjajući se na mobilizaciju psihosocijalnih resursa, uključujući osim znanja i veštine i stavove u datom kontekstu. U prvi plan su stavljeni praktična primenjivost, kontekstualni karakter znanja, veština, stavova i vrednosti, odnosno psihosocijalnih resursa. To su akciona znanja, koja podrazumevaju kapacitete za otkrivanje, razumevanje i rešavanje problema. Na taj način kompetencije predstavljaju integraciju deklarativnog (znanje o), proceduralnog (znanje kako) i kondicionalnog (znanje kada) znanja (Rajović i Radulović 2007). Prema Vainertu (Weinert,

2001) kompetencije možemo shvatiti kao kognitivne sposobnosti i veštine, koje pojedinac poseduje i može učiti, sa ciljem da odgovori na različite probleme, uključujući motivaciju, spremnost i sposobnost da se uspešno i odgovorno koriste rešenja u različitim situacijama.

U stručnoj literaturi i zvaničnim dokumentima u oblasti obrazovanja uočljivo je postojanje velikog broja različitih podela prvenstveno nastavničkih kompetencija, pri čemu autori daju različita značenja datim dimenzijama. Primetno je i da unutar različitih podela postoje i različiti radni zahtevi koji diktiraju različite neophodne kompetencije.

Pored toga, primentno je da uz termin kompetencije često stoje različiti termini: transverzalne, bazične, ključne, temeljne, profesionalne, nacionalne, transkulturalne, specijalne i sl. koji bi trebalo više da ih objasne.

Smatramo da promišljanja o potrebnim kompetencijama stručnih saradnika i njihovo definisanje mogu biti oslonac za unapređivanje položaja i prakse profesionalnog razvoja stručnih saradnika. To bi značilo da one, ukoliko su dobro definisane, mogu biti: orijentir i oslonac katedrama za pedagogiju radi unapređivanja i vrednovanja studijskih programa, orijentir za identifikovanje oblasti razvoja ili posebnih kompetencija pripravnika pedagoga i njihovih mentora, osnova unapređivanja kvaliteta programa daljeg stručnog usavršavanja stručnih saradnika, osnova za samovrednovanje, refleksivnu praksu pedagoga. Dakle, definisane kompetencije mogu doprineti podizanju kvaliteta i efikasnosti vaspitno-obrazovnog rada stručnih saradnika u školama.

Ostaje, po našem mišljenju otvoreno pitanje na koji način definisati standarde kompetencija stručnih saradnika tako da oni zaista budu pokazatelji kvaliteta rada stručnih saradnika – osnova za vrednovanje? Kako napraviti listu kompetencija koja je sveobuhvatna, sa jedne strane, i dovoljno konkretna, operativna i merljiva sa druge strane? Posao pedagoga je dinamičan, podstiče nas na stalno stručno usavršavanje, omogućava nam da ostvarimo saradnju sa predstavnicima šire društvene zajednice, da budemo prepoznati kao stručno lice, ali i da drugima pomognemo da razvijaju svoje kompetencije i napreduju na planu ličnog razvoja.

Smatramo da je potrebno posebno definisanje kompetencija stručnih saradnika i njihovo usvajanje od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, a ne posmatranje kompetencija pedagoga u okviru usvojenih kompetencija nastavnika, jer profil pedagoga – stručnog saradnika ne može da se posmatra prema okviru kompetencija nastavnika. Radno mesto pedagoga svojom specifičnom prirodom i sadržajima rada zahteva definisanje posebnih kompetencija.

Zaključak

Mišljenja u vezi sa položajem pedagoga su podeljenja, ali su svi saglasni u tome da je uloga i odgovornost pedagoga sve veća. U cilju afirmacije struke neophodno je, pored podizanja nivoa inicijalnog obrazovanja, osigurati kontinuirano stručno usavršavanje, visok nivo profesionalizma, kao i veću angažovanost kako u naučnoj, tako i u široj društvenoj zajednici (Jovanović, 2013).

Imajući u vidu da je cilj rada pedagoga da primenom teorijskih, praktičnih i istraživačkih saznanja pedagoške nauke pedagog doprinosi ostvarivanju i unapređivanju obrazovno-vaspitnog rada u ustanovi, u skladu sa ciljevima i principima obrazovanja i vaspitanja definisanih Zakonom o osnovama sistema obrazovanja vaspitanja, kao i posebnim dokumentima (Program svih oblika rada stručnih saradnika, 2012) predložimo da se pokrene inicijativa za uspostavljanje okvira kompetencija stručnog saradnika – pedagoga. Inicijativa i predlog okvira kompetencija za pedagoge (stručne saradnike) doprineće uviđanju značaja i potrebe angažovanja stručnog saradnika – pedagoga u vaspitno-obrazovnoj praksi u uslovima savremenih promena u oblasti obrazovanja i vaspitanja i jačanju pozicije stručnih saradnika u ustanovama u kojima rade, razvijanju unapređenog sistema rada zasnovanog na prepoznatljivim kompetencijama i modelu učenja na radnom mestu koji objedinjuje realizaciju, učenje i procenu postignutog stepena kompetentnosti pedagoga.

Literatura

Bodlović, A. i Kunac, S. (2012): Povezivanje teorije i prakse temelj obrazovanja budućih pedagoga, *Ekvilibrij*, br. 1, 1-8.

Hebib, E. (2013): Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse (9-17)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Jovanović, M. (2013): Refleksija profesionalnog identiteta školskog pedagoga i profesionalni

razvoj, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse (161-170)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Rajović, V. i Radulović, L. (2007): Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 413-435.

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 1/1994.

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 1/1993.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 5/2012.

Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova, *Službeni glasnik RS*, br. 9/2012.

Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Sekulić Majurec, A. (2007): Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju provedbi i vrednovanju kurikuluma, u V. Previšić (ur.), *Kurikulum - teorije, metodologija, sadržaj, struktura (351-383)*. Zagreb: Školska knjiga.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, broj 72/09 i 52/11.

IZAZOVI PROFESIJE PEDAGOG

Mr Mira Jovanović¹
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače
Šabac

Apstrakt

Promene u društvu i vaspitno-obrazovnim institucijama odražavaju se na status i nove uloge stručnih saradnika, što pretpostavlja logičan zahtev za intenzivnom profesionalizacijom pedagoga i njihovim stručnim kompetencijama. Da li su pedagozi spremni da odgovore zahtevima i izazovima savremene škole i imaju li odgovarajuće kompetencije? U radu se polazi od objašnjenja profesije školskog pedagoga u školi tj. profesionalnih kompetencija koje su potrebne pedagogu za rad u promenjenim uslovima. Navode se izazovi s kojima se suočavaju pedagog i ostali učesnici obrazovno-vaspitnog rada posebno školski pedagog: motivacija učenika, razvoj individualnosti, stvaranje identiteta škole, organizacija rada u savremenoj školi, organizacija stručnog usavršavanja u školi, timski pristup radu, podsticanje učenika na uspeh, razvijanje smisla za inicijativu i dr.

Ključne reči: profesija, školski pedagog, izazovi profesije.

Uvod

Rad se bavi istraživanjem pitanja koja se odnose na izazove profesije pedagoga, na različita shvatanja o novim ulogama i statusu stručnih saradnika pedagoga u savremenoj školi. Profesionalne kompetencije pedagoga izuzetno su važne za kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa, kao i za rezultat tog procesa, stoga se tom pitanju i u naučnoj i u stručnoj javnosti posvećuje sve više pažnje.

Profesionalne kompetencije podrazumevaju obavljanje radnih uloga u realnom radnom okruženju u skladu sa propisanim kriterijumima ili implicitnim očekivanjima (tradicija ili dobra praksa u obavljanju zanimanja). Kompetentan pedagog bi trebalo da poseduje znanja, veštine i sposobnosti koje će mu pomoći da reši probleme koji se javljaju u vaspitno-obrazovnom kontekstu. (Gutvajn, 2011).

Kompetentan pedagog treba da ima posebna pedagoška znanja i veštine, ali i osobine ličnosti potrebne za uspostavljanje, građenje i unapređivanje odnosa kako sa učenicima, tako i s njihovim roditeljima, ali i nastavnicima te svim ostalim činiocima vaspitno-obrazovnog procesa. Samo onaj pedagog koji poseduje kompetencije u različitim aspektima pedagoškog delovanja, kritički promišlja o sebi i svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi, menja i unapređuje svoja ponašanja te oblikuje podsticajno okruženje i pedagošku klimu u školi, ima osećaj zadovoljstva u pedagoškom radu.

¹ stiv66@itecom.rs

Jevtić (2011) naglašava da će promene bilo kakvog karaktera zahtevati od pedagoga nove pedagoške kompetencije, sposobnost upravljanja pedagoškim procesom, kao i sposobnost kreiranja nove i drugačije strategije za realizaciju pedagoškog procesa. Svi navedeni momenti promena u radu pedagoga podrazumevaju i zahtevaju sposobnost sagledavanja situacije, sposobnost predviđanja izazova, sposobnost odlučivanja, sposobnost povezivanja ljudi, tačnije razvijene sposobnosti komunikacije i interakcije ili jednom rečju, socijalnu kompetentnost (neophodna za obrazovanje, profesionalni razvoj i profesionalnu praksu pedagoga). Svojstva socijalne kompetentnosti, koja se mogu označiti i kao kvaliteti i veštine, a ujedno i kao kriterijumi za procenu socijalne kompetentnosti su: autonomnost, tolerantnost, participativnost, otvorenost i fleksibilnost.

Danas se termin „pedagog” može definisati u širem značenju. „U najširem značenju – to je onaj koji se na neki način bavi vaspitanjem (uključujući roditelje), u nešto užem značenju – to je svaki onaj koji se profesionalno bavi vaspitanjem (u školi ili van nje), u užem značenju – to su oni nastavnici koji predaju pedagogiju u školama za pripremanje nastavnika, u najužem značenju – to su samo oni koji i naučno proučavaju probleme vaspitanja, koji uopštavaju pedagošku praksu” (Grandić, 2004: 13).

Pedagog je pokretač promena, onaj koji prevladava inertnost, koji je svima stručni saradnik po delovanju, a ne po članu Zakona. Stoga se i njegove kompetencije mogu strukturirati kao lične- prepoznatljive u odnosu prema drugima, a uključuju odgovornost, iskrenost, komunikativnost; razvojne – uključuju znanja vezana za stvaranje vizije razvoja, uvođenje inovacija, korišćenje tehnologije u funkciji razvoja, poznavanje potreba učenika i učitelja u školi; stručne – sposobnost organizacije pedagoškog procesa, programiranje, poznavanje prosvetnog zakonodavstva; socijalne – znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa i akcijske – odnose se na direktno praktično delovanje (Zrilić 2012, prema Staničić, 2005).

„Školski pedagog je profesionalac koji ima specijalistička znanja i umenja stečena tokom studija, a usavršena u dnevnoj pedagoškoj praksi. Ovaj autor naglašava da je pedagog, kao i drugi profesionalci, stručnjak za svoje radno područje, pa ima pravo na monopol u obavljanju određenih poslova uključenih u ostvarivanje njegove uloge, a određenih u programu rada škole” (Staničić, 2008: 178).

Florić (2008) ukazuje da se pedagozi danas suočavaju sa nizom promena koje dovode do kontradiktornih zahteva društva prema njima. S jedne strane to su:

- o zagovaranje obrazovanja za sve,
- o produžavanje perioda početnog (osnovnog) obrazovanja,
- o prepoznavanje sve veće važnosti obrazovanja tokom celog života (doživotno obrazovanje),
- o naglašavanje važnosti opšteg obrazovanja koje mlade priprema za život,
- o povećanje naglaska za timski rad i saradnju,

- o inkluzivno obrazovanje,
- o konsenzus da opšte obrazovanje treba da skrene pažnju i na ekološke probleme, toleranciju i međusobno razumevanje.

S druge strane to su:

- o porast nejednakosti, produbljivanje društvenih razlika i poremećaj u društvenoj koheziji,
- o povećanje otuđenosti među mladima i sve češće odustajanje od procesa obrazovanja,
- o visoka stopa nezaposlenosti među mladima i optužbe da su mladi ljudi loše pripremljeni za profesionalnu delatnost,
- o oživljavanje međuetničkih sukoba, ksenofobije i rasizma, sve veći uticaj verskih sekti, kao i problem narkomanije i nasilje među mladima,
- o stavljanje naglaska na takmičarske aktivnosti i materijalne vrednosti (Florić, 2008).

U našoj sredini, veoma su retka istraživanja koja se bave vlastitim procenama stručnih saradnika o svojoj kompetentnosti i njihovim percipiranjem izazova profesije nakon studija. Najveći broj srodnih istraživanja usredsređen je na ispitivanje razloga za odabir odgovarajućeg fakulteta, zadovoljstvo programom, nastavom i organizacijom studija (Kesić i Previšić, 1998; Pajević, 1985; Ricijaš i sar., 2006, prema: Gutvajn i sar., 2011). Ista autorka navodi da jedno od retkih istraživanja iz ove oblasti (Ricijaš i sar., 2006) ukazuje na činjenicu da je većina studenata socijalne pedagogije, psihologije i socijalnog rada u Hrvatskoj zadovoljna stečenim znanjima na fakultetu, ali je broj studenata koji su zadovoljni stečenim veštinama tri puta manji.

Važno je naglasiti savremeno shvatanje uloge školskog pedagoga, a reprezentativno ga daje Mušanović navodeći osnovne funkcije razvojne delatnosti pedagoga (Mušanović, 2002, prema: Šnidarić, 2009):

1. operativna – neposredni rad: planiranje, koordinacija, praćenje, evaluacija i dr.;
2. studijsko-analička – naučno utemeljeno praćenje vaspitno-obrazovnih i drugih procesa radi evaluacije ostvarenja kvaliteta i njenog unapređivanja;
3. informativna – praćenje potreba učesnika vaspitno-obrazovnog procesa za novim informacijama i njihovo zadovoljavanje stvaranjem kvalitetnog informacijsko-dokumentacionog sistema;
4. instruktivna – poučavanje i usavršavanje subjekata vaspitno-obrazovnog rada;
5. savetodavna, terapijska i supervizijska – rad na rešavanju potreba i problema učenika, pojedinaca ili grupa, te profesionalnih potreba nastavnčkog kadra;
6. istraživačka – saznanja o promenama i inovacijama te načini njihovog sprovođenja radi unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse;

7. normativna – standardizacija organizacije, tehnologije rada: razvitak normativa, procedura i protokola za stručno i kvalitetno obavljanje poslova.

Na spisku kompetencija koje školskom pedagogu omogućavaju da efikasno deluje u savremenoj školi nalaze se pre svega „personalne, stručne, razvojne, akcione i socijalne kompetencije“ (Staničić, 2001: 279) koje u prvom redu zahtevaju ravnopravnu komunikaciju, timski rad, saradnju, kvalitetne međuljudske odnose na svim relacijama.

Po mišljenju istog autora, ključne kompetencija za rad pedagoga su:

- o **Personalne** (ponašanje i reagovanje)
- o **Stručne** (znanja iz struke vezana za stvaranje vizije)
- o **Razvojne** (unapređivanje procesa)
- o **Akcijske** (delovanje u praksi)
- o **Socijalne** (međuljudski odnosi).

Tačnije, među navedenim kompetencijama, centralno mesto zauzimaju: komunikacijske veštine i znanja, sposobnosti međusobnog razumevanja, prihvatanja različitosti, kooperacije na svim nivoima, sposobnost empatije, veštine asertivne komunikacije i sl.

Izazovi u radu pedagoga u savremenoj školi

Pedagog se danas svakodnevno suočava sa velikim brojem izazova u svom radu i svrsishodnošću svoje uloge obavljajući mnogostruke i različite profesionalne zadatke i odgovornosti.

Vuković (2011) naglašava da je potrebno menjati nosioce poslova na području vaspitanja i obrazovanja, učenja i motivisanja za rad. Uz učitelje, nosioci pojedinih delova nastavnog procesa postaju učenici, stručni saradnici, spoljni saradnici, a ponekad i roditelji učenika. Uključivanjem većeg broja učesnika nastavnog procesa postiže se dinamičnost vaspitno-obrazovnog rada, a takođe i razvija sposobnost participiranja u stvaranju uslova za ostvarivanje zajedničkih ciljeva.

Isti autor navodi sledeće najvažnije izazove u neposrednom radu školskog pedagoga sa učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa u savremenoj školi:

Razvijanje individualnosti učenika. Pedagog u školi pre svega osmišljava i sprovodi pedagoške procese koji će svojom organizacijom, sadržajem i karakterom omogućavati svakom učeniku da razvije svoje potencijale. Prvi i najvažniji izazov koji se postavlja pred školskog pedagoga je motivacija učenika za potpuno uključivanje u nove pedagoške procese u školi.

Organizacija života i rada učenika u savremenoj školi. Osnovni zadatak školskog pedagoga, u zajedništvu s nastavnicima i učenicima je stvaranje ambijenta prepoznatljivosti u

kojem se stiče, razvija, vaspitava i obrazuje. Cilj je afirmisanje učenikove ličnosti i razvijanje slobode, spontanosti, kreativnosti i inovativnosti. Učenik će u pozitivnom školskom okruženju uspostavljati odnose saradnje, kooperativnosti i kvalitetne komunikacije sa svim učesnicima s kojima živi, radi i uči.

Zadatak školskog pedagoga je organizovanje različitih pedagoško-didaktičkih procesa koji će dovesti do stvaranja motivacione školske klime.

Stvaranje prepoznatljivog identiteta škole. Identitet škole potrebno je graditi na savremenim osnovama današnjeg društva. U svojim pedagoškim promišljanjima pri programiranju rada, kao i u svakodnevnom radu, školski pedagog menja pristup školi. Škola postaje organizacija koja se menja kroz procese vaspitanja i obrazovanja. Cilj rada pedagoga i ostalih učesnika je da stvara školu i školsku klimu koja pokreće, motiviše, angažuje, omogućava i otkriva svakog pojedinca koji radi i uči u školi.

Osmišljavanje kvalitetnih oblika stručnog usavršavanja učitelja u školi. Školski stručni aktivni postaju središte potrebnih promena u školi. Prema tome, školski pedagog u radu s učiteljima i učenicima podstiče kreativnost, inovativnost, potrebu za promenama i stvaranjem vizije škole u kojoj se odvija njihov zajednički rad.

Vaspitne strategije treba menjati i unapređivati. Osnovni je zadatak školskog pedagoga da kroz svoj rad utiče na učenike i ostale učesnike s ciljem menjanja tradicionalnih shvatanja, vrednosti i pristupa u školskom radu. Potrebno je uvoditi promene koje će školu zasnovati na znanju, a to znači od škole u kojoj se uči stvarati školu koja i sama uči. Značajne odrednice škole kao zajednice koja uči menjaju uslove za nove zadatke i uloge školskih pedagoga (Vuković, 2011).

Hebib (2013) upoređuje strukturu i sadržaj Pravilnika o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi (1994) i Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi (1993) sa novim Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Ova autorka zaključuje da je zadržan je isti pristup u razradi područja delovanja školskog pedagoga i definisanja pojedinačnih zadataka i poslova; proširivanje sadržaja rada školskog pedagoga, navođenjem novih pojedinačnih zadataka i poslova; reformulacija pojedinih zadataka i poslova (uz evidentno korišćenje drugačije terminologije); integrisanje analitičkih i istraživačkih aktivnosti školskog pedagoga u ostala područja rada (umesto izdvajanja analitičko-istraživačkog rada kao posebnog područja); naglašavanje važnosti realizacije različitih evaluativnih aktivnosti, kao i razvijanja saradničkih odnosa definisanjem i formulisanjem konkretnih zadataka i poslova u različitim područjima rada; naglašavanje važnosti pružanja stručne pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u područjima rada – rad sa učenicima i rad sa nastavnicima (umesto isticanja savetodavnog rada sa učenicima i pedagoško-instruktivnog rada sa nastavnicima) (Hebib, 2013: 15).

Iz napred navedenog može se zaključiti da novi Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012) propisuje veću širinu i obim poslova školskog pedagoga. U skoro svim segmentima rada škole prisutno je učešće pedagoga (inkluzija, kompleksne procedure u

vaspitno-disciplinskim postupcima, samovrednovanje, školsko razvojno planiranje i dr.) što se odražava na povećanje obima poslova ovog profila stručnog saradnika i sve veći broj izazova za uspešno profesionalno delovanje i posedovanje različitih profesionalnih kompetencija.

Zaključak

Dinamičan razvoj savremene škole nameće školskom pedagogu nove uloge, obaveze, sadržaje, ali i odgovornosti. Školski pedagog u partnerstvu sa učenicima i nastavnicima ima ulogu inoviranja i unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada i kreiranja prepoznatljivosti škole. Područja rada školskog pedagoga, novi poslovi i aktivnosti u programskim dokumentima su puni različitih izazova, a na samim pedagozima je da tragaju za novim idejama i rešenjima kako bi uspešno odgovorili na postavljene izazove profesije u savremenoj školi. Od savremenog pedagoga se očekuje kvalitetan rad na koordinaciji i ostvarivanju postavljenih ciljeva u školi. Važno je da pedagog na sve te promene u savremenoj školi obrati pažnju, da bude otvoren prema njima i uloži napor da što efikasnije unosi inovacije u svoj rad.

Literatura

Florić Knežević, O. (2002): *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Gutvajn, N., Đerić, I. i Luković, I. (2011): Refleksije studenata pedagogije o budućoj profesiji u procesu traženja posla, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 43, br. 2, 330-346.

Grandić, R. (2004), *Uvod u pedagogiju*, Novi Sad: Izdanje autora.

Hebib, E. (2013): Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu pedagoga, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (9-17). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Jevtić, B. (2011): Profesionalna osposobljenost pedagoga za informatičku kompetentnost, *Zbornik radova TIO 6, Čačak*, dostupno na adresi: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi> (posećeno: 8. 12. 2014.).

Staničić, S. (2001): *Kompetencijski profil školskog pedagoga*, dostupno na adresi: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=106420> (posećeno 9.01.2014.).

Staničić, S. (2003): *Profesionalne vrednosti i delovanje pedagoga u praksi*, dostupno na adresi: <http://www.st-pedagozi.net>, (posećeno 10.11.2013.).

Šnidarić, N. (2009): *Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja*. Napredak: Zagreb.

Vuković, N. (2011): *Izazovi školskom pedagogu*, Napredak, br. 3-4, 554-556.

ISTRAŽIVAČKI RAD PEDAGOGA KAO IZAZOV PROFESIJE PEDAGOG



METODOLOŠKO OBRAZOVANJE BUDUĆIH PEDAGOGA¹

Nataša Matović²
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Ivana Luković³
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

U radu se polazi od razmatranja svrhe i potrebe za metodološkim obrazovanjem budućih pedagoga. U nameri da se sagledaju karakteristike ovog dela njihovog profesionalnog obrazovanja analizirani su programi osnovnih akademskih studija pedagogije. Posebna pažnja usmerena je na sledeća pitanja: zastupljenost, status, ciljeve i sadržaj metodoloških predmeta. Analizom je obuhvaćeno više studijskih programa pedagogije koji se realizuju na fakultetima u našoj i zemljama u okruženju. U cilju prikupljanja podataka korišćen je protokol za analizu sadržaja. Rezultati komparativne analize u radu se koriste kao osnova za sagledavanje pravaca u kojima se razvija metodološko obrazovanje pedagoga.

Ključne reči: metodološko obrazovanje pedagoga, studijski program pedagogije, profesionalno obrazovanje pedagoga.

Metodološko obrazovanje kao deo profesionalnog obrazovanja pedagoga

Priprema za profesiju pedagog podrazumeva sticanje znanja iz različitih oblasti, kao i razvoj niza sposobnosti i kompetencija. Drugim rečima, ona obuhvata različite segmente obrazovanja, među kojima je i metodološko obrazovanje.

Postavlja se pitanje: zašto je potrebno, odnosno, šta je svrha metodološkog obrazovanja pedagoga? U nameri da se na to pitanje odgovori, pre svega, treba napraviti razliku između, uslovno rečeno, pasivnog i aktivnog korišćenja metodološkog znanja, sposobnosti i kompetencija u delokrugu rada pedagoga. Bez obzira na institucije u kojima pedagozi mogu da rade, oni bi trebalo kontinuirano da prate stručnu literaturu koja, između ostalog, podrazumeva i različite forme izveštaja o realizovanim istraživanjima (na primer, monografije, članke u časopisima, zbornicima radova). To nameće potrebu da pedagozi budu osposobljeni da razumeju proces istraživanja (logiku koja čini njegovu osnovu, način na koji su rezultati dobijeni), da razumeju rezultate istraživanja, da o njima

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² nmatovic@f.bg.ac.rs

³ ilukovic@f.bg.ac.rs

kritički promišljaju, da umeju da ih koriste u radu s ciljem unapređivanja kvaliteta postojeće prakse. Ostvarivanje zadataka iz delokruga rada pedagoga, takođe, neretko podrazumeva da se oni na različite načine angažuju u konkretnim istraživanjima. Pedagozi mogu da se uključe, na primer, kao saradnici u istraživanja koja preduzimaju druge institucije (kada su institucije u kojima oni rade obuhvaćene tim istraživanjima, ali i kada nisu). Isto tako, pedagozi mogu da planiraju i realizuju istraživanja u okviru institucija u kojima rade – ili samostalno ili u saradnji sa kolegama.

Na osnovu opisanih aktivnosti pedagoga, može se pretpostaviti šta bi trebalo da bude sadržaj njihovog metodološkog obrazovanja. U prvom planu su različita pitanja u vezi s istraživanjem: faze kroz koje prolazi proces istraživanja, vrste uzoraka, mogućnosti primene pojedinih metoda i tehnika istraživanja, konstrukcija različitih vrsta instrumenata, tehnike analize podataka – kvantitativne i kvalitativne, sadržaj izveštaja o istraživanju i sl.

Nije sporno da osnovno metodološko obrazovanje pedagozi stiču kroz proces inicijalnog profesionalnog obrazovanja. Međutim, to nije dovoljno. U skladu sa specifičnim potrebama delokruga rada pedagoga zaposlenih u različitim institucijama, ali i s njihovim interesovanjima, potrebno je kontinuirano raditi na njihovom daljem profesionalnom razvoju u tom domenu. S tim ciljem, mogu da se organizuju, na primer, seminari, razgovori sa stručnjacima iz oblasti metodologije, statistike, sastanci na kojima bi pedagozi bili u prilici da razmene iskustva itd.

Poslednjih godina problem metodološkog obrazovanja budućih pedagoga sve je aktuelniji. Razlozi za to su višestruki. Na poseban način tome doprinose promene u oblasti visokog obrazovanja u Evropi. Poslednja reforma ovog nivoa obrazovanja, zasnovana na principima Bolonjske deklaracije, ima za cilj uspostavljanje Evropskog prostora visokog obrazovanja i promovisanje mobilnosti studenata i profesora (Matović i Bodroški-Spariosu, 2013). U skladu s tim, nameće se pitanje kompatibilnosti studijskih programa koji se realizuju na pojedinim fakultetima, a u okviru njih i grupe metodoloških predmeta. Njihova (ne)usklađenost može da se sagleda i analizira na različitim nivoima: od ciljeva koji se postavljaju pred metodološke predmete, preko njihovog sadržaja, do statusa i zastupljenosti ove grupe predmeta u studijskim programima pedagogije.

Aktuelnosti problema metodološkog obrazovanja budućih pedagoga, takođe, doprinose i promene u oblasti metodologije pedagogije (Christ, prema: Tashakkori & Teddlie, 2010; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Paul & Marfo, 2001). Jedna od poslednjih odnosi se na pojavu novog – kombinovanog, pristupa istraživanju (pored kvantitativnog pristupa i kvalitativnog pristupa), odnosno nove vrste istraživanja – istraživanje kombinovanim kvantitativnim i kvalitativnim pristupom (kombinovano istraživanje). Potreba da se ono uključi u sadržaj metodoloških predmeta otvara razna pitanja, među kojima su i sledeća: da li je adekvatno da se znanja, sposobnosti, veštine neophodne za primenu kvantitativne odnosno kvalitativne metodologije istraživanja stiču i razvijaju u okviru posebnih nastavnih predmeta, ili nije? kakav treba da bude njihov odnos u pogledu

zastupljenosti u studijskim programima pedagogije? da li je potrebno da u većoj meri budu obuhvaćena pitanja koja se odnose na teorijsko-filozofske osnove istraživanja na nivou osnovnih akademskih studija pedagogije ili nije?

Karakteristike metodoloških predmeta u programima osnovnih akademskih studija pedagogije

Da bi se sagledalo metodološko obrazovanje budućih pedagoga, preduzeta je analiza čiji je cilj da se utvrde karakteristike metodoloških predmeta u programima osnovnih akademskih studija pedagogije. S obzirom na odnos između metodologije i statistike, tj. na činjenicu da je sastavni deo metodološkog obrazovanja i poznavanje statistike, za potrebe ove analize u grupu metodoloških predmeta svrstani su i predmeti iz ove oblasti. Analizom su obuhvaćeni studijski programi pedagogije koji se realizuju na 20 fakulteta – 4 fakulteta u našoj zemlji (Filozofski fakulteti u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i Kosovskoj Mitrovici) i 16 fakulteta u zemljama u okruženju (Filozofski fakulteti u Ljubljani i Mariboru – Republika Slovenija; Zagrebu, Osjeku i Zadru – Republika Hrvatska; Istočnom Sarajevu, Banja Luci, Sarajevu i Tuzli – Bosna i Hercegovina; Nikšiću – Crna Gora; Skoplju – Republika Makedonija; kao i Fakultet za filozofiju, pedagogiju i psihologiju u Atini – Grčka; Fakulteti za psihologiju i obrazovne nauke u Brašovu i Bukureštu – Rumunija; Pedagoški fakulteti u Plovdivu i Sofiji – Republika Bugarska). Izvor podataka bili su zvanični sajtovi univerziteta, odnosno fakulteta na kojima se studijski programi realizuju. Za prikupljanje podataka korišćena je tehnika analize sadržaja i protokol za analizu sadržaja kao instrument. Izdvojeno je više jedinica analize, tj. prikupljeni su podaci o ciljevima metodoloških predmeta, o njihovom sadržaju, statusu, kao i o zastupljenosti tih predmeta u studijskom programu (Mužić, 1986). Korišćene su dve jedinice konteksta, odnosno izdvojene su dve celine u okviru kojih se identifikuju jedinice analize: prva je program konkretnog metodološkog predmeta, a druga je studijski program (Mužić, 1986).

U okviru programa osnovnih akademskih studija pedagogije na fakultetima koji su obuhvaćeni analizom, izučava se ukupno 66 metodoloških predmeta. Od tog broja, 41 predmet je iz oblasti metodologije, 22 predmeta pripadaju domenu statistike, dok 3 predmeta predstavljaju kombinaciju metodologije i statistike⁴.

⁴ S obzirom na razlike u sadržaju informacija koje su dostupne na sajtovima pojedinih fakulteta, a koji su bili izvor podataka, nije bilo moguće prikupiti sve planirane podatke. To je razlog zbog kojeg, za različite jedinice analize, varira ukupan broj analiziranih programa, ali i zašto su izostali podaci o nekim jedinicama analize za pojedine grupe nastavnih predmeta.

Tabela 1: Broj metodoloških predmeta u pojedinim programima osnovnih akademskih studija pedagogije

Broj predmeta	Broj programa
1	3
2	1
3	9
4	3
5	2
6	2
<i>ukupno</i>	20

U analiziranim programima osnovnih akademskih studija pedagogije broj metodoloških predmeta varira od jedan do šest. Ipak, najčešće, tj. u približno polovini programa predviđena su tri metodološka predmeta. U skladu s tim su i podaci o broju predmeta iz oblasti metodologije i statistike. U najvećem broju studijskih programa predviđena su dva predmeta iz oblasti metodologije (12) i jedan predmet iz oblasti statistike (8)⁵.

Analiza ciljeva koji se postavljaju u okviru nastavnih predmeta iz oblasti metodologije ukazuje na to da je u najvećem broju akcenat na osposobljavanju studenata za primenu metodološkog znanja u konkretnim istraživačkim situacijama (29⁶). Skoro podjednako često se kao cilj predmeta ističe upoznavanje studenata sa značenjem osnovnih metodoloških pojmova i sticanje znanja koja su potrebna da se osmisli i realizuje istraživanje (26). Nešto ređe se u opisu ciljeva ove grupe predmeta naglašava razumevanje gradiva (11).

U vezi sa sadržajem nastavnih predmeta iz oblasti metodologije identifikovane su tri osnovne celine. U najvećem broju predmeta dominiraju teme u vezi sa pedagoškim istraživanjem – pojam, osnovne karakteristike, faze istraživanja, sadržaj projekta istraživanja i njegova izrada, vrste istraživanja itd. (26). Skoro podjednako učestala je i tema koja se odnosi na metode i tehnike u pedagoškom istraživanju – vrste metoda i tehnika, njihove karakteristike i mogućnosti primene, zatim konstrukcija instrumenata, metrijske karakteristike instrumenata, primena instrumenata u praksi itd. (24). Nešto ređe, predmeti obuhvataju teme koje se odnose na izvore, prirodu i granice saznanja, teorijsko-filozofsku osnovu istraživanja, različite paradigme i njihove osobenosti, pojam i karakteristike naučnih činjenica, zakona, teorija i sl. (16).

Za metodološke predmete u analiziranim programima osnovnih akademskih studija pedagogije karakteristično je da uglavnom imaju status obaveznog predmeta. Naime, većina predmeta iz oblasti metodologije (37) i iz oblasti statistike (19) je obavezna, dok samo nekolicina pripada grupi izbornih predmeta (iz oblasti metodologije – 3; iz oblasti statistike – 3).

⁵ Brojevi u zagradi označavaju broj studijskih programa.

⁶ Broj u zagradi označava broj nastavnih predmeta.

Tabela 2: Broj ESPB bodova koji pripada metodološkim predmetima

Broj	Broj predmeta			
	iz oblasti	iz oblasti	i metodologija	ukupno
1	/	/	/	/
2	1	/	/	1
3	4	2	/	6
4	9	7	/	16
5	16	9	3	28
6	6	3	/	9
7	4	/	/	4
8	/	/	/	/
9	/	1	/	1
10	/	/	/	/
11	1	/	/	1
<i>ukupno</i>	41	22	3	66

Broj ESPB bodova koji pripada pojedinim metodološkim predmetima obuhvata raspon od dva do jedanaest. Mada većini pripada između četiri i šest ESPB bodova (53), najvećem broju metodoloških predmeta, ipak, pripada pet ESPB bodova (iz oblasti metodologije – 16 predmeta; iz oblasti statistike – 9 predmeta). Procenat ESPB bodova koji pripada metodološkim predmetima, u odnosu na ukupan broj ESPB bodova koje student stiče kada završi studije, najčešće se kreće u rasponu od 5% do 10%.

Tabela 3: Semestri u kojima se realizuju metodološki predmeti

Semestar	Broj predmeta			
	iz oblasti	iz oblasti	i metodologija	ukupno
prvi	2	2	/	4
drugi	1	2	/	3
treći	9	4	2	15
četvrti	7	7	1	15
peti	10	5	/	15
šesti	8	1	/	9
sedmi	2	/	/	2
osmi	1	/	/	1
<i>ukupno</i>	40	21	3	64

Među metodološkim predmetima uglavnom ne postoje razlike u vremenu koje je predviđeno za njihovu realizaciju. Skoro svi nastavni predmeti iz oblasti metodologije (40) i iz oblasti statistike (21) realizuju se tokom jednog semestra. Samo po jedan predmet iz ove dve oblasti koncipiran je tako da traje dva semestra. Nasuprot tome, postoje razlike u godini, odnosno semestru u kojem se slušaju metodološki predmeti. Drugim rečima, u analiziranim programima njihovo izučavanje povezuje se sa različitim godinama studija, tj. počevši od prvog semestra do završnih semestara. Ipak, najveći broj predmeta iz oblasti

metodologije sluša se tokom treće godine studija (18), a iz oblasti statistike tokom druge godine studija (11).

Tabela 4: Nedeljni fond časova planiran za realizaciju metodoloških predmeta

Nedeljni fond časova	Broj predmeta			
	iz oblasti	iz oblasti	i metodologija	ukupno
1+1	4	4	/	8
2+2	22	14	1	37
1+2	1	/	/	1
2+1	4	/	/	4
2+3	1	/	2	3
3+2	2	1	/	3
4+2	2	1	/	3
<i>ukupno</i>	36	20	3	59

Za realizaciju metodoloških predmeta ukupan nedeljni fond časova varira u rasponu od dva do šest časova. Pri tom, fond časova predavanja kreće se od jednog do četiri časa nedeljno, a za vežbe od jednog do tri časa nedeljno. Ipak, za realizaciju najvećeg broja metodoloških predmeta planirana su četiri časa, dva časa predavanja i dva časa vežbi (37). Svi drugi predviđeni nedeljni fondovi časova vezuju se za znatno manji broj metodoloških predmeta.

Zaključak

Na osnovu prezentovanih rezultata analize programa metodoloških predmeta u ovom radu, može se konstatovati da ne postoje bitne razlike, u tom segmentu, između programa osnovnih akademskih studija pedagogije koji se realizuju na različitim fakultetima. Konkretnije rečeno, na tom nivou školovanja, budući pedagozi metodološko obrazovanje obično stiču kroz izučavanje tri obavezna jednosemestralna predmeta – dva iz oblasti metodologije i jedan iz oblasti statistike, sa nedeljnim fondom od četiri časa. Većina programa predmeta iz oblasti metodologije koncipirana je tako da je pažnja, pre svega, usmerena na osposobljavanje budućih pedagoga za primenu znanja. U sadržaju ove grupe predmeta dominiraju pitanja u vezi s planiranjem i realizacijom istraživanja.

Donekle je očekivan rezultat koji ukazuje na to da nisu registrovane bitne razlike u metodološkom obrazovanju budućih pedagoga. Objašnjenje za takvo stanje u praksi, u izvesnoj meri, sadržano je u činjenici da se približno polovina programa osnovnih akademskih studija pedagogije, a koji su obuhvaćeni analizom, realizuje na fakultetima koji su se u jednom periodu razvijali u okviru jedinstvenog sistema visokog obrazovanja, tj. u istoj državi (bivše Jugoslovenske republike). S druge strane, nije sporno da rezultati preduzete analize otvaraju mogućnost i za uočavanje izvesnih razlika. Ipak, u cilju

njihovog potpunijeg sagledavanja, ali i registrovanja različitih pravaca u kojima koncepcija metodološkog obrazovanja može da se razvija, neophodno je analizom obuhvatiti programe osnovnih akademskih studija pedagogije koji se realizuju na većem broju fakulteta i u više država.

Literatura

Christ W. T. (2010): Teaching Mixed Methods and Action Research (Pedagogical, Practical, and Evaluative Considerations), in A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.): *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (643–670). Los Angeles (etc.): SAGE Publications, Inc.

Matović, N. i Bodroški-Spariosu, B. (2013): Bolonja proces i reforma studijskog programa pedagogije, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (2-8). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Mužić, V. (1986): *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Onwuegbuzie, J. A. & Leech, N. L. (2005): Taking the "Q" Out of Research: Teaching Research Methodology Courses Without the Divide Between Quantitative and Qualitative Paradigms, *Quality & Quantity*, Vol. 39, No. 3, 267–295.

Paul, L. J. & Marfo, K. (2001): Preparation of Educational Researchers in Philosophical Foundations of Inquiry, *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 4, 525–547.

ISTRAŽIVAČKI RAD PEDAGOGA U FUNKCIJI UNAPREĐIVANJA PROCESA VREDNOVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA¹

Radovan Antonijević²
 Filozofski fakultet
 Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Vrednovanje postignuća učenika, koje se u školi odvija na osnovu ustanovljenih pravilnika o ocenjivanju, predstavlja složen proces, u kojem deluju različiti kontekstualni i procesualni činioci. Odnosi se na vrednovanje postignuća (stečenih znanja i veština), kao i na vrednovanje nivoa i kvaliteta angažovanja učenika u nastavi i u okviru drugih aktivnosti. Osnovne segmente ovog procesa čine kontinuirano praćenje rada učenika u svim oblastima nastave, ocenjivanje u skladu sa utvrđenim kriterijumima, davanje povratnih informacija o ocenama koje imaju motivacioni značaj, osmišljavanje i realizacija korektivnih postupaka i postupaka koji omogućavaju unapređivanje postignuća i drugi. Da bi se ovaj proces odvijao na optimalnom nivou efikasnosti i efektivnosti neophodno je učešće pedagoga, pored ostalog i kroz osmišljavanje različitih istraživačkih aktivnosti koje se realizuju na osnovu različitih zadataka istraživanja, kao što su sledeći: utvrđivanje osnovnih karakteristika ocenjivanja u pojedinim oblastima, utvrđivanje nivoa zasnovanosti ocenjivanja na ustanovljenim kriterijuma, utvrđivanje u kojoj meri ocenjivanje ima razvojnu funkciju u pogledu napretka učenika i drugi.

Ključne reči: pedagog, istraživački rad, ocenjivanje, efikasnost i efektivnost ocenjivanja.

Vrednovanje postignuća učenika u školi predstavlja složen proces, u kojem deluju različiti kontekstualni i procesualni činioci. Pravilnikom o ocenjivanju u osnovnoškolskom obrazovanju i vaspitanju utvrđuju se "način, postupak i kriterijumi ocenjivanja uspeha iz pojedinačnih nastavnih predmeta i vladanja i druga pitanja od značaja za ocenjivanje učenika i odraslih u osnovnom obrazovanju i vaspitanju", a samo ocenjivanje se tretira kao "kontinuirana pedagoška aktivnost kojom se iskazuje odnos prema učenju i znanju, podstiče motivacija za učenje i učenik osposobljava za objektivnu procenu sopstvenih postignuća i postignuća drugih učenika i razvija sistem vrednosti" (*Pravilnik o ocenjivanju...*, 2011). Ustanovljeni su neki od značajnih principa ocenjivanja, u skladu sa Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, kao što su (Isto 2011): (1) valjanost – ocenjivanje onog što je relevantno, prema utvrđenim kriterijumima i na objektivni način; (2) pravičnost u ocenjivanju, bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu; (3) uvažavanje individualnih razlika, potreba, uzrasta, prethodnih postignuća učenika i trenutnih uslova u kojima se ocenjivanje odvija; (4) raznovrsnost metoda i

¹ *Napomena.* Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji", broj 179060 (2011-2014), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² aa_radovan@yahoo.com

tehnika ocenjivanja; (5) javnost ocenjivanja; (6) redovnost i blagovremenost ocenjivanja; i (7) instruktivnost u davanju povratne informacije. Među navedenim principima ocenjivanja posebno se ističe objektivnost, kao značajan princip (zahtev, norma), koji predstavlja jedan od nužnih uslova ostvarenja valjanosti ocenjivanja.

Postignuća učenika koja se ostvaruju u procesu obrazovanja i procesu nastave predstavljaju *ishode* realizacije predviđenih sadržaja obrazovanja, izabranih u skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima vaspitanja, obrazovanja i nastave. Postignuća učenika u nastavi predstavljaju neposredni pokazatelj uspešnosti učenika, odnosno nivoa ostvarenog uspeha (neuspeha) u procesu nastave. Mogu se svrstati u tri oblasti, i to postignuća koja se odnose na (1) *razvoj sposobnosti*, (2) *ovladavanje veštinama* i (3) *usvajanje znanja*. U sve tri oblasti ostvarenja postignuća javlja se učenje, kao ključno sredstvo ostvarenja postignuća. Tako, može se smatrati da se napredak u bilo kojoj od ove tri oblasti ostvaruje na osnovu različitih aktivnosti učenja.

Jedno od ključnih pitanja u pogledu procenjivanja postignuća učenika odnosi se na to šta predstavlja *predmet procenjivanja* postignuća (Antonijević, 2007). Ako su postignuća učenika ostvarena u tri oblasti (sposobnosti, veštine i znanja), dilema je da li predmet procenjivanja postignuća treba da bude ostvareni napredak koji bi se procenjivao posebno u ove tri oblasti postignuća. Složenost veza i odnosa koje se uspostavljaju između ove tri razvojne linije čini izuzetno složenim, gotovo nemogućim "čisto procenjivanje" postignuća u okviru svake od ovih razvojnih oblasti. Dakle, problem je kako vršiti procenu napretka u razvoju pojedinih sposobnosti, a da pri tom budemo sigurni da ćemo dobiti procenu sposobnosti potpuno nezavisnu od razvojnih oblasti veština i znanja. Problem izvire upravo iz činjenice da su u stvarnosti sposobnosti, veštine i znanja međusobno neodvojivi, tesno povezani i uslovljeni.

Procenjivanje postignuća učenika, koje se u školi odvija kroz *proces ocenjivanja*, ostvaruje se kroz neku vrstu *merenja* postignutog, čiji ishod treba da bude neki *rezultat merenja*, iskazan na neki kvantitativni ili kvalitativni način, ili na neki kombinovani način. Može se prihvatiti da je merenje *sredstvo procenjivanja postignuća* učenika (Gojkov, 2009; Mullis et al., 2005), odnosno niz postupaka koji treba da omoguće da se postignuća učenika iskažu kroz rezultat merenja. Da bi se postigao što je moguće viši nivo objektivnosti merenja, koriste se testovi znanja kao instrument merenja. S druge strane, i usmeno ispitivanje učenika u nastavi služi kao sredstvo merenja ostvarenog postignuća učenika.

Ocenjivanje u školi odnosi se na vrednovanje postignuća (stečenih znanja i veština), kao i na vrednovanje nivoa i kvaliteta angažovanja učenika u nastavi i u okviru drugih aktivnosti. Jedan od nedostataka ocenjivanja u nastavi, koji se potencijalno i stvarno može pojaviti, predstavlja orijentacija na utvrđivanje nivoa ostvarenog postignuća, uz zanemarenje procesa koje je dovelo do određenog postignuća. Osnovne segmente ovog procesa čine kontinuirano praćenje rada učenika u svim oblastima nastave, ocenjivanje u skladu sa utvrđenim kriterijumima, davanje povratnih informacija o ocenama koje imaju

motivacioni značaj, osmišljavanje i realizacija korektivnih postupaka, postupaka koji omogućavaju unapređivanje postignuća i drugi.

U slučaju školskog ocenjivanja dileme koje se javljaju u vezi sa načinom procenjivanja postignuća učenika po pojedinim razvojnim linijama postignuća (sposobnosti, veštine, znanja), dolaze do izražaja posebno zbog načina na koji se vrši procenjivanje postignuća. Uopšte, nastavnik nije u mogućnosti, niti je to njegova uloga, da na bilo koji način vrši procenjivanje postignuća u oblasti razvoja sposobnosti, i pored činjenice da se napredak ove vrste odvija i u nastavi. Nastavnik postupcima ocenjivanja vrši procenjivanje postignuća učenika u oblasti znanja i veština. U tom smislu, problem predstavlja na koji način nastavnik može razlučiti napredak u znanju i veštinama, kao i proceniti ga nezavisno od napretka koji se ostvaruje u oblasti razvoja sposobnosti.

U pojedinim oblastima nastave postoje specifičnosti vrednovanja postignuća učenika. Specifičnosti proizlaze iz prirode sadržaja nastave, primenjenih organizacionih oblika rada i nastavnih metoda u procesu nastave, karakteristika aktivnosti učenika u procesu nastave, karakteristika udžbenika i drugo. Jedno od ključnih ishodišta specifičnosti u vrednovanju rada učenika proizlazi iz razlika koje postoje u prirodi sadržaja nastavnih predmeta u kojima je više zastupljeno učenje, u smislu razumevanja sadržaja i saznavanja, u odnosu na nastavne predmete u kojima je pretežno zastupljeno učenje u smislu ovladavanja veštinama. To je zastupljeno u okviru nastave muzičke kulture, likovne kulture i fizičkog vaspitanja, na svim nivoima obrazovanja (na predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou).

Objektivnost ocenjivanja odnosi se na potrebu da ocenjivanje bude usmereno upravo na ono što treba da bude predmet ocenjivanja. Ovaj aspekt objektivnosti odnosi se i na *validnost ocenjivanja*. Ključna razlika u pogledu ovog aspekta objektivnosti ocenjivanja može se uočiti kod dve vrste testova znanja, koji se koriste kao instrumenti procenjivanja znanja učenika, a u čijem sastavljanju učestvuju i pedagozi u školi. To su *standardizovani* i *nestandardizovani testovi znanja*. Neophodno je da standardizovani test znanja poseduje ključne metodološke karakteristike instrumenta objektivnog merenja, a te karakteristike se postižu primenom pilot testiranja, na osnovu kojih rezultata se postiže optimalni nivo kvaliteta mernih karakteristika testa.

Da bi se proces ocenjivanja u školi odvijao uz prisustvo objektivnosti kao ključnog kvaliteta ocenjivanja, kao i da bi se odvijao na optimalnom nivou efikasnosti i efektivnosti, neophodno je učešće pedagoga, pored ostalog i kroz osmišljavanje i realizaciju različitih istraživačkih aktivnosti u sledećim oblastima: (1) utvrđivanje osnovnih karakteristika ocenjivanja u pojedinim oblastima nastave, (2) utvrđivanje kvaliteta konteksta u kojem se ostvaruju postignuća učenika u pojedinim oblastima nastave (uslovi nastave i učenja, kao i drugi kontekstualni činioci), (3) zastupljenost u praksi realizacije procesa ocenjivanja neophodnih principa i kriterijuma ocenjivanja, (4) utvrđivanje nivoa osposobljenosti nastavnika za ocenjivanje usklađeno sa principima i kriterijumima ocenjivanja, i (5) priprema i primena testova znanja kao instrumenata objektivnog ocenjivanja.

Utvrđivanje osnovnih karakteristika ocenjivanja u pojedinim oblastima nastave treba da omogućí ostvarenje što višeg nivoa kvaliteta procenjivanja postignuća učenika u nastavi. Određenu ulogu u tome ima i istraživački rad pedagoga koji može biti usmeren na

otkrivanje opštih i specifičnih karakteristika ocenjivanja u nastavi pojedinih nastavnih predmeta. Istraživanja u ovoj oblasti mogu potencijalno imati dvostruku ulogu (Antonijević, 2013): (1) utvrđivanje opštih karakteristika procesa vrednovanja rada učenika u pojedinim oblastima nastave, na osnovu prethodno realizovanih istraživanja u ovoj oblasti; (2) utvrđivanje karakteristika procesa vrednovanja u pogledu specifičnih uslova u kojima se vrednovanje ostvaruje (veličina i sastav odeljenja, uslovi u pogledu nastavnih sredstava i izvora učenja, materijalno-tehnički uslovi i slično).

Značajan aspekt angažovanja pedagoga u školi odnosi se na pripremu različitih instrumenata za prikupljanje i analizu podataka relevantnih za oblast ocenjivanja u školi (Bandur i Potkonjak, 1996, 2006; Trnavac, 1996). Ovi instrumenti javljaju se kroz ulogu (1) instrumenata vrednovanja postignuća učenika i (2) instrumenata za realizaciju različitih istraživanja u oblasti ocenjivanja.

Testovi znanja predstavljaju jedno od sredstava vrednovanja postignuća učenika u različitim oblastima nastave, a pri njihovom sastavljanju za školsku upotrebu javlja se potreba angažovanja pedagoga. Pored standardizovanih testova znanja postoji mogućnost da se u školi koriste i nestandardizovani testovi znanja, koje sastavljaju predmetni nastavnici. Nestandardizovani test znanja koji primenjuje nastavnik za potrebe provere nivoa i kvaliteta usvojenosti znanja u određenoj oblasti nastave, ne mora nužno posedovati sve karakteristike pravog mernog instrumenta koji se primenjuje u istraživanju. Međutim, takav test znanja ne može postojati ni kao potpuno neuređen niz testovnih zadataka i kod ovog testa se mora voditi računa o tome šta se meri i kako se meri, kad je u pitanju postignuće učenika u nekoj oblasti. Da bi nestandardizovani testovi znanja ostvarili svoju ulogu merenja postignuća učenika, neophodno je pri njihovom konstituisanju postići određeni nivo karakteristika potrebnih za objektivno merenje postignuća. Zbog toga je neophodno da u sastavljanju testova znanja u školi učestvuje i pedagog koji će stručnim usmeravanjem omogućiti da se nestandardizovani test znanja konstituiše u skladu sa predviđenim ciljem njegove primene.

Vrednovanje rada učenika u školi koje se odvija kroz proces ocenjivanja neophodno je da bude zasnovano na jasnim i preciznim kriterijumima, što čini osnovu objektivnosti kao jednog od ključnih kvaliteta koji je neophodno ostvariti u procesu ocenjivanja. I u ovoj oblasti javlja se potreba da pedagog kroz istraživački rad, utvrđivanjem nivoa zasnovanosti ocenjivanja na ustanovljenim kriterijuma, omogući unapređivanje objektivnosti ocenjivanja (Bandur i Potkonjak, 2006). U pogledu potrebe da se ustanovi da li je ocenjivanje u nastavi zasnovano na usvojenim standardima za pojedinačne nastavne predmete, pedagog može da radi na sastavljanju i primeni kriterijskih testova znanja, kao i da primenjuje već sastavljene kriterijske testove znanja.

U cilju prikupljanja relevantnih podataka o osnovnim karakteristikama procesa vrednovanja postignuća učenika, pedagog u školi je u mogućnosti da sastavlja i primenjuje različite instrumente istraživanja (Trnavac, 1996). U tom smislu, pedagog je u prilici da istražuje osnovne karakteristike procesa vrednovanja postignuća učenika, što može imati svrhu (1) unapređivanja procesa i postupaka ocenjivanja u školi i (2) istraživanja karakteristika ocenjivanja u školi sa ciljem dobijanja rezultata koji se mogu generalizovati. To se realizuje na osnovu postavljenih ciljeva i zadataka istraživanja ove vrste.

Jedna od ključnih uloga vrednovanja rada učenika u školi jeste potreba da ono ima razvojnu ulogu u odnosu na učenike, što se odnosi na potrebu da celina procesa vrednovanja treba da omogući napredak u postignuću učenika, na osnovu nastave i učenja koje se realizuje u okviru nastavnih predmeta. U tom pogledu, istraživački rad pedagoga odnosi se i na neophodnost utvrđivanja u kojoj meri ocenjivanje ima razvojnu funkciju u pogledu napretka učenika.

Istraživački rad pedagoga u školi može u značajnoj meri da doprinese unapređivanju vrednovanja postignuća učenika, koje se u školi ostvaruje kroz školsko ocenjivanje. Pored sastavljanja i primene različitih instrumenata istraživanja (testovi znanja, ankete), doprinos se posebno ogleda i u mogućnosti pružanja pomoći nastavnicima u sastavljanju različitih testova znanja, u cilju unapređivanja objektivnosti kao jedne od ključnih dimenzija ocenjivanja. Stoga, postoji više različitih aktivnosti pedagoga u školi koje u značajnoj meri mogu da doprinesu unapređivanju kvaliteta ocenjivanja, a koje istovremeno imaju i istraživački karakter.

Literatura

- Antonijević, R. (2007): Differences in teaching and learning mathematics in relation to students' mathematics achievement in TIMSS 2003, *The Second IEA Research Conference: Proceedings of the IRC-2006 – Volume One* (269-281). Amsterdam: IEA.
- Antonijević, R. (2013): Evaluation of student achievement: qualitative and processual aspects, in R. Nikolić (Ed.): *International scientific conference "Teaching and learning – quality of educational process": Book of proceedings* (29-40). Užice: Teacher Training Faculty of Užice.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1996): *Pedagoška istraživanja u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (2006): *Istraživački rad u školi: akciona istraživanja*. Beograd: Školska knjiga.
- Gojkov, G. (2009): *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, Ch. Y., Arora, A. & Erberber, E. (2005): *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, Službeni glasnik RS, br. 74/2011.
- Trnavac, N. (1996): *Pedagog u školi – prilog metodici rada školskog pedagoga*. Beograd: Učiteljski fakultet.

ISTRAŽIVAČKA ULOGA PEDAGOGA U SAVREMENOJ ŠKOLI

Jelena Stamatović¹
Učiteljski fakultet u Užicu
Univerzitet u Kragujevcu

Aleksandra Milošević
Medicinska škola
Užice

Apstrakt

U radu se razmatraju pitanja uloge pedagoga u analitičko istraživačkom radu. Predmet istraživanja koje je sprovedeno odnosi se na istraživački rad pedagoga, oblasti istraživanja i funkcije istraživačkog rada, a cilj da se ispita istraživačka uloga pedagoga danas u školama. Uzorak su činili školski pedagozi iz sedam okruga Republike Srbije. Rezultati ukazuju na različite istraživačke oblasti pedagoga koje se razlikuju u osnovnoj i srednjoj školi, i ne tako raznovrsne vrste istraživanja. Diseminacija i implementacija rezultata dobijenih različitim istraživanjima uglavnom ostaje u okvirima škole u kojoj pedagozi rade.

Ključne reči: pedagog, istraživačka uloga pedagoga, oblasti istraživanja, vrste istraživanja.

Uvod

Zahtevi savremene škole usmereni su na kontinuirano praćenje i unapređivanje razvoja u svim segmentima rada. Analitički i istraživački rad u školskoj praksi postaje osnova planiranja, programiranja, realizacije aktivnosti i put unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada. Zbog toga je potrebno pružiti podršku i afirmisati istraživačke aktivnosti nastavnika i školskih pedagoga. Tendencije u širenju i podršci istraživačkih aktivnosti u praksi naročito se intenziviraju krajem dvadesetog veka i to kroz širenje mreže primenjenih istraživanja i sve većeg broja stručnjaka u školama koji su metodološki osposobljeni za istraživački rad (Trnavac, 1998: 171). Inoviranje svega postojećeg u školi ima kao osnovni zadatak da doprinosi što efikasnijem i boljem ostvarivanju ciljeva i zadataka obrazovno-vaspitnog rada. Promene koje se dešavaju moraju biti inicirane „iznutra“, a nosioci sami nastavnici kao i školski pedagozi. Efekti takvih promena biće kvalitetniji jer su proizašli iz potrebe same školske prakse.

Činjenica je da škola predstavlja široko i dinamično polje za istraživanja u oblasti pedagoške nauke i vaspitanja. Trnavac ulogu pedagoga u istraživanjima vidi dvosmerno, kroz diseminaciju svih naučno-istraživačkih rezultata i kroz neposredno učešće u realizaciji naučno-istraživačkih projekata, tako da put od nauke do prakse i natrag vodi

¹ jelena.stamatovic22@gmail.com

kroz specifičnu delatnost školskih pedagoga, odnosno kroz analitičko-istraživački rad (Trnavac, 1998: 172).

Problem

Analizirajući programska dokumenta o radu školskog pedagoga uočava se promena u pristupu ovom segmentu rada. Naime, u ranijim programskim dokumentima² analitičko-istraživački rad je definisan kao posebno područje rada školskog pedagoga, a objašnjenja i uputstva za realizaciju zadataka i aktivnosti iz ove oblasti su bila oskudna i nedovoljno precizirana, kao i u metodičkim priručnicima. Vremensko određenje za realizaciju analitičko-istraživačkog rada u pomenutim dokumentima ograničeno je na tri časa nedeljno. Ovakva atrikulacija nameće pitanje da li je previđeno vreme dovoljno za realizaciju široko shvaćene oblasti analitičko-istraživačkog rada pedagoga. Rezultati istraživanja koje je sproveo Trnavac (2007) pokazuju da nešto više od polovine ispitanih pedagoga smatra da im je neophodno više vremena za ovaj rad, a 48,4% smatra da ovaj broj sati treba da se smanji. Imajući u vidu da analitički rad podrazumeva prvenstveno analizu i interpretaciju podataka o opštim uslovima u kojima se realizuje vaspitno-obrazovni rad, analizu i interpretaciju rezultata realizacije vaspitno-obrazovnog procesa, realizaciju malih istraživanja školske prakse i učešće u realizaciji istraživanja koje sprovode naučne institucije, vreme za realizaciju ovih aktivnosti mora biti fleksibilno i dovoljno široko u skladu sa potrebama školske prakse.

Mogućnost prevazilaženja pomenutih nedostataka pruža novi programski dokument³ koji je ponudio rešenje kroz raspodelu zadataka i aktivnosti analitičko-istraživačkog rada po različitim oblastima (planiranje i programiranje obrazovno-vaspitnog rada, praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada i rad u stručnim organima i timovima).

Pedagog može samostalno da organizuje i realizuje pedagoška istraživanja ili da predvodi i organizuje istraživački tim (stručni saradnici, nastavnici i drugi stručnjaci), kao i da instruktivno pomaže u pripremi i sprovođenju istraživanja u školi. Veoma je značajna uloga školskih pedagoga u diseminaciji rezultata istraživanja u okviru rada stručnih organa i timova u školi kao i publikovanje rezultata za širu pedagošku javnost.

Uslovi školske prakse usmeravaju cilj istraživanja koje realizuju školski pedagozi na razumevanje pedagoških pojava, rešavanje problema prakse, uvođenje i praćenje inovacija i slično. Ovakve okolnosti podrazumevaju primenu adekvatnih vrsta istraživanja. Kao najadekvatnija istraživanja u školi navode se: *primenjena* sa zadatkom da se praktično i konkretno primene i upotrebe opšta naučna saznanja pedagogije i njoj srodnih nauka;

² Program rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, Sl. glasnik RS, 1/1994 i Program rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Sl. glasnik RS, 1/1993.

³ Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, Sl. glasnik RS, 5/2012.

akciona koja imaju zadatak da obrazovno-vaspitnu praksu istovremeno istražuju i menjaju; *komparativna* kojima se upoređuju dve ili više pedagoških pojava, stanja, procesa, rezultata i slično; *eksperimentalna* koja otkrivaju i proučavaju kauzalne veze među pedagoškim pojavama i planski utvrđuju efikasnost pojedinih obrazovno-vaspitnih postupaka; *sociometrijska* istraživanja za ispitivanje socijalnih odnosa u grupi i *mala (mikro)* istraživanja vezana za neposrednu praksu i rešavanje praktičnih obrazovno-vaspitnih problema (Bandur, Potkonjak, 1996).

Istraživanja koja sprovode pedagozi oslanjaju se na školsku praksu, ali kako navode neki autori moraju imati one karakteristike koje ih određuju kao istraživanja. Važno je da istraživanje bude sistematično, unapred planiran proces koji se zasniva na kontinuitetu, ima određen cilj, zadatke i aktivnosti koji se realizuju kroz pojedine etape (Hebib, Matović, 2012: 75). Jasno je da su predmet istraživanja empirijski problemi koji su potreba konkretne prakse ili zahtevi i preferencije pedagoga i praktičara. Istraživačka praksa pedagoga je širok prostor koji pruža mogućnost za empirijski pristup i dobijanje rezultata čija analiza može pomoći u rešavanju mnogih pitanja iz ove oblasti.

Metodološki okvir istraživanja

Problem od koga se pošlo u istraživanju usmeren je na pitanje kako pedagozi ostvaruju istraživačku ulogu u svom radu. Cilj istraživanja je da se ispita ostvarivanje ove uloge pedagoga u školi. Dalja konkretizacija cilja definisana je kroz sledeće zadatke:

- o Ispitati najzastupljenije oblasti istraživanja u radu školskih pedagoga i diferenciranih oblasti u odnosu na vrstu škole (osnovna i srednja škola);
- o Ispitati koje vrste istraživanja školski pedagozi najčešće sprovode;
- o Ispitati načine prezentovanja i implementacije rezultata istraživanja.

Istraživanje je realizovano primenom empirijsko neeksperimentalne metode, uz tehniku anketiranja, primenom anketnog upitnika kao instrumenta. Upitnik je konstruisan za potrebe ovog istraživanja i sastoji se od pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Uzorak istraživanja su činila 93 pedagoga osnovnih i srednjih škola iz sedam okruga Republike Srbije (Zlatiborski, Moravički, Raški, Kolubarski, Braničevski, Nišavski, Podunavski, Jablanički i Grad Beograd) i to 66.7% pedagoga iz osnovnih i 33.3% iz srednjih škola. Istraživanje je realizovano u periodu oktobra i novembra 2013. godine. Obrada rezultata je urađena primenom programa SPSS, i to deskriptivna statistika, a povezanost varijabli je ispitivana izračunavanjem hi-kvadrat testa (χ^2).

Rezultati i diskusija

Oblasti istraživanja školskih pedagoga

Školski pedagozi su najčešće inicijatori, organizatori i realizatori istraživačkih projekata u školi. Istraživanja se pokreću i realizuju u cilju sveobuhvatnijeg upoznavanja i razumevanja same školske prakse, a u cilju njenog unapređivanja. U sprovedenom istraživanju pošli smo od pitanja koje su to oblasti, odnosno, predmet istraživanja školskih pedagoga. Rezultati su pokazali da su pedagozi najviše istraživali probleme vezane za napredovanje i postignuća učenika, a najmanje istraživana oblast se odnosi na razvoj ličnosti učenika (tabela 1).

Tabela 1. Zastupljenost različitih istraživačkih oblasti školskog pedagoga

Istraživačke oblasti:	Često se bavim istraživanjem ove oblasti	Istražuje m oblast povremeno/potrebno	Nisam do sada istraživao /la ovu oblast	Ukupno
Napredovanje i postignuća učenika	51 54,8%	42 45,2%	–	93 100%
Lični i socijalni razvoj učenika	19 20,4%	53 57%	21 22,6%	93 100%
Kvalitet rada nastavnika	34 36,6%	56 60,2%	3 3,2%	93 100%
Komunikacija nastavnik-učenik u nastavnim i vannastavnim aktivnostima	31 33,3%	43 46,2%	19 20,4%	93 100%
Saradnja sa roditeljima	22 23,7%	50 53,8%	21 22,6%	93 100%

Iz rezultata se vidi da su se svi ispitanici bavili, u manjoj ili većoj meri, napredovanjem i postignućima učenika. Ova oblast se odnosi na školski uspeh i napredovanje učenika u školi. Najmanje istraživani segment se odnosi na lični i socijalni razvoj učenika što se donekle može objasniti time da u školi rade i školski psiholozi koje programski dokument više obavezuje da se bave ovim segmentom rada. Manje istraživana oblast je saradnja sa roditeljima, međutim stanje u školama ukazuje da se potreba za istraživanjem ove oblasti povećava zbog sve veće participacije roditelja u svakodnevnom životu i radu škole.

Upoređujući rezultate o oblastima istraživanja među pedagozima zaposlenim u osnovnoj i srednjoj školi, može se videti da postoje statistički značajne razlike na nivou 0,01 između pedagoga osnovnih i srednjih škola u oblasti istraživanja *komunikacije nastavnik i učenik i saradnje sa roditeljima* ($\chi^2=14,973$). Takođe, postoje statistički značajne razlike na nivou 0,05 u istraživanju oblasti saradnje sa roditeljima kod pedagoga osnovnih i srednjih škola, ($\chi^2=7,675$, za $df=2$; $0,05=5,991$; $0,01=9,210$). Pedagozi osnovnih škola se češće bave istraživanjem ove dve oblasti nego pedagozi srednjih škola. Ostale oblasti istraživanja uglavnom su podjednako zastupljene u osnovnoj i srednjoj školi.

Vrste istraživanja školskih pedagoga

Bez obzira za koju vrstu istraživanja se pedagozi opredele, ona moraju biti zasnovana na utvrđenim metodološkim normama i kriterijumima. U našem istraživanju pokušali smo da odgovorimo na pitanje koje su to vrste istraživanja koje pedagozi primenjuju u svom radu i da li je izbor primene vrste istraživanja uslovljen školom u kojoj pedagozi rade (osnovna i srednja). Rezultati su dati u tabeli 2.

Tabela 2. Vrste istraživanja školskih pedagoga

Vrste istraživanja	Primenjujem		Ne primenjujem	
	Osnovna škola	Srednja škola	Osnovna škola	Srednja škola
Analitička istraživanja	56 90,3%	20 64,5%	6 9,7%	11 34,5%
Primenjena istraživanja	16 25,8%	5 16,1%	46 74,2%	26 83,9%
Akciona istraživanja	12 19,3%	8 25,8%	50 80,7%	23 74,2%
Komparativna istraživanja	6 9,7%	3 9,7%	56 90,3%	28 90,3%
Eksperimentalna istraživanja	1 1,6%	1 3,2%	61 98,4%	30 96,8%
Sociometrijska istraživanja	19 30,6%	5 16,1%	43 69,4%	26 83,9%
Mala (mikro) istraživanja	24 38,7%	17 54,8%	38 61,3%	14 45,2%

Rezultati pokazuju da ne postoji raznovrsnost u primeni različitih vrsta istraživanja koje sprovode pedagozi u osnovnim i srednjim školama. Najdominantnija vrsta istraživanja u osnovnoj školi su analitička (analiza dokumentacije, sadržaja, postignuća i sl.) sa 90,3%, kao i u srednjoj školi sa 64,5%. Eksperimentalna i komparativna istraživanja

se najmanje primenjuju kako u osnovnoj tako i u srednjoj školi. Takođe, malo je zastupljeno i akciono istraživanje, nešto više u srednjoj nego u osnovnoj školi, iako se smatra da su akciona istraživanja najneposredniji i najefikasniji način uporednog menjanja i unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse.

U odnosu na vrstu škole i primenu istraživanja došli smo do rezultata da je jedino statistički značajna razlika kod analitičkog istraživanja u osnovnoj i srednjoj školi na nivou 0,01 ($\chi^2=9,214$, za $df=1$; $0,001=6,635$). Primena analitičkih istraživanja je više zastupljena u osnovnoj školi nego u srednjoj.

Načini prezentovanja i implementacije rezultata istraživanja

Rezultate dobijene u istraživanjima pedagozi prezentuju na različitim nivoima Načini diseminacije rezultata različitih istraživanja školskih pedagoga dati su u tabeli br.3.

Tabela 3. Diseminacija rezultata istraživanja školski pedagoga

Načini prezentovanja rezultata:	Prezentujem		Ne prezentujem	
	Osnovna škola	Srednja škola	Osnovna škola	Srednja škola
Stručni organi škole	61 98,4%	31 100%	1 1,6%	
Međuškolska saradnja i razmena među kolegama	10 16,1%	2 6,5%	52 83,9%	29 93,5%
Objavljivanje u stručnim i naučnim časopisima	6 9,7%	1 3,2%	56 90,3%	30 96,8%

Uglavnom se rezultati istraživanja prezentuju u okviru škole, a malo je prisutna diseminacija u široj pedagoškoj javnosti, naročito kod pedagoga srednjih škola. Razmena rezultata istraživanja među školama nešto više se primenjuje kod pedagoga osnovnih škola.

Uključenost pedagoga u šire istraživačke projekte je prisutna i to nešto više od polovine osnovnoškolskih pedagoga (51,6%) je bilo ili je trenutno uključeno u istraživačke projekte koje organizuju naučne institucije, stručna društva, lokalna samouprava, nevladine organizacije i slično, a broj srednjoškolskih pedagoga je 54,8%.

Rezultati mišljenja pedagoga o dosadašnjim problemima istraživanja grupisani su u nekoliko oblasti (praćenje razvoja i napredovanja učenika, problematika ocenjivanja, vaspitni problemi, pitanja nastave, proces samovrednovanja rada škole, roditelji i škola, pitanja inkluzije i odnosi nastavnik-učenik). U osnovnoj školi pedagozi su se najčešće bavili temama iz oblasti *praćenja razvoja i napredovanja učenika*, na prvom mestu je analiza uspeha učenika u toku školske godine i na završnim ispitima, zatim prilagođavanje učenika na predmetnu nastavu, opterećenost učenika nastavom i vannastavnim

aktivnostima, školski neuspeh – stanje i razlozi, uključenost učenika u vannastavne aktivnosti, izbor budućeg zanimanja i profesionalna interesovanja, motivi za učenje i slično. Intenzivna uključenost pedagoga je i u *procesu samovrednovanja* kvaliteta rada škole: vrednovanje rada nastavnika od strane učenika, vrednovanje kvaliteta školskih postignuća, istraživanje atmosfere u školi i međuljudskih odnosa. *Vaspitni problemi učenika*: bezbednost i nasilje u školama, bolesti zavisnosti, odnosi među učenicima i njihova disciplina, socijalna atmosfera u odeljenjima, ostvarivanje prava deteta i slično. Pitanja vezana za *nastavni proces* su: problemi i podrška učenicima u učenju, položaj učenika i nastavnika u procesu nastave, korišćenje savremenih nastavnih sredstava i oblika rada u nastavi, efekti dopunske nastave i slično. *Odnos nastavnik-učenik* je bliže istraživao kroz ispitivanje mišljenja učenika o osobinama nastavnika, prilagođavanju nastavnika potrebama učenika, stres kod nastavnika i odnos učenika prema odeljenjskim starešinama. Značajne teme u istraživanju pedagoga bile su vezane i za *inkluziju* i njenu implementaciju u osnovnoj školi. Tematski najmanje zastupljena je oblast *saradnje porodice i škole*.

Pedagozi srednjih škola su se bavili istraživanjima istih oblasti kao i pedagozi osnovnih škola, a razlike se vide u problemima istraživanja. U okviru *praćenja razvoja i napredovanja učenika* su: razlozi neuspeha i teškoća učenika u učenju, razlozi izostajanja učenika sa nastave, adaptacija učenika na srednju školu, uspeh učenika iz deficitarnih porodica. Pedagozi u srednjim školama su takođe nosioci *procesa samovrednovanja rada škole* i realizovali istraživanja u ovoj oblasti. *Vaspitni problemi* su: bezbednost i nasilje u školama, bolesti zavisnosti i rešavanje konflikata. U oblasti *odnosa nastavnik-učenik*, ispitivali su se vaspitni stilovi rada nastavnika, problemi u odnosu nastavnik- učenik i odnos učenika prema školskom okruženju. *Saradnja škola i roditelja* je konkretno ispitivana u oblasti načina poboljšanja načina saradnje škole i roditelja i uticaja socijalnog i porodičnog statusa učenika na njihov uspeh i disciplinu. Malo su bila zastupljena *pitanja nastave*.

Zaključna razmatranja

Značaj analitičko-istraživačkog rada pedagoga se ogleda u bogatstvu aktivnosti kroz koje školski pedagozi vrše razne stručne analize i istraživanje u školskoj praksi i time doprinose inoviranju i unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada.

Rezultati istraživanja ukazuju da je najzastupljenija istraživačka oblast *napredovanje i postignuće učenika*. Razvoj ličnosti učenika je najmanje zastupljena oblast istraživanja što objašnjavamo dominantnijom programskom oblasti u radu školskih psihologa. Zajednički istraživački rad školskih pedagoga i psihologa mogao bi dati kvalitetnije rezultate sagledane iz različitih uglova.

Rezultati pokazuju da se komparativna i akciona istraživanja veoma malo primenjuju iako su metodološki opravdana za realizaciju i unapređenje neposredne prakse. Podrška pedagozima i nastavnicima praktičarima za primenu različitih vrsta istraživanja može biti u programima stručnog usavršavanja čiji se sadržaji odnose na to.

Diseminacija rezultata do kojih školski pedagozi dolaze u istraživanjima je usko usmerena samo na razmenu unutar škole. Nedostaje afirmacija rezultata i dostignuća u široj stručnoj i pedagoškoj javnosti.

Raznovrsne istraživačke teme obrađene u prethodne tri godine ukazuje na širok spektar potreba školske prakse koja se razlikuje u osnovnim i srednjim školama. To ukazuje na činjenicu da se analitički rad i istraživačke aktivnosti mogu uočiti u svim segmentima vaspitno-obrazovnog rada, što opravdava i naglašava važnost uloge školskog pedagoga u školi. Zbog toga je neophodna stalna afirmacija i stručna podrška pedagozima u ovom segmentu njihovog rada.

Literatura

Bandur, V. i Potkonjak, N. (1996): *Pedagoška istraživanja u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet – CURO.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000): *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hebib, E. i Matović, N. (2012): Istraživački rad školskog pedagoga, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 67-82.

Jurić, V. (2004): *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

Program rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 1/1994.

Program rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 1/1993.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Stamatović, J. (2012): Kompetencije nastavnika za samovrednovanje vaspitno-obrazovnog rada, *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi* (165–172). Užice: Učiteljski fakultet.

Trnavac, N. (1998): Analitičko-istraživačke aktivnosti školskog pedagoga, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 171-187.

Trnavac, N. (2007): Šta rade školski pedagozi u Srbiji, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 5-14

SOCIOKULTURNI PRISTUP NASTAVI I ANGAŽOVANJE PEDAGOGA U NASTAVI¹

Milica Mitrović²
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Predmet priloga je sociokulturni pristup nastavi kao izvor implikacija za angažovanje pedagoga u transformisanju nastave u aktivan, dinamičan i na dijalogu zasnovan model. U radu se polazi od pretpostavke (1) da profesije koje imaju hrabrosti da preispituju sopstveni identitet – imaju budućnost i (2) da novi izbori pedagoga treba da budu okrenuti onim pedagoškim koncepcijama koje imaju odgovore za budućnost. U tom kontekstu razmatra se sociokulturni pristup nastavi, ne kao jedna od aktuelnih inovacija, već kao pristup koji dužinom trajanja, prepoznatljivim konceptima i otvorenosti za brojne orijentacije predstavlja širom sveta realnu alternativu modelu frontalne nastave. U prilogu se nakon kratkog predstavljanja ovog pristupa na nekoliko primera ilustruju promene u nastavi čijim iniciranjem i vođenjem pedagog istovremeno razvija nastavu i pedagogiju u nastavi. U radu se zaključuje da je način angažovanja pedagoga u nastavi glavno područje za legitimisanje ove profesije.

Ključne reči: pedagogija, nastava, sociokulturni pristup nastavi, pedagog u nastavi.

Uvod

Više je razloga zbog kojih želimo da razmatramo sociokulturni pristup u kontekstu angažovanja pedagoga u nastavi. Prvo, ovaj pristup ima viziju obrazovanja u budućnosti. Drugo, pristup sadrži niz originalnih ideja koje nas suočavaju sa čestim predrasudama i stereotipima o nastavi i, u tom smislu, nudi podsticaje za preispitivanje i refleksiju u našem radu. Treće, predstavnici ovoga pristupa tvrde da je moguće kreirati produktivne uslove za učenje *svakog* učenika i biti usmeren na *učenika kao ličnost*. Četvrto, o pristupu nema mnogo tekstova na srpskom jeziku i nedovoljno je poznat u našoj sredini. Sa druge strane, proučavanje nastave i obrazovanja od strane različitih disciplina – u poslednje vreme – „usitnilo“ je saznanja o ovim procesima. Usitnjenost saznanja, čak i ako je shvatimo kao postmoderni kvalitet, ne oslobađa nas potrebe za jasnim polazištima i praktičnim orijentirima u radu.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² mimitrov@f.bg.ac.rs

O sociokulturnom pristupu nastavi

Sociokulturni pristup nastavi danas je postao paradigmatičko ime za više istraživačkih linija, koncepata i modela nastave kojima je zajedničko prepoznavanje centralne uloge koju imaju socijalni odnosi i kulturni artefakti u organizovanju jedinstvenih formi ljudskog mišljenja. Preteče i polazišta ovoga pristupa prvi put su opisani i sistematizovani u radu L. S. Vigotskog i njegovih saradnika tokom druge i treće decenije prošlog veka (John-Steiner & Mahl, 1996). Ideje Vigotskog, uobličene tada u „kulturno-istorijsku teoriju psihičkih pojava“, tokom celog narednog veka bile su inspiracija mnogim istraživačima. Danas postoji više tradicija čitanja, tumačenja i daljeg razvijanja tih ideja. Ona koja je nama najbliža, i na osnovu koje ćemo razmatrati neke ideje o angažovanju pedagoga u nastavi, u literaturi je poznata pod nazivom „kulturno-istorijska teorija delatnosti“ (eng. CHAT). To je aktuelna teorija o ljudskom razvoju koja vidi ljudska društva i njihove individualne članove kao zajednički konstruisane (Wells & Claxton, 2002). Sociokulturni pristup nastavi razvija se u praksi obrazovanja širom sveta i, po mišljenju mnogih autora, predstavlja vodeći pristup. U vezi samog pristupa proučava se istorija, epistemologija, politika, etika, polazišta i standardi za reformisanje pedagogije (Stoll Dalton & Tharp, 2002; Thorne, 2005).

Ovo je jedini pristup u kome je kultura centralna u viđenju učenja i razvoja (Pacheco & Gutiérrez, 2008). Ona je indeksirana u svakodnevnim praksama kao način življenja i kao „basen artefakata“ koje zatičemo od prethodnih generacija i na različite načine pozajmljujemo budućim generacijama. Kulturni artefakti imaju medijacionu ulogu u našem razvoju i društvenom funkcionisanju. Pristup naglašava da učešće u kulturnim praksama sa drugima i transformacija tog učešća, imaju bitne posledice po učenje i razvoj. Deca izvan škole zauzimaju različite uloge u praksama zajednice i deo tih iskustava neophodno je preneti u učionicu. Znanje se progresivno konstruiše, primenjuje i revidira u sarađivačkim delatnostima sa drugima. Podučavanje je relevantno u zoni narednog razvoja, a ona je pomerena, više nego kod Vigotskog, ka zajedničkim delatnostima. Procesi podučavanja i učenja nisu formalizovani prostorno i vremenski kao u uobičajenoj učionici. Obrazovanje učenika posmatra se kao simultani proces prisvajanja i transformisanja kulture. Na nivou školovanja, teži se preusmeravanju obrazovanja iz transmissionog u transformativno. U nastavku ćemo ponuditi nekoliko primera promena u nastavi u duhu ovoga pristupa.

Transformisanje nastavnog IRE diskursa u dijaloški

Tipičan nastavni diskurs često je organizovan kroz konverzaciju tipa: instrukcija – odgovor – evaluacija (eng. IRE). Ovakvu konverzaciju karakteriše: centralna pozicija nastavnika, postavljanje pitanja učenicima ne u svrhe saznavanja nepoznatog i novog već radi reprodukovanja gradiva; selekcioniranje sadržaja učeničkih odgovora i podređivanje konverzacije poželjnom („pravom“) odgovoru; uspostavljanje razumevanja uglavnom na doslovnom nivou; vrednovanje odgovora u terminima tipa „dobro je“, „uči još“ itd., bez potpune povratne informacije; angažovanje učenika pretežno na kognitivnom nivou (uz poželjno stavljanje pod kontrolu emocionalnog odnosa prema predmetu razmene); proređenost interakcija među učenicima; nepostojanje prilika za izražavanje učeničkog odnosa prema temi itd. Ovakav diskurs u literaturi se označava monološkim. Forme diskursa u nastavnom kontekstu uvek otkrivaju pretpostavke o tome ko poseduje znanje, kako se gradi znanje, čije se znanje računa (Pacheco & Gutiérrez, 2008). U sociokulturnom

pristupu, nastava se posmatra kao imanentno *dijaloški proces*, a dijalog se vidi kao *osnova podučavanja i učenja*. U njoj dominira dijaloški diskurs. To znači da se neguju razgovaranje i diskusija, da se teži razmeni učeničkih interpretacija i učioničkom interpretativnom propitivanju značenja, interakciji različitih glasova, misli i viđenja, građenju značenja koje ima ličnu i društvenu vrednost, transformisanju razumevanja i koherentnosti znanja. Da to izrazi, G. Vels (Wells, 1999: 138) koristi metaforu o učenju u školi kao o „semiotičkom šegrtovanju“. Semiotičko šegrtovanje je očekivani žanr dijaloškog diskursa u ovom pristupu.

Progresivno građenje učeničke mreže pismenosti kroz kurikulum

Pismenost kao proces konstruisanja realnosti kroz društvene prakse sa pisanim jezikom i drugim konvencionalnim vidljivim sistemima, fenomenološki podrazumeva: naše operacije sa jezikom i naša znanja (relevantne za konkretni kontekst upotrebe pismenosti) i naš odnos prema svetu u datom kontekstu (Mitrović, 2010). Razvija se upotrebom iz naših aktivnosti a manje kroz školske lekcije. IRE diskurs deluje u svakom pogledu ograničavajuće na prilike u nastavi za razvijanje pismenosti. U sociokulturnom pristupu prepoznaje se da se učenici u školovanje uključuju sa bogatom istorijom ličnog učešća u različitim praksama pismenosti iz svakodnevnog života u njihovoj kulturnoj zajednici. Ova učenička iskustva smatraju se *značajnim resursom* na kome škola može dalje da razvija učeničku pismenost – upošljavajući aktuelne učeničke pismenosti. Time je škola u prilici da povezuje školske i vanškolske prakse pismenosti i da gradi učeničku mrežu pismenosti kroz ceo kurikulum. Na taj način škola funkcioniše kao posrednik kulture u društvenom i kulturnom kontekstu zajednice. U sociokulturnom pristupu ocenjuje se da savremena testiranja učeničkih postignuća u pismenosti – sužavaju učeničku pismenost na redukovane institucionalne forme što ne predstavlja pripremanje učenika za učestvovanje u multimodalnom i globalizovanom svetu pismenosti (Pacheco & Gutiérrez, 2008).

Transformisanje ocenjivanja u prijatnu i na proces učenja usmerenu aktivnost

U ovom pristupu nastavi, ocenjivanje je integralni deo procesa podučavanja i učenja. Ne praktikuje se u zoni aktuelnog razvoja učenika ali se zato proverava šta uz pomoć drugih učenika, nastavnika i kulturnih artefakata učenici jesu u stanju da učine. Postavljeno je kao interaktivna, dinamična i sarađivačka aktivnost (Gipps, 2002). To znači da se teži da se od učenika dobije u tom momentu najbolje moguće obavljanje određene aktivnosti (a ne relativno tipično što je slučaj u tradicionalnom ocenjivanju). Ovakvo ocenjivanje zahteva društveno okruženje ili rad u grupi (a ne izolaciju, tišinu i hijerarhijski odnos nastavnika i učenika). Realizuju se posredstvom dinamičnih procedura pogodnih da prikažu bitne informacije o individualnim strategijama i procesima učenja, kako bi se mogle sagledati sugestije za dalje podučavanje. Kako navodi K. Gips (*Ibid.*), u nekim praksama nastave organizovanim na principima sociokulturnog pristupa a u kojima je učenje postavljeno kao situaciono u modelu šegrtovanja, ocenjivanje postignuća učenika, u klasičnom značenju, ne smatra se neophodnim jer učenik stalno ima priliku da sam sebe ocenjuje kao član grupe. Dakle, u pitanju je *autentično ocenjivanje* (u kontekstu aktivnosti učenja, onda kada se dešava, a ne naknadno) i u neformalnim oblicima: izražavanje učeničkih očekivanja, preuzimanje odgovornosti, interpretiranje učioničke kulture,

zadavanje zadataka, određivanje kriterijuma uspeha i sl. Kroz sve te aktivnosti teži se da se učenici osposobljavaju za samoregulaciju učenja.

Zaključak

U ovom prilogu predstavili smo razliku između dva učionička diskursa, način kako se gradi učenička mreža pismenosti kroz kurikulum i kako je moguće transformisati ocenjivanje u nastavi u prijatnu i na proces učenja usmerenu aktivnost. Kroz tri odabrane ilustracije pokušali smo da naznačimo duh sociokulturnog pristupa i njegov transformativni karakter u nastavi. U današnjem vremenu transformisanje nastave u aktivan, dinamičan i na dijalogu zasnovan model razumemo kao primarni zadatak pedagoga u školama i kao način kojim se gradi identitet ove profesije. Za nas je to i put kojim se pedagogija u nastavi predstavlja i razvija kao korisna i moderna disciplina.

Literatura

- Gipps, C. (2002): Sociocultural Perspectives on Assessment, in G. Wells, & G. Claxton, (eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (73-84). Oxford: Blackwell Publishers.
- John-Steiner, V. & Mahl, H. (1996): Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework, *Educational Psychologist*, Vol. 31, No. 3-4, 191-206.
- Mitrović, M. (2010): *Pismenost i obrazovanje Perspektiva Novih studija pismenosti*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pacheco, M. & Gutiérrez, K. (2008): Cultural-historical approaches to literacy, teaching and learning, in C. Compton-Lilly (ed.), *Breaking the silence: Recognizing the social and cultural resources students bring to the classroom* (60-77). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Stoll Dalton, S. & Tharp, R. (2002): Standards for Pedagogy: Research, Theory and Practice, in G. Wells & G. Claxton, (eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (181-194). Oxford: Blackwell Publishers.
- Thorne, S. (2005): Epistemology, Politics and Ethics in Sociocultural Theory, *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 3, 393-409.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002): Sociocultural Perspectives on the Future of Education, in *Learning for Life in the 21st Century* (1-17). Oxford: Blackwell Publishers.
- Wells, G. (1999): *Dialogic Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

ULOGA PEDAGOGA U GRAĐENJU ZNAČENJA I RAZVIJANJU PRAKSE DEČJEG VRTIĆA

Lidija Miškeljin¹
 Filozofski fakultet
 Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

„Uloga“ se odnosi na socijalne uloge i modele ponašanja, strukturirani način učestvovanja pojedinca u društvenom životu koji određuje ponašanje i postupke pojedinca (u kontekstu ovog rada pedagoga) koji ih onda usklađuje sa očekivanjima društvene grupe, ali i sa sopstvenim shvatanjem date uloge. Polazeći od osnovnih postavki socio kulturne teorije, rad se bazira na paradigmi razumevanja koja otvara mogućnost pedagozima da istražuju, konstruišu i dublje razumeju praksu dečjeg vrtića. To od pedagoga traži interaktivni i dijaloški proces razumevanja, konstruisanja i rekonstruisanja postavki o sopstvenoj ulozi, ulozi vaspitača i deteta u dečjem vrtiću što podrazumeva grupni dijalog koji uvažava drugačija mišljenja i viđenja. Ovo "učenje kroz razgovor", lično strukturiranje profesionalnog iskustva, rezultira praksom koja promoviše učenje u podsticajnom okruženju za decu.

Ključne reči: uloga pedagoga, paradigma razumevanja, konstruisanje značenja.

Uloga kao socio – kulturni konstrukt

Uloga, kao socio-kulturni konstrukt, nosi u sebi modele ponašanja, strukturirani način učestvovanja pojedinca, koji ima određeni položaj u jednoj grupi, u društvenom životu i koji određuje ponašanje i postupke pedagoga koji ih onda usklađuje sa očekivanjima društvene grupe, ali i sa sopstvenim shvatanjem i razumevanjem date uloge.

Naše misli, značenja, tumačenja i razumevanja formulišu se i konstruišu kroz aktivnosti koje su posredovane i pod uticajem su sredine i prisutnih artefakata u njoj. Razumevanje načina na koje sredina utiče na performativnost uloga svojih pripadnika unutar institucija, kao što je dečji vrtić, je veoma važno jer nas vodi do razumevanja načina kako zajedničke percepcije među pripadnicima jednog društva/kulture deluju i utiču jedni na druge. Kultura ustanove podrazumeva njenu istorijsku dimenziju, kontekst u kome se nalazi i ljude koji u njoj deluju. Bruner (2000) pod kulturom vaspitno-obrazovne ustanove (predškolske/školske) podrazumeva "stvaranje zajednice učećih subjekata koji se uzajamno pomažu", i navodi kako "...ono što škola poučava, načini mišljenja i "govorni registri" koje neguje kod svojih učenika, ne mogu se izolirati od uloge koju ima u životima i kulturi svojih učenika" (Bruner, 2000: 41). Brunerova osnovna teza je da "kultura oblikuje

¹ lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

um, osigurava oruđe kojim konstruiramo, ne samo naše svjetove, već i razvijamo samokoncepciju, te spoznajemo vlastite sposobnosti", što znači "da su učenje i mišljenje uvijek smješteni u neko kulturno okruženje" (Bruner, 2000: 52).

Stavovi i uverenja pedagoga važan su element razumevanja, ali i konstruisanja kulture vaspitno-obrazovne ustanove. Na osnovu tih uverenja stvaraju se slike o tome šta vaspitanje i obrazovanje jeste (Bruner, 2000; Stoll i Fink, 2000) i u koja su utkane vrednosti, norme, uloge, stavovi i odnosi koje dele članovi te ustanove i koji utiču na proces razvijanja prakse. Kako Guba i Linkoln navode „konstrukcije su smeštene u umovima pojedinaca: one ne postoje van osoba koje ih stvaraju i drže; one nisu deo nekog „objektivnog“ sveta koji postoji nezavisno od njihovih konstruktora“ (Guba & Lincoln, 1989: 143, prema: Miškeljin, 2012).

Pedagog i profesionalna praksa

U praksi ne možemo unapred odrediti načine delovanja pomoću kojih delujemo u određenoj situaciji. Određena situacija određuje način delovanja i delanja koji odgovara baš toj situaciji. Kada mislimo o tome šta želimo da postignemo, planiramo način na koji možemo to da postignemo. Kao što smo razmišljali o načinu na koji bi mogli nešto da uradimo, tako razmišljamo i o onome što bismo postigli kao cilj. Postoji stalna interakcija između cilja i načina. Na isti način postoji stalna interakcija između mišljenja i delovanja. Ono što ovaj proces podrazumeva je krug interpretacije, razumevanja i primene. Namere pedagoga mogu biti manje ili više eksplicitne, ali će uvek izraziti filozofiju obrazovanja, ciljeve i pristupe za korišćenje vremena, prostora, resursa i materijala i kao i pristupe u razvijanju prakse dečjeg vrtića.

Naše interakcije sa drugima su pod dubokim uticajem naših svakodnevnih intuitivnih teorija o tome kako razumemo druge ljude. Ove teorije su vrlo retko eksplicitne, ali su svuda prisutne, jer se zasnivaju i baziraju na našem sopstvenom iskustvu. Uverenja i pretpostavke o podučavanju i učenju u obrazovnom kontekstu dečjeg vrtića, neposredni su odraz uverenja i pretpostavki koje pedagozi imaju o programu, deci, sopstvenim ulogama i procesu razvijanja profesionalne prakse. Ove takozvane folk pedagogije (Bruner, 2000) odraz su niza pretpostavki o programu (sadržaj koji treba preneti deci, ciljevi i zadaci koji oblikuju dečje ponašanje, podsticanje razvoja dece i tako dalje); o deci (deca su svojevoljna i treba ih disciplinovati; deca su bezazlena i potrebna im je zaštita; deca su kompetentna bića i slično); kao i o sopstvenoj ulozi (socijalni model ponašanja, strukturirani način učestvovanja pojedinca, koji ima određeni položaj u jednoj profesionalnoj grupi, sistem zahteva koji oblikuje ponašanje pojedinca u određenoj društvenoj sredini, propisuju ponašanje prema uzrastu pojedinaca, čin delovanja koji treba izvršiti i sadržaji tog čina).

Prikazane perspektive o profesiji pedagog, pa samim tim i o ulozi pedagoga, iznete u istraživanju Pavlović Breneselović, pokazale su da se uloga pedagoga, osim iz perspektive dece, odražava kroz radno mesto, „i propisane i nametnute poslove, usmerene na normalizovanje i savetovanje a ne na područja delanja koje savremeni društveni i teorijski trendovi projektuju kao ključna“ (Pavlović Breneselović, 2013: 4). Praksa se vrlo često prikazuje na jednostavnom nivou - kao čin da nešto radiš. Često se opisuje kao razlika od nečega što se zove teorija² - apstraktne ideje o nekoj određenoj stvari ili pojavi. Teorija je ono što ste naučili na fakultetu, a zatim se primenjuje na situacije u svakodnevnom radu. Rezultat je praksa. Veoma je prisutno mišljenje da stručno znanje nastaje na osnovu teorije iz kojih se izvode opšti principi (ili pravila). Ovi opšti principi se zauzvrat mogu primeniti na probleme prakse. Na ovaj način teorija je „stvarno“ znanje, a praksa je primena tog znanja u rešavanju problema. Ovo nas navodi na razumevanje da je uloga pedagoga, u određenom smislu, uloga pasivnog implementatora, veštog „zanatlije“ koji sprovode dizajne drugih, „depersonalizovana i tehnokratski svedena na odnos prema instituciji“ (Pavlović Breneselović, 2013: 7). Pitanje koje se javlja je da li želimo da gradimo identitet i ulogu pedagoga kao determinističku, kroz mehanicističko sagledavanje i razumevanje sveta ili ipak želimo da se smisao naše profesije prepoznae kroz zapitanost i traganje za smislom? I, u skladu sa tim, da li želimo da razvijamo profesionalnu praksu kao preskriptivnu, sa veoma prisutnim diksursom moći, ili kao etičku i participatornu?

Uloga pedagoga u zajednici učenja

Neka od ključnih savremenih teorijskih polazišta, kako navodi Pavlović Breneselović, su „pokretanje i podržavanje promena u obrazovanju; promovisanje i građenje uslova za ostvarivanje prava u obrazovanju, razvijanje svoje profesionalne prakse kao etičke prakse“ (Pavlović Breneselović, 2013: 8).

Razvijanje profesionalne prakse je stalno prisutna socijalna aktivnost u okviru različitih kontekstualnih uticaja, aktuelna svakodnevna interakcija pedagoga, vaspitača, dece, znanja i okruženja, kontekstualizovani socijalni proces (Cornbleth, 1988; King, 1985). Razvijanje prakse je uvek ugrađeno u proces donošenja odluka i treba da se razume kao niz pregovora i kompromisa između različitih interesa, a ne kao stvaranje sveobuhvatnog, savršeno oblikovanog i koherentnog skupa recepata. Način na koji

² „Teorija je kao kutija sa alatom. Nema ništa za označiteljem. Mora biti korisna. Mora funkcionisati. I to ne za sebe. Ukoliko je niko ne koristi, počevši od samog teoretičara/ke (koji/a onda prestaje da bude teoretičar/ka), onda je teorija beskorisna ili je moment neodgovarajući. Ne prerađujemo teorije, već konstruišemo nove; nemamo izbora do da stvaramo druge. Čudno je to što je Prust, autor koji se smatrao čistim intelektualcem, rekao to jasno: tretirajte moje knjige kao par sočiva usmerenih prema spolja; ukoliko ti ne odgovaraju, pronadi drugi par, tebi ostavljam da pronađeš sopstveni instrument, koji je nužan ulog u borbi. Teorija ne totalizuje; to je instrument za umnožavanje koji takođe umnožava samog sebe. Priroda moći je da totalizuje, to je tvoje stanovište sa kojim se ja u potpunosti slažem, da je teorija po prirodi suprotstavljen moći.“ (Fuko, 1972)

razvijamo sopstvenu praksu može da bude, i često i jeste, „glavni instrument u izgradnji identiteta, i mora mu se posvetiti posebna pažnja“ (Ross, 2000: 11).

Upravo to nas dovodi do paradigme razumevanja, u kojoj je naglasak na razumevanju³ i refleksivnosti koja su usklađena sa prirodom socijalnih situacija i zbog toga predstavljaju stalni podsetnik da su gledišta i aktivnosti drugih ljudi neiscrpan izvor novih saznanja, da se nikada ne mogu obuhvatiti do kraja, osim u pojedinim aspektima. Ona nam pokazuje da ono što mislimo da se dešava nije uvek ono što se stvarno dešava ili bar nije sve ono što se dešava, jer naše mišljenje zavisi od shvatanja i reprezentovanja gledišta koja su često prikrivena i zanemarena. Moren to naziva "kulturni imprinting" naglašavajući da "pojedinci saznavaju, misle i deluju prema paradigmama koje su kulturno u njih upisane" (Morin, 1998: 35). Razumevanje (implicitne) paradigme u procesu razvijanja prakse omogućava sagledavanje i shvatanje različitih ponašanja u okviru konteksta u kome se javljaju, ne zaboravljajući pri tom da kontekst uključuje i to kako osoba vidi sebe i svoju okolinu. Akcenat se stavlja na autentično razumevanje koje polazi od sebe, a ne pokorava se načelu "tako je jer tako kažu". Osmišljava se kao proces u okviru sopstvenog konteksta u kome se praksa dešava, preispitujući sopstvene uloge, akcije i verovanja kako bi se razvile strategije delovanja i delanja i unosele promene i poboljšanja (Tidwell et al., 2009). Refleksija koja se dešava unutar zajednice praktičara obezbeđuje na taj način potencijal za razumevanje konkretnog obrazovnog konteksta, jer se bazira na samovođenom učenju kroz refleksiju sa drugima.

Zapitanost nad značenjem, u isto vreme, vodi razvijanju sposobnosti da se razume tuđe mišljenje i građenje zajednice vrtića gde se proces vaspitanja i obrazovanja posmatra kao stvaranje i zajedničko konstruisanje značenja. S druge strane, pedagogima daje mogućnost da istražuju različite načine građenja i razvijanja prakse, uključuje ih u kritički osvrt na mogućnosti sopstvene prakse i podržava ih u nastojanjima da oblikuju praksu koja ima smisla za decu i zajednice u kojima oni rade, sa stalnom kritičkom refleksijom kao načinom da se otkriju i transformišu značenja.

Pedagog i razvijanje prakse kroz građenje značenja

Kada kreiramo sopstvene diskurse, koristimo već postojeće fraze (ponekad ih nazivamo klišeima), strukturne formule, stilove, komunikativne situacije, narativne zaplete i slično. Činjenicu da ljudi slušaju i pozajmljuju diskurzivne elemente od drugih, usvajaju ih i čine svojim Bahtin je opisao terminom "prisvajanje" (*appropriation*). Tako imitacija postaje izvor sopstvenih jezičkih resursa za iskazivanje značenja (Bakhtin, 2005). Prisvajanje može biti svesno ili nesvesno upotrebljena strategija.

³ Termin „razumevanje značenja“ implicira da je značenja moguće *razumeti* (tumačiti) na različite načine, ali i da su sama značenja višestruka i podložna menjanju. Nova istraživačka paradigma upravo ukazuje na dinamičnost značenja, naročito u kontekstu interakcije između samih učesnika u procesu (Miškeljin, 2012).

To nije samo proces zamene jednog značenja drugim, niti potiskivanje starog značenja novim, već pre rekontekstualizacija gde naša prethodna iskustva ostaju, ali se načini funkcionisanja i razumevanja menjaju.

Ovaj diskurs upućuje i poziva na etičke i filozofske izbore koji su u direktnom odnosu sa pitanjem „Šta želimo za naše dete ovde i sada?“ (Filipini, 1998), odnosno, „Koju profesionalnu praksu želimo da promoviramo i razvijamo?“ To od pedagoga traži interaktivni i dijaloški proces razumevanja, konstruisanja i rekonstruisanja postavki o sopstenoj ulozi, identitetu i shvatanju deteta u dečjem vrtiću. To podrazumeva: situaciono građenje značenja; kritičko i refleksivno promišljanje, problematizovanje i rekonstrukciju; grupni dijalog koji uvažava drugačija mišljenja i viđenja; pedagošku dokumentaciju koja služi kao osnov kritičkog preispitivanja i uključivanje drugih u proces preispitivanja i promišljanja (Filipini, 1998).

Literatura

Bakhtin, M. M. (2005): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.

Cornbleth, C. (1988): Curriculum in and out of context, *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 3, No. 2, 85-96.

Filipini, T. (1998): The Role of the Pedagogista, in C. Edwards, L. Gandini and G. Forman (eds.), *The hundred languages of children The Reggio Emilia Approach— Advanced Reflections* (127-137). Norwood, NJ: Ablex.

Intelektualci i moć: razgovor između Mišela Fukoa i Žila Deleza, transkript razgovora, dostupno na adresi: www.kontra-punkt.info/modules.php?op=modload (posećeno 25. 8. 2009).

King, N. (1985): Recontextualizing the Curriculum, *Theory into Practice*, Vol. 25, No 1, 36-40.

Miškeljin, L. (2012): *Kurikulum iz perspektive vaspitača*, Doktorska disertacija odbranjena na

Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, septembar 2012.

Morin, E. (1998): *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Eduka.

Pavlović Breneselović, D. (2013): *Čemu služi pedagog: Priča u tri slike*, dostupno na adresi: http://www.academia.edu/3311370/Cemu_sluzi_pedagog (posećeno 11. 7. 2013).

Ross, A. (2000): *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press.

Stoll, L. i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Eduka.

Tidwell, D. L., Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (eds.) (2009): *Research methods for the self-study of practice*. Berlin: Springer.

NAČINI RAZUMEVANJA I KONCEPTUALIZOVANJA ŠKOLSKOG UČENJA

Branka Aleksendrić¹
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

U radu se polazi od prikaza razumevanja učenja sa stanovišta nekoliko ključnih teorijskih pristupa koji su imali snažan uticaj na obrazovnu praksu. Pitanja šta je učenje, koje su osnovne karakteristike učenja, kakva je priroda učenja osvetljavaju se iz ugla onih ideja koje su i danas prisutne u obrazovnim praksama, kao iz ugla onih ideja kojima se teži u okviru aktuelnih reformskih procesa. Posebno se predstavljaju načini konceptualizovanja učenja neposrednih učesnika obrazovnog procesa. Istraživači nalazi ukazuju na to da se učeničko i nastavničko razumevanje učenja kao mehaničkog procesa sve više širi i pomera ka razumevanju učenja kao konstruktivnog, saradničkog i kontekstualno uslovljenog procesa.

Ključne reči: školsko učenje, teorijski pristupi učenju, učenički i nastavnički koncepti učenja.

Uvod

Šta je učenje, koje su osnovne karakteristike procesa učenja, odnosno kakva je priroda učenja pokušavaju da objasne različite teorije učenja. One doprinose boljem razumevanju o tome kako čovek uči, opisuju oblike i strategije učenja, sugerišu kako da se strukturiše okruženje za učenje i sl. U psihološkoj i pedagoškoj literaturi nema opšte saglasnosti o tome šta je učenje i kako se ono odvija. Tokom XX veka razvili su se različiti pogledi na učenje i različite vizije o tome kakvo ono treba da bude. Dominantne teorijske postavke psihologije učenja odražavale su se na oblikovanje obrazovnog i nastavnog procesa.

U prvoj polovini XX veka priroda učenja je se objašnjavala sa stanovišta bihejviorizma i dominantnog S-R obrasca. Na učenje se gledalo kao na spolja izazvanu promenu u ponašanju koja se može posmatrati i objektivno meriti. Od pedesetih godina, sa razvojem kognitivnih teorija učenja pažnja se sa spolja vidljivog ponašanja pomera na unutrašnji plan, ka onome što se događa na nivou kognitivnih procesa (koji postaju i predmet istraživanja). U okviru enciklopedističke varijante kognitivnih teorija, učenje se posmatra kao proces sticanja znanja, dok se u progresivističkoj varijanti naglašava značaj razvoja kognitivnih veština i osposobljavanja učenika za snalaženje u problemskim situacijama. Od 70-tih godina prošlog veka na učenje se više ne gleda kao na prostu akumulaciju znanja, već kao na proces konstrukcije znanja. Poslednjih decenija XX veka razvile su se različite varijante konstruktivističkog pristupa učenju, koje se uglavnom

¹ baleksan@f.bg.ac.rs

razlikuju po pitanju porekla znanja i uticaja socijalne sredine na njegovo formiranje (Pešikan, 2010).

Na ovom mestu ćemo predstaviti nekoliko različitih teorijskih pristupa učenju. To su: bihejviorističke, kognitivne i konstruktivističke teorije učenja. Nakon izlaganja osnovnih ideja različitih pristupa učenju ukratko ćemo prikazati na koje načine nastavnici i učenici konceptualizuju učenje u različitim obrazovnim praksama.

Teorijski pristupi učenju

U okviru bihejviorističkog pristupa učenje se tumačilo funkcionalnim odnosima između draži i reakcija i posledicama tih reakcija koje se mogu objektivno posmatrati i meriti. Okretanjem samo onome što je spolja vidljivo, predstavnici klasičnog bihejviorizma odbacivali su mogućnost i potrebu da procesi unutar organizma (mišljenje, pažnja, pamćenje i sl.) budu predmet naučnog istraživanja, čime su ti procesi u potpunosti bili isključeni iz naučne psihologije tog vremena. Polazili su od stava da je mišljenje skriveno i nije direktno dostupno istraživaču, zbog čega mentalne funkcije treba ignorisati u tumačenju procesa učenja (Davis et al., 2000). Učenje se vezivalo za uslovljavanje, potkrepljivanje, kao i za uvežbavanje određenih oblika ponašanja koje je podrazumevalo stalno ponavljanje. Na učenje se gledalo kao na mehanički proces u kojem se tačni odgovori automatski učvršćuju, a neuspešni odgovori automatski bivaju oslabljeni povratnom informacijom iz okoline (Pešikan, 2010). Povratnu informaciju daje nastavnik nakon procesa učenja, on je taj koji određuje i nagrađuje „tačne“ odgovore, dok „netačne“ kažnjava i obeshrabruje (Rogers, 2002). Havelka (1998) navodi da se ovakav pristup obrazovanju često naziva inženjerskim, tehnologističkim ili scijentističkim. To obrazlaže usmeravanjem pažnje na nastavne situacije koje treba egzaktno dizajnirati (u smislu unapred utvrđenih podsticaja, regulatora i efekata) s' ciljem da se kod učenika izazovu određena, unapred specifikovana ponašanja. Uloga nastavnika je da organizuje situacije učenja, da selektivnim podržavanjem i potkrepljenjem samo poželjnih i očekivanih ponašanja upravlja učenjem učenika i da kontroliše rezultate učenja. U odnosu na ciljeve, sadržaj, način učenja i vrednovanje rezultata, učeniku je dodeljena pasivna uloga. Njemu se saopšti šta i kako treba da uči da bi postigao očekivani rezultat. Krajnji cilj učenja jeste da se poveća broj, jačina i složenost tačnih i željenih ponašanja učenika.

Za razliku od bihejviorističkog pristupa učenju, kognitivne teorije okreću se istraživanju onoga što se dešava na unutrašnjem, mentalnom planu tokom procesa učenja. Mentalni procesi predstavljaju posrednike, odnosno veze između spoljašnjih draži i reakcija pojedinca. Time je S-R pristup u psihologiji učenja zamenjen novim-informacionim procesiranjem. Pod uticajem razvoja teorije informacije, kibernetike i telekomunikacija (Jordan et al., 2008), znanje koje posedujemo ili kojem težimo dobija naziv informacija, a ključni pojmovi pomoću kojih se objašnjava proces učenja postaju:

kodiranje (transformacija, reorganizacija), skladištenje (memorisanje), obrada ili procesiranje informacija, struktura ili šema (sistem mentalnih operacija) i sl.

Predstavnici kognitivističkog pristupa (Piaget, Bruner, Ausubel, Gagne) učenje smatraju razvojnim procesom. Polazeći od osnovnih ideja istaknutih predstavnika ove teorije učenja, Hartli (Hartley, 1998, prema: Smith, 1999) izdvaja nekoliko ključnih principa kognitivnog pristupa učenju: podučavanje treba da bude dobro organizovano kako bi se olakšalo učenje i pamćenje; podučavanje treba da bude jasno strukturirano, sadržaji učenja treba da budu međusobno logički povezani ključnim idejama i konceptima tako da čine smislenu celinu; vizuelne karakteristike materijala za učenje su važne, učenici selektivno obraćaju pažnju na različite aspekte iz svoje okoline, zato je način na koji je sadržaj učenja prikazan važan ukoliko želimo da postignemo učeničko razumevanje naučenog; prilikom organizacije procesa učenja potrebno je poći od prethodnog znanja učenika, nove informacije moraju da se povežu sa prethodnim znanjem kako bi se postiglo njihovo razumevanje; neophodno je obratiti pažnju na individualne razlike koje postoje među učenicima (u pogledu stupnjeva razvoja, stila učenja i sl.); podsticaj za napredovanje u učenju uobličava se kroz povratnu informaciju o uspehu ili neuspehu u rešavanju određenog zadatka i predstavlja „znanje o rezultatu“, a ne nagradu.

Pešikan (Pešikan, 2010) ističe da je ovakvim razumevanjem učenja oživelo interesovanje za ulogu učenika u nastavnom procesu. Učenik je procesor informacija, nastavnik onaj ko daje informacije, a učenje se shvata kao proces sticanja znanja. Ista autorka dodaje, da direktna posledica ovakvog viđenja učenja jeste povećanje broja situacija u kojima učenici mogu steći znanje i fokusiranje na sadržinske aspekte kurikuluma. Slično tome, Rodžers (Rogers, 2002) navodi da uprkos tome što se u okviru kognitivnih teorija naglašava značaj aktivnosti učenika u procesu učenja, učeničke aktivnosti su kontrolisane unutrašnjom strukturom samog znanja. Procesom učenja dominira sadržinski aspekt učenja što znači da su nastavnici i učenici suočeni sa nečim što je veće od njih, sa nečim čemu se moraju prilagoditi, a to je svet znanja koji se nalazi izvan njih. Učenje je sistematično i bazirano na proučavanju Velikih knjiga, a od nastavnika se očekuje da bude dobar poznavalac akademskih disciplina. Ovakav pristup obrazovanju Havelka (1998) naziva enciklopedističkim, odnosno učenje i obrazovanje posmatraju se kao sredstvo usvajanja i transmisije bazičnih znanja i nasleđa kulture jednog društva.

Konstruktivizam predstavlja prirodan nastavak kognitivnog pristupa učenju. Oba pristupa se interesuju za kognitivne procese, s' tim što je u okviru kognitivnih teorija učenja pažnja usmerena na procesiranje informacija, dok je konstruktivizam usmeren na proces stvaranja značenja. U literaturi se mogu pronaći različite forme konstruktivizma: individualni, radikalni socijalni, kritički i kontekstualni konstruktivizam (Geelan, 1997). Zajednički imenitelj za sve ove perspektive je razumevanje učenja kao aktivne konstrukcije znanja. U skladu sa višestrukim perspektivama konstruktivizma razvijene su i njegove različite interpretacije u oblasti obrazovanja. U razmatranju procesa učenja najčešće se izdvajaju individualna (psihološka) i socijalna perspektiva. Koreni

individualnog konstruktivizma nalaze se u teoriji kognitivnog razvoja Pijažea (Piaget, 1990). Prema njegovom učenju, znanje se aktivno konstruiše kroz interakciju između individue i spoljašnjeg sveta. Iako ističe interakciju, socijalni aspekt učenja je od sekundarne važnosti u individualnoj konstrukciji znanja. U okviru ove perspektive, učenje se posmatra kao jedinstvena aktivnost koja ostaje u granicama ličnog iskustva. Za razliku od individualnog, socijalni konstruktivizam se okreće interpsihičkim procesima i naglašava socijalnu prirodu učenja. Znanje se vidi kao rezultat socijalnih odnosa među ljudima i upotrebe jezika (Jordan et al., 2008). Otuda se u okviru ove perspektive u učenju govori kao o ko-konstrukcij značenja, pri čemu se interakcija između nastavnika i učenika ili vršnjačka interakcija vide kao osnovna karakteristika procesa učenja. Birnbaum (Birenbaum, 2003) navodi elektički set karakteristika učenja pozivajući se na individualnu i socijalnu perspektivu učenja: učenje je proces aktivne konstrukcije znanja, znanje ne može da se prenese direktnim podučavanjem; učenje zavisi od prethodnih znanja učenika; ono je strategijski proces koji se oslanja na kognitivne i metakognitivne strategije; učenik učestvuje u osmišljavanju procesa učenja i ima kontrolu nad njim; učenje je po prirodi socijalan, interaktivan proces; odvija se u određenom socio-kulturnom kontekstu, kroz aktivnu participaciju u zajednicama prakse.

Nastavničke i učeničke konceptualizacije učenja

Nastavnički i učenički koncepti učenja istražuju se u onim obrazovnim sredinama u okviru kojih se mogu uočiti novi načini konceptualizovanja različitih aspekata obrazovnog procesa. Najveći broj istraživanja usmeren je na visoko, a najmanji broj na osnovnoškolsko obrazovanje. Učenici osnovnih škola u Australiji (Stekettee, 1997), uzrasta do 8 godina, učenje vide kao: *fizičku radnju, saznavanje sto više „stvari“, saznavanje teških „stvari“, traganje za značenjem i konstrukciju novog razumevanja*. Učenici državnih osnovnih škola u jugoistočnoj Aziji (Jaidin, 2009), uzrasta 8-11 godina učenje opisuju kao: *sticanje znanja ili veština povezanih sa prirodom sadržaja nastavnih predmeta* (npr. veština usmene konverzacije u učenju stranih jezika), *memorisanje ili prisećanje* (pomažu da se dobiju dobre ocene pri ocenjivanju) i *aktivnu participaciju* (u učioničkim aktivnostima, grupnom radu, školskim projektima i sl.).

Rezultati komparativnog istraživanja među srednjoškolcima u Australiji i Japanu (Purdie et al., 1996, prema: Dahlgren et al., 2006) uzrasta 16-18 godina, pokazuju da se učenje razume kao: *usvajanje znanja, memorisanje ili reprodukovanje, završetak razvoja saznanja ili veština koje su primenljive, razumevanje, viđenje nečega na drugačiji način, lično ispunjenje, zadatak ili obaveza prema sebi i prema društvu, proces nezavistan od vremena i školskog konteksta i razvijanje socijalnih kompetencija*. Poređenjem grupa utvrđeno je da su koncepti učenja srednjoškolaca iz Australije uski i pretežno školskog sadržaja, dok srednjoškolci u Japanu učenje povezuju sa vanškolskim kontekstom i ličnim razvojem.

U istraživanju koncepata učenja studenta Više medicinske i Više mašinske škole (Eklund-Myrskog, 1998) izdvojena su dva sistema kategorija koji bliže opisuju razumevanje učenja obe grupe studenata: *kvantitativno viđenje učenja* (pamćenje činjenica ili procedura, primena postupaka bez razumevanja naučenog) i *kvalitativno viđenje učenja* (razumevanje, primena znanja zasnovana na razumevanju, dobijanje nove perspektive i stvaranje sopstvenih značenja).

Rezultati istraživanja koncepata učenja studenata koji se pripremaju za nastavnički poziv u okviru različitih naučnih disciplina pokazuju da postoji raskorak između studentskih uverenja i prakse (Eren, 2010). Najveći broj studenata (76%) *konstruktivističkom pogledu na učenje* pripisuje visoku vrednost, ali ne i veliku primenljivost u učioničkom kontekstu, dok samo 6% njih smatra da je takav pogled na učenje izuzetno primenljiv, ali ne i vredan pažnje. *Tradicionalno razumevanje učenja* 19% studenata visoko vrednuje, ali slabo primenjuje, dok 55% studenta smatra da takav pogled na učenje visoko primenljiv, ali ne i visoko vrednovan.

Univerzitetski nastavnici učenje opisuju kao: *sticanje znanja i veština, usvajanje znanja koje prati razumevanje i primena, razvijanje mišljenja i sposobnosti rezonovanja, razvijanje profesionalnih kompetencija, razvijanje ličnosti i partipativno pedagoško iskustvo* (Bruce & Gerber, 1995), *ali i kao prirodnu (biološku) dispoziciju* (Dahlgren et al., 2006) ili *zadovoljavanje ličnih ambicija ili zahteva koji su nametnuti spolja* (Prosser et al., 1994).

Zaključak

Na osnovu prethodno rečenog možemo da izdvojimo nekoliko zaključaka: 1. instrukcionistički pristup učenju pomera se ka konstruktivističkom pogledu na učenje; 2. sve se više naglašavaju aktivnosti onih koji uče, socijalna priroda učenja i integrativni načini saznavanja; 3. nastavnici i učenici na kvalitativno različite načine konceptualizuju učenje; 4. te razlike se mogu objasniti prethodnim iskustvima učenja i dominacijom pojedinih teorijskih pristupa učenju na osnovu kojih su oblikovane obrazovne prakse; 5. načini konceptualizovanja učenja su kontekstualno zavisni; 6. sve veći broj nastavnika i učenika učenje doživljavaju na neki od kvalitativnih načina, dok za određen broj njih učenje ostaje u domenu memorisanja i akumulacije znanja.

Literatura

- Birenbaum, M. (2003): New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment, in M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (eds.), *Optimising New Models of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (13-36). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bruce, C. & Gerber, R. (1995): Towards University Lecturers' Conception of Student Learning, *Higher Education*, Vol 29, No. 4, 443-458.

Davis, B., Sumara, D. & Luce-Kapler, R. (2000): *Engaging Minds: Learning and Teaching in a Complex World*. Mathwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dahlgren, L., Abrandt Dahlgren, M., Hult, H., Hard af Segerstad, H. & Szkudlarek, T. (2006): Conception of learning among teachers and students in higher education: A Swedish-Polish comparative study, in T. Maliszewski, W. Wojtowicz & J. Zerko (eds.), *Anthology of Social and Behavioural Sciences* (89-115). Linköping: Linköping University.

Eklund-Myrskog, G. (1998): Students Conceptions of learning in Different Educational Contexts, *Higher Education*, Vol 35, No. 3, 299-316.

Eren, A. (2010): Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning and assessment, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 35, No 3, 27-48.

Geelan, D. R. (1997): Epistemological anarchy and the many forms of constructivism, *Science & Education*, Vol 6, No 1, 15-28.

Havelka, N. (1998): Prilog razvijanju koncepcije uloge nastavnika i uloge učenika u osnovnoj školi, u M. Vilotijević i B. Đorđević (prir.), *Naša osnovna škola budućnosti* (99-164). Beograd: Zajednica učitelja fakulteta Srbije.

Jordan, A., Carlie, O. & Stack, A. (2008): *Approaches to learning: A Guide for Teachers*. Berkshire: Open University Press.

Juidin, J. H. (2009): *Conceptions of learning held by upper primary children in government schools in Brunei Darussalam*, Centar for Learning Innovation, Faculty of Education, Queensland University of Technology, dostupno na adresi: http://eprints.qut.edu.au/30349/1/Halida_Jaidin_Thesis.pdf (posećeno 10. 12. 2013.).

Pešikan, A. (2010): Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, god. 13, br. 2, 157-184.

Pijaže, Ž. (1990): Pijažeovo gledište, u J. Mirić (prir.), *Kognitivni razvoj deteta* (11-25). Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

Prosser, M., Trigwell, K., Taylor, P. (1994): A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching, *Learning and Instruction*, No 4, 217-231.

Rogers, A. (2002): Learning and Adult Education, in R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson & J. Clark (eds.), *Supporting Lifelong Learning* (8-23). London: Routledge Falmer.

Smith, M. K. (1999): Learning theory, *The encyclopedia of informal education*, dostupno na adresi: <http://infed.org/biblio/b-learn.htm> (posećeno 15. 9. 2012.).

Stekettee, C. (1997): *Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary schools*, dostupno na adresi: <http://education.curtin.edu.au/waier/forums/1997/stekettee.html> (posećeno 10. 12. 2012.).

PROFESIONALNO DELOVANJE PEDAGOGA: VIĐENJE VASPITAČA I PEDAGOGA

Sofija Vujović¹

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja
Beograd

Apstrakt

Ovaj rad posvećen je procenama profesionalnog delovanja predškolskih pedagoga iz dva ugla – samih pedagoga i njihovih najvažnijih saradnika vaspitača. Iako pedagozi u našim predškolskim ustanovama rade više od tri decenije samim procenama njihovog profesionalnog delovanja u dosadašnjim istraživanjima nije posvećeno dovoljno pažnje uprkos činjenici da evaluacija i samoevaluacija, kao njen segment, čine osnovu za unapređivanje rada ovih stručnih saradnika. Rezultati ovog istraživanja odnose se na to kako vaspitači vide ulogu pedagoga, kako ga doživljavaju i šta od njega očekuju, kao i na to kako procenjuju njegovu uspešnost. Sa druge strane, u radu su predstavljeni rezultati koji prikazuju kako sami predškolski pedagozi opažaju svoju ulogu u predškolskoj ustanovi, prikazana su njihova mišljenja o tome kako ih doživljavaju i kako njihovu ulogu vide vaspitači, njihove procene uspešnosti vlastitog profesionalnog delovanja i sl. Obostrane procene profesionalnog delovanja ovih stručnih saradnika i status koji pedagog ima među svojim kolegama mogu se posmatrati kao reprezent njihove uspešnosti i kao odraz njihove (ne)pravilno i (ne)uspešno postavljene uloge i delovanja.

Ključne reči: profesionalno delovanje, pedagog, vaspitač, evaluacija, samoevaluacija.

Uvodne napomene

Izvesno je da profesionalno delovanje pedagoga mora da uključuje i podrazumeva kritički pristup prema sopstvenom radu i vaspitno-obrazovnoj praksi i otvorenost za preispitivanje i promenu (Pešić, 2004). Pedagozi bi trebalo sistematski i kontinuirano da analiziraju svoj rad, ali i da se upoznaju sa time kako drugi vide i procenjuju njihovo profesionalno delovanje.

Profesionalno delovanje pedagoga podrazumeva suštinsku involviranost u celokupnu vaspitno-obrazovnu delatnost predškolskih ustanova, tako da bi se moglo reći da je problemski gotovo neiscrpno i da se od njega, čini se, sa pravom očekuje mnogo (Edwards et al., 1997). Potrebno je naglasiti da su uloga i položaj koju pedagozi u predškolskoj ustanovi imaju određeni složenim i raznovrsnim socio-kulturnim, sistemskim, institucionalnim, grupnim i personalnim činiocima. Stoga bi ono trebalo da se razmatra u znatno širem kontekstu u odnosu na postojeću zakonsku regulativu. Pored navedenih činilaca značajnu ulogu u profesionalnom delovanju pedagoga imaju i njihovo inicijalno obrazovanje, dalji profesionalni razvoj, prepoznatljivost profesije pedagoga,

¹ svujovic@ceo.gov.rs

njegova vidljivost u predškolskoj ustanovi, socijalna kompetentnost, pozicija koju je on izgradio u ustanovi u kojoj radi i uloge koje u njegovom radu dominiraju, način na koji pedagog vidi svoju ulogu, ali i način na koji ga drugi percipiraju i doživljavaju i sl. Ukupne specifičnosti i kompleksnost profesionalnog delovanja predškolskih pedagoga ukazuju na mogućnost i potrebu različitih pristupa i pravaca pri njegovom sagledavanju i istraživanju, osobito imajući u vidu nedostatak odnosno gotovo nepostojanje empirijskih, posebno evaluativnih istraživanja ali i stručne literature o konkretnoj temi.

Podaci o istraživanju

Izvršeno istraživanje je deskriptivnog karaktera i za cilj je imalo upoznavanje sa tim kako sami pedagozi ali i vaspitači procenjuju profesionalno delovanje predškolskog pedagoga. U istraživanju je primenjena tehnika anketiranja (vaspitači) i intervjuisanja (pedagozi). Istraživanje je izvršeno na prigodnom uzorku u 6 beogradskih predškolskih ustanova.² Anketu³ je popunilo 50 vaspitača, a polustrukturiranim intervjuom⁴ obuhvaćeno je 6 stručnih saradnika.

Odlučili smo se da rezultate ne iznosimo u kvantitativnom obliku iz više razloga: (1) uzorak vaspitača i pedagoga je isuviše mali u odnosu na ukupan broj ovih stručnjaka obuhvaćenih institucionalnim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem na nivou Republike, (2) svi odgovori (čak i u okviru anketa) ne mogu se pretočiti u statističke podatke i (3) ovo istraživanje imalo je za cilj da identifikuje određene tendencije i ukaže na pravce i potrebu za daljim i obuhvatnijim istraživanjima i studijama ove kompleksne problematike.

Za potrebe objavljivanja rezultata u ovom Zborniku, usled njihove obimnosti, biće predstavljeni samo odabrani nalazi.

Percepcija pedagoga i njihove uloge u predškolskoj ustanovi

Način na koji vaspitači doživljavaju pedagoge može se posmatrati kao ishod ukupnog iskustva saradnje vaspitača i pedagoga a posredno i kao pokazatelj uspešnosti njihovog rada. Rezultati istraživanja pokazuju da u odgovorima ispitanika preovlađuje pozitivno opažanje pedagoga. Daleko je manji broj vaspitača koji pedagoga vide u negativnom i

² Istraživanje je realizovano u sledećim predškolskim ustanovama: *Vračar, Čukarica, Savski Venac, Čika Jova Zmaj, Dečiji dani i Boško Buha*. Izbor predškolskih ustanova, odnosno vaspitača i pedagoga, zavisio je od njihove spremnosti na potreban vid saradnje.

³ Anketa je sadržala 20 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. U samom planiranju i sprovođenju anketiranja posebna pažnja je posvećena tome da se ispitanicima obezbedi anonimnost u pogledu njihovog izbora, procesa popunjavanja i preuzimanja popunjenih instrumenata.

⁴ Protokol za intervju sadržao je 26 pitanja, koja su bila grupisana u tri tematske celine. Svi razgovori sa pedagogima su snimani, a potom transkribovani kako bi se sačuvala njihova autentičnost i izbegla subjektivnost prilikom prikaza i analize rezultata.

nepoželjnom svetlu, to jest kao *inspektora*, kao *zaposlenog koji je nevidljiv u radu njihovog vrtića*, odnosno kao *naredbodavca sa kojim nerado ostvaruju saradnju*. Zapravo, najveći broj vaspitača pedagoga doživljava kao *stručnjaka za vaspitanje i obrazovanje koji unapređuje rad njihove predškolske ustanove*, a potom i kao *saradnika u pravom smislu te reči* i kao *osobu od poverenja kojoj bi se obratili za savet ili pomoć*. Međutim, ono na šta ukazuje poređenje rezultata istraživanja dobijenih anketiranjem vaspitača i intervjuisanjem pedagoga jeste da vaspitači pozitivnije procenjuju odnosno percipiraju pedagoge nego što to sami pedagozi generalno smatraju. Većina intervjuisanih pedagoga misle da su od strane vaspitača najvećim delom doživljeni u pozitivnom svetlu tj. najpre kao saradnici. Međutim, ukupno posmatrano odgovori ispitanica odražavaju stav da su, ne one lično, već pedagozi generalno, jednim delom doživljeni i kao *kontrolori*, *supervizori*, *teoretičari*, *šetači*, kao *neko ko ne zna posao vaspitača* i sl.

Nalazi ovog istraživanja pokazuju i to da većina vaspitača pedagoga doživljava kao: *profesionalca u svom poslu koji je svojim radom uspeo da potvrdi neophodnost svog postojanja u predškolskoj ustanovi; stručnog saradnika koji je uspeo da uspostavi dobre odnose i saradnju sa njima; nekog ko je prihvaćen od strane svih zaposlenih; stručnog saradnika koji se ne postavlja kao nadređeno lice u odnosu na kolege-vaspitače; nekog čiju profesiju cene i poštuju*, ali i kao *nekog ko ceni njihov posao*. Sa druge strane, više od polovine vaspitača pedagoga percipira kao: *nekog ko provodi previše vremena u kancelariji, a premalo u interakciji sa vaspitačima i decom; profesionalca koga bi više cenili kad bi više vremena provodio u vaspitnoj grupi; nekog za koga su skloni da kažu "Lako je njemu da priča, neka uzme vaspitnu grupu, pa da ga vidimo"*. Poređenje rezultata obe grupe ispitanika pokazuje da je način na koji vaspitači doživljavaju pedagoge i procenjuju njihov rad u predškolskoj ustanovi u velikoj meri u saglasnosti sa mišljenjem pedagoga o tome kako ih vaspitači doživljavaju kao i sa njihovom procenom ličnog angažmana u predškolskim ustanovama. Međutim, iako je polovina pedagoga neodlučna u proceni toga da li previše vremena provode u kancelariji a premalo u interakciji sa vaspitačima i decom, rezultati dobijeni anketiranjem vaspitača pokazuju da više od polovine njih pedagoga ipak doživljava tako.

Rezimirajući rezultate istraživanja možemo reći da vaspitači imaju određenu predstavu o radu pedagoga, odnosno o onome šta njegova uloga jeste. Ipak, nema nijednog odgovora koji obuhvata celokupnu delatnost ovog stručnog saradnika. Naime, najveći broj vaspitača smatra da je uloga pedagoga u predškolskoj ustanovi *da pruža pomoć i podršku* (i to vaspitačima, pre svega u radu sa decom i saradnji sa roditeljima), *da bude saradnik i da unapređuje vaspitno-obrazovni rad*. Intervjui pokazuju da i sami pedagozi smatraju da se njihova uloga najpre ogleda u *ostvarivanju saradnje* (pre svega sa vaspitačima) i *unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada*. Između ostalog, svih šest stručnih saradnica iz beogradskih predškolskih ustanova smatra da u njihovom radu ipak postoje neke uloge koje su preovlađujuće (pre svega uloga *saradnika i inicijatora*, a zatim i *administratora*, *medijatora*, *edukatora*, *facilitatora*, *moderatora*, *organizatora stručnog usavršavanja* i sl). Takođe, nalazi istraživanja potvrđuju da je uloga pedagoga determinisana različitim

činiocima. Konkretnije, ispitanice u prvi plan ističu određene kako sistemske (zakonska regulativa) i institucionalne (specifičnosti ustanove) tako i grupne (klima u ustanovi, kvalitet uspostavljenih relacija) i personalne (stručnost i ličnost pedagoga, motivisanost, status koji imaju u svojim ustanovama) činioce.

Očekivanja i potrebe vaspitača

Važno je napomenuti da osnovne potrebe i očekivanja od pedagoga, koje anketirani navode, velikim delom odgovaraju njihovoj ulozi, što ukazuje da prevladavaju realna očekivanja i potrebe. Primarna očekivanja najvećeg broja vaspitača od same saradnje sa pedagogom jesu da on učestvuje i pomaže u radu i unapređivanju rada vaspitača (pre svega sa decom i roditeljima i onda kada nema problema) te da sa njima radi na preispitivanju vaspitno-obrazovne prakse, razmatranju pedagoških pristupa i konkretnih problema vaspitno-obrazovne prakse. Najveći broj intervjuisanih pedagoga navodi da vaspitači od njih imaju očekivanja u pogledu rešavanja problema, a javljaju se i odgovori koji ukazuju na to da oni od njih očekuju pomoć i podršku, neku vrstu oslonca, razmenu mišljenja, savet, nove ideje, igre, didaktička sredstva. Ispitanice su takođe navodile da vaspitači pored zahteva realne prirode imaju i nerealna očekivanja, odnosno da vaspitači smatraju da su pedagozi *svemogući*, da mogu da reše *probleme na dugme* i sl. Kada je reč o tome koliko uspešno pedagozi uspevaju da odgovore na potrebe i očekivanja vaspitača, generalno posmatrano, rezultati istraživanja pokazuju da vaspitači nešto pozitivnije procenjuju uspešnost pedagoga, nego što je to slučaj sa samim pedagozima. Ipak, mišljenje vaspitača gotovo je podeljeno kada je reč o uspešnosti pedagoga u odgovaranju na potrebe i očekivanja koje oni imaju od njih. Ako u obzir uzmemo potrebe i očekivanja koje vaspitači navode (koje smo ocenili kao najvećim delom realne), može se reći da se dobijeni rezultati ne mogu smatrati zadovoljavajućim. Ono na šta odgovori pedagoga ukazuju jeste da je njihova uspešnost u zadovoljenju potreba i očekivanja vaspitača uslovljena: složenošću njihovog posla i to pre svega usled velikog broja objekata koje „pokrivaju“, time da samostalnost pri delovanju pedagoga ne može da pruži rezultate, te nerealnošću zahteva vaspitača kao i time da pedagozi nisu svemogući.

Procene uspešnosti rada pedagoga

Mišljenja ispitanih vaspitača gotovo su podeljena kada je reč o meri u kojoj pedagog uspeva da im pomogne u rešavanju različitih situacija i problema koji se javljaju u vaspitno-obrazovnoj praksi. Generalno posmatrano i imajući u vidu da vaspitači smatraju da se uloga pedagoga najpre ogleda u pružanju stručne pomoći i podrške, kao i to da navode da se njihove osnovne potrebe u pogledu rada ovih stručnih saradnika odnose upravo na pomenuto, dobijeni rezultati se ne mogu smatrati zadovoljavajućim.

Procenjujući celokupni rada pedagoga najveći broj vaspitača smatra da oni odlično, odnosno vrlo dobro ostvaruju svoju ulogu; međutim, reč je o mišljenju svega 60% ispitanika. Pozitivnim se može smatrati da su ispitanici iskazali veći broj pohvala nego kritika rada pedagoga i to prevashodno zbog *posedovanja određenih poželjnih osobina ličnosti*, a zatim *spremnosti da u radu pružaju pomoć i podršku*, te zbog *organizovanja seminara i stručnih aktiva i njihove stručnosti*. Kao tri prvorangirana odgovora u pogledu zamerki izdvojila su se: *nemam zamerke*, *nedovoljno vremena boravi u vaspitno-obrazovnim grupama* i *nedovoljno sarađuje i komunicira sa vaspitačima*.

Procenjujući efikasnost svog profesionalnog delovanja, najveći broj pedagoga ocenio je da su najuspešniji u pedagoško-instruktivnom radu i u radu na unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse, a da su najmanje uspešne u ostvarivanju saradnje sa porodicom.

Kada je reč o tome kako i koliko se predškolski pedagozi uopšteno snalaze u svojim ulogama, ne možemo izvesti jedan preovlađujući sud ovih ispitanica. Iskustvo koje sigurno imaju unutar svojih stručnih službi, a verovatno i šire, pojedine ispitanice nisu želele da generalizuju. Međutim, saglasnost ispitanica postoji kada je reč o proceni prepoznatljivosti i statusa profesije pedagoga na širem društvenom planu – sve ispitanice smatraju da profesija pedagoga nije prepoznatljiva, kao ni posebno priznata i cenjena. Opšte uzev, ispitanice kao razloge ovakvog statusa i neprepoznatljivosti sopstvene profesije navode da se sami pedagozi ne trude dovoljno da popularizuju struku, da se ovom poslu ne poklanja dovoljno pažnje od strane samog obrazovnog sistema, kao i da sam status nauke i fakultetskog obrazovanja nije na zavidnom nivou. Rezultati istraživanja, generalno posmatrano, pokazuju da ispitanice smatraju da na njihovo profesionalno delovanje, a samim time i na njihovu uspešnost, negativno utiče odnosno da ga ograničava čitav niz faktora: *preopterećenost*, *administrativni i dokumentaristički poslovi*, *nemotivisanost vaspitača*, *poremećeni međuljudski odnosi* i *disharmoničan timski rad*, *nedostatak finansijskih sredstava za stručno usavršavanje*, *preobiman normativ*, *razuđenost terena*, *nedostatak stručne literature* i *nerealna očekivanja roditelja*. Prethodno navedeno dominiralo je i u odgovorima pedagoga kada je reč o problemima i teškoćama sa kojima se suočavaju u radu.

Zaključne napomene

Iako nisu dobijeni na reprezentativnom uzorku, nalazi ovog istraživanja ipak ukazuju na neke tendencije i mogu biti podsticaj za dalja, detaljnija i obimnija istraživanja. Generalno uzev, dobijeni rezultati jesu preovlađujuće pozitivni, ali jednim delom ukazuju na to da postoji prostor i potreba za unapređivanjem rada pedagoga. Ono što se čini potrebnim jeste da se napravi izvestan “presek stanja” profesionalnog delovanja pedagoga u predškolskim ustanovama, odnosno da se predvidi sprovođenje više evaluativnih studija na nacionalnom nivou u koje bi trebalo uključiti kako same praktičare, tako i predstavnike iz sfere nauke i samog sistema. One bi, između ostalog, mogle da pruže nedostajuće

podatke o načinu i kvalitetu rada, funkcionisanja i organizacije pedagoga i stručnih službi uopšte, da ukažu na to kako i koliko uspešno pedagozi ostvaruju svoju ulogu u predškolskim ustanovama i da pre svega transparentnim učine probleme i teškoće sa kojima se oni susreću upravo sa ciljem nalaženja smernica i načina za unapređivanje njihovog rada.

Literatura

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1997): *The Role of Pedagogista, The Hundred Languages of Children*. London: AblexPublishingCorporation.

Pešić, M. (2004): Samoevaluacija praktičara, u M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji* (143-163). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

ULOGE PEDAGOGA U MUZEJU

Maša Avramović¹
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Rad otvara pitanje delatnosti muzeja kao obrazovnih institucija u svetlu savremenog društvenog i teorijskog konteksta u kome se menja razumevanje funkcije i svrhe obrazovanja, kao i paradigma muzeja i njihove uloge u društvu. Muzeji danas sve spremnije preuzimaju ulogu društvenih aktera, foruma za dijalog i konteksta učenja. Kako se muzej transformiše kao institucija, njegova obrazovna funkcija postaje prioriteta, čime i uloga pedagoga u muzeju dobija na značaju. U radu se pitanje uloge muzejskog pedagoga sagledava na planu institucije muzeja, kao i iz perspektive zajednice, odnosno posetilaca muzeja. Definišu se područja rada muzejskog pedagoga na osnovu rezultata fokus grupe koja je realizovana sa 20 stručnjaka iz beogradskih muzeja i postavlja se pitanje uloge koju pedagog ima u transformaciji muzeja od „hrama znanja“ do mesta aktivnog učenja.

Ključne reči: muzeji, učenje u muzeju, uloge muzejskog pedagoga, postmodernistički pristup obrazovanju.

Transformacija uloge muzeja u društvu

Poslednje dve decenije muzeji se intenzivno transformišu kao institucije. Menja se paradigma muzeja i sve jasniji postaju obrisi novog, *post* muzeja. Od „hrama znanja“ u kome se čuva i prezentuje kulturno nasleđe, muzej postaje forum u kome se pokreće dijalog uz uvažavanje različitih perspektiva. Preispituju se uloge koje muzeji imaju u društvu, pod uticajem nove muzeologije zasnovane na postmodernističkim idejama i sociokulturnoj teorijskoj orijentaciji, ali i inovativne prakse koju razvijaju muzeji širom sveta isprobavajući različite forme svog delovanja. U literaturi se često raspravlja o novim ulogama muzeja (Hooper-Greenhill, 2007; Subotić, 2004; Svanberg, 2012), pri čemu se iz ove diskusije mogu izdvojiti tri ključne funkcije koje savremeni muzej preuzima.

1) Muzej kao društveni akter. Muzeji sve više uviđaju potrebu da svoje resurse koriste kako bi pokrenuli društvenu promenu i grade platformu koja će im omogućiti da u društvu budu prepoznati kao važan akter. U tom procesu suočavaju se sa pitanjem kako da postanu relevantni u zajednici time što će se „uhvatiti u koštac sa aktuelnim i kompleksnim društvenim pitanjima, imajući u vidu sopstvenu važnost kada je reč o pitanjima koja se tiču kulture i identiteta“ (Svanberg, 2012:72). To znači da muzeji moraju biti spremni da preuzmu rizik i zauzmu stav o pojedinim društvenim pitanjima u skladu sa

¹ masa.avramovic@f.bg.ac.rs

vrednostima koje promovišu kao javne institucije - jer biti relevantan znači ne biti „neutralan“. Muzeji koji se bave važnim društvenim pitanjima, zastupaju različite perspektive i društvene grupe, ruše predrasude i povezuju različite kulture, čime postaju centri demokratije koji uključuju zajednicu i osnažuju je da doprinosi održivoj budućnosti.

II) Muzej kao forum. Muzeji sve više postaju mesta susreta i forumi za dijalog, „savremene agore“. Oni pozivaju publiku da učestvuje i dâ svoj doprinos, kreirajući platformu za dijalog u kome se sreću različite perspektive. Kao javni prostori, muzeji se posebno bave pitanjem dostupnosti i zastupljenosti različitih grupa i perspektiva. Kreiraju narative kojima omogućavaju da se „čuju“ različiti glasovi, pokreću dijalog o pitanjima koja su važna za društvo ili određene društvene grupe, pozivaju na učešće i aktivnu participaciju, i pri tom vode računa da se uključuju i oni koji nisu „tipični“ posetioци muzeja. Muzeji postaju mesta kulturnog, umetničkog, ali i političkog života zajednice (Libraries and Museums..., 2012).

III) Muzej kao kontekst učenja. U vremenu u kome živimo, koje se prepoznaje kao vreme društva znanja i celoživotnog učenja, institucije kulture zauzimaju sve značajnije mesto (Bramford, 2010). Posebno ukoliko imamo u vidu značaj suočavanja sa kompleksnim problemima, neizvesnostima i stalnim promenama koje zahtevaju sagledavanje različitih perspektiva, kritičko i kreativno rešavanje problema, aktivno delovanje i etičnost. Sve veći broj muzeja ističe i jača svoju obrazovnu funkciju stvarajući kontekst koji poziva na učešće, dijalog i učenje. Otvarajući relevantna i aktuelna pitanja, muzeji podstiču na otkrivanje različitih perspektiva kroz interakciju sa artefaktima i ko-konstrukciju značenja u socijalnoj razmeni.

Nove uloge koje muzej preuzima međusobno se prepliću, dopunjuju i podupiru. Istovremeno, one se reflektuju ne samo na praksu muzeja, već i na potrebu da se preispita kultura i struktura muzeja kao institucije, redefinišu profesionalne uloge i uspostave novi odnosi i vidovi saradnje.

Pedagog u muzeju

Kako se muzej transformiše kao institucija, tako i njegova obrazovna funkcija u najširem smislu postaje prioritet za muzej, čime i uloga pedagoga² u muzeju dobija na značaju. Ova promena se može posmatrati iz perspektive same institucije muzeja, kao i iz perspektive zajednice. Obe ove perspektive su značajne za razumevanje i razvijanje pedagoške delatnosti u muzeju i sagledavanje uloge pedagoga u tom procesu.

Muzeji u sve većoj meri postaju deo zajednice, čime se menja institucionalni odnos prema znanju koje muzej „poseduje“ – znanje pripada zajednici, a ne muzeju kao instituciji. Zato je jedan od osnovnih zadataka muzeja da svoje znanje učini pristupačnim,

² U radu smo se opredelili za korišćenje termina pedagog – kojim nazivamo stručnjaka koji se u muzeju bavi pitanjem obrazovanja, pri čemu on može, ali ne mora da bude pedagog po svom obrazovanju.

pri čemu treba imati u vidu da pristup znanju nije samo pitanje njegove dostupnosti, već i pitanje razvijanja kulturnih kompetencija kod posetilaca. S druge strane, muzeji postaju svesni svoje aktivne uloge u produkciji kulture, odnosno kreiranju značenja. To na nivou institucije ima za posledicu preispitivanje sadržaja i njihovih interpretacija koje se prezentuju u muzeju. Postavlja se pitanje zastupljenosti različitih perspektiva i prepoznaje etička dimenzija ovog pitanja. Muzeji nastoje da otvore ključna pitanja, da podstaknu publiku na preispitivanje i da je uključe u dijalog. Otvaraju se ka publici i nastoje da je „osvoje“ tako što će postati inspirativna i interaktivna mesta za učenje (Subotić 2005; Excellence in Practice..., 2005). Kada se imaju u vidu pomenuti procesi koji se odvijaju u muzeju kao instituciji, može se uočiti da su oni u tesnoj vezi sa razumevanjem učenja kao kreiranja značenja kroz interakciju i dijalog. S druge strane, ako se ova promena posmatra iz perspektive zajednice, jasno je da muzej postaje značajno mesto susreta i resurs za učenje.

Uloge pedagoga u muzeju iz vizure muzejskih stručnjaka

Proces transformacije muzeja kao institucija u našem kontekstu je tek u začetku. Tokom poslednje decenije sprovedeno je više evaluacija muzejske prakse i njihovih politika, uključujući evaluaciju Saveta Evrope u čijim preporukama se ističe da unapređivanje rada u muzejima u Srbiji treba, pre svega, usmeriti na jačanje uloge muzeja u zajednici, odnosno razvijanje obrazovne komponente delatnosti muzeja i novih pristupa u radu sa publikom (Dragičević-Šešić i Cvetković-Marković, 2012). Međutim, i pored toga što još uvek izostaje sistemska promena, sve je više primera muzeja koji nastoje da unaprede svoj rad i prevaziđu slabosti koje proizilaze iz starih koncepcija uloga i funkcija muzeja. Oni teže da postanu „mesta učenja“ otvorena za aktivno učešće posetilaca, a posebno dece i mladih, pa tako i pitanje uloge pedagoga u muzeju postaje sve aktuelnije (Avramović i Stamenković, 2013). Međutim, samo polje rada muzejskih pedagoga kod nas još uvek nije definisano, pa u tom smislu postoje mnoga lutanja.

Imajući u vidu postojeće stanje i prepoznatu potrebu za jačanjem obrazovne funkcije muzeja, u februaru 2011. godine u okviru projekta Razvoj muzeja u Srbiji³, organizovana je fokus grupa koja je okupila oko 20 stručnjaka iz različitih muzeja iz Beograda i nekoliko nevladinih organizacija koje imaju iskustva u razvijanju obrazovnih programa u muzeju. Cilj fokus grupe je bio da se definiše uloga pedagoga u muzeju. Ključna pitanja o kojima se raspravljalo ticala su se obrazovne funkcije muzeja i načina na koji se ova funkcija ostvaruje, učenja u muzeju i načina na koji muzej može postati resurs i kontekst učenja. Kroz diskusiju izdvojena su tri područja rada pedagoga u muzeju oko kojih su se učesnici fokus grupe složili. Ova područja su razrađena sa aspekta različitih poslova koje obavlja pedagog.

1) *Pedagog kao deo tima koji razvija izložbu.* Pedagog od samog početka rada na izložbi treba da bude uključen u tim koji razvija izložbu. U ovom timu on ima dvostruku ulogu. S jedne strane, on vodi računa o tome da u okviru izložbe budu zastupljene različite perspektive. U timu pokreće pitanje narativa koji prati izložbu, postavljajući pitanja: koju priču priča izložba, čija je to priča, u ime koga je ispričana i sl. Pedagog direktno radi sa različitim grupama kako bi saznao njihovo viđenje o pitanjima koja su u fokusu i uneo

³ Projekat je realizovan od strane Ambasade Švedske u Beogradu, a jedan od voditelja fokus grupa je i autor ovog članka.

njihove perspektive u proces produkcije izložbe. Posebno vodi računa da izložba uvaži perspektive onih grupa koje su često isključene (žena i dece, različitih manjinskih grupa...). S druge strane, pedagog u timu zastupa posetioce - vodi računa da sadržaj i dizajn odgovaraju ciljnim grupama i da izložba bude dostupna posetiocima, kako u fizičkom, tako i intelektualnom smislu. Brine da tekstovi na izložbi budu razumljivi, pregledni i čitki, da u okviru izložbe ima dovoljno prostora za kretanje, da su zastupljena sredstva koja podstiču različite stilove učenja (vizuelni, auditivni, kinestetički...)... Pedagog takođe razvija interaktivne aktivnosti u okviru same izložbe, kako u manuelnom smislu (*hands on* aktivnosti), tako i u intelektualnom smislu (*brain on* aktivnosti).

II) Pedagog razvija i vodi obrazovne programe u muzeju. Pedagog u muzeju razvija i vodi obrazovne programe kroz koje nastoji da uključi decu i mlade, kao i odrasle na zanimljiv i za njih relevantan način. U ovim programima izložba je polazna osnova za pokretanje dijaloga o pitanjima koja su značajna za one kojima je program namenjen (Avramović, 2012). Početna tačka u razvijanju programa podrazumeva analizu načina na koji određena grupa može da koristi izložbu, kao i razvijanje metoda koji joj to mogu omogućiti. U obrazovne programe spadaju vođene ture kroz izložbu u kojima pedagog podstiče grupu da promišlja o pitanjima koja su u fokusu, otkriva i istražuje različite perspektive; zatim radionice u kojima se učesnici detaljnije bave nekim aspektom teme - kroz rešavanje različitih problemskih zadataka, kreativni izražavanje svog viđenja nekog pitanja i sl. Pedagog u muzeju takođe razvija pisane materijale koji su namenjeni različitim grupama. To mogu biti priručnici za nastavnike o tome kako u nastavi mogu da koriste izložbu i program u muzeju, materijali za učenike, brošure namenjene različitim grupama posetilaca i sl.

III) Pedagog sarađuje sa publikom i različitim institucijama. Jedan od ključnih aspekata rada pedagoga u muzeju je uspostavljanje saradnje sa posetiocima, odnosno različitim grupama koje učestvuju u programima muzeja, kao i institucijama i organizacijama u lokalnoj zajednici. Kako su deca i mladi jedna od najznačajnijih ciljnih grupa muzeja, tako je i saradnja sa vrtićima i školama, vaspitačima i nastavnicima, kao i decom, značajan aspekt rada muzejskog pedagoga. Ova saradnja treba da doprinese da muzeji budu prepoznati kao resurs i mesto učenja. S druge strane, ona je važna i sa aspekta razvijanja obrazovnih programa koji su namenjeni vrtićima i školama jer omogućava pedagogu da sagleda i uključi perspektivu dece i nastavnika.

Muzejski pedagog u transformaciji postojeće prakse

Da li se i u kojoj meri ostvaruju pomenute uloge pedagoga u muzejskoj praksi, bilo je jedno od pitanja koje je postavljeno u okviru fokus grupe o kojoj je bilo reči. Zaključak koji se nametao je da, u većini slučajeva, pedagozi u muzejima ove uloge ne ostvaruju, već se njihov rad uglavnom svodi na vođenje tura u okviru izložbe. Ovo ne treba da čudi, s obzirom da se promena prakse teško može svesti na preuzimanje novih uloga u kontekstu starih institucija. Ostvarivanje obrazovne funkcije muzeja i uloga pedagoga u muzeju ne može se svesti na pitanje zapošljavanja muzejskih pedagoga i broj organizovanih obrazovnih programa. Ono podrazumeva građenje institucionalizacije strukture i kulture kojom se omogućava učenje u muzeju zasnovano na participaciji, socijalnoj razmeni i konstrukciji značenja koje se ostvaruje u okviru izložbenih aktivnosti, obrazovnih programa i saradnji muzeja sa posetiocima i zajednicom. Da bi se to postiglo potrebno je da muzej postane zajednica učenja u kojoj pedagog aktivno sudeluje tako što preispituje i

gradi sopstvenu ulogu, podstiče dijalog i saradnju u razvoju novih praksi u procesu transformacije muzeja od „hrama znanja“ do mesta aktivnog učenja.

Literatura

Avramović, M. (2012): Deca kao partneri – dečja participacija u kulturi, u H. Larsson (ed.), *This is Not a Report – Cultural Exchange Sweden/Serbia 2009-2012 / Ovo nije izveštaj – kulturna razmena Švedska/Srbija 2009-2012* (180-197). Beograd: Embassy of Sweden.

Avramović, M. i Stamenković, A. (2013): Saradnja muzeja i škola u obrazovanju za ljudska prava, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (121-125). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Bamford, A. (2010): Not the usual Participants, in V. Hajdelind et al. (eds.), *The Art of Having an Audience 2010 – A Nordic Conference on Working Strategically with the Audiences* (11-14). Stockholm: KOP.

Dragićević-Šešić, M. i Cvetković-Marković M. (2012): Museums and Schools in Serbia: Far from Partnership Horizons, *Educazione, in P. Limone (ed.), Scuole e Musei. Un progetto Collaborativo di innovazione didattica* (133-152). Rome: Carroci Editore.

Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards – Developed by the Committee on Education. (2005). Washington: American Association of Museum.

Fulan, M. (1999): *Sile promene: Nastavak*. Beograd: EDP/CIDA.

Hooper-Greenhill, E. (2007): *Museum and Education - Purpose, Pedagogy and Performance*. New York: Routledge.

Libraries and Museums in an Era of Participatory Culture – a partnership project of Salzburg Global Seminar and the Institute of Museum and Library Service (2012). Salzburg: Institute of Museum and Library Services.

Svanberg, F. (2009): Toward the Museum as Forum and Actor, in F. Svamberg (ed.), *The Museum as forum and Actor* (125-132). Stockholm: The Museum of National Antiquities.

Svanberg, F. (2012): Aktuelan, društven i fleksibilan – nove uloge muzeja na globalnom nivou, u H. Larsson (ed.), *This is Not a Report – Cultural Exchange Sweden/Serbia 2009-2012 / Ovo nije izveštaj – kulturna razmena Švedska/Srbija 2009-2012* (64-75). Beograd: Embassy of Sweden.

Subotić, I. (2005): Stvoriti i voleti publiku, u K. Žilber (prir.), *Muzej i publika* (5-32). Beograd: Clio.

UKLJUČENOST U PROJEKAT I PROMENA STAVOVA O INKLUZIJU KOD NASTAVNIKA I UČENIKA

Elena Marković¹
Dom učenika srednjih škola
Zaječar

Apstrakt

Inkluzivno obrazovanje, kao aspekt društvene inkluzije predstavlja veoma složen i zahtevan pedagoški proces i osnovu kvalitetnog društva. Od stupanja na snagu aktuelnog Zakona o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja prošlo je skoro četiri godine. Uključivanje dece sa smetnjama u razvoju predstavlja jednu od njegovih glavnih izmena. Cilj ovog istraživanja bio je da se kod nastavnika i učenika ispita koliko su dodatna obuka i projekat o inkluziji uticali na promenu stavova o inkluziji. Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici i učenici dve osnovne škole, od kojih je jedna bila uključena u projekat Ministarstva prosvete o inkluziji. Nalazi ukazuju da učenici i nastavnici imaju pozitivan stav o uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovne škole. Nastavnici sa dužim radnim stažom manje značaja pridaju stručnom usavršavanju i učenici škole koja je bila uključena u projekat imaju pozitivniji lični odnos prema učenicima sa posebnim potrebama.

Ključne reči: inkluzija, stavovi, deca sa smetnjama u razvoju, edukacija nastavnika.

Uvod

Obrazovna politika republike Srbije se već duže vremena kreće u pravcu unapređivanja sistema obrazovanja, posebno u obezbeđivanju kvaliteta, ravnopravnosti, pravičnosti i dostupnosti obrazovanja. Na osnovu usvojenih nacionalnih strategija koje se odnose na obrazovni sistem i na osnovu rezultata mnogih istraživanja i analiza obrazovnog sistema, država se obavezuje na preuzimanje opsežnih sistemskih mera i aktivnosti koje će obezbediti razvoj inkluzivnog obrazovanja na svim nivoima obrazovnog sistema u Srbiji (Booth & Ainscow, 2002).

Društvo u kome svi imaju jednaka prava i mogućnosti bez obzira na pol, rasu, etičku ili drugu pripadnost, individualne razlike i dr. u velikoj meri uslovljeno je stavovima, kako pojedinca, tako i celog društva. Da bi postali društvo u kome je inkluzija prihvaćena kao model, neophodna je promena stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju i osobama sa posebnim potrebama.

¹ E-mail: lena019@yahoo.co.uk

Stavovi o inkluziji

Suštinske karakteristike stavova su da imaju direktivni i dinamički karakter, znači da uvek imaju opredeljenje za nešto ili protiv nečega i podstiču na neku aktivnost u vezi sa pojavom. Stavovi predstavljaju povezanost triju osnovnih mentalnih funkcija: saznavne, emocionalne i voljne (Rot, 2010). Menjanje stavova zavisi od više faktora, ali kao najznačajniji ističu se *karakteristike postojećih stavova* (ekstremnost, mnogostranost, doslednost, međusobna povezanost), *karakteristike ličnosti* (inteligencija, saznavne potrebe) i *pripadnost grupi*. Stavove koji imaju snažnu društvenu podršku teško je menjati (Kreč i sar., 1973, prema: Vujačić, 2011). Menjanje stavova prema deci sa posebnim potrebama osnovni je preduslov i prvi korak u izgradnji inkluzivnog društva. Donošenje zakonskih propisa predstavlja jedan od načina borbe protiv ispoljavanja negativnih predrasuda. Kako su predrasude stavovi, a stavovi se propisima ne mogu promeniti, može se zabraniti njihovo manifestovanje. Drugi način u borbi protiv predrasuda je prosvetčivanje i informisanje. Najuspešniji način borbe protiv predrasuda je sistematsko vaspitavanje u porodici i školi (Rot, 2010).

Nesumnjivo je da stav nastavnika prema deci sa posebnim potrebama ima odlučujuću ulogu u obrazovanju te dece, utičući neposredno i na stavove ostalih učenika. Postepeno uvođenje inkluzivnog obrazovanja, rana prevencija i pozitivna iskustva stečena tokom rada znatno utiču na menjanje svesti o deci sa posebnim potrebama i samim tim i menjanju stavova. "Osnovne varijable koje određuju spremnost nastavnika da prihvate dete sa smetnjama u razvoju su: uverenje da bi redovne škole trebalo da obrazuju decu sa smetnjama u razvoju, uverenje da su sposobni da podučavaju ovu decu, uverenje da deca sa smetnjama u razvoju mogu biti korisni članovi društva" (Kobešćak, 1998, prema: Vujačić, 2011: 386). Sprovedeno istraživanje S. Đorđevića (2008) na uzorku od 182 učitelja i 14 stručnih saradnika, ukazuje na nedovoljnu informisanost učitelja o deci sa posebnim potrebama, ali se većina (70%) delimično slaže sa uključivanjem te dece u redovne škole. Ispitivanjem samoeфикаsnosti nastavnika Suzić (2008), na uzorku od 607 nastavnika i studenata nastavničkih fakulteta, regresionom analizom nalazi da su ефикасниji nastavnici bili više opredeljeni za inkluziju i ukazuje na postojanje општег trenda podrške inkluziji. Istraživanje R. Đević (2009) pokazuje da nastavnici ispoljavaju pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka, ali naglašen je selektivan pristup u odnosu na vrstu i težinu оštećenja. Veću spremnost za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju pokazali su nastavnici koji su bili uključeni u projekat inkluzivnog obrazovanja.

U prilog tvrdnji da iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju daje pozitivne rezultate i samim tim pomak u samom procesu inkluzije ide istraživanje B. Jablan i saradnika (2011). Rezultati istraživanja su pokazali da obučенost i iskustvo u radu sa učenicima оštećenog vida ima značajan efekat i predstavljaју ključni елеment njihove spremnosti da prihvate filozofiju i ciljeve inkluzivnog obrazovanja.

Ispitivanjem stavova budućih učitelja prema inkluziji Milovanović i Živković (2011) dolaze do podataka koji daju jasne implikacije za korigovanje kurikuluma visokoškolskih institucija koje se bave obrazovanjem budućih nastavnika. Istraživanje je pokazalo da većina studenata ima negativne stavove prema učenicima sa intelektualnim i senzornim oštećenjima i smatra da ovi učenici treba da se obrazuju u specijalnim školama, dok prema ostalim kategorijama dece sa posebnim potrebama ima pozitivan stav.

U literaturi se upozorava da su deca sa smetnjama u razvoju u posebnom riziku u pogledu odnosa sa vršnjacima. Svaka faza razvoja predstavlja poseban rizik. Ako se nalazi u grupi vršnjaka koji takođe imaju smetnje u razvoju takav rizik je minimalan ali detetu nedostaju modeli za uspešnu komunikaciju i poželjni modeli ponašanja. Istraživanje R. Đević i saradnika (2009) koje se odnosilo na spremnost učenika redovne škole da prihvate decu sa smetnjama u razvoju, gde je ispitan 471 učenik petog razreda iz 10 osnovnih škola sa teritorije Srbije, ukazuje na postojanje spremnosti učenika da prihvate decu sa smetnjama u razvoju, s tim da su pozitivniji lični odnos prema toj deci imali učenici čije su škole bile uključene u projekte inkluzivnog obrazovanja.

Metodološki pristup problemu

Cilj istraživanja je bio empirijskim putem ispitati da li postoje statistički značajne razlike između učenika i nastavnika u pogledu stavova o inkluziji i deci sa posebnim potrebama dveju škola čija je osnovna razlika uključenost u projekat Ministarstva prosvete pod nazivom „Razvoj funkcionalnog modela inkluzivnog obrazovanja u Srbiji“, koji je realizovan tokom 2009. i 2010. godine.

U istraživanju se pošlo od opšte *hipoteze* da postoje statistički značajne razlike između učenika i nastavnika dveju škola u pogledu stavova prema inkluziji i prema deci sa posebnim potrebama. Na osnovu dosadašnjih istraživanja pretpostavlja se da nastavnici i učitelji koji su uključeni u projekat o inkluziji: a) imaju viši stepen saradnje sa porodicom dece sa posebnim potrebama, b) više su upoznati sa kategorijama dece sa posebnim potrebama i samim tim ih više prihvataju, v) imaju pozitivnije stavove o inkluziji i g) spremniji su da se dodatno usavršavaju o inkluziji i deci sa posebnim potrebama u odnosu na nastavnike i učitelje škole koja nije bila uključena u projekat o inkluziji. Smatra se da radni staž nastavnika utiče na stavove o inkluziji i deci sa posebnim potrebama. Pored toga, smatra se da deca koja pohađaju školu koja je bila uključena u projekat imaju izraženiji pozitivan stav, želju za druženjem i pozitivniji lični odnos u odnosu na učenike škole koja nije bila uključena u projekat. Takođe se smatralo da pol, razred i uspeh utiču na stav, druženje i lični odnos prema deci sa posebnim potrebama.

Istraživanjem je obuhvaćeno 57 nastavnika i učitelja i 420 učenika dveju osnovnih škola. Iz inkluzivne škole anketirano je 33 nastavnika/učitelja i 180 učenika, dok je iz neinkluzivne škole istraživanjem obuhvaćeno 24 nastavnika/učitelja i 230 učenika.

U istraživanju su korišćena dva instrumenta: PITI – skaler – praksa i teorija inkluzije (Suzić, 2008) namenjen nastavnicima i STIDLI – skala – stavovi, druženje, lični odnos, instrument konstruisan za potrebe ovog istraživanja koji se sastoji od 11 ajtema. Proveru

metrijskih karakteristika oba instrumenta izvršili smo na osnovu Kronbah-alfa testa. Pouzdanost PITI – skalera iznosi $\alpha=0,86$, dok je kod STIDLI skale $\alpha=0,76$.

Statistička obrada podataka za potrebe istraživanja izvršena je u *SPSS Statistics 21*. Tehnike korišćene u obradi su: *t – test*, jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) i *LSD Post hoc test*.

Rezultati i diskusija

Radi utvrđivanja razlika između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu saradnje sa porodicom, stavova o inkluziji, stavova o deci sa posebnim potrebama i težnji za stručnim usavršavanjem, vršeno je poređenje aritmetičkih sredina ispitivanih varijabli oba uzorka. Statistički značajne razlike nisu pronađene između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu izraženosti ispitivanih konstrukata. Hipoteze da postoje razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu ispitivanih konstrukata nisu potvrđene.

Tabela 1. Razlike u izraženosti ispitivanih konstrukata u odnosu na broj godina radnog staža nastavnika (ANOVA)

Zavisna varijabla	Godine radnog staža	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Saradnja sa porodicom	0-10 godina	16	14,37	5,70	2	1,325	0,274
	10-20 godina	26	16,77	6,65			
	20 godina i više	15	18,13	7,23			
	Ukupno	57	16,46	6,59			
Stavovi o inkluziji	0-10 godina	16	31,50	6,32	2	0,109	0,897
	10-20 godina	26	30,31	8,44			
	20 godina i više	15	30,47	9,86			
	Ukupno	57	30,68	8,19			
Stavovi o deci sa posebnim potrebama	0-10 godina	16	23,69	3,61	2	0,357	0,701
	10-20 godina	26	23,69	5,22			
	20 godina i više	15	24,93	5,43			
	Ukupno	57	31,50	4,83			
Stručno usavršavanje	0-10 godina	16	30,88	6,66	2	3,136	0,050*
	10-20 godina	26	26,23	9,96			
	20 godina i više	15	22,20	11,64			
	Ukupno	57	26,47	10,02			

*Razlike su značajne na nivou 0,05

U Tabeli 1 su predstavljene razlike u izraženosti ispitivanih konstrukata u odnosu na broj godina radnog staža nastavnika. Razlike postoje jedino u pogledu stručnog usavršavanja. Da bi utvrdili između kojih grupa nastavnika postoje razlike u odnosu na

težnju za stručnim usavršavanjem urađen je LSD *Post hoc* test kojim su poređene sve tri grupe nastavnika.

Tabela 2. Razlike u izraženosti ispitivanih konstrukata u odnosu na broj godina radnog staža nastavnika (*Post hoc* test)

Zavisna varijabla	(I) Radni staž	(J) Radni staž	Razlika M (I-J)	p
Stručno usavršavanje	0-10 godina	10-20	4,64	0,136
		20 i više	8,68*	0,016
	10-20 godina	0-10	-4,64	0,136
		20 i više	4,03	0,204
	20i više godina	0-10	-8,68*	0,016
		10-20	-4,03	0,204

*Razlike su značajne na nivou 0,05

Rezultatima iz Tabele 2 utvrđeno je da nastavnici sa kraćim radnim iskustvom imaju izraženiju težnju za usavršavanjem u odnosu na nastavnike koji se bave ovom profesijom preko 20 godina. Težnju za usavršavanjem kod mlađih nastavnika, koji teže proširenju svojih znanja o inkluziji bi trebalo uzeti u obzir i pružiti im obuhvatniju obuku i dodatna usavršavanja, dok bi kod starijih nastavnika trebalo utvrditi koji su to faktori koji ometaju težnju za stručnim usavršavanjem i želju da uče o inkluziji.

Jedno od pitanja iz subtesta *Stavovi o inkluziji* je bilo pitanje otvorenog tipa na koje su nastavnici opisno odgovarali, u vidu eseja i koje glasi: Kratko opišite nastavnika dobrog za inkluziju – nabrojte neka njegova svojstva.

Tabela 3. Razlike u odgovorima između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole

	Nastavnici inkluzivne škole		Nastavnici neinkluzivne škole	
	f	%	f	%
Bez odgovora	13	39	5	21
Protiv inkluzije	1	0,03	2	0,8
Opšte osobine nastavnika	19	58	13	54
Inkluzivni nastavnik	0	0	4	16
	33	100	24	100

Tabelom 3 predstavljeni su odgovori na dato pitanje. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti, da bez obzira na anonimnost upitnika, odgovorima na ovo pitanje se može pretpostaviti osetljivost nastavnika na ispitivanost teme i predmet istraživanja. Očekivalo se da će nastavnici inkluzivne škole na osnovu uključenosti u projekat i dodatne

edukacije biti spremniji da odgovore na pitanje i da su svesniji osobina i karakteristika inkluzivnog nastavnika. Ovakav podatak se može protumačiti i kao uzdržanost nastavnika od davanja odgovora. Univerzalne osobine nastavnika, kao osobine inkluzivnog nastavnika, među odgovorima čine više od polovinu obeju škola i ukazuju na nedovoljno prepoznavanje potreba za dodatnom obukom i usavršavanjem ili nedostatak želje da daju odgovore. Ovakvi podaci ukazuju na potrebu za osmišljavanjem i organizovanjem novih projekata i svrsishodnijih obuka.

Tabela 4. Razlike između učenika koji pohađaju inkluzivnu i neinkluzivnu školu u izraženosti ispitivanih konstrukata

Zavisna varijabla	Inkluzivna škola	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Stav	Da	180	8,73	1,81	-1,917	0,481
	Ne	230	9,07	1,82		
Druženje	Da	180	7,53	1,59	1,326	0,740
	Ne	230	7,32	1,62		
Lični odnos	Da	180	10,99	1,38	6,358	0,000*
	Ne	230	9,95	1,92		

*Razlike su značajne na nivou 0,01

Poređenjem aritmetičkih sredina ispitivanih varijabli oba uzorka (Tabela 4) utvrđeno je da učenici koji pohađaju inkluzivnu školu imaju izraženiji pozitivan lični odnos prema deci sa posebnim potrebama u odnosu na učenike neinkluzivne škole. Iako nisu pronađene razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole, rezultati na uzorku učenika indirektno ukazuju na uticaj nastavnika na formiranje pozitivnijeg ličnog odnosa prema učenicima sa posebnim potrebama.

T-testom je utvrđeno da devojkice u uzorku imaju izraženiju težnju za druženjem i izraženiji pozitivan lični odnos prema deci sa posebnim potrebama u odnosu na dečake. Učenici četvrtog razreda pokazuju veću želju za druženjem sa učenicima sa posebnim potrebama u odnosu na učenike petog razreda.

Jednofaktorskom analizom varijanse je ispitivano da li postoje statistički značajne razlike u pogledu ispitivanih konstrukata u odnosu na uspeh učenika gde su potvrđene razlike u odnosu na sva tri konstrukata. Da bi utvrdili između kojih grupa su prisutne razlike primenjen je *LSD Post hoc* test na svim ispitivanim konstruktima. Učenici sa dobrim, vrlo dobrim i odličnim uspehom imaju izraženiji pozitivan stav prema deci sa posebnim potrebama, izraženiju želju za druženjem i izraženiji pozitivan lični odnos u odnosu na učenike sa dovoljnim uspehom. Učenici koji su spremniji za usvajanje novih znanja i novih obrazaca ponašanja u razredu lakše razvijaju pozitivan stav i želju za druženjem sa decom sa posebnim potrebama.

Zaključak

Na osnovu datog istraživanja može se zaključiti da nastavnici i učenici imaju pozitivan stav o inkluziji i deci sa posebnim potrebama. Kako je promena stavova moguća

jedino uz delovanje više faktora, donošenjem zakonskih odredaba, informisanosti putem medija, seminara, tribina, sistematsko vaspitanje u porodici i školi dalo je pozitivne pomake u promeni stavova. Uticaj navedenih i sličnih faktora se ovim istraživanjem može indirektno potvrditi. Naime, razlike između nastavnika škola čija je osnovna razlika bila uključenost u projekat o inkluziji nije potvrđena što može ukazivati na pozitivnu promenu kod svih. Ovako dobijeni rezultati mogu ukazivati na vremensku distancu koja postoji između prethodnih istraživanja i opravdati se jedino spoljnim uticajima i dobrom praksom. U medijima, sadržaji koji se odnose na inkluziju su sve bogatiji, broj programa u Katalozima o stalnom stručnom usavršavanju o inkluziji je prošireniji i raznovrsniji svake godine, što pruža više mogućnosti za dodatnu edukaciju i bolju informisanost.

Izneta mišljenja ukazuju na potrebu za obogaćivanjem postojećih projekata o inkluziji i uvođenjem i osmišljavanjem novih metoda edukacije. Na kraju, treba pomenuti da zakonske odredbe kojima se predlaže uvođenje pedagoških asistenata u nastavu, uključivanje defektologa i stručnjaka različitih profila u inkluzivne timove i saradnja sa specijalnim školama, u praksi se još uvek u potpunosti ne primenjuje, a što bi u mnogome doprinelo efikasnosti nastavnika u radu sa decom sa posebnim potrebama i promeni stavova o inkluzivnom obrazovanju.

Literatura

Booth T. & Ainscow M. (2002): *Indeks za inkluziju*. Beograd: CSIE.

Dević, R., Đerić I. i Stanišić, J. (2009): Spremnost učenika redovne škole da prihvate decu s teškoćama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, god. 58, br. 4, 561 – 577.

Dević, R. (2009): Spremnost nastavnika redovne škole da prihvate decu s teškoćama u razvoju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 41, br. 2, 367 – 382.

Đorđević, S. (2008): Teškoće u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja sa pozicija učitelja i stručnih saradnika, u D. Radovanović (ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Jablan, B., Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011): Uticaj iskustva i obučenos nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 43, br. 1, 122 – 138.

Milovanović, S. i Živković, N. (2011): Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje, *Pedagogija*, god. 66, br. 4, 633 – 647.

Rot, N. (2010): *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Suzić, N. (2008): *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Suzić, N. (2008): Inkluzija u očima nastavnika, *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 1, 13 – 31.

Vujačić, M. (2011): Uloga nastavnika u inkluzivnom vaspitanju, *Pedagogija*, god. 66, br. 3, 384-394.

„RAZMENA MLADIH PROFESIONALACA“ - prikaz projekta međunarodne razmene učenika stručnih škola

**Bojana Perić Prkosovački¹
Medicinska škola „7. april“ Novi Sad
Medicinski fakultet Univerziteta u Novom Sadu**

Apstrakt

„Razmena mladih profesionalaca“ je projekat škole koji pruža mogućnost učenicima za transfer stručnog znanja, veština i umeća, otvaranje vidika ka drugima, mobilnost mladih, upoznavanje različitih kultura i naroda kroz vršnjačko obrazovanje. Vršnjačko obrazovanje je širok termin koji obuhvata saradnju i kolaborativno učenje, vršnjačko tutorstvo, podučavanje kod učenika različitog uzrasta i druge oblike učenja u kojima vršnjaci pomažu jedni drugima. Kao potencijalna korist vršnjačkog učenja smatra se mogućnost poboljšanja interakcije, poštovanja i odnosa među različitim učenicima. Navedene karakteristike vršnjačkog obrazovanja postavljene su kao polazna osnova za realizaciju ovog projekta. Razmena učenika uključuje stručni deo – prema programu struke, posete stručnim bazama i deo interkulturalnih razmena kroz različite slobodne aktivnosti. U ovom naučnom radu biće prikazana razmena učenika medicinskih škola iz Nemačke, Francuske i Srbije.

Ključne reči: školski projekat, vršnjačko obrazovanje, interkulturalizam, međunarodna saradnja.

„Razmena mladih profesionalaca“ je jedan od projekata razmene mladih Francusko-nemačke kancelarije za mlade („OFAJ“, www.ofaj.org) u kojima učestvuju dve ili više zemalja Evrope. Osnovni cilj razmene mladih je interkulturalni dijalog mladih. „Razmena mladih profesionalaca“ je projekat u kojem su učestvovala tri nevladine organizacije kao nosioci razmene u zemljama učesnicama projekta: Gwenili (Gwenili) Francuska, DirektEvropa (DirectEurope) Nemačka i Volonterski centar Vojvodine, Srbija; i tri stručne medicinske škole: „Friedrich Stadt“ Drezden, Nemačka, Škola za obrazovanje medicinskih sestara/tehničara-Kemper, Francuska i Medicinska škola „7. april“, Novi Sad.

Ideja projekta je razmena stručnog znanja, umeća i dosadašnjeg iskustva učenika medicinskih škola kao jedan od oblika neformalnog obrazovanja uz poseban akcenat na vršnjačko obrazovanje.

Vršnjačko obrazovanje u našem jeziku nastalo je prevodom termina *peer education* sa engleskog jezika. Prevodom sa engleskog jezika na naš jezik, pojam *education* gubi jedan deo značenja, jer edukacija nije formalno prisutna u našem jeziku ali ima šire značenje od pojma obrazovanje. Pod pojmom edukacija suštinski rečeno podrazumevaju se i vaspitne i obrazovne aktivnosti. Iako programi vršnjačkog obrazovanja uzrasno nisu definisani, uglavnom se kreiraju za mlade i kao takve ih prepoznavamo. U tom kontekstu,

¹ peric.bojana@gmail.com

vršnjak (engl. peer) je pripadnik iste socijalne grupe, posebno uzrasne kategorije, kao i ostali pripadnici u grupi (Borovica, 2010).

Aktivnosti vršnjačkog obrazovanja, a u okviru neformalnog obrazovanja, trebalo bi da budu dobro isplanirane i uklopljene u ciljeve i zadatke razmene učenika, konstruktivno vođene, a po završetku rada rezultate koje je vršnjačka grupa izvela, potrebno je sistematizovati i verifikovati. Osim toga, neophodna je i dobra priprema aktivnosti koja je potrebna kako za voditelja razmene/nastavnika tako i za učenike. Kako bi se obezbedilo uspešno vršnjačko obrazovanje kroz neformalno obrazovanje neophodno je kontinuirano razvijati veštine uspešne komunikacije, saradnje između učenika i osećaj pripadanja grupi.

„Razmena mladih profesionalaca“ ima i veoma bitan interkulturalni aspekt i uključuje razmenu mladih kao pripadnika različitih naroda i kultura.

Interkulturalizam je pojam koji određuje dijalog između dve ili više kultura. Kultura je deo jedne grupe ili naroda čiji su pripadnici ponosni i predstavljaju je kao obeležja koja nas razlikuju od ostalih. Kultura svake nacije predstavlja način života jedne specifične grupe tj. naroda i definiše se, menja i predstavlja se vekovima kao kultura prvog stepena. Prema nekim autorima interkulturalizam je svakako poželjan i jedino moguć kada smo spremni da prihvatimo drugog kao sebe samoga (Dolo, 2000). Po tome, postoje još dva uslova koji treba da budu ispunjeni. Prvi je da ljudi upravljaju svojim aktivnostima i vrednostima samo ako su u skladu sa društvenim, odakle se zaključuje da ukoliko prihvatamo ljude, prihvatamo i njihovo kulturno i duhovno okruženje. Drugi uslov upućuje da ljudski dignitet zavisi od priznanja i vrednovanja socijalnog dobra koji pojedinci slede. Samo ako je socijalizacija uspešna, ljudi su ponosni i uvažavaju kulturu kojoj pripadaju (Knežević-Florić, 2005).

Danas postoje brojne mogućnosti interkulturalnih razmena, posebno za mlade. Omladinske razmene su projekti koji okupljaju grupe mladih ljudi iz dve ili više zemalja, pružajući im mogućnost za učenje, novo iskustvo, učenje o drugim kulturama, druženje i putovanje. Omladinske interkulturalne razmene posmatramo kao deo neformalnog i informalnog obrazovanja, u kojima se koriste različite i zanimljive aktivnosti.

Princip „Razmene mladih profesionalaca“ je da učesnici posećuju jedni druge i borave 5 radnih dana u svakoj od zemalja kroz tri susreta. Razmena uključuje stručni deo – prema programu struke, posete stručnim bazama i deo interkulturalnih razmena kroz različite slobodne aktivnosti. Sve aktivnosti vode se na jezicima učesnika i neophodno je da se obezbedi prevod za svaki jezik. U našem projektu aktivnosti su vođene na francuskom, nemačkom i srpskom jeziku.

Iz svake zemlje učestvovalo je po 12 učesnika koji su učestvovali u sva tri dela razmene. Na taj način obezbeđeno je kontinuirano praćenje učenika, njihovog ličnog razvoja i razvoja grupe tokom čitave realizacije projekta (18 meseci). Grupu učesnika po zemlji pratio je jedan lider/prevodilac/predstavnik organizacije partnera i jedan nastavnik/pedagog/predstavnik škole.

Konkretno, „Razmena mladih profesionalaca“ se odvijala u tri susreta – u svakoj zemlji po jedan susret:

- o Francuska, Kemper, 11-17. 11. 2012. g.
- o Nemačka, Dressden, 29-04. 05. 2013. g.
- o Srbija, Novi Sad, 13-19. 10. 2013. g.

Opšti cilj projekta „Razmena mladih profesionalaca“ je razmena stručnog znanja, umeća i iskustva mladih iz tri zemlje – Nemačke, Francuske i Srbije – kroz vršnjačko obrazovanje kao vid neformalnog obrazovanja.

Specifični ciljevi projekta bili su:

- o Razmena dosadašnjih stečenih znanja, umeća i iskustava učesnika
- o Sticanje novih znanja, umeća i iskustava učesnika
- o Obrađivanje aktuelnih profesionalnih tema i inovacija u razvoju struke kroz interaktivni prikaz učesnika
- o Interkulturalna razmena mladih u smislu razmena kulture, običaja i tradicije tri naroda
- o Umrežavanje partnera, škola i organizacija i pripremanje drugih mogućnosti za međunarodnu saradnju.

Primarna ciljna grupa, odnosno direktni korisnici projekta, bili su učenici medicinskih škola učesnica projekta, odnosno 36 mladih ljudi različitog uzrasta – Nemačka: 16-25 god., Francuska: 20-25 god. i Srbija: 16-18 god. Različita uzrasna dob učesnika razmene je u skladu sa specifičnostima obrazovnih sistema država. Indirektni korisnici projekta su ostali učenici škola – 1650 iz škole u Srbiji, 120 učenika iz škole u Francuskoj i 200 učenika iz škole u Nemačkoj kao same škole.

Opis sadržaja projekta

Sadržaj projekta odnosi se na brigu o obrazovanju mladih, ali i interesovanje za obrazovanje stručnog kadra na području zdravstva i socijalne zaštite. „Razmena mladih profesionalaca“ kroz vršnjačko obrazovanje akcenat stavlja na razmenu mladih koji se obrazuju za rad na području zdravstva i socijalne zaštite. Osim što se mladi putem učešća osnažuju kao individue i profesionalci, partneri, u prvom redu škole, imaju priliku da razmene, uporede i uvide prilike obrazovnih sistema u državama učesnicama.

U svetlu savremenih istraživanja, kod nas su zamišljene i predviđene reforme u sistemu vaspitanja i obrazovanja koje bi trebalo da utiču na brojne poteškoće na koje nailazimo u našem sistemu školovanja.

U dokumentu *Reforma srednjeg stručnog obrazovanja* (2002) navodi se da su dugogodišnja izolacija naše zemlje i siromaštvo kome su prethodile sankcije rezultirali prestankom saradnje sa srodnim školama koje smo pre toga negovali. Istraživanje koje je tom prilikom sprovedeno iznosi tek par primera međunarodne saradnje stručnih škola na području zdravstva i socijalne zaštite. Takođe se navodi da su uvid u rad škola širom Evrope škole imale najčešće posredno, preko svojih bivših učenika koji su na evropskom prostoru dalje ostvarivali svoju profesionalnu karijeru. Na Skupštini zajednice medicinskih škola, koja je održana u novembru 2001. godine, utvrđene su, „kao jedan od prioriteta zadatka, aktivnosti na povezivanju škola sa školama u inostranstvu“ (*Reforma srednjeg stručnog obrazovanja*, 2002: 136).

Prema Nacionalnoj strategiji za mlade (2005: 22) obrazovanje mladih bi trebalo da bude prioritetna oblast države. Strategija navodi i činjenicu da postoje posebna zakonodavna akta koja se iz svog aspekta bave obrazovanjem mladih, ali isto tako da je važno da se i u strateškim dokumentima o mladima ova oblast takođe postavi kao prioritetna.

Projekat „Razmena mladih profesionalaca“ posebno odgovara merama Nacionalne strategije za mlade (2005) u tački 3.7, pod nazivom *Formalno i neformalno obrazovanje u funkciji profesionalnog, ličnog i društvenog ostvarivanja mladih*. Stav 3 ove oblasti Strategije kaže da „zbog dugogodišnje izolacije zemlje mladi nemaju sveobuhvatnu sliku o promenama koje su se desile i koje se dešavaju u svetskom obrazovnom prostoru“ (Nacionalna strategija za mlade, 2005: 23).

Realizacija projekta „Razmena mladih profesionalaca“ u Srbiji

„Razmena mladih profesionalaca“ prema ustaljenom planu traje 5 radnih dana, od ponedeljka do petka. U toku tih 5 radnih dana postoji više vrsta aktivnosti. Medicinska škola „7. april“ organizovala je aktivnosti u tri grupe: stručne aktivnosti na temu razmene stečenih znanja i veština učesnika, aktivnosti pripreme ulične akcije na temu promocije pružanja prve pomoći i realističkog prikaza povreda i aktivnosti interkulturalne razmene mladih.

Metodologija aktivnosti je bila raznovrsna, radioničarski orijentisana i u osnovi je imala aktivno sticanje znanja. Često su se primenjivale i aktivnosti van zatvorenog prostora, istraživačke aktivnosti, rad u malim grupama, projektne grupne aktivnosti, itd.

Grupne aktivnosti na temu razmene stečenih znanja i veština su se odvijale svakog dana u jutarnjim terminima, u školi. U ovu grupu aktivnosti uvrstili smo jezičke animacije, diskusije na aktuelne teme iz struke i praktičan rad učenika u kabinetima škole i na nastavnim bazama. Jezičke animacije su bile aktivnosti sa kojima se otvarao svaki radni dan. To su interaktivne aktivnosti u kojima se uči stručna terminologija na tri jezika, poštujući princip razmene da se aktivnosti izvode na tri jezika – francuskom, nemačkom i

srpskom jeziku. Praktično, ovu grupu aktivnosti čine 5 sesija od 90-120 minuta. Ove sesije su realizovali lideri grupa. Diskusije na stručne teme su aktivnosti koje su organizovali učesnici razmene i bile su različitog oblika (radionice, grupni rad, istraživački projekti, debate i sl.), dok su praktičan rad u kabinetima ili na nastavnim bazama organizovali nastavnici ili učenici uz podršku nastavnika škola.

Takođe, u okviru aktivnosti razmene stečenih znanja i veština organizovali smo posete časovima i nastavnim bazama – Kliničkom centru Vojvodine i Urgentnom centru Vojvodine. Aktivnosti tokom poseta bile su organizovane tokom tri dana dok su realizatori bili stručni konsultanti u projektu – nastavnici Medicinske škole „7.april“ i saradnici na nastavnim bazama.

Pripremanje ulične akcije na temu pružanja prve pomoći i realističkog prikaza povreda su bile radionice koje su se realizovale svakog dana razmene. Ove aktivnosti bile su deo učeničkog projekta „Prvi minut – pr(a)va pomoć“ te su i realizatori radionica bili učenici Medicinske škole „7. april“ uz podršku nastavnika škole. Petog radnog dana razmene učesnici su demonstrirali svoja znanja i veštine u pružanju prve pomoći i realističkog prikaza povreda i stanja na sportskom terenu škole.

Aktivnosti interkulturalne razmene mladih – razmena između tri naroda, njihovih običaja, jezika, društvenog uređenja, vrednosti i stavova jeste okosnica razmene mladih. U ovu grupu aktivnosti uvrstili smo slobodne aktivnosti i realizovale su se u poslepodnevnim časovima. Obišli smo istorijske i kulturne znamenitosti Novog Sada i okoline.

Treći deo „Razmene mladih profesionalaca“ je projekat Medicinske škole „7. april“ koji je realizovan u saradnji sa Volonterskim centrom Vojvodine. Ovaj deo razmene bio je podržan od strane Francusko-nemačke kancelarije za mlade, Gradske uprave za sport i omladinu, Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, upravu i nacionalne zajednice i republičkog Ministarstva za omladinu i sport.

Literatura

Borovica, T. (2010): *Vršnjačko obrazovanje – na putu od strategije do teorije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Dolo, L. (2000): *Individualna i masovna kultura*. Beograd: Klio.

Knežević-Florić, O. (2005): *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Nacionalna strategija za mlade (2005). Službeni glasnik RS, br. 55/05, 71/05 – ispravka i 101/07), dostupno na: http://www.parlament.org.rs/res/Nacionalna_strategija_za_mlade.pdf (posećeno 12. 12. 2013.).

Reforma srednjeg stručnog obrazovanja: Od razgovora ka realizaciji (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

RAZVIJANJE SARADNIČKIH ODNOSA PEDAGOGA SA OSTALIM AKTERIMA OBRAZOVNOG RADA



PARTNERSTVO SA PORODICOM: TRI PARADIGME, DVA MODELA, JEDNA ILI VIŠE STVARNOSTI¹

Dragana Pavlović Breneselović²
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Kompleksno pitanje odnosa porodice i javnog vaspitanja sagledava se u radu kroz tri paradigme ovih odnosa: paradigmu paralelnih sistema, paradigmu dopune i paradigmu podrške. U okviru paradigme podrške elaboriraju se polazišno-utilitarističko određenje partnerstva i iz njega sledstveni operativni model, zasnovan na identifikovanju zajedničkih interesa i definisanju područja zajedničkog učešća i supstancijski pristup iz kojeg sledi model partnerstva zasnovan na razvijanju kvaliteta odnosa kroz izgradnju jednakosti, poverenja i razmene kao uzajamne podrške. Razumevanje različitih paradigmi odnosa porodice i škole i vrtića i različitih modela partnerstva, osnov su za kritičko preispitivanje uloge pedagoga u razvijanju partnerstva sa porodicom. Ova uloga nije primarno korektivna, kroz savetovanje, edukaciju, informisanje i razvijanje oblika uključivanja roditelja, već se ogleda u osveščivanju i razumevanju paradigme iz koje nastupamo i u okviru koje delujemo i razumevanju pozicije drugog, kao i u razvijanju mehanizama kojima se gradi poverenje i razmena sa porodicom.

Ključne reči: paradigma, modeli partnerstva, porodica, uloga pedagoga.

Postoji opšti konsenzus o neophodnosti saradnje porodice i vrtića/škole i na teorijskom planu, i u domenu prosvetne politike, i među svim relevantnim akterima – stručnjacima i roditeljima, i u javnom mnjenju. Ono što narušava opštu saglasnost jeste stvarnost: u stvarnosti je uspešna saradnja porodice i javnog obrazovanja više pojedinačni primer ili izuzetak, nego opšte mesto (Ferguson, 2008; Henderson & Mapp, 2002; Pavlović Breneselović, 2012). U stvarnosti je, takođe, ovaj odnos često izvor stresa za profesionalce i polje uzajamnih zamerki i nezadovoljstva (DfES, 2003; Metlife, 2005, prema: Pavlović Breneselović, 2012). Konačno, ne postoji jedna, već više stvarnosti, zavisno da li je gledamo iz perspektive profesionalaca, roditelja ili pak dece, kao i zavisno od uzrasta dece (Mapp, 2002; Sharon, 1997; Pavlović Breneselović, 2012a). Dok je za decu ranih uzrasta ova saradnja izvor sigurnosti i kontinuiteta iskustava, adolescenti je doživljavaju kao još jedan mehanizam kontrole i regulacije detinjstva i odrastanja (Edwards, 2002).

¹ Rad je realizovan u okviru projekta “Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² dbrenese@f.bg.ac.rs

Tri paradigme odnosa porodice i javnog obrazovanja

„...Ne postoji kompleksniji i tananiji „zemljopis“ od graničnog područja porodice i škole“ (Lawrence-Lightfoot, 2003: xi). Analiza brojne literature iz oblasti odnosa porodice i vrtića/škole, kao i iskustvo iz prakse, ukazuju nam na postojanje razlika u pogledu određivanja funkcije, ciljeva i prirode ovog odnosa, kao i sagledavanja komponenta koje ga određuju. Ove razlike nisu proizvoljne i slučajne već odražavaju određene obrasce proistekle pre svega iz shvatanja funkcije obrazovanja, a time i funkcija odnosa ova dva sistema, pa možemo govoriti o različitim paradigmama odnosa porodice i javnog vaspitanja. Paradigma je način na koji opažamo, mislimo, vrednujemo i delamo, proistekao iz specifičnog sagledavanja realnosti ili pogleda na svet (Harmon, prema: Huitt, 2011). Na osnovu analize literature koja obuhvata teorijske radove, istraživanja, programe, priručnike i legislativu, identifikovali smo tri paradigme ovih odnosa: paradigmu odvojenih sistema, paradigmu dopune i paradigmu podrške (Pavlović Breneselović, 2012).

U paradigmi paralelnih sistema porodica i dečji vrtić/škola se sagledavaju kao dva odvojena sistema različitog delokruga i funkcija. Porodica je korisnik usluga koji delegira na školu odgovornost za obrazovanje svoga deteta i škola preuzima takvu odgovornost a za uzvrat očekuje lojalnost roditelja. Idealni odnos je odnos „optimalne socijalne distance“ i „nemešanja u tuđi posao“ i svaki roditelj koji narušava tu distancu, bilo preteranom zainteresovanošću ili nezainteresovanošću, doživljava se kao problem.

U paradigmi dopune, javno obrazovanje nadomešćuje porodicu tako što kompenzuje deficitarnu obrazovnu funkciju porodice, a za uzvrat porodica treba da podupre funkciju škole, oslanjajući se na eksperte, postajući objekat podučavanja i učesnik u ostvarivanju funkcija škole (npr. učešćem u upravljanju, volontiranjem u aktivnostima škole, radu kod kuće sa decom na domaćim zadacima...).

U paradigmi podrške, porodični i vanporodični sistem/sistemi se sagledavaju kroz preklapajuće sfere funkcija i uticaja, a to je vaspitanje i obrazovanje dece, i odnos se određuje kao partnerski. Međutim, partnerstvo se može razumevati i operacionalizovati na različite načine i različito oblikovati praksa partnerskih odnosa.

Modeli partnerstva i uloga pedagoga

Mogu se uočiti dva dominantna pristupa u sagledavanju partnerstva. Prvi je polazišno-utilitaristički pristup koji se zasniva na postavci da partnerstvo automatski proističe iz postojanja komplementarnih interesa i podudarnih ciljeva iz čega sledi proces zajedničkih aktivnosti. Po ovom pristupu, budući da porodica i program imaju preklapajuće sfere interesa i delovanja, identifikacijom i definisanjem zajedničkih ciljeva između njih se uspostavlja partnerstvo koje se potom ispoljava u različitim područjima aktivnosti. Ovakvim pristupom se razvija manifestni model partnerstva u kome se partnerski odnos operacionalizuje kroz organizacione strukture i područja delovanja i

oblike realizacije odnosa sa porodicom. U ovakvom modelu akcenat je na oblicima saradnje sa porodicom, njihovoj raznovrsnosti i učestalosti i obuhvatu roditelja, pa se govori o partnerstvu u području komunikacije, upravljanja, učešća roditelja u programu, obrazovanju za roditeljstvo... Uobičajena uloga pedagoga u ovom modelu može biti: izrada plana saradnje sa porodicom kroz planiranje pojedinih oblika saradnje i učešće u njihovoj realizaciji: na primer, roditeljski sastanci, individualni obrazovni planovi, tribina za roditelje, savetodavni rad sa roditeljima. Podaci istraživanja na reprezentativnom uzorku 32 osnovne škole u Srbiji pokazuju, međutim, da su pedagozi u ovakvom modelu partnerstva gotovo „nevidljivi“ – četiri petine roditelja ocenjuje da ima nizak nivo komunikacije sa pedagogom, najniži u poređenju sa nastavnicima i predstavnicima roditelja (Pavlović Breneselović, 2012a).

Drugi pristup u određenju partnerstva je procesno-podražavajući, po kome su komplementarni interesi i podudarni ciljevi samo polazište za razvijanje partnerstva, ali da bi se partnerstvo razvijalo neophodan je *proces* zajedničkih aktivnosti kojim se izgrađuje poverenje i zajednički smisao i čiji je ishod partnerstvo kao uzajamna podrška. Iz ovakvog pristupa proističe supstantivni model partnerstva kojim se otvaraju suštinska pitanja prirode i kvaliteta odnosa porodice i škole: pitanje uzajamnog poverenja, razmene i jednakosti moći. U ovom modelu odnos porodice i javnog vaspitanja se sagledava kao kompleksni sistem uzajamno povezanih, uzajamno zavisnih i uslovljenih dimenzija: društvene, programske, organizacione i personalne. Fokus uloga pedagoga se pomera na četiri ključne „tačke“ u kompleksnoj mreži odnosa porodice i škole/vrtića, a to su: izgradnja zajedničkog značenja, promena modela moći, izgradnja poverenja i pozvanost na zajedničko delovanje (Šema 1).

Delovanje pedagoga prestaje da bude pitanje pojedinačnih veština – na primer, da piše plan, drži tribinu, vodi razgovor sa „nezgodnim“ roditeljem, i ne može se svesti na recepturu koraka kako razviti partnerstvo, već stavlja pedagoga u poziciju upitanosti i kontekstualnog građenja odgovora kroz preispitivanje i transformaciju prakse. Zbog toga ćemo u daljem tekstu otvoriti moguća pitanja koja se pokreću u okviru nosećih „tačaka“ odnosa i njihovog povezanog delovanja.



Šema 1. Ključne tačke građenja partnerstva porodice i škole/vrtića

Usmerenost pedagoga na izgradnju zajedničkog značenja sa porodicom podrazumeva:

- o preispitivanje paradigme u okviru koje funkcionišemo – koja paradigma odnosa se oblikuje propisima, strukturom i kulturom škole/vrtića, programima saradnje; iz koje paradigme ja kao pedagog, nastavnici i roditelji krećemo u osmišljavanju i realizaciji saradnje; da li postoji usklađenost ili pokušavamo da razvijemo partnerstvo unutar starog obrasca; šta sve mora da se menja ako hoćemo da promenimo odnos?
- o šta ja kao pedagog, šta nastavnici, a šta roditelji podrazumevaju pod saradnjom, šta očekuju jedni od drugih, kako vide svoju ulogu, a kako ulogu druge strane, u čemu su naše razlike i gde je prostor za građenje zajedničkog značenja?

Usmerenost na građenje poverenja kao „spremnosti pojedinca ili grupe da izloži sebe drugome na osnovu uverenja da je druga strana benevolentna, pouzdana, kompetentna, poštena i otvorena” (Hoy & Tschannem-Moran, prema: Railsback, 2003: 8), znači preispitivanje vlastite prakse – koliko sam blagonaklon, otvoren i pošten prema roditeljima i deci; u čemu se ogleda moja kompetentnost i kako raditi na njoj; koje su to aktivnosti kroz koje rušimo, a koje kroz koje gradim poverenje?

Usmerenost na promenu modela moći kroz transformaciju prirode moći od „vladavine moći” ka „slobodi od moći” nije pitanje balansiranja moći između škole i porodice. Sistem „vladavine moći” je hijerarhijski, linearan i takmičarski, dok je sistem „slobode od moći” korporativan, demokratski i kolaborativan (John, 2003). Dok se u prvom modelu očekuje da se u partnerstvu moć porodice i škole izbalansira tako što će profesionalci preneti svoju moć na roditelje tj. smanjivati vlastitu moć a jačati moć porodice, što zapravo postaje izvor otpora i konflikata, model „slobode od moći” ne znači gubitak moći u korist jačanja moći drugog, već pregovaranje o prirodi moći i dekonstruisanje obrazaca moći.

Usmerenost na dobrodošlicu porodici znači građenje uslova da se roditelj oseća pozvanim i dobrodošlim da učestvuje i da lako sagledava mogućnosti učešća (Hoover-Dempsey et al., 2010). Način na koji škola informiše i pruža mogućnosti uključenja presudniji je za uključenje porodice nego karakteristike porodice kao što su obrazovanje, veličina porodice, bračni status, čak i uzrast dece (PTA, 1997, prema: Pavlović Breneselović, 2012). To podrazumeva usmerenost pedagoga na preispitivanje: da li organizacija prostora i vremena emituje dobrodošlicu?; da li postoji sistem informisanja kojim se obezbeđuje pozvanost roditelja na učešće?; koliko su razrađene procedure učešća roditelja?; na čijim potrebama se zasniva način i sadržaj saradnje sa porodicom – škole ili roditelja?; da li način organizovanja i realizacije aktivnosti sa roditeljima zaista emituje roditeljima da su dobrodošli i pozvani ili emituje poruku da su oni i njihova deca problem i da smo mi neophodni njima, a ne obrnuto? šta treba raditi da bi se roditelji osećali dobrodošlo?

Zaključak

Promena fokusa identiteta pedagoga podrazumeva napuštanje pozicije pedagoga kao zaštitnika i izvršioca propisa, sprovodioca mera politike, kontrolora i savetodavca (Pavlović Breneselović, 2013) i preuzimanje proaktivne uloge agensa promena škole i vrtića, kroz restrukturiranje i rekulturaciju, transformaciju moći i kritičko preispitivanje svoje i sveukupne prakse obrazovanja.

Na pitanje kako graditi identitet pedagoga, odgovor je kompleksan, u meri kompleksnosti sistema ljudskog delovanja kakvo je i područje obrazovanja. Ali je put jasan: po samoj suštini svoje profesije, pedagog bi morao da veruje u moć obrazovanja, pa u gradnji svog profesionalnog identiteta, pre nego što (ne)menja školu, obrazovnu politiku, nastavnike, decu, roditelje, on mora menjati sebe. Pitanje na koje svako mora sam da da odgovor jeste šta pedagog radi *na sebi* da bi od zaštitnika školskog poretka i sistema transformisao svoj identitet u „zaštitnika“ obrazovanja i svih koji u njemu učestvuju – dece, roditelja i nastavnika/vaspitača.

Literatura

Edwards, R. (ed.) (2002): *Children, Home and School: Autonomy, Connection or Regulation*. London and New York: Routledge Falmer Press.

Ferguson, C. (2008): *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture – A Review of Current Literature*. Austin: National Centre for Family and Community Connections with Schools.

Henderson, A. & Mapp, K. (2002): *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections*, Austin: SEDL.

Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. G. & Whitaker, M. W. (2010): Motivation and commitment to partnerships for families and schools, in S. L. Christenson & A. L. Reschly (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (30-60). New York: Routledge/Taylor and Francis Group.

Huitt, W. (2011): Analyzing paradigms used in education and schooling, *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, dostupno na adresi: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/intro/paradigm.pdf> (posećeno 28. 3. 2012.).

John, M. (2003): *Children's rights and power: Charging up for a new century*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Lawrence-Lightfoot, S. (2003): *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Balantains Book.

Mapp, K. (2002): *Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children Education*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, april 2002.

Pavlović Breneselović, D. (2012): *Od prirodnih neprijatelja do partnera: sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. (2012a). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi, u Š. Alibabić i dr. (ur.) *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (185-208). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Railsback, J. & Brewster, C. (2003): *Building Trust With Schools and Diverse Families*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Pavlović Breneselović, D. (2013): Čemu služi pedagog: priča u tri slike, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (18-26). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Sharon, A. et al. (1997): *What Teachers Want from Parents and What Parents Want from Teachers: Similarities and Differences*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

KAKO NASTAVNICI VIDE SARADNJU SA PEDAGOGOM¹

Lidija Radulović²
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Milan Stančić³
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Za razumevanje i razvoj identiteta pedagoga u školi kao zajednici značajno je kako ovu profesiju drugi vide. Polazeći od značaja perspektive nastavnika za ovaj proces, u radu ćemo predstaviti rezultate istraživanja nastavničkih iskustava saradnje sa pedagogom škole i očekivanja nastavnika od delovanja pedagoga. Podaci su prikupljeni kratkim upitnikom sa pitanjima otvorenog tipa. Odgovor na jedno od pitanja zahtevao je od nastavnika da opišu situaciju saradnje sa pedagogom kojom su naročito zadovoljni. Analiza sadržaja ovih opisa se odnosi na sadržaje saradnje i uloge pedagoga u ovim situacijama. Nalazi dobijeni ovom, kao i analizom očekivanja nastavnika od delovanja pedagoga, predstavljaju osnov za razmatranje nastavničke slike o pedagogu, ali i polazište za preispitivanje i razvijanje profesije pedagog u kontekstu savremenog obrazovanja.

Ključne reči: pedagog, nastavnik, saradnja, identitet.

Uvod

Odnos pedagoga sa nastavnicima (u najširem smislu, od vaspitača, preko učitelja, do nastavnika predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama) je jedna od ključnih tačaka za razumevanje profesije pedagog, kao i za preispitivanje i građenje identiteta pedagoga. Ovaj odnos je značajan bilo da profesiju pedagog pokušavamo da razumemo polazeći od legislative kojom se određuje rad stručnih saradnika u našim obrazovnim institucijama, od zdravorazumskih uvida u delovanje pedagoga, ili od kritika upućenih njegovom tipičnom delovanju (Pavlović-Breneselović, 2013). U literaturi je sve jasnije da refleksivna praksa nije samo individualno razmišljanje o sopstvenom iskustvu, već predstavlja socijalni čin koji zahteva razmenu i saradnju, te da razumevanje i razvijanje sopstvene prakse i sopstvenog profesionalnog identiteta nije moguće bez perspektive drugih (Radulović, 2011). Ako želimo da bolje razumemo sopstveno delovanje, da izazivamo sopstvenu sliku o sebi i da spoznajemo i razvijamo sopstveni profesionalni identitet, značajno je da

¹ *Napomena.* Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji", broj 179060 (2011-2014), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: liradulo@f.bg.ac.rs

³ E-mail: mstancic@f.bg.ac.rs

saznamo kako nas drugi vide, a naročito je značajno kako naše delovanje vide oni za koje je vezano naše svakodnevno profesionalno delovanje. Zato smo odlučili da istraživanjem dođemo do podataka o tome kako iz perspektive nastavnika izgleda odnos pedagoga i nastavnika, kako nastavnici opažaju saradnju sa pedagogom i šta su njihova očekivanja od delovanja pedagoga.

Kako smo istraživali

Podaci su prikupljeni kratkim upitnikom za nastavnike koji se, osim pitanja o opštim podacima o nastavniku koji odgovara na upitnik, sastojao od tri pitanja otvorenog tipa. Najpre su nastavnici zamoljeni da u jednoj ili dve reči navedu prvu asocijaciju na svoj odnos sa pedagogom. Drugo pitanje je podrazumevalo da nastavnici detaljno opišu jedan primer saradnje sa pedagogom kojim su naročito zadovoljni. U trećem pitanju nastavnici su zamoljeni da navedu svoja očekivanja od delovanja pedagoga u školi u kojoj rade, navodeći ono što do sada nisu opazili u radu pedagoga.

Prikupljanje podataka organizovano je tokom novembra 2013. putem virtuelnih društvenih mreža namenjenih nastavnicima. Na upitnik je odgovorilo ukupno 131 nastavnica i nastavnika, od čega njih 100 radi u osnovnim školama, a 31 u srednjim školama (21 u stručnim i 10 u gimnazijama). U istraživanju je učešće uzelo 37 nastavnika razredne nastave i 94 predmetnih nastavnika (47 nastavnika prirodno-matematičkih predmeta, 37 nastavnika društveno-humanističkih predmeta i 10 nastavnika stručnih predmeta). Nastavnici imaju različit broj godina radnog iskustva u nastavi (od 1 do 35), dok je prosečni broj godina 14,4.

Rezultati istraživanja

Šta pomisle nastavnici kada im se pomene pedagog

Iako se može sumnjati u mogućnost tumačenja nečijih prvih asocijacija koje su izražene u jednoj ili dve reči u upitniku, budući da asocijacije mogu biti lične i jer smo ih mi kao istraživači dobijali kao reči van konteksta, naše iskustvo sa analizom asocijacija nastavnika je u ovom slučaju, po našem mišljenju, veoma pozitivno. Asocijacije koje su naveli nastavnici uglavnom su nosile značenje koje je bilo moguće prepoznati čak i ako se tumače kao izolovane, a kao kontrola nam je služilo upoređivanje pretpostavljenog značenja asocijacije sa odgovorima istog ispitanika na preostala pitanja o saradnji sa pedagogom i očekivanjima od pedagoga.

Analiza svih asocijacija koje su naveli nastavnici pokazuje da postoje dve vrste odgovora: (1) u kojima se asocijacije odnose na način na koji nastavnik vidi delovanje pedagoga, odnosno sadržaj njegovog rada (ukupno 10 takvih odgovora) i (2) u kojima se

asocijacije odnose na odnos nastavnika sa pedagogom (121 odgovor). U tabeli su prikazani podaci o asocijacijama koje su naveli nastavnici, pri čemu je u prvoj koloni naveden naziv kategorije asocijacija (prema našoj kategorizaciji) a u drugoj primeri odgovora nastavnika na osnovu kojih smo ih svrstali u navedenu kategoriju (Tabela 1.).

Tabela 1. Asocijacije nastavnika u vezi sa pedagogom

Vrsta asocijacije	Primeri	N
Asocijacije na sadržaj rada pedagoga		10
<i>Rad sa decom</i>	problem sa decom, učenik	2
<i>Birokratski rad</i>	papirologija, papiri...	6
<i>Neki konkretan posao</i>	operativni plan, testiranje prvaka	2
Asocijacije na odnos sa pedagogom		121
<i>Dobar odnos</i>	sjajan, zadovoljstvo, odlična, poverenje, dobra komunikacija, iskrena podrška, pomoć, super, drugarski, konstruktivan, savršen, od veeeelike pomoći...	53
<i>Loš odnos</i>	katastrofa, balast, zastarelo, loše, nula, davljenje, nepismena, neznalica, pametovanje, od gore gleda na nas, mumija, petljagog, opstrukcija mog rada, hladan, bljak...	52
<i>Nejasno ili neutralno</i>	poslovni odnos, nema asocijacije...	16
Ukupno		131

Smatramo da sami podaci dovoljno jasno govore o tome kako nastavnici doživljavaju delovanje pedagoga i svoj odnos sa pedagogom. Umesto interpretacije, ovde ćemo samo ponoviti neke od njih, kako bismo ih naglasili. Među asocijacijama koje se odnose na sadržaj rada pedagoga nalaze se one koje se odnose na neki konkretan posao pedagoga, ali i nešto više onih koje govore o doživljaju pedagoga kao nekoga ko se bavi «papirologijom», a ne decom, vaspitanjem i sl. Iako mali broj onih koji su pomenuli decu u vezi sa sadržajem rada pedagoga ne možemo tumačiti kao stvaran procenat onih nastavnika koji opazaju da nastavnik radi sa decom (jer to nije bilo pitanje na koje su nastavnici odgovarali), ipak navodi na razmišljanje da se u samo dva odgovora kao asocijacija na rad pedagoga javljaju deca, od čega se jedan odnosi na probleme sa decom. Što se tiče asocijacija na odnos nastavnika sa pedagogom, može se reći da oko polovine ovih odgovora ukazuje na neki pozitivan odnos, a gotovo isto toliko na nezadovoljstvo nastavnika svojim odnosom sa pedagogom ili nezadovoljstvo samim pedagogom.

Nastavničke priče o saradnji sa pedagogom

Odgovaranju na pitanje o iskustvu saradnje sa pedagogom, u kome su nastavnici zamoljeni da detaljno opišu situaciju u kojoj su bili zadovoljni saradnjom sa pedagogom, svi nastavnici nisu pristupili na isti način. Kao odgovor na ovo pitanje sreću se kako priče o

iskustvu saradnje iz kojih se može saznati o konkretnoj situaciji i o ulogama nastavnika i pedagoga u opisanom primeru saradnje, tako i kratke informacije o nekom aspektu odnosa sa pedagogom. Od ukupnog broja nastavnika koji su odgovorili na ovo pitanje, njih 52 naglašava da ne mogu da navedu nijedan primer uspešne saradnje sa pedagogom iz svog iskustva. Ostale odgovore smo analizirali na osnovu dva kriterijuma: prema problemu (temi) u vezi sa kojim su sarađivali i prema obliku zajedničke aktivnosti o kojoj nastavnici govore kao o saradnji.

Među odgovorima u kojima nastavnici pišu o nekom iskustvu koje smatraju saradničkim, nalaze se odgovori iz kojih je nejasna tema i povod za saradnju (u 18 odgovora nastavnici procenjuju da u svemu sarađuju dobro ili ne navode nijedan konkretan problem u vezi sa kojim su sarađivali sa pedagogom). U ukupno 61 odgovora nastavnika može se prepoznati problem u vezi sa kojim su nastavnik i pedagog sarađivali, ili više takvih problema (Tabela 2.).

Tabela 2. Problemi u vezi sa kojim se javlja neki oblik saradnje

Tema saradnje u primeru koji nastavnik doživljava kao iskustvo uspešne saradnje	N
Problemi u ponašanju učenika	25
Vođenje dokumentacije	11
Planiranje i realizacija nastave	10
Prilagođavanje načina rada učenicima sa posebnim potrebama	9
Odeljenjsko starešinstvo	7
Komunikacija sa roditeljima učenika	6
Spremanje nastavnika za ispit za licencu	5
Profesionalna orijentacija učenika	1
Pripremanje projekata	1

Od ukupnog broja odgovora nastavnika, njih 61 nudi podatke o obliku aktivnosti o kojoj nastavnici govore kao o saradničkoj (Tabela 3.).

Tabela 3. Oblik saradnje nastavnika i pedagoga

Oblik saradnje	N
Oblik saradnje u primeru koji nastavnik doživljava kao iskustvo uspešne saradnje	61
<i>Savet, uputstvo pedagoga</i>	23
<i>Pedagog rešava problem na predlog nastavnika</i>	17
<i>Zajednička aktivnost</i>	12
<i>Pedagog informiše nastavnika</i>	4
<i>Izraženo razumevanje, dobra komunikacija, mogućnost konsultovanja</i>	4
<i>Ne može se proceniti oblik</i>	10
Nema uspešne saradnje	52
Nejasni odgovori	18
Ukupno	131

Naime, nastavnici kao primer uspešne saradnje opisuju najčešće situacije u kojima su dobili neki savet ili uputstvo od pedagoga i situacije u kojima je na molbu nastavnika pedagog rešio neki problem sa kojim su se nastavnici suočili i nisu mogli da ga reše (na

primer pedagog je preuzeo da reši konflikt među učenicima, da komunicira sa roditeljem ili sa učenikom koje je nastavnik opazio kao problem). Među ovim odgovorima su i oni u kojima nastavnik opisuje da je dobio neke informacije od pedagoga, kao i oni koji se odnose na opšti odnos pedagoga prema nastavniku – izražava razumevanje za probleme sa kojim se nastavnik susreće, spreman je da sasluša, prijateljski je nastrojen. Zajedničko za sve prethodne odgovore je da ih nastavnici doživljavaju kao pozitivne primere i primere uspešne saradnje. Iako ovi primeri predstavljaju neku vrstu pomoći pedagoga nastavniku oni se, međutim, ne odnose na situacije u kojima postoji neka zajednička aktivnost pedagoga i nastavnika, što bi se moglo očekivati prema savremenim shvatanjima saradnje i partnerstva (Hebib i Radulović, 2000; Pavlović-Breneselović, 2012). Samo u 12 odgovora može se nazreti da se radi o nekoj zajedničkoj aktivnosti (zajednički rad u nekom školskom timu, na projektu, u nekoj aktivnosti organizovanoj u školi, na časovima odeljenskog starešine). U dobijenim pričama o saradnji najmanje je podataka o tome kako su podeljene uloge nastavnika i pedagoga u ovim zajedničkim aktivnostima. Samo četiri odgovora govore o tome ko inicira saradnju (nastavnik u tri i pedagog u jednom slučaju), a nijedan odgovor ne dozvoljava zaključivanje o tome ko je i kako odlučivao o aktivnosti.

Šta nastavnici, u stvari, očekuju od pedagoga

Očekivanja od pedagoga koja nastavnici izražavaju se odnose na način delovanja pedagoga i na probleme o kojima smatraju da im je potrebno da sarađuju. Među prvim se sreću odgovori u kojima je izraženo očekivanje da nastavnik više bude angažovan (20 odgovora za koje je tipičan primer „*da počne da radi, to bi bilo dovoljno*”), odgovori u kojima se očekivanje odnosi na bolji odnos pedagoga prema nastavniku (15 takvih odgovora, među kojima je tipičan „*da ne izigrava direktora i kontrolu*”) ili da daje više rešenja za probleme, a da manje teoretiše i bavi se administracijom (15 odgovora). Što se tiče problema oko kojih nastavnici najčešće očekuju saradnju sa pedagogom, oni se odnose na organizovanje savremene nastave, vođenje dokumentacije, rad sa roditeljima, stručno usavršavanje nastavnika. Ipak, najčešće se u odgovorima javlja očekivanje da nastavnici više rade sa učenicima i da pomažu nastavnicima u vezi sa problemima vezanim za učenje i ponašanje učenika.

Sudeći prema ovim odgovorima, očekivanja nastavnika su slična onome što neki nastavnici opisuju kao iskustvo koje već imaju sa pedagogom. Ipak, u njihovom tumačenju treba imati na umu i to da se očekivanja formiraju na osnovu nekih iskustava i da odgovori zavise od toga kako nastavnici razumeju šta je saradnja.

Šta nam govore iskustva i očekivanja nastavnika

O iskustvima saradnje nastavnika sa pedagogom koja smo prikazali ne možemo govoriti kao o najsvetlijim primerima iz perspektive savremenih pedagoških shvatanja

partnerske saradnje. Veliki je broj odgovora nastavnika u kojima su asocijacije na odnos sa pedagogom negativne i u kojima se ne govori o iskustvu saradnje sa pedagogom kojim su nastavnici zadovoljni, dok u primerima saradnje koje nastavnici smatraju pozitivnim iskustvom prevladavaju ona u kojima se ne prepoznaje zajednička aktivnost nastavnika i pedagoga zasnovana na podeli uloga i odgovornosti, razmeni, ravnopravnosti, međusobnom uvažavanju i poverenju, zajedničkoj svrsi. Činjenica je da ima i drugačijih primera i da ovi nalazi ne govore ništa ni o jednom pojedinačnom stručnom saradniku. Treba reći i to da način na koji nastavnici doživljavaju pedagoge ne zavisi samo od pedagoga, već i od toga kako nastavnici vide svoju ulogu, kao i od brojnih kontekstualnih faktora u kojima rade nastavnici i stručni saradnici – često se osećajući nesigurno i pod pritiskom.

Voleli bismo da ovi podaci ne budu tumačeni kao jedan od niza primera prebacivanja odgovornosti na pojedinačne nastavnike i/ili stručne saradnike kao na dežurne krivce za sve što u obrazovanju nije dobro. Ipak, teško je biti zadovoljan dobijenom slikom. Zato smatramo da rezultati ovog malog istraživanja mogu biti izazov za otvaranje pitanja i za preispitivanje svih nas koji učestvujemo u obrazovnom sistemu. Verujemo da je spremnost da se od ovakvih pitanja ne krijemo uslov da asocijacije drugih na našu profesiju budu što ređe «katastrofa» i «petljagoga», a što češće «od veeeelike pomoći!» Ali i više od toga, verujemo da će pedagozi opstajati i razvijati se kao profesija samo ako budemo imali odgovornosti, hrabrosti i volje da ova pitanja otvaramo i rešavamo. Završićemo zato ovaj rad nekim takvim pitanjima: šta kao pedagog mogu da učinim da identitet moje profesije bude vezan za rad sa učenicima i razvijanje vaspitno-obrazovnog rada, a ne za bavljenje administrativnim poslovima i birokratsku kontrolu; kako da doprinesem razvijanju saradničke kulture škole; šta kao univerzitetski profesor mogu da učinim da moji studenti razvijaju kompetencije da iniciraju aktivnosti u školi, rade timski, opažaju i rešavaju probleme, a ne da uče prazne fraze; kakva obrazovna politika doprinosi razvijanju kulture škole kao zajednice, koja su strukturna rešenja odgovarajuća za to, kako negovati demokratske procedure u školi... što sve jesu odlike konteksta u kome postoji partnerska saradnja (Pavlović-Breneselović, 2012).

Literatura

Hebib, E. i Radulović, L. (2000): Mogućnosti ostvarivanja saradnje nastavnika i stručnih saradnika, *Nastava i vaspitanje*, god. 49, br. 3, 326-339.

Pavlović-Breneselović, D. (2013): Čemu služi pedagog: priča u tri slike, u Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (18-26). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Pavlović-Breneselović, D. (2012): *Od prirodnih neprijatelja do partnera*. Beograd: Filozofski fakultet.

Radulović, L. (2011): *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

PUTOVANJE DO PARTNERSTVA

Tatjana Ristivojević¹
PU "Dr Sima Milošević"
Zemun

Mirjana Marković²
PU "Dr Sima Milošević"
Zemun

Apstrakt

Kvalitetna saradnja porodice i vrtića predstavlja značajni segment predškolskog vaspitanja. Ona ima izraženi uticaj na celoviti razvoj deteta. Brojne su teškoće na koje nailazimo kao institucija pri rešavanju ovog pitanja: pripremljenost vaspitača za komunikaciju sa roditeljima; vreme tranzicije u kojem se kao društvo nalazimo; zaposlenost roditelja i njihovo radno vreme sprečavaju roditelje da se više uključe u vaspitno - obrazovni rad vrtića; nerealni zahtevi koje roditelji postavljaju pred vrtić kao instituciju; minimiziranje vaspitača kao profesionalca, od strane roditelja i, sa druge strane, minimiziranje uloge roditelja od strane vaspitača. Postavlja se pitanje da li postoji opšti model sa kojim se mogu gore navedeni problemi prevazići. Kroz savremenu literaturu stiže se uvid da se ovaj problem ne generiše samo u vrtićima naše zemlje, već i u državama sa mnogo većim standardom. U saradnji sa Filozofskim fakultetom - Katedrom za predškolsku pedagogiju, upravo smo se susreli sa naučnim pristupom ovom problemu i sa njima smo na putovanju ka partnerstvu roditelja i vaspitača u vrtiću „Petar Pan“ u Batajnici. U radu je prikazan primenjeni model kolaboracije roditelja i vaspitača.

Ključne reči: partnerstvo, kolaboracija, predškolsko dete, vaspitač, porodica.

Uvod

Odnos porodice i vrtića zadnjih godina postaje sve aktuelnija tema, i samim tim privlači pažnju istraživača, ali i čitavog društva. Sa druge strane, dobra, kvalitetna saradnja porodice i vrtića predstavlja značajan segment predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kao takva ima izuzetan uticaj na celovit razvoj deteta. Iako su obe strane – i porodica i vrtić – svesne ove činjenice, postavlja se pitanje da li smo istražili sve mogućnosti koje bi menjale stavove i mišljenja roditelja i vaspitača i unapredili saradnju između njih? Retko kada je to kod nas bilo postavljeno kao naučno-istraživačko pitanje.

Ipak, brojne su teškoće sa kojima se susrećemo kao institucija (predškolska ustanova), pri rešavanju ovog problema. Najpre, kao osnovni problem ističe se pripremljenost vaspitača kao profesionalca za komunikaciju sa roditeljima. Tokom školovanja, vaspitači skoro da nisu sistematski edukovani za komunikaciju sa roditeljima, te je ovaj važan segment njihovog rada veoma stresan i opterećujući.

¹ tatjana.d.ristivojevic@gmail.com

² markovicm@ikomline.net

Vreme tranzicije u kojem se kao društvo nalazimo – česte migracije stanovništva, nesnalaženje u ulozi roditelja, nedostatak vaspitanja po principu “s kolena na koleno”, zaposlenost roditelja i njihovo radno vreme prepreka su roditeljima da budu više uključeni u aktivnosti vrtića, iako bi većina njih to želela. Česti su i nerealni zahtevi koje roditelji postavljaju pred vrtić kao instituciju (radno vreme, programi...). Povrh svega, prisutno je i minimiziranje vaspitača kao profesionalca od strane roditelja. Takođe, sa druge strane je prisutno minimiziranje uloge roditelja od strane vaspitača.

Postavlja se pitanje, da li postoji opšti model sa kojim se mogu gore navedeni problemi prevazići? Cilj istraživanja u ovom radu je iznalaženje načina za poboljšanje komunikacije / odnosa na relaciji porodica – vrtić, i približavanje “prirodnih neprijatelja” putovanjem do partnerstva. U radu će biti prikazan segment trogodišnjeg istraživačkog projekta “Razvijanje Osnova programa na osnovu osobenosti deteta i male grupe dece”, koji se odnosi na partnerski odnos porodice i vrtića. Projekat se ogledno realizuje u vrtiću „Petar Pan“, u Batajnici (PU “Dr Sima Milošević”). Vrtić obuhvata 6 jaslenih i 11 vrtićkih grupa, uzrasta dece od 1 do 7 godina.

Putovanje do partnerstva

Naš početni profil o saradnji sa porodicom dokumentovala je anketa za vaspitače. Detaljna analiza rezultata sprovedene ankete prikazana je u radu “Odnos vaspitača prema stručnoj literaturi u procesu permanentnog stručnog usavršavanja”, na Naučnom skupu pedagoga „Pedagog između teorije i prakse“, u Beogradu, 2013. godine. Radno iskustvo anketiranih vaspitača u tom trenutku iznosilo je od jedne do pet godina.

Na pitanje *U kojim predmetima ste učili o radu sa roditeljima tokom Vašeg školovanja*, vaspitači su uglavnom naveli Porodičnu pedagogiju, Metodiku vaspitno-obrazovnog rada, a samo u nekoliko slučajeva navodi se Predškolska pedagogija i Priprema dece za polazak u školu.

Iako tvrde da ne znaju dovoljno o saradnji sa roditeljima (90 % njih), otvorene su za saradnju i sticanje novih iskustava. Kada se govori o oblicima rada, vaspitači ističu da su najefektniji individualni razgovori sa roditeljima, kao i radionice u kojima roditelj ima mogućnost da vidi svoje dete u odnosu na vršnjake.

Što se sadržaja interesovanja roditelja tiče, tu su pitanja tipa: *kako je dete provelo dan, kakvi su problemi u vezi sa detetom, razmena informacija vezanih za napredak u grupi, tematski roditeljski sastanci*. Koliko je osetljiva saradnja na relaciji roditelj-vrtić, govori činjenica da su vaspitačice tokom pripreme za razgovor najčešće nesigurne, da često imaju tremu jer ne znaju da li će znati odgovore na pitanja roditelja. Većina roditelja je zainteresovana za edukativna znanja koja dobijaju na roditeljskim sastancima. Vaspitačice su usaglašene oko stava da većina roditelja nema vremena za veće angažovanje u saradnji sa vrtićem najčešće zbog posla, a manji broj zbog nezainteresovanosti.

Na kraju ankete, vaspitačice su postavile pitanja. Evo nekih od njih:

1. Kako roditelje uključiti u vaspitno-obrazovni rad vrtića kada nemaju vremena?
2. Šta ako roditelji i vaspitači nemaju slična očekivanja od deteta?
3. Često se pitam šta smem, a šta ne smem reći roditelju? Šta smem, a šta ne smem da ga pitam?

Knjiga „Od prirodnih neprijatelja do partnera“ (2012), Dr Dragane Pavlović Breneselović, postavljena je ne samo na savremenim, naučnim teorijama o odrastanju deteta u okviru javnog vaspitanja, već je zahvatila osveščivanje vaspitača o ovom problemu iz ugla velikog broja istraživača u svetu i roditelja koji u partnerstvu sa vaspitačima čine ono što je najbolje za dete pa onda i za njih. Ova knjiga pretvorila se u izazov koji nije bio ni mali ni jednostavan. U okviru istraživačkog tima formiran je tim za partnerstvo vaspitača i pedagoga, koji je imao zadatak da prouči određene sekvence. Nakon prezentacije istraživačkom timu svi smo bili inspirisani i počeli da razmišljamo o novoj saradnji sa „našim roditeljima“.

Ova knjiga, pisana specifičnim stilom, prenela nas je u svetske okvire, gde smo sretali probleme slične našim. To nas je profesionalno ojačalo i pokrenulo na put od paradigme dopune ka paradigmi podrške. Nakon teorijski-istraživačkog dela, krenuli smo na putovanja do partnerstava zajedno sa roditeljima.

Prvi paketi za putovanje ka partnerstvu

Prva stanica na putu ka partnerstvu bila je „Pozvanost“. Ovo je edukativni oblik saradnje koji se održava dva puta godišnje, a čiji je cilj motivacija za razvijanje novih interakcija među akterima (roditelji, vaspitači, pedagozi).

„Svi u akciji“ je sledeća stanica. Deca, roditelji i vaspitači imaju aktivnu ulogu u učenju dece u vaspitnoj grupi. Održava se dva puta godišnje, a svojim učešćem roditelji znatno utiču na bogaćenje slike sveta dece, bogaćenju sredine materijalima, bogaćenju slike dece o drugim odraslima. I roditelji i vaspitači i deca iskazali su izuzetno zadovoljstvo ovom akcijom, kao i želju za češćim susretima ovog tipa. Radionice su uglavnom tematske i nose pečat izrade produkata za određene praznike.

Još jednu stanicu, veoma bitnu, sa akcentom na individualnom razgovoru, čine otvorena vrata. Roditelji se najavljuju u određeno vreme, a vaspitači se pripremaju za razgovor konsultujući određenu dokumentaciju.

Tri paradigme

U knjizi „Od prirodnih neprijatelja do partnera“ (2012), prof. dr Dragana Pavlović Breneselović govori o tri paradigme, koje su na potpuno novi način otvorile vrata novim uvidima u odnosu porodice i vrtića, o pravima i dužnostima roditelja.

U paradigmi paralelnih sistema pravo porodice je da podiže dete, dok je vrtić zamena za porodicu; roditelj je pasivan korisnik, a vrtić preuzima odgovornost.

Paradigma dopune roditelju daje učešće u aktivnostima, vaspitač kao profesionalac zna šta je dobro za dete, uspostavlja se program odnosa porodice i vrtića.

U paradigmi podrške porodica i vrtić imaju preklapajuće sfere iz kojih proističu podrške – roditelj ima pravo da aktivno učestvuje u vaspitanju dece, program odnosa je usmeren na dete, vaspitači i deca čine zajednicu koja uči.

Analizom paradigmi istraživački tim je procenio da se porodica i vaspitači u vrtiću „Petar Pan“ nalaze između paradigmi dopune i podrške. Time je bio jasno označen put kojim treba ići ka partnerstvu.

Naše putovanje ka partnerstvu

Program podrške u vrtiću „Petar Pan“ u trećoj godini projekta zasnovan je na jačanju kapaciteta porodice, pružanju deci stabilnog okruženja, podsticanju razvoja deteta, a odnos porodice i vrtića označen je kao putovanje do partnerstva.

Program akcionog tima za partnerstvo – povezuje porodice, kolegijum vaspitača, i lokalnu zajednicu, koji udružuju svoje snage i resurse u preuzimanju aktivnosti, donošenju odluka u pravcu zajedničkog cilja, a to je kreiranje optimalnih uslova za razvoj i učenje deteta. Partnerstvo je organizaciona struktura kojom smo formirali Akcioni tim za partnerstvo, a koga čine predstavnici roditelja, predstavnici vaspitača, pedagog-asistent sa Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i pedagozi.

Brojne su akcije koje je organizovao Akcioni tim za partnerstvo: poseta pekari, poseta školi, poklon predstava-mjuzikl osnovne škole „Mitraljeta“, sportski dan, čas folklor, čas korektivne gimnastike, izrada lutkica i drugih didaktičkih sredstava, gostovanje muzičara u vrtiću, razgledanje grada sa vode, aktivno učešće majke – spremačice JAT-a, koja je organizovala uređenje sobe, prolećni / jesenji karneval, zajedničko majsko druženje dece, vaspitača, majki, baka i ostale rodbine, gde je ulaznica bila slikovnica.

Najveći utisak na decu i roditelje je ostavila poseta Filozofskom fakultetu. Naglašavali su da je „fino“ što su imali mnogo velikih drugara sa kojima su crtali „ruke prijateljstva“, videli biblioteku sa mnogo knjiga između kojih se može i „trčati“. Od posebnog značaja je i Akcija za prikupljanje donacija, kao i aktiviranje lokalne zajednice za angažovanje logopeda.

Zaključak

Kontekst vrtića je postao dinamičan u kome su bogate interakcije i povratne sprege dece velikog broja roditelja i vaspitača učinili život vrtića „životnijim“; proširena je slika sveta dece na veoma primamljiv način što je pojačalo detetovo istraživanje fizičkog, socijalnog i simboličkog okruženja. Iz perspektive deteta dobija se – sigurnost, poverenje, podrška u odnosima s bliskim osobama; iz perspektive odraslog – osetljivost na individualni tempo razvoja, posmatranje i slušanje, promišljanje tokom i nakon akcija. Najevidentnija je bila sigurnost koju su stekli boravkom u sobi, posmatranjem šta su deca radila i direktnim uključivanjem u učenje dece. Naše početno putovanje do partnerstva je zabeležilo promene koje su se desile u samim vaspitačima i samim roditeljima. Atmosfera obostranog prihvatanja vidljiva je u poštovanju pravila koja upućuju na različite odnose koji su efektivni u zajednički dogovorenom vremenu, u opuštenijoj i raznovrsnijoj komunikaciji i laganom približavanju ciljeva i ujednačavanju interesa. Uzajamno poverenje će se još dugo graditi obostranim snagama.

A šta mi možemo? – postavili smo sebi pitanje: menjati stavove i uverenja o značaju partnerskih odnosa, preispitati praksu i otvoriti nove tačke spajanja roditelja i vaspitača, bez predrasuda razvijati magičan spoj budućih partnera u vaspitnom radu, da nam više ne bude deprimirajući broj odazvanih roditelja, podizanje uslova za učenje da bude zajednički poduhvat partnera. Pokrenuta je inicijativa da se pristup partnerstvu počinje aktivno izučavati i u predškolskoj ustanovi „Dr Sima Milošević“, formiran je Tim za saradnju sa porodicom na nivou Ustanove, koji odlično funkcioniše već dve godine.

Literatura

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2012): Gde stanuje kvalitet, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju, knjiga 1. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. (2012): Od prirodnih neprijatelja do partnera. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pešić, M. i Marković, M. (2006): Otvoreni Montesori program. Beograd: Centar za kvalitetno obrazovanje.

TIMSKI RAD - IMPERATIV U UVOĐENJU PROCESA PROGRAMIRANJA U JASLICAMA

Tatjana Ristivojević¹
PU "Dr Sima Milošević" Zemun

Apstrakt

Uvođenje inovacija najčešće donosi i otpor kao strah od nepoznatog, kao izraz nesigurnosti. Pred učesnike se postavlja pitanje hoće li moći i hoće li umeti? Takođe, tokom školovanja, medicinske sestre - vaspitači su uglavnom pripremane za rad sa celom grupom dece – frontalno. U prevazilaženju ovih problema, u ovom radu akcenat je stavljen na podsticaj medicinske sestre – vaspitača da prihvate programiranje kao proces ličnog i profesionalnog razvoja, ali i kao podsticaj za timski rad. Imajući u vidu da zahtevi savremene pedagogije u prvi plan postavljaju individualizaciju i rad u malim grupama, akciono istraživanje u ovom radu sprovedeno je u radnoj grupi za programiranje u jaslicama, koja je obuhvatila oko 30 učesnika. Korišćena metodologija može se primeniti i u osavremenjavanju rada vaspitača.

Ključne reči: medicinska sestra-vaspitač, timski rad, programiranje, akciono istraživanje.

Uvod

Poznata je činjenica da uvođenje novih veština, znanja, umenja unosi nesigurnost, a samim tim i otpor prema novinama. Rad u vaspitnoj grupi je veoma zahtevan, normativi najčešće nisu ispoštovani, a postoji još niz činjenica koje otežavaju rad sa decom uzrasta do tri godine. Utoliko su zahtevi savremene pedagogije koja insistira na uvođenju individualizacije u radu sa decom opravdaniji. Kako onda pripremiti medicinske sestre – vaspitače (u daljem tekstu sestre-vaspitače) za nove oblike rada, ako su tokom školovanja edukovani za rad sa celom grupom dece – frontalno. Tokom zadnjih godina, putem Stručnih aktiva u našoj Ustanovi, kao i izborom adekvatnih seminara, tim stručnih saradnika pokušavao je da sestre - vaspitače ojača u ovom smeru. Otežavajuća je bila činjenica da je upravo u tom periodu došlo i do smene generacija, tako da su efekti bili manji od očekivanih.

Na Aktiv sestara vaspitača sa temom Programiranje u jaslicama, u oktobru 2013.godine, nakon izlaganja teorijskog dela o programiranju, prikazan je i praktičan primer programiranja u jaslicama "Petar Pan." Prikazani su instrumenti posmatranja primenjeni tokom rada, kao i pozitivni efekti za dete i sestre – vaspitače. Kako je interesovanje prisutnih bilo veliko, neuobičajeno do tada za našu praksu, zakazali smo monitoring Aktiva, za koji su sestre – vaspitači imale zadatak da pripreme po neki instrument praćenja iz svoje vaspitne grupe.

¹ tatjana.d.ristivojevic@gmail.com

Iskazana je potreba za daljim radom u grupi, i stvorena je Radna grupa za programiranje. Teme su se menjale, a u nastavku rada će biti opisane.

Koraci ka programiranju

Programiranje predstavlja aktivan, misaoni proces. To je put kojim se kreću istraživači prakse. Ali ne sami. Osim timskog rada sestre-vaspitača u grupi, programiranje zahteva i uključivanje deteta /dece i roditelja. Programiranje se dakle kreće u trouglu: sestra-vaspitač – dete – roditelj.

Da bi ušle u proces programiranja, sestre-vaspitači su morale najpre da obrade mapu razvoja uzrasta dece svoje grupe, kako bi se podsetile dominantnih uzrasnih karakteristika. Nakon toga slede tehnike posmatranja deteta/male grupe dece. Iz sastanka u sastanak bile su ojačane da vežbaju narativnu tehniku, anegdotsko posmatranje, beleženje ponašanja unutar vremenskih uzoraka. Pored ovoga, sestre su samoinicijativno donosile sociogram i ček liste, koje su njima lični pokazatelji u kom pravcu treba voditi grupu.

Zašto je važno posmatranje deteta/dece? Na ovaj način upoznaje se svako dete pojedinačno, prati se njegov razvoj, dobija se uvid u nivo grupe, identifikuju se razvojni problemi deteta...

Iako su bile dosta nesigurne u korišćenju tehnika posmatranja, iz sastanka u sastanak sve više su se javljale da same čitaju svoje beleške i bile su samokritične.

Strukturiranje sredine

Okruženje deteta znači mnogo u njegovom razvoju. Od toga koliko je sredina bogata materijalima, podsticajna za celokupni razvoj deteta, koliko podstiče interakciju među decom ili između deteta i sestre-vaspitača – od svega ovoga zavisi da li će dete proći lakše kroz adaptaciju (aktivno radeći na strukturiranju sredine učesnice Aktiva shvatile da izlazak u dvorište tokom perioda adaptacije olakšava adaptaciju i omogućuje da se ona brzo završi!), hoće li imati bolju pažnju, bolju komunikaciju sa decom i odraslima.

Da bi imale bolji uvid u strukturu svoje sobe, sestre-vaspitači pravile su odgovarajuće skice radne sobe. To nije bilo dovoljno, pa su međusobno morale da diskutuju tražeći na taj način bolja rešenja.

Susret sa literaturom

Tokom radionica došli smo zajedno i do saznanja da se pojedine sestre- vaspitači teže uključuju u rad grupe jer nemaju iskustva u javnim izlaganjima. To nas je dovelo do ideje da vežbaju same ili u manjim grupama. Teme za prezentaciju pred grupom bile su aspekti razvoja (intelektualni razvoj, razvoj govora, razvoj motorike...). Osim preporučene literature, same su nalazile novu literaturu i međusobno razmenjivale. Pored toga, izlaganje su bogatile primerima iz svoje prakse, kao i poster prezentacijama. U ovom delu sestre-vaspitači su pokazale da su profesionalno ojačale i stekle veće samopouzdanje.

Izrada didaktičkih sredstava

Kako smo već naveli, uspešno programiranje zahteva bogato strukturiranu sredinu. Praksa je pokazala da sestra-vaspitač najbolje zna kakva didaktička sredstva i kakvi materijali su neophodni deci u grupi u kojoj radi. Sestre-vaspitači su pokazale svoju kreativnost i profesionalizam u stvaranju raznovrsnih didaktičkih sredstava. Bila su kvalitetno urađena – bezbedna za dete, podsticajna za igru, originalna. Na Konkursu za najbolje didaktičko sredstvo, koje se organizuje povodom dana Ustanove, veliki broj učesnika Radne grupe za programiranje u jaslicama dali su svoj doprinos. Mnoge sestre-vaspitači su nagrađene i javno pohvaljene. To predstavlja snažan doprinos daljem radu i stručnom usavršavanju.

Rad sa pripravnicima

Kao što je navedeno na početku rada, tokom zadnjih godina došlo je do smene generacija u našoj predškolskoj ustanovi. To je uključilo i veliki broj pripravnika u pojedinim jaslicama, pa i sumnju da kvalitet rada može biti ugrožen. Ovu činjenicu uočio je i Tim stručnih saradnika, ali i same sestre-vaspitači. Radna grupa je bila odlično mesto gde su pripravnici mogle da steknu nova i proveriti stečena znanja. Onda su, zajedno sa svojim mentorom i stručnim saradnikom primenile naučeno u svojoj praksi. Pored toga, osećale su se prihvaćenim članom Tima, što je rezultiralo i odličnim uspehom na ispitima za licencu.

Evaluacija

Na kraju radne godine (zadnji sastanak Radne grupe održan je u junu, 2013.godine), kako bismo svi imali bolji uvid u rad Radne grupe, odlučili smo se za evaluativni list, koji je

bio anoniman. Bilo je prisutno 22 članice Radne grupe. Sve anketirane sestre-vaspitači pozitivno su istakle efekte rada Radne grupe na kvalitet rada u svojoj jaslenoj grupi.

Naročito su istakle da su stečene veštine i znanja pomogle u:

- o slobodnijem korišćenju instrumenata za praćenje i posmatranje deteta/dece
- o struktuiranju sredine i korišćenju drugih prostora za igru dece (sve više sestara-vaspitača koriste slobodnije i druge prostore, na primer hol, za aktivnosti sa decom)
- o procesu individualizacije i radu u malim grupama
- o značajnoj razmeni iskustva i razmeni literature
- o slobodnijem pristupu komunikaciji sa roditeljima.
- o Samo dva učesnika ove ankete smatrala su da nisu mogli da primene stečena znanja u svojoj grupi.

Zaključak

Sam početak rada ukazao nam je na karakteristiku ljudskog bića da pruža otpor novinama. Istovremeno, bili smo svesni činjenice da se iza otpora kriju strah i nesigurnost. Dobrom organizacijom i dobrim timskim radom uspeali smo da prevaziđemo ove slabosti. U ovom radu prikazali smo samo deo aktivnosti uvođenja programiranja vaspitno-obrazovnog rada za sestre-vaspitače u predškolsku ustanovu.

Poznato je da individualizacija obuhvata prilagođavanje programa osobenostima deteta, male grupe dece ili grupe u celini i da su efekti individualizacije reflektuju na duže pamćenje, bolju pažnju i koncentraciju kod dece. Ove principe rada u malim grupama moguće je primeniti na nivou velikog kolektiva kakva je naša Ustanova, gde su postignuti značajni rezultati.

Na kraju treba istaći da su rezultati Radne grupe za programiranje u jaslicama prikazani u radu „Timski pristup procesu programiranja“, u plenarnom delu na tradicionalnim jesenjim susretima Saveza udruženja medicinskih sestara predškolskih ustanova Srbije, u Novom Sadu, novembra 2013.godine.

Literatura

Hansen, K. A., Kaufman, R. K. & Veš, K. B. (2001): *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kome dete ima centralnu ulogu*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Saton Smit, B. (1989): *Igračke i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Šain, M. i Čarapić S. (2012): *Korak po korak 3*. Beograd: Kreativni centar.

PEDAGOG KAO STRUČNI SARADNIK U ŠKOLI – ISTORIJSKA PERSPEKTIVA

Simka Vukojević¹
Jovana Maksimović²
Mirjana Milanović³

Apstrakt

Začeci rada savremene stručne službe u našim školama kakvu danas poznajemo, vezuju se za osnivanje oglednih škola u Jugoslaviji tridesetih godina dvadesetog veka. Postavljanjem Todora Lilića na mesto "pedagoga-profesora" u beogradskog oglednoj školi 1935.godine, po prvi put u istoriji našeg školstva angažuje se stručni saradnik zadužen za planiranje, organizaciju, i proučavanje nastave u jednoj školi, kao i za stručno usavršavanje učitelja zaposlenih u školi. U prvom delu rada se razmatra položaj i uloga koju je Lilić kao prvi srpski školski pedagog imao u vaspitno-obrazovnom radu škole, prikazuju se očekivanja koja su pred njega postavljena i problemi sa kojima se suočavao, kao i delokrug njegovog rada i pedagoškog delovanja. Ubrzo nakon osnivanja škole u Beogradu, još nekoliko škola u Kraljevini je dobilo status oglednih, a time je povećan i broj stručnih saradnika u školama. U drugom delu rada prikazana su njihova nastojanja da definišu svoj profesionalni status.

Ključne reči: stručni saradnik, pedagog, reforma škole, ogledna škola.

Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca, još od svog formiranja 1918. godine, suočavala se sa mnogobrojnim teškoćama. Razlike u ekonomskoj razvijenosti, administrativnim i pravnim uređenjima, društvenim i kulturnim okolnostima različitih delova Kraljevine ometale su jedinstvo novonastale države. Potreba ujedinjavanja i stvaranja jedinstvenog školskog sistema se javila kao neminovnost, a reforma školstva kao sredstvo za povezivanje i ujedinjavanje svih delova nove državne celine.

Koncepcija i načini rada tradicionalne škole, u periodu između dva rata, postaju predmet kritika i osporavanja, obrazujući tako pravac reforme ka razmatranju i postepenom uvođenju novih metoda i organizacionih oblika. U nastojanjima da se popularizuju koncepti nove škole, javlja se ideja o osnivanju ogledne škole koja bi omogućila praktičnu proveru principa savremenih pedagoških tekovina kojima se želeo izmeniti karakter dotadašnje škole.

Iako je bilo brojnih predloga i sugestija za osnivanje oglednih škola, u praksi nijedna nije sprovedena, sve do inicijative Todora Lilića, profesora Učiteljske škole u Pirotu. Ministarstvo prosvete je prihvatilo njegov predlog o osnivanju ogledne škole i u Beogradu je 1935. godine otvorena škola. Ova škola trebalo je da doprinese ostvarivanju principa i

¹ simka.vukojevic@gmail.com

² jovana.maksimovic90@gmail.com

³ mirjana.milanovic726@yahoo.com

ideja nove škole i time postavi temelje za sveobuhvatnu reformu jugoslovenskih osnovnih škola (Đorđević, 2001).

Postavljanjem Lilića za pedagoškog instruktora u Oglednoj školi „Kralj Aleksandar I” u Beogradu, prvi put u našoj pedagoškoj prošlosti biva angažovano nenastavno lice zaduženo za nastavu. S obzirom da stručna pedagoška služba u školi do tada nije postojala, nije bilo ni terminologije za novu profesiju zbog čega se u zakonskim dokumentima u sinonimnom značenju javljaju sledeći termini: profesor-pedagog, instruktor-pedagog, pedagoški instruktor. Za potrebe ovog rada, opredelile smo se za korišćenje termina „pedagoški instruktor”. Aktivnosti i delokrug rada koje je Lilić kao prvi srpski školski pedagog imao, ostavili su svedočanstvo o vremenu kad je profesija stručnih saradnika u školi bila na samim počecima svog konstituisanja.

Pedagoški instruktor u beogradskoj oglednoj školi kao prvi srpski školski pedagog u Jugoslaviji (1935-1939)

Informacije o delokrugu rada prvog srpskog školskog pedagoga kod nas sadržane su u *Pravilniku o radu Ogledne narodne škole u Beogradu* kojim je regulisana organizaciona i sadržinska delatnost škole.⁴ Kako je Ogledna škola nastala sa ciljem da reformiše postojeću školsku praksu, njen osnovni zadatak ogledao se u praktičnoj proveru principa kojima su tadašnji savremeni tokovi pedagoške misli težili. Tako organizovana, ogledna škola imala je dvostruki cilj: 1. unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada kroz novi vid organizacije nastave, 2. oblik stručnog usavršavanja nastavnika i školskih nadzornika.

Prema Pravilniku, Todor Lilić kao pedagoški instruktor, predstavlja lice u školi koje će *rukovoditi celokupnim nastavnim i vaspitnim radom*. Međutim, organizovati realizaciju navedenih ciljeva moglo je biti plod samo Lilićevog bogatog iskustva kao učitelja i profesora učiteljske škole, jer zvaničnih smernica ili uputstva za rad nije imao. Uskladiti rad Ogledne škole sa Zakonom o narodnim školama, organizovati nastavu prema postojećem Nastavnom planu i programu i odgovoriti na principe nove škole bili su zahtevi koji su se postavljali pred Lilića kao pedagoškog instruktora.

Pedagoški instruktor, prema Pravilniku, bio je u obavezi i da nastavnicima *daje uputstva za vaspitni i nastavni rad po načelima koncentracije nastave i aktivnog učešća učenika*. Uputstva za rad u školi Lilić je crpeo iz osnovnih principa nove škole kojima se pre svega, naglašavala aktivna uloga učenika u sticanju znanja. Psihološka osnova koja je činila temelj „novog vaspitanja” bila je sadržana u razvoju detetove ličnosti kroz socijalizaciju, istraživanje, umetnost i igru. Pedagoški instinkti, doprinosili su razvoju detetove ličnosti omogućavajući mu da kroz razgovor i druženje, istraživanje, igru i umetničko ispoljavanje, doživljava različita iskustva, da ih vrednuje i sopstvenom aktivnošću uči.

⁴ Pravilnik o radu ogledne narodne škole. Đorđević, J. (2001): Ogledne škole u Kraljevini Jugoslaviji (1918-1941), u M. Vilotijević i sar. (ur.), *Eksperimentalne (ogledne) škole* (99-101). Beograd: Učiteljski fakultet.

Nastava je doživljaje dece trebala da posmatra kao celinu u kojoj su intelektualno, socijalno, čulno i manuelno bili povezani. Razvijajući se na ovim postavkama, javlja se kompleksna nastava kao ona koja će najbolje odgovoriti zahtevima nove škole. Nastojeći da nadoknadi sve nedostatke upućivane staroj školi, kompleksna nastava se razvijala kao oblik nastave na kojoj bi počivala reforma školstva (Jovanović, 1933).

Kompleksna nastava je u novoj školi počivala na 4 koraka koji su više predstavljali okvir u obradi nastavnog gradiva, nego obaveznu formu. Naglašavajući slobodnu delatnost nastavnika, ali i uvažavajući osobenosti dečije prirode i same prirode gradiva nastavne jedinice, tzv. radni stupnjevi ogledne škole su se zasnivali na učeničkom postavljanju teme ili zadatka, samostalnom traženju načina rešavanja zadatka, izvođenju pronađenog rešenja kroz radionice, eksperimente, crtanje i slično, kao i proveru dobijenih rešenja uz povezivanje u širi kontekst (Branković i Lilić, 1937). U ukupnom radu Ogledne škole težilo se određenoj naučnoj zasnovanosti na osnovu koje bi učitelji i nastavnici mogli da kritički sagledaju svoje postupke i isprave nedostatke.

Pedagoški instruktor je imao Pravilnikom propisanu obavezu i da *sa nastavnicima izrađuje raspored nastavne građe za rad u pojedinim razredima i podnosi ga na odobrenje Ministarstvu prosvete*. Kako je nastava u Oglednoj školi bila organizovana prema Nastavnom planu i programu koji je važio za sve narodne škole, principi kompleksne nastave su u većoj meri bili primenjivani u I i II razredu osnovne škole jer je priroda gradiva to omogućavala. Obrada gradiva u III i IV razredu je s vremena na vreme organizovana po kompleksima, ali je dominantna bila predmetna nastava. Suočavajući se i sa unutrašnjim paradoksima, među kojima je najveću težinu imao zahtev da se predmetno organizovan nastavni plan i program realizuje po kompleksima, zadatak koji je Lilić imao u izradi plana realizacije nastavne građe bio je izuzetno složen. Međutim, kako i sam u svojim saopštenjima često naglašava, radilo se koliko su okolnosti dozvoljavale. Nastava u Oglednoj školi težila je da *učenici stiču znanja, razvijaju sposobnosti i istrajnu volju koja im je potrebna za uspešno delanje u državnoj kulturnoj zajednici* (Branković i Lilić, 1937: 68). Našavši se ispred većitog paradoksa individualiteta i socijaliteta savremene pedagogije, ali i društvenih okolnosti kojima se težilo stvaranju jugoslovenske svesti u narodu, nastava je težila da razvija ličnost kroz zajednicu za zajednicu. Nastojeći da se stvori jugoslovenski ideal, obrazovanje se videlo i kao put jedinstvene „duhovne izgradnje“ naroda novonastale države (Jovanović, 1939). Posebno je akcentovana praktična primena svih stečenih znanja koja bi učenicima pružila osnovu za samoobrazovanje i neprestani put ka usavršavanju.

Kako bi se izvršila reforma školskog sistema bilo je neophodno nastavnike i učitelje upoznati sa principima ogledne škole i motivisati ih da unose promene u sopstveni rad. Lilićevo delovanje kao pedagoškog instruktora je stoga, pored planiranja i programiranja nastave, imalo i komponentu instruktivnog rada sa nastavnicima, kao i izvesnu kontrolnu funkciju. Lilić je bio u obavezi da posećuje predavanja nastavnika, kao i da sam realizuje ugledna predavanja. Svi nastavnici bili su dužni da rade po njegovim uputstvima, a o napredovanju i mogućim problemima u radu Ogledne škole trebalo je da obaveštava

Ministarstvo prosvete. Međutim, delokrug Lilićevog rada nije se iscrpljivao u nastavnom i vaspitnom radu. Problemi sa kojima se Ogledna škola suočavala često su bili posledica društveno-ekonomskih prilika zemlje, pa je nedostatak finansijskih, nastavnih i drugih sredstava zahtevao i snalažljivost pedagoškog instruktora i otvaranje polja saradnje sa širom zajednicom. Ipak, upravo te (ne)prilike su učinile da se saradnja sa roditeljima i drugim školama razvije kao bitan element vaspitno-obrazovnog rada Ogledne škole.

Pored prethodno navedenog, delokrug Lilićevog rada obuhvatao je i organizaciju stručnog usavršavanja učitelja koji nisu bili zaposleni u Oglednoj školi. Ovaj rad realizovan je u vidu tzv. konferencija sa posetiocima. O radu ogledne škole nastavnici i učitelji su se upoznavali prisustvujući časovima, putem razgovora sa kolegama koji su posmatrani čas realizovali, kao i Lilićevim objašnjenjima na završetku posete. Odobravanje poseta oglednoj školi, njihovo trajanje kao i postupak realizacije definisani su navedenim Pravilnikom. Međutim, njegove odredbe nisu se odnosile na sadržaj poseta, pa se njihova struktura stalno menjala i zavisila od svake pojedinačne posete. Školu su posećivali nadzornici, učitelji i učenici učiteljskih i drugih škola, kao i strani delegati. Utisci poneti sa ovih poseta bili su različiti, bilo je i pozitivnih i negativnih, usmerenih na različite aspekte funkcionisanja Ogledne škole, kao i na prostorno uređenje i tehničke karakteristike. Međutim, zajedničko zapažanje ovih posetioca, jeste da je škola, iako na samim počecima i uz okolnosti u kojima je nastala, ipak postigla zavidan uspeh.

Lilić je bio svestan da prethodno opisan oblik stručnog usavršavanja ima niz nedostataka koji školu udaljavaju od jednog od njenih osnovnih ciljeva. U instruktivnom radu i posetama školi taj rad je bio ograničen uslovima u kojima su posete realizovane. Posetama koje su često prevazilazile zadati normativ od 20 ljudi, narušavao se kako kontekst poučavanja i same nastave, tako i kontekst instruktivnog rada koji je trebalo da doprinese stručnom usavršavanju nastavnika. Bez ustaljene forme, instruktivni rad se odnosio na razgovor i konferencije posle poseta u toku kojih se posmatrao nastavni rad. Lilićeva objašnjenja o radu škole, osnovnim principima i načinima organizacije škole, uz objašnjenja nastavnika koja su se odnosila na realizovane časove, činili su osnovu instruktivnog rada. Usudićemo se da konstatujemo da su rezultati ovih poseta umnogome zavisili od očekivanja i znanja posetilaca, pa su tako moguća pitanja, nedoumice i predlozi bili uslovljeni onim što je posmatranjem bilo (ne)zapaženo.

Pedagoški instruktori u ostalim oglednim školama Kraljevine Jugoslavije

U periodu 1937-1939. otvoreno je još četrnaest oglednih škola. Pozitivni rezultati rada beogradske ogledne škole i teritorijalna raspodela Jugoslavije uslovili su težnju prosvetnih vlasti da se ogledne škole osnivaju u svakoj banovini (Đorđević, 2001). Od 14 oglednih škola, dve su pripadale seoskim atarima, dok je jedna bila privatna, namenjena pretežno „slabunjavoju deci“ (Higu-Mandić, 1934, prema: Đorđević, 2001). Svaka od ovih škola je dobila pedagoškog instruktora, koji su nošeni entuzijazmom novih vaspitno-

obrazovnih postupaka i nastavnog rada, gradili položaj nove profesije. Bez prethodnog iskustva, u vremenu pedagoških previranja, pedagoški instruktori su sva svoja znanja uložili u organizovanje, planiranje i proučavanje nastave u skladu sa idejnim postavkama nove škole i tako gradili svoju profesiju kao važnu kariku u lancu reformnog pokreta narodnih škola.

Iako kratkog postojanja, ogledne škole su do 1939. godine već stekle izvesno iskustvo u primeni novih teorijskih principa kada se javila potreba da se pre planiranja narednog koraka, sagleda sve prethodno ostvareno. Reformski zadaci su rasli pa je bilo potrebno i proveriti vrednosti samog koncepta nove škole. U tu svrhu, nadzornik svih oglednih škola u Jugoslaviji, Dragoljub Branković je sazvao prvi Kongres nastavnika, administrativnih školskih upravitelja i pedagoških instruktora oglednih škola. Kongres je održan u Borovu, u blizini Vukovara, 1939. godine i trajao je dva dana. Na ovom prvom stručnom pedagoškom veću, prisustvovali su predstavnici svih oglednih škola u Kraljevini.

Školski radnici, nosioci pripremanih i očekivanih promena, prvi put su imali priliku da zajednički rekapituliraju minuli rad, podele praktična iskustva u organizaciji, oblicima i metodama rada, diskutuju o teškoćama i postignutim rezultatima. Ljubav prema pozivu, vera u lične potencijale i u važnost kopernikanskog preokreta u prosveti, okretali su točkove reformi koja je u procesu svog razvoja iznedrila i profesiju stručnih saradnika u školi. Ogledne škole su upravo zbog zajedničkog rada pedagoških instruktora i nastavnika kao neposrednih realizatora nastavnog procesa, bile na višem organizacionom nivou i kadrovski bolje opremljene od drugih škola.

Na kongresu u Borovu, učesnici su predstavljali praktična iskustva i isticali primere dobre prakse, organizovali razna predavanja na temu nove narodne škole, ali i pokrenuli inicijativu za donošenje ozakonjene Uredbe o oglednim školama. Poslednjeg dana Kongresa, organizovana je diskusija kojom se došlo do zaključaka koji su, šire posmatrano, bili usmereni na planiranje daljih koraka reforme, kao i na specifične zahteve koji su se odnosili na profesionalni status pedagoških instruktora. Zaključci diskusije doneli su očekivano saglasje o neophodnosti kompletne reforme narodne škole, kao i preporuku o proširenju i na srednjoškolski nivo. Učesnici Kongresa oglednih škola apelovali su na Ministarstvo da preduzme neophodne mere u pravcu modernizacije nastave, izmene nastavnog plana i programa i povećanja broja oglednih škola u Kraljevini i posebno da se reguliše položaj pedagoških instruktora oglednih škola kao nove profesije.

Zaključak

Iz postavljenih ciljeva ogledne škole i iz zakonskih obaveza propisanih Pravilnikom, proističu dva polja Lilićevog delovanja kao pedagoškog instruktora: planiranje i programiranje nastave i instruktivni rad. Oblast planiranja i programiranja nastavnog i vaspitnog rada bila je uslovljena principima na kojima je počivala savremena pedagoško-

psihološka misao. Bez bilo kakvih smernica za osnivanje škole kakvu dotadašnji obrazovni sistemi nove države nisu imali, Lilić svoju zamisao o oglednoj školi ipak pretvara u delo postavljajući temelje na kojima nastava u školama treba da se organizuje i na kojima reforma školskog sistema treba da počiva.

Za uspešan rad Ogledne škole Lilić je osećao ne samo ličnu, već i visok stepen društvene odgovornosti, kako kaže – prema svim budućim generacijama (Lilić, 1936). Međutim, rad u oglednoj školi nije bio lak, ni u pogledu materijalnih sredstava, niti u pogledu pripreme i organizacije nastave utemeljene na novim principima. Rad u oglednoj školi je velikoj meri su bio zasnovan na kombinaciji znanja i sposobnosti učesnika i svesti o potrebi i značaju reforme. Tragajući za načinima praktičnog ostvarenja teorijskih načela i savremenih ideja, nastavnici i pedagoški instruktori, organizujući rad oglednih škola, kreću na put kroz nepoznato, vođeni idejom promene. Zbog svega pomenutog, skup u Borovu omogućio je da se čuju glas i potrebe onih koji su vodili prosvetnu promenu, ujedinjeni idejom nove nacionalne strategije vaspitanja i obrazovanja. Pripremajući tlo za systemske promene, tadašnji učitelji i pedagozi, pronašli su nove mogućnosti za prevazilaženje intelektualistički usmerene stare škole, što je otvorilo i prostor za pedagoga kao stručnog saradnika u školi.

Literatura

Branković, D. i Lilić, T. (1937): *Ogledna narodna škola "Kralj Aleksandar I"*, Beograd: Nastavnički kolegijum Ogledne narodne škole „Kralj Aleksandar I“.

Dorđević, J. (2001): *Ogledne škole u Kraljevini Jugoslaviji (1918-1941)*, u M. Vilotijević i sar., *Eksperimentalne (ogledne) škole* (75-161). Beograd: Učiteljski fakultet.

Jovanović, D. (1933): *Savremena početna nastava*, *Učitelj*, god. 14(48), br. 2, 81-91.

Jovanović, D. (1939): *Idejni razvitak pedagogike u Srba od 1918-1938 sa osvrtom na prethodno doba*, u M. R. Majstorović (prir.), *Pedagoška Jugoslavija* (4-29), Beograd: Privrednik.

Lilić, T. (1936): *Ogledna škola u Beogradu (odgovor Cvetku Popoviću)*. Narodna prosveta, br. 42, str. 2-3.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

371.12.011.3-051:37.01(082.2)(0.034.2)
37.048.2(082)(0.034.2)

NACIONALNI naučni skup Januarski susreti pedagoga

Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju (2014 ; Beograd)

Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju [Elektronski izvor] : Januarski susreti pedagoga nacionalni naučni skup

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

30. i 31. januar 2014.

[urednici Nataša Matović, Vera Spasenović, Radovan Antonijević].

Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta : Pedagoško društvo Srbije, 2014. - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm

Sistemske zahteve: nisu navedeni. - Nasl. Sa naslovnog ekrana.

Tiraž 150.

Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-82019-76-3 (FF)

a) Školski pedagozi - Zbornici

b) Pedagoška služba – Zbornici

COBISS.SR-ID 204452620