Slavka Gvozdenović, PhD

THE ROLES OF TEACHERS IN MODERN EDUCATION

ABSTRACT: The paper discusses about the impact of changes in contemporary education on the processes and relationships in the current educational theory and educational practice. Transposition of these changes on the position, role and status of teachers refers to commitment to a critical examination of various aspects of the theory and practice of education and teaching.

Experience shows that changes in theory and practice of education in a new way reflect the additional demands on teachers. We should bear in mind the specifics, relevant to different levels of education, as well as issues that connect them. The teacher does not appear only in the role of teachers and evaluators, he becomes more coordinator and motivator, innovator, mentor, researcher, a creative collaborator, partner in the pedagogical interaction and expert in his field. Therefore, critical assessment of one's own teaching methodology and knowledge of contemporary teaching and learning requirements become the basis for evaluation of the possibilities of application of that knowledge in the teaching process.

Since teachers are the main leaders of changes in education, it is evident that their engagement and willingness to actively participate in school life and the wider community in a large extent depends on the quality of processes and results which were achieved at all levels of education.

Key words: teacher, student, role, teaching, learning and education.

Проф. др Радмила Николић[1]
Учитељски факултет у Ужицу

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 378.147

ОДНОС ТЕОРИЈСКИХ САДРЖАЈА И ПРАКСЕ У ПРОГРАМИМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА

Апстракт:

Стални пораст захтева према учитељу, у односу на његову стручну компетентност, условили су промене система образовања учитеља. За целисходну педагошку делатност учитеља неопходно је ангажовање свих педагошко-дидактичких и методичких знања и вештина, због чега питање образовања учитеља данас представља приоритетан задатак реформи система образовања у целини.

Имајући у виду савремене циљеве образовања и васпитања као и исходе који су основно полазиште у конципирању организације и садржаја образовања али и начина њихове реализације, већ дуже време се не само у Европи него и у свету, трага за моделом система образовања учитеља који ће најефикасније и најцелисходније омогућити да се дође до очекиваних резултата. Ово је значајније тим пре што се у систему образовања компетенцијама наставника условљавају будуће компетенције ученика.

Једно од суштинских питања, у концепцијама образовања учитеља, јесте питање односа и уравнотежења теоријских садржаја и праксе у структури студијских програма, односно академских дисциплина и праксе који треба да обезбеде не само функционална знања него и рефлексивне вештине учитеља. Циљ овог рада јесте да се кроз анализе неколико модела образовања учитеља укаже на могућа решења односа академских дисциплина, стручних предмета и праксе у садржајима институционалног припремања за учитељски позив.

Без обзира на савремене тенденције и концепте, чак и недавно реформисаног образовања учитеља, уочавају се још увек присутне превазиђене концепције и парадигме у заступљености научних, стручних дисциплина и праксе.

Кључне речи: *образовање учитеља, садржаји образовања, академски садржаји, пракса, концепције, модели.*

Промене у друштву а нарочито у области технологије иницирају промене у сфери образовања као главног ресурса у савременом друштву које се темељи на економији знања. Разумевање значаја знања у глобализацијским процесима и увођење јединствених стандарда у све сфере па и образовање, условило је промене у концепцији и структури

[1] scholae50@yahoo.com

образовних система. Нове парадигме на којима се заснивају промене имају упориште у концепцији перманентног образовања – целоживотног учења. Концепције реформе образовања суочиле су се са захтевом стварања система образовања који ће у првом реду бити флексибилни, функционални и квалитетни у друштву које је у сталном процесу промена. Императив квалитетног образовања актуализовао је питање професионалног образовања наставника. Бројни стручњаци који се баве наставничком професијом, на наставника гледају као на кључног чиниоца реформе образовања, због чега је питање професионализације наставног кадра постало кључно питање у свим земљама Европе па и код нас. Бавећи се образовањем наставника у новонасталом друштвено-економском окружењу, као императив квалитетног образовања, незаобилазно је питање модела практично-педагошког оспособљавања студената будућих наставника.

Као један од стратешких циљева у овој области истиче се успостављање целовитог система евалуације праћења и оцењивања студентске праксе који би као саставни део образовног система обезбедио квалитет образовних услова васпитно-образовног процеса и исхода образовања у складу са образовним стандардима. Нове потребе и ново разумевање улоге образовања пред наставнике постављају захтев за новим разноврсним компетенцијама, тако да се сви напори односе на тражење најделотворнијих начина да се оне развију и континуирано подржавају. Брига о квалитету наставничких компетенција произилази из чињенице да оне представљају најважнији чинилац постигнућа ученика.

Када је реч о развоју низа компетенција за успешно вршење наставничке улоге, посебну пажњу заслужују оне које се односе на непосредан практичан рад, наставни рад. Квалитет професионалног припремања наставника нужно подразумева и квалитет практичног дидактичко-методичког оспособљавања за непосредан васпитно-образовни рад.

Чини нам се да је у прилично дугој традицији образовања учитеља код нас лако уочити да се практичном оспособљавању придавао велики значај. Појавом првих институција за образовање учитеља, током 19. века по угледу на аустријске нормалке и немачке семинаријуме, припремање за позив заснивао се на имитативном учењу од искусних учитеља. Продужавањем трајања припремања учитеља од вишенедељних курсева на трогодишње школовање уз претходно завршено основно образовање, на значају добијају и теоријска и практична знања. Промена концепта образовања подразумевала је поучавање у вежбаоницама уз искусног практичара – ментора. Развијање и усавршавање

ове концепције, под утицајем промена у друштву, нарочито развоја науке и технике, улоге знања и схватања нове улоге учитеља а са тим промена циљева, садржаја и система, битне компоненте образовања учитеља постају општа знања, стручно знање, педагошко-психолошка знања и наставна пракса. Са имитативног учења „заната“ прешло се на развој способности и вештина за наставни рад сопственим промишљањем уз стручно вођење утемељено на научним сазнањима релевантних наука. Крај прошлог и почетак овог века образовање учитеља обележиле су значајне промене изазване бурним и брзим променама у свим сегментима живота чиме су захтеви у односу на опште и специфичне компетенције заузеле централно место у конципирању система структуре и садржаја професионалног развоја учитеља.

Питањима концепције образовања учитеља и места садржаја практичног оспособљавања студената будућих учитеља у структури тог концепта не посвећује се довољно пажње. У педагошкој литератури је мало радова и расправа о овом проблему а још мање је радова заснованих на научним емпиријским истраживањима која би указала на стање и ефикасност постојећих модела. Такође је мало покушаја да се утврде јединствени модели стручне праксе са чврстом концептуалном основом која би у целини обухватила припремање за учитељски позив.

Истицање важности и потребе организовања ефикасније праксе у припремању за непосредан васпитно-образовни рад указује да досадашњи начини и облици њеног организовања и спровођења нису адекватни ни довољно ефикасни. Постојећи модели образовања будућих учитеља у структури студијских програма учитељских факултета укључују практично оспособљавање студената будућих учитеља али су њени садржаји, организација и трајање различити. Пракса се организује по инерцији и уходаном моделу, рекло би се са тенденцијом да је „воде“ они који немају практичног искуства у васпитно-образовном раду (то су најчешће „методичари“, сарадници, асистенти или су са иницијалним образовањем стеченим на учитељском факултету).

Захтеви за унапређивање иницијалног образовања учитеља у европском концепту исказани су у студијама Европске комисије као и резултати пилот пројекти SIGMA – Образовање наставника у Европи (1995) – који се између осталог односе на потребу чвршћег повезивања академских садржаја и образовних наука (педагогија, општа дидактика, психологија образовања, социологија образовања) и методичких садржаја и на потребу повећавања часова практичне наставе.

Даље се наглашава да модел образовања учитеља треба да има тежиште у искуственом приступу у доброј пракси и традицији које су

органски повезане са теоријским сазнањем и емпиријски валидним концептима у подручју учења и поучавања.

Анализом различитих концепција образовања учитеља у земљама Европске уније, уочено је да превладава статички приступ који се огледа у „згуснутом“ и кратком иницијалном образовању и слабој повезаности праксе са теоријским образовањем (*Зелена књига о образовању учитеља у Европи*, TNTEE, 2000). Овакав концепт произилази из схватања да се потребне компетенције учитеља стичу кроз академске садржаје изван контекста за који се стичу, а стицање вештина за практични рад одвија се кроз тренинге. Теоријска знања нису интегрисана са практичном наставом.

И у домаћој стручној литератури има анализа које говоре о недостацима који прате припремање и оспособљавање студената – будућих учитеља, а који се односе на доминацију стручно-предметног образовања и запостављања практичне апликативне димензије (Пејић, 2005), и непостојање добре концепције, функције, облика, садржаја и организације педагошке праксе (Каменов, 1993).

Истраживање Половине Н. и Павловић Ј. на Институту за педагошка истраживања у Београду, о мишљењу универзитетских професора и студената о односу теорије и праксе, показало је такође да превладава доживљај „расцепа“ између теорије и праксе у универзитетској настави. Међу студентима доминира доживљај да их универзитетски програми готово искључиво „опремају“ теоријским знањима (Половина-Павловић, 2010: 110).

Овакав концепт познат је као модел „техничке рационалности“ у коме су теоријска знања фундаменталнија и значајнија.

Анализе студијских програма и индивидуалних дневника рада студената на пракси, указују на чињеницу да се о теоријском а посебно практичном оспособљавању студената који се припремају за васпитно-образовни рад не води довољно рачуна (Будић и сар., 2008: 17).

Нешто повољније су оцене корисности праксе студената (филозофског факултета, новосадског универзитета где се половина испитиваних студената после обављене методичке праксе, изјаснила позитивно о пракси и могућностима примене и потврде теоријских знања (53%), а око 1/3 студената није задовољно праксом (29%) (Будић и сар., 2008: 63).

У једној анкети студената друге године (125 студената), Учитељског факултета у Ужицу, 45% студената је праксу оценило као веома корисну, потпуно бескорисном је сматра 25% студената и мало корисном 30%. У оцени садржаја студијских предмета који су подржавали ову праксу, посебно су истакли педагошку групу предмета

и психологију (80%). Основна примедба се односила на време проведено на пракси (једна недеља) са предлогом да траје две недеље и да се организује два пута у току године (62%). Студенти нису задовољни личним ангажовањем у току праксе, односно пасивном улогом, односно посматрањем васпитно-образовног процеса (Николић, 2008: 171-172).

Истраживање мишљења студената о реализацији стручне праксе и њеног доприноса стицању професионалних компетенција обављено је и на Педагошком факултету у Сомбору (2007). Највећи проценат студената задовољан је општом организацијом праксе у школама (76,2%). Истакли су посебно корисним сарадњу са учитељем – ментором (57,14%), а 76,19% студената одговорило је да је било потпуно спремно за извођење наставе у току трајања стручне праксе (Будић и сар., 2008: 137-158).

Истраживања Центра за праћење (мониторинг) о практичној настави на факултетима, на четири универзитета у Србији, указују да пракса на нашим факултетима није систематски решена, да се своди а вољу и мотивацију наставника и студената (Савић, 2006). Некада добар концепт вежбаоница какав је био на учитељским школама није се одржао, а захтеви за њихово поновно увођење нису испуњени тако да је проблем практичног оспособљавања тиме отежан.

Да би се разумеле савремене концепције образовања учитеља и концепти њиховог практичног оспособљавања потребно је подсетити се традиционалних модела од којих су најзаступљенији били: 1) *семинаријумско*; 2) *академско становиште*. Прво наглашава значај практичне обуке учитеља, у форми методичких курсева који су уско повезани са садржајем предмета који се изучавају у школи, као и наставна пракса која се организује у вежбаоницама и која се надгледа. Ово схватање занемарује важност васпитно-образовних теорија, академског и научног знања. Будући учитељ се припрема за позив тако што треба да научи да верније „имитира“ искусног учитеља. На институционалном нивоу семинаторијумска традиција образовања учитеља се најпре учврстила у средњој школи за образовање учитеља а онда се делом пренела на више школе школе, да би се како неки тврде, у нешто прилагођеном облику интегрисала и у факултетско образовање учитеља.

Академско становиште почива на идеји о кључној улози академских дисциплина и научних знања у образовању учитеља уз занемаривање педагошког образовања и практичног искуства. Ова концепција доминира у концепцијама образовања наставника (средњошколски и предметни наставници основне школе) у чијим програмима оспособљавања научни садржаји чине 80-90% програма. Концепције засно-

ване на овој традицији припремају висококвалификоване наставнике у академским дисциплинама са веома мало педагошког и методичког образовања.

Ово нису једини концепти присутни у образовању наставника. Нова парадигма заснована је на критици једностраности свих становишта. Представници савременог приступа образовању учитеља заступају схватање по коме се практично оспособљавање одвија по *интегрисаном* моделу у коме се академски садржаји преплићу са теоријом и практичном обуком. У том контексту модели праксе за дидактичко-методичко оспособљавање, треба да омогуће развој компетенција студената – будућих учитеља, за њихову будућу практичну делатност. Процес оспособљавања за позив учитеља треба да се одвија учењем и подучавањем кроз стални ангажман предметног знања.

Модел образовања учитеља не треба да се заснива на схватању да су академске дисциплине довољан темељ за квалитетно оспособљавање за позив учитеља. Теоријско образовање не може да доминира у односу на практично припремање и оспособљавање. Тај однос треба да је уравнотежен како би професионално образовање било ефикасније. Међутим, оптималан однос између академских дисциплина, дидактичко-методичких садржаја и праксе није само по себи довољно. Какав ће бити квалитет тог искуства и у којој мери допринети развоју професионалних вештина зависиће од нивоа реалног процеса организације и реализације праксе студената (Николић, 2009).

Анализа неколико решења практичног педагошког оспособљавања студената у земљама Европске уније указује да још увек нису превазиђени недостаци традиционалног решавања односа питања теорије и праксе. Ево неколико примера.

У *Финској* се образовање учитеља и наставника одвија на универзитетском нивоу. Учитељи разредне наставе програм педагошких студија завршавају магистарским нивоом након пет година студија. Студије су организоване модулски (6 модула) (језик и комуникација, образовне науке – као главни предмет, мултидисициплинарни приступ предметима у основној школи, наставничке вештине, помоћни и изборни предмети). Курикулум се заснива на интеграцији академских и образовних садржаја – педагошких садржаја као и на подстицању критичког и рефлексивног става кроз студентска истраживања и практичан рад у школи.

У *Данској* у образовању учитеља доминира интегрисани приступ односно сви академски садржаји укључују и дидактичку компоненту. Образовање у подручју образовних наука и школске праксе одвија се

континуирано кроз осам семестара и траје 24 недеље. Сваки предмет има завршни испит, вредновање праксе и дипломски рад.

У *Словенији* је до значајних промена у образовању учитеља дошло крајем XX века. Оно се креће у два правца. Један правац је професионализација (оспособљавање наставника за компетентно решавање проблема и одлучивање о школској ситуацији), а други је универзитација (оспособљавање учитеља за истраживачко проактивно деловање и критички однос према властитој пракси). Образовање се одвија на високошколском нивоу. Нови систем омогућава савладавање академских знања и дубље улажење у природу академске дисциплине, остављајући већи простор за теоријски део али и простор за развој практичних вештина и улажење у улогу учитеља кроз практичан рад. У оквиру промена и увођења нових садржаја уведена је блок настава за школску праксу и то за сваки предмет предвиђена је пракса од две недеље. Пракса се одвија у блоковима. Новина је у развијању модела партнерства факултета и школа са циљем унапређења квалитета педагошке праксе.

У *Немачкој* иницијално образовање учитеља и наставника састоји се из два нивоа који се одвијају у различитим институцијама. Студије на оба нивоа трају 6,5 година. На првом нивоу одвијају се опште студије два или три академска подручја, док на другом нивоу (за професионално образовање наставника) стичу се наставничке компетенције и теоријска знања из образовних наука. *Први ниво* се одвија на високошколским институцијама (траје седам семестара) са нагласком на педагошке, дидактичко-методичке дисциплине и на практичну наставну компоненту. Педагошке науке обухватају изучавање опште и школске педагогије, психологије и изборних предмета: филозофије, социологије, теологије... Кључне академске садржаје представљају садржаји математике, немачког језика, уметности, културе и сл. Приоритет се даје теоријском образовању и нема везе са методичким знањима и праксом. *Други ниво* је припремна служба – две године и одвија се у основним школама, школским вежбаоницама и институтима за образовање учитеља, где се реализују истраживања и теоријске студије из области педагогије, дидактике и методике. Најзаступљенији облици рада су посматрање, анализе, вођено извођење часова под руководством ментора и самостално планирање и организација наставе. Теоријски део у овој фази подразумева истраживања и анализе које систематишу знања до којих се дошло практичним путем, а то значи да теорија није потпуно одвојена од праксе иако у целини у овом моделу приоритет има теоријско образовање (први ниво) након чега следи практично други ниво. Овај концепт припремања учитеља заснован је на филозофији и

познат као „руксак филозофија“ – прво теоријска знања а онда примена и стицање правог професионалног и стручног искуства.

У решавању питања повезивања теоријских садржаја и практичне обуке, развила се савремена концепција заснована на учењу из искуства, осмишљавањем, промишљањем и критичком анализом заснована на новој парадигми *акционе рефлексије*.

У најширем смислу рефлексија се може дефинисати као промишљање властите делатности. Према парадигми акционе рефлексије суштину припреме учитеља, поред овладавања струком (методама учења и системом знања) чини оспособљавање да у датим ситуацијама смишљено поступа, преиспитује и анализира своје свакодневно искуство и тако учи. Теоријско знање и практичне вештине су у функцији развијања способности тумачења васпитно-образовног процеса. Учење засновано на искуственом моделу и процесно усмереном поучавању темељи се на савременим достигнућима когнитивизма и конструктивистичких приступа учењу и поучавању рефлексији као активном и системском процесу експлорације и промишљања искуства из којих учимо. Из угла акционе рефлексије добра је она пракса у којој студент покушава да разуме и примени своја теоријска знања, прати и анализира своје искуство и из њега учи (Николић, 2009). „Када неко рефлектује, он не усваја нове менталне структуре као статичке и дате, већ тежи да их прошири и редефинише; особа је рефлективна када структурише сопствену перцепцију ситуације или када мења и прилагођава већ формиране структуре“ (према: Будић и сар., 2008).

Анализе вршене у оквиру Европске уније указују на проблем маргинализовања питања праћења евалуације наставне праксе која представља једно од стратешких циљева у овој области, и као саставни део образовног система и обезбеђивања квалитета услова васпитно-образовног рада и квалитета исхода образовања представља целину професионалног припремања учитеља.

Истовремено се траже решења за успостављање бољих веза између школа у којима се реализује наставна пракса и институција за образовање учитеља. У неким земљама овај проблем се решава стварањем *модела партнерства* који треба да унапреди квалитет педагошке праксе (Николић, 2008: 165-174).

За суштинско разумевање односа теоријских и практичних знања у оспособљавању за наставнички позив, занимљиво је тумачење J. Шефер, да рад наставника није само предмет педагошке науке и истраживања већ и уметност. Ово се објашњава природом педагошког процеса који је предмет позитивистичке науке само до мере до које може да буде објашњен научним путем. Предвиђање у педагошкој

пракси, на основу научних сазнања, није могуће јер није увек егзактна и не подлеже правилима до којих се дошло позитивистичким научним сазнањем и теоријом. Разлог лежи у томе што педагошки процес нужно укључује људски фактор – имплицитне педагогије, истовремено уважавајући и конкретан социопедагошки контекст који се не сме занемарити и који није увек исти, јер се мења, што онемогућава потпуно предвиђање[1]. Имплицитна педагогија функционише интуитивно и заснива се на спонтаним реакцијама наставника, веровању, систему вредности, начину на који комуницира, искуству, мотивацији за рад и емоционалном односу према онима са којима ради и предмету који предаје. Теоријска знања овде много не помажу. То је наставниково индивидуално умеће, уметност педагошког рада, који не може до краја да се објасни јер се не може до краја подврћи логичкој анализи. Међутим, оно што не може до краја да се сасвим објасни, може да се разуме и кроз лично искуство осети, о чему говори научнометодолошка парадигма која се заснива на разумевању, а не на доказивању. Разумети и осетити кроз лично искуство једини је пут учења недовољно експлицитног умећа. Педагошка теорија је само могући, општи, начелни пролаз за праксу, инспирација је ресурс осмишљених и међусобно повезаних идеја које су претходно настале такође кроз праксу којом су биле инспирисане и у којој су се огледале (Шефер, 2010: 128).

Закључак

У пракси образовања и припремања учитеља, без обзира да ли се ради о моделима земаља Европске уније или другим – земљама у транзицији, уочава се да се практично оспособљавање студената реализује на три нивоа. *Први* или почетни ниво подразумева посматрање, праћење и анализирање наставе коју изводи искусни професионалац, учитељ – ментор. *Други* или развојни ниво подразумева извођење наставних активности под вођством и надзором учитеља – ментора.

[1] Однос теорије и праксе посматра се кроз однос експлицитних и имплицитних теорија и праксе. Експлицитне теорије стварају научници за праксу а имплицитне се стварају у пракси. На основу имплицитних теорија предвиђају се све акције у пракси. Практичари не примењују само формалне теорије него кроз њихову примену, кроз рефлексију, преиспитују знање које је имплицитно у акцији и тако сталним преиспитивањем о повратном деловању отварају се нове могућности и акције. Унапређивање праксе се не посматра као резултат примене формалних теорија, већ као резултат промене имплицитних теорија. Понекада ове промене могу да буду значајне до те мере да доведу до промене парадигме на којој је заснована имплицитна теорија (Половина, 2010: 114).

Трећи развијени ниво подразумева потпуно самостално извођење наставе и осталих активности у школи.

Практично оспособљавање још увек нема јединствену концепцију и одвија се углавном, у земљама Европске уније у специјализованим школама – вежбаоницама, којих нема још увек у земљама у транзицији, чиме се квалитет и функционалност практичног оспособљавања доводи у питање.

У савременим програмима образовања учитеља уочава се наглашавање важности стручне праксе у иницијалном образовању. Стручно-педагошка пракса представља конститутивни елемент професионалног образовања будућих учитеља односно интегрални део програма. У суштини сви програми образовања учитеља нужно садрже академска знања и знања која се односе на процес учења и извођења наставе (дидактичко-методичка).

Осећа се одвојеност теоријских знања од оних која се односе на практичну примену. Због сукцесивног а не паралелног изучавања теоријских садржаја и праксе још увек је присутна њихова подвојеност.

Нужна је промена организације и садржаја у практичном оспособљавању студената будућих учитеља, повезивања теоријских и практичних знања у моделу који предвиђа паралелно изучавање тих садржаја.

Пракса мора да се базира на парадигми рефлексије унапређивањем имплицитне теорије и праксе, преиспитивањем знања које је имплицитно у акцији.

Циљ припремања наставника није „наоружавање“ теоријама под претпоставком да ће они који имају више теоријских знања бити успешнији у пракси. Пракса не сме да се разуме као „техничка“ ситуација примене теорије.

Тенденција да се повећа фонд и садржај практичне наставе може да буде израз тежње да се на штету академских знања формира ускостручан профил са компетенцијама усмереним на струку, чиме би се концепт „рефлексивног практичара“ довео у питање због академске некомпетентности.

У даљем унапређивању рада на практичном оспособљавању студената - будућих учитеља треба радити на стварању мреже институција – вежбаоница са високостручним кадром, менторима за практично оспособљавање.

Неопходно је уважавање теоријских и практичних концепата досадашњих модела образовања учитеља (позитивна традиција) и модела

развијених европских земаља уз критичко преиспитивање њихове примене.

Литература

1. Budić, S. i sar. (2008): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*, Filozofski fakultet, Novi Sad.
2. Lazarević, D. (2004): *Nastavnik kritički mislilac*, VI naučni skup „Pedagoška istraživanja i školska praksa“: Promene u školskom radu i kvalitet obrazovanja, Knjiga rezimea, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
3. Nikolić, Radmila (2008): *New paradigm of training future teachers for practical work*, Didactica slovenica-pedagoška obzorja, 23 (3-4):125-133.
4. Pejić, R. (2004): *Značaj i osnove programa profesionalne prakse studenata*, Zbornik radova, 6-7, Filozofski fakultet, Pale.
5. Polovina, N., Pavlović, J. (2010): *Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti*, u: Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
6. Savić, Mile (2006): *Studenti i praksa*, Centar za monitoring i evaluaciju, Beograd.
7. Stanković, D. (2010): *Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika*, u: Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 63-82.
8. Šefer, J. (2010): *Prevođenje teorije u praksu kao kreativni prostor*, u: Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 127-144.
9. Николић, Р. (2008): *Пракса студената у функцији оспособљавања за учитељски позив*, Зборник радова, 10, Учитељски факултет, Ужице, стр. 165-175.
10. Пантић, Н. (2008): У*вод: несклад између просветне праксе и образовања просветних радника*, у: Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног балкана, Центар за образовне политике, Београд, стр. 31-43.

Radmila Nikolić, PhD

The proportion of theoretical and practical contents in the teacher training programs

Summary

The constant demand for improved professional teacher competences has changed the system of teacher training. In order for the professional work of a teacher to be effective, it is necessary to use all pedagogical, didactic and methodic knowledge and skills: that is why the present-day teacher training is the high-priority task in the reform of any educational system as a whole.

Having in mind the modern goals of education, as well as the outcomes which are the starting point in the conception of organization and the contents of education and their realization, there is a tendency in Europe and in the whole world to find a model of teacher training that will make it possible to reach expected results in a most efficient and suitable way.

One of the essential questions in the conception of teacher training is the question of the proportion of the theoretical contents and practical work in the structure of study programs; that is, the the proportion of the academic disciplines and practical work which should provide not only the functional knowledge but the reflexive teacher skills as well. This paper intends to point to the possible solutions for the right proportion of the academic disciplines, professional subjects and practical work in the contents of the institutionalized teacher training.

Regardless of the modern tendencies and conceptions of the recently reformed teacher training, there are still the oldfashioned conceptions and paradigms present in the academic and professional disciplines and practical work.

Key words: *teacher training, contents of education, academic contents, practical work, conceptions, models*.

***Проф. др Драган Мартиновић*[1]**
Учитељски факултет – Београд
Београд

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.3.385

УЛОГА НАСТАВНИКА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ОРГАНИЗАЦИЈИ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА УЧЕНИКА

Резиме: *У друштву које се мења и школа мора бити у развојним променама. Њена педагошка структура мора бити обогаћена новим видовима рада међу којима је посебно значајно слободно време. Слободно време је простор нових могућности за васпитање и развој ученика. Француски социолог Димаздије истиче да онај ко не уме садржајно да користи слободно време не разликује се много од других товарних живих бића.*

Улога наставника физичког васпитања је изузетно значајна за организацију спортско-рекреативних активности ученика у слободном времену. У току образовања и каснијег стручног усавршавања недовољно се пажње поклања стицању одговарајућих компетенција из организације слободног времена.

У раду се даље указује на функције слободног времена (одмор, разонода, развој личности) и квалитетније припреме наставника посебно за основну и средњу школу.

Кључне речи: *слободно време ученика, улога наставника физичког васпитања, компетенције наставника физичког васпитања.*

Слободно време се различито дефинише. Најчешће се истиче да слободно време означава онај временски интервал који је ослобођен сваке обавезе, у коме личност покушава да се изрази по избору и да се, ако поседује способности и средства, развије. (Г. Фридман, према Р. Божовићу, 1960). Слична је и дефиниција која под слободним временом подразумева оно време које појединац испуњава и обликује према властитим жељама, без било које врсте обавезе или нужде... Слободно време је саставни део човекове активности, време изван професионалних, породичних и друштвених обавеза у коме појединац, по својој

[1] dragan.martinovic@uf.bg.ac.rs

вољи, одабира облике и садржаје одмора, разоноде и стваралаштва. (Педагошка енциклопедија, Завод за уџбенике, 1989).

Да даље не наводимо дефиниције, јер се велики број аутора слаже да слободно време оно време у коме је појединац ослобођен свих обавеза, да је то време које он користи за слободно изабране садржаје.

Из радова Р. Рихте и М. Ненадића може се закључити следеће:

- слободно време је друштвено-историјски условљено и битно зависи од техничко-технолошког развоја, степена развоја производних снага и друштвено-економских односа и осталих цивилизацијских достигнућа;
- радно и слободно време су обрнуто пропорционални – колико се радно време скраћивало толико се слободно повећавало;
- слободно време је током цивилизацијског развоја различито тумачено – као слобода од рада, као доколица и ленствовање, као репродукција радне снаге, као производни чинилац, као културни феномен;
- слободно време је могућност за пуно испољавање стваралачких потенцијала, могућност за лично самоостваривање; то је време за властити индивидуалитет.

Циљ школе као васпитне установе је да ученици користе слободно време за активности које доприносе развоју њихове личности. Да ли ће се то остварити и колико ће се и како остварити зависи од многих чинилаца, а понајвише од породичне и социјалне средине. Другачије користи слободно време ученик из породице интелектуалаца у којој се читају књиге и иде на излете од ученика из породице у којој родитељи раде и прековремено да би обезбедили егзистенцију, у којој нема књига, не иде се у позориште.

Атрибут *слободно* у синтагми *слободно време* треба условно схватити. Располагање временом после рада за плату није увек слободно јер друштвени услови намећу неке обавезе и томе "слободном" интервалу. Границе у коришћењу диктира друштво, а не тако ретко и појединац себи скраћује слободу у коришћењу тога времена.

И у цивилизованим и врло развијеним земљама све се више посеже за тим временом у којем би човек требало да има потпуну слободу. Ако човек ради двоструко радно време да би побољшао свој стандард, што није тако редак случај у САД или Немачкој, на пример, њему једва да остаје довољно времена за спавање и обнављање утрошене енргије.

Све је изразитија тенденција у постиндустријском друштву да се слодобно време све више користи да би се боље и продуктивније радило

на радном месту. У друштву знања слободно време се користи за стицање знања неопходног да се успешније ради "у компанији". Томе доприноси и чињеница да многе фирме не одвајају време (не дају слободне дане) запосленима који би хтели да се стручно усавршавају. И школа често "грицка" учениково слободно време задајући ученицима превише преобимних домаћих задатака. Проблемом какав треба да буде садржај активности у слободном времену бавили су се многи аутори различитих профила посматрајући ово питање из "свога угла". Унеско је дао следећу класификацију активности у слободном времену утемељену на одређеним циљевима:

- одмор (одмарање без претходног плана и предвиђања садржаја одмора);
- забавно-рекреацијске активности (опуштање кроз забаву и игру);
- развојне активности (активности којима се подстиче развој личности – физичке, уметничке, информативно-поучне, ангажовање у друштвеним активностима);
- полупрофесионалне активности.

Мана наведене класификације је у томе што се у њој изричито не каже да се део времена у савременом друштву одваја за професионалну припрему. И сам Унеско се залаже за учење током читавог живота, а послодавци за учење током радног века. То учење се само једним малим делом обавља у радном времену или на рачун радног времена (плаћена одсуства, семинари, студијска путовања), а највећим делом за професионално оспособљавање користи се слободно време.

Карактер слободног времена понајвише одређују интересовања појединаца, а она су различита и крећу се у врло широком распону. Р. Божовић цитира скалу активности у слободном времену коју је урадио познати амерички аутор Alexander Reid Martin. У тој скали су наведене манифестације способности за доколицу: а) способност за разоноду тела, свести и осећања; б) способност за разоноду са другима; в) способност за маштање, сањарење, контемплацију, рефлексију и медитацију; г) способност за пажњу, гледање, слушање, као и за активно примање музике, поезије и уметности; д) способност за општу релаксацију личности – психомоторна релаксација; ђ) способност за спавање. (Р. Божовић, 1979). Божовић из овога закључује да доколица подразумева природну склоност коју личност у себи садржи. Поред тога, доколица не чини човека пасивним јер она подразумева способност да се "открива" на креативан начин и према себи и према свету.

П. Мандић и М. Вилотијевић (1978) наводе познато мишљење Димаздијеа који каже да слободно време има три битне функције – одмарање, разоноду и развој личности.

Било која од наведених класификација да се прихвати, у свакој се, на одређени начин, налази физичка активност. Ако се обнављање снаге и снажење тела посматрају као једна од функција слободног времена, онда у њему физичка активност треба да заузме значајно место. Према истраживању које је недавно спровео Републички завод за спорт у оквиру пројекта *Праћење стања физичких способности деце основношколског узраста у Србији* (подаци објављени на интернету), на деци од седам до 14 година из општине Чукарица, дечаци су мање физички активни за шест, а девојчице за 2,5 одсто у односу на 1995. годину. Систематски прегледи током 2007. и 2008. године у основним и средњим школама у Србији (подаци Института Др Милан Јовановић-Батут) показали су да скоро једна трећина деце има неки од деформитета (кичме, грудног коша, стопала). Драган Атанасов, помоћник министра за спорт и омладину у Влади Србије, упозорава да уколико Србија жели да има здраву нацију, мора да се бави превентивом, односно пропагирањем физичког вежбања и здравог живота, а не само резултатима врхунских спортиста.

Једна од првих функција слободног времена је да свакоме омогући да окрепи и оснажи своје тело, да обнови утрошену енергију. Колико ће се та могућност користити зависи од свакога појединца, од објективних услова (терени, вежбалишта, сале, стазе), али зависи и од организације. Овај последњи чинилац (организација) је нарочито важан за школску популацију. Деца школског узраста су у фази развоја, а два или три часа физичког васпитања седмично нису довољна да се обезбеди правилан телесни развој. Наставник физичког васпитања не исцрпљује своју улогу припремом и одржавањем редовних часова предвиђених наставним планом. Оснвни циљ – задовољавање потреба ученика за игром и кретањем и допринос повећавању способности прилагођавања савременим условима живота не може се успешно остварити у оквиру редовне наставе. Наставников утицај мора се проширити и на просторе и време ван сале за физичко васпитање. За то постоје две могућности: а) да се организује физичка активност ученика у оквиру школских ванаставних активности и б) да се та активност огранизује у ваншколским оквирима. Задаци су исти као и у наставном програму:

- стимулисање физичког развоја – повећање мишићне и коштане масе,
- задовољавање потреба за кретањем, игром, надметањем,
- увежбавање зглобно-мишићне осетљивости,

- повезивање моторичких захтева у целину,
- групна идентификација и социјализација,
- посматрање и доживљавање естетских вредности,
- учешће у спортским играма, сусретима, манифестацијама.

Наставник физичког васпитања своју организаторску улогу треба да оствари добрим планирањем ваннаставних и ваншколских телесних активности. У тим облицима могуће су игре, појединачна и екипна такмичења, сусрети, манифестације. Неопходно је обезбедити да школски простори за вежбање (сала, игралишта, терени) буду доступни ученицима и у ваннаставно време, али кад су ученици ту, неопходно је да један наставник дежура, да ученицима инструктивно помаже, да контролише активност.

Врло је битно да наставник, при планирању физичких активности у слободно време, има у виду податке и препоруке са здравствених прегледа ученика. Програм тих активности треба да буде донекле диференциран, посебан за ученике са деформитетима кичме, посебан за оне којима је деформисано стопало, за оне са неправилним држањем тела. У том наставниковом програму треба предвидети сарадњу са родитељима у одбрани деце и младих од технизираних услова живота. И. Зданski каже да треба поставити озбиљно питање како да се млади одбране од неповољних услова живота који се тако нагло и снажно мењају, како да успостави равнотежу између себе и технизиране средине ученик који у свој свакидашњи дневни режим не укључи физичке активности које ће му обезбедити да се нормално развија и функционише. Он препоручује да се у свакидашњи живот укључе игре, спортови и други облици фиизичке културе као најсигурнији пут да се нормализују односи између физичке природе човека и технизиране околине у којој он живи. (И. Зданski, 1970).

У последњих неколико деценија као озбиљна претња здрављу младих јавља се поредуго седење пред телевизором и компјутерским екраном. Оптерећени су кичма, груди кош, очи, мишићи атрофирају. Добро програмиране и остварене физичке активности у слободно време помоћи ће да се кретањем, игром и на друге начине тело младих нормално развија, да се релаксира, одмори кроз здраву забаву и боље припреми за учење и друге обавезе.

Литература

1. Божовић Р.: *Искушења слободног времена*, НИРО Младост, Београд, 1979.

2. Зданski И.: *Активност ученика на пољу физичке културе и спорта у оквиру слободног времена* у зборнику Слободно вријеме младих, Центар за ваншколски одгој Хрватске, Загреб, 1970.
3. Мандић П. и Вилотијевић М.: *Програмирање рада школе*; Свјетлост, Сарајево, 1978
4. Ненадић М.: *Нови дух образовања* (поглавље *образовање за слободно време*), Просвета, Београд, 1977.
5. *Педагошка енциклопедија*, Завод за уџбенике и наставна серства и остали издавачи, Београд, 1989.
6. Рихта Р.: *Цивилизацијам на раскршћу*, Комунист, Београд, 1972..
7. http://www.rs/sr-lat/društvo/školarci-manje-fizički-aktivni-179588.hml

Dragan Martinovic, PhD
Teacher Training Faculty, Belgrade

THE ROLE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL CHILDREN'S FREE TIME IN SCHOOL

In the ever-changing society, the school has to undergo developmental changes as well. Its pedagogical structure has to be enriched with some new concepts of work and time management, with special emphasis on school children's free time management, as it opens a window of possibilities for their upbringing and development. French sociologist Dumazdier emphasizes that those incapable of meaningful use of free time are no different than pack-animals.
The role of the physical education teacher is of utmost importance for the organization of recreational activities for school children in their free time in school. During teachers' academic studies and later in-service education an insufficient amount of time is devoted to acquiring the necessary competence in free time management and organization.
The paper also discusses the functional aspects of free time (relaxation, leisure and personality development), further emphasizing the need for better preparation for primary and secondary school teachers.

Key words: school children's free time, the role of the physical education teacher, competences of the physical education teacher.

dr. sc. Sonja Kovačević*[1]*,
Filozofski fakultet Split
dr. sc. Mario Vasilj,
izv. prof., Filozofski fakultet Mostar
Luka Mušanović,
univ. bacc. ped., Filozofski fakultet Rijeka

Originalni naučni rad
Naučni skup Srpske akademije obrazovanja
UDK: 371.14

LJUDSKI RESURSI U ŠKOLI – NOVE ULOGE NASTAVNIKA

Sažetak: *U radu se raspravlja o novim ulogama i kompetencijama nastavnika koje akceptiraju fundamentalne promjene u pristupu nastavi, učenju i poučavanju. Konceptualizacija škole kao prosocijalne zajednice i zajednice učenja pretpostavlja rekomponiranje radnih uloga nastavničke profesija očuvanje sukladno potrebi za očuvanjem kontinuiteta i dinamike koju donosi vrijeme globalizacije.*

Na djelu je promjena strukture i sadržaja nastavničke profesije. Ono što bitno određuje odgoj i obrazovanje su postmoderni pogledi na prirodu nastavnog procesa i sukladno tome, uvođenje novih modela nastave, učenja i poučavanja. Stjecanje novih kompetencija i usvajanje novih uloga nastavnika dio je procesa reprofesionalizacije rada učitelja.

Pod promjenama strukture nastavničke profesije podrazumijevaju se promjene proporcija zastupljenosti ideativnog (projektno-evaluacijskog rada) i egzekutivnog rada nastavnika u korist ideativnog te novog položaja nastavnika u društvenom kontekstu.

Pod promjenom sadržaja nastavničkog rada podrazumijeva se diferencijacija nastavničkih kompetencija i uloga kao i njihovo rekombiniranje, sukladno zahtjevima koje postavlja promjena i primjena određenih modela nastave, učenja i poučavanja: transmisijskog, transakcijskog, konstruktivističkog (kognitivno-konstruktivističkog, socio-konstruktivističkog i kulturno-konstruktivističkog), meritokratsko-transformacijskog i socio-transformacijskog modela. Svaki od navedenih modela implicira primjenu stanovitih kompetencija i uloga nastavnika. Nadalje, uz navedene modele, promjene sadržaja dotiču se, s jedne strane, načina na koje se konstituira razredni diskurs, a s druge, socio-emocionalne klime koja se producira interakcijama i komunikacijom u konkretnim školama tj. razrednim odjelima.

U tome pogledu, u vidokrug nastavničke profesije ulazi čitav spektar radnih uloga: su-radnik, su-učesnik, participativni voditelj, organizator, prenositelj, prezenter, posrednik, su-učenik, su-učitelj, emocionalni „kišobran", savjetnik, moderator, partner, tješitelj („rame za plakanje"), moderator, medijator, facilitator, animator, advocatus diabolo, evaluator, prosuditelj…Zajednički nazivnik ili modus operandi tih uloga je neautoritarna ili indirektivna pozicija nastavnika u raspodjeli socijalne moći u razredu. Širenje dijapazona nastavničkih kompetencija i uloga korespondira porastu svijesti u demokratskom društvu o

[1] sonja@ffst.hr

važnosti razlika, potrebi da se ohrabri iskazivanja različitosti, onemogući razvoj stereotipa, spriječe diskriminacijske prakse na bilo kojoj osnovi te uvede nulta tolerancija prema nasilju.

Novim se modelima učenja, poučavanja i nastave, učenika kao subjekta nastave situira u realne životne situacije i stavlja u položaj koji omogućuje samoaktualizaciju tj. aktivno oblikovanje svojega razvoja.

Iz navedenog proizlazi da učenici stječu relevantna životna iskustva, a usredotočuju se na generičke procese u kojima se djelatno razvijaju.

U novoj perspektivi učenik sam kreira svoju transformaciju i stječe nova iskustva s kojima oblikuje svoj svijet. Novi modeli profesionalnog rada potiču poietički razvoj identiteta utemeljen na intrinzičnoj motivaciji, interesima i kreativnim potencijalima. Uvođenje novih modela rada nastavnika 21. stoljeća pretpostavlja potpuno novi pristup usavršavanju učitelja - primjenu modela zajednice prakse.

Novi pristup nazvali smo suvremena i usavršena majeutika za potrebe 21. stoljeća.

***Ključne riječi**: profesionalizacija rada učitelja, kompetencije učitelja, uloge učitelja, modeli učenja i poučavanja, modeli nastave, majeutika.*

Jedan od najvažnijih ljudskih resursa je intelektualni kapital. Teorija intelektualnog kapitala, iako izvorno dolazi iz ekonomske znanosti, sve češće postaje i plodotvoran pojam pedagogijske znanosti i ima implikacije na oblikovanje obrazovnog praxisa, a time i na shvaćanja uloge nastavnika.

Intelektualni kapital prvi put je spomenut u ekonomiji 1958. godine, no ubrzo prelazi granice ekonomije. U današnjem značenju predstavlja sumu svega što svi u tvrtci znaju, a što joj daje konkurentsku prednost na tržištu koja može biti iskorištena za stvaranje bogatstva.

U našem radu pod intelektualnim kapitalom podrazumijevamo sva znanja, vještine i kompetencije koje se primjenjuju u stvaranju dobara, pružanju usluga ili radu za opće dobro, radi stjecanja nove vrijednosti, dobiti ili opće dobrobiti zajednice. No naše pitanje je – kakva je veza intelaktualnog kapitala i edukacije? Nova valorizacija znanja znači označava promjene, nove poglede na ulogu znanja u obrazovanju, kao i novu društveno-ekonomsku ulogu cjelokupnog obrazovanja. Neke od promjena koje su nastale kao posljedica drugačijeg poimanja znanja su:

- Mijenjanje škole – one i dalje ostaju mjesto gdje se razvija osobnost, ali sve više postaju mjesto gdje se znanja stječu kao osnova intelektualnog kapitala– postaju ekonomska kategorija.
- Promjena ciljeva – tranzicija od enciklopedijskog ka performativnom (funkcionalnom, kompetencijskom) obrazovnom idealu čovjeku koji uči (*Delorsova četiri potpornja učenju*[1]: *učiti znati*, odnosno učiti tako da se

[1] *Delors, J. (1998.), Učenje, Blago u nama, Zagreb, Educa*

razumije znanje koje se posjeduje; *učiti činiti*, praktični dio tj. sposobnost primjene znanja; *učiti živjeti zajedno,* društveno socijalna dimenzija svih ljudskih aktivnosti; *učiti biti*, proizlazi iz prethodna tri učenja, odnosi se na cjelokupni razvoj osobe na svim područjima.

- Promjena kurikuluma – možemo reći da se u zadnjih desetak godina dogodila prava eksplozija znanja, sadržaji se gomilaju te ogromna količina dostupnih informacija nalaže postupke kurikularni pristup obrazovanju.[1]
- Medode nastave – sve prethodno navedene promjene ne mogu se efikasno ostvariti ako se ne primijene nove teorije i pristupi poučavanja – konstruktivističkim pristupom – reflektivnim poučavanjem.
- Odnosi subjekata u školi – intelektualni kapital je kao što smo i rekli prvenstveno ekonomski pojam; no, u pedagogijskom diskursu uključuje emocionalnu i socijalnu komponentu tj. uključuje i emocionalni i socijalni kapital, a oni su neophodni za generiranje intelektualnog kapitala u sredini kojoj je glavna zadaća odgoj i obrazovanje.
- Uloge nastavnika –pitanje novog položaja i uloga učitelja u obrazovnom sustavu? U dvadesetom stoljeću prvi je relevantno postavio J. Dewey. On smatra da ta uloga postaje sve kompleksnija zato što učitelji više nisu medij kojim se prenose informacije iz knjiga i autoriteta, ne traže od učenika reprodukciju, nego se pozivaju da postavljaju učeniku pitanja koja traže razumijevanje, a s druge strane, učenici njima postavljaju pitanja da bi novostečena znanja mogli primijeniti u životu. Jer, prema J. Deweyu, obrazovanje nije drugo nego sam život.[2] Ključna riječ J. Deweyeve obrazovne teorije, ali i njegove filozofije, jest iskustvo u pravom smislu te riječi. Ništa nije moguće i postojano bez iskustva, a svaka nam nova situacija pomaže pri stjecanju novog iskustva, koje je središte procesa obrazovanja. Filozofiju obrazovanja Johna Deweya teoretičari su definirali kao znanost koja se bavi proučavanjem načela mišljenja, povezivanja i stjecanja iskustva.[3]

Škola je mjesto gdje se stvaraju ljudi, ona je mjesto gdje se oživotvoruju intelektualni potencijali i stvara intelektualni kapital.

Jasno je da ljudi uče čitav život, ali u mlađoj dobi uče više, lakše i brže. Intelektualni kapital kao što je to definirao Kolaković, u svojoj Teoriji intelektualnog kapitala „predstavlja znanje kao dinamičan ljudski proces, ali tek kada su znanje i inteligencija primijenjeni i transformirani u nešto vri-

[1] *Vidi: Vasilj, M. (1997.) Kurikulum tehničke kulture u elementarnom obrazovanju, Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci*

[2] *Vidi: www.exampleessays.com/viewpaper/77264.html*

[3] *Vidi: Webster's New World Dictionary and Thesaurus, Macmillian: New York, NY, 1999.*

jedno za poduzeće i njegove potrošače, znanje postaje vrijedna imovina, tj. intelektualni kapital poduzeća“[1], iz toga se stvara potreba naučiti nastavnike nove kompetencije prenošenja znanja na svoje učenike no to nije moguće bez edukacije nastavnika.

Pošto se cijelo društvo počelo zasnivati na znanosti i znanstvenim promišljanjima i škole stubokom mijenjaju kurikulume, polaze od toga da učenike treba naučiti kako razmišljati, kako se razvijati, jednostavnim rječnikom potrebno je djecu naučiti kako učiti. Više nije dovoljno forsirati reprodukciju informacija nego mijenjati kurukulume sa otvorenim ciljevima koji će djecu naučit razmišljati, analizirati, logički zaključivati i vrednovati i ocjenjivati istinitost ponuđenih informacija.

P.Bourdieu u svojem djelu “*The Forms of Capital*” (1986.) ističe da “*struktura distribucije različitih oblika i podoblika kapitala u danom vremenskom trenutku reprezentira imanentnu strukturu društvenoga svijeta”, te je nemoguće objasniti tu strukturu i njezino funkcioniranje, “ukoliko se kapital ponovno ne uvede u svim svojim oblicima, a ne samo onom koji priznaje ekonomska teorija*”[2]. P. Bourdieu u osnovi razlikuje tri osnovna kapitala; kulturni, socijalni i ekonomski kapital. Njegov fokus najviše je usmjeren na kulturni kapital. Smatra da u razvijenim društvima kulturni kapital postaje temeljem socijalne podjele društva na klase. On smatra da je obrazovni sustav dobio ključnu ulogu u novom društvu jer postaje najvažnija institucija koja raspoređuje dodjelu statusa i privilegija u suvremenim društvima (Bourdieu, 1977.)[3]. Saša Puzić ovu Bourdieuovu tezu problematizira pitanjem da „s *obzirom na ovu središnju društvenu funkciju, on pokušava objasniti kako se unutar formalno otvorenog obrazovnog sustava (bez formalnih prepreka za pristup istome), neke društvene skupine trajno privilegiraju na račun drugih. Ili preciznije, zašto globalna obrazovna ekspanzija, koja započinje 1950-ih i traje sve do danas, ne uspijeva u značajnijoj mjeri smanjiti postojeće društvene nejednakosti.“*[4]

O nastavničkom radu kao posebnom zanimanju i profesiji govorimo od vremena sofista, prvih profesionalnih učitelja, kada se usljed društvene podjele rada i naraslih obrazovnih potreba, poučavanje započelo izdvajati u posebno područje rada koje obavlja posebno odabrana, ovlaštena i privi-

---

[1] *Kolaković, M. (2003), teorija intelektualnog kapitala, Hrčak, Ekonomski pregled*

[2] *Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital, Richardson, John G.. New York: Greenwood Press*

[3] *Bourdieu tvrdi da je u modernim društvima obrazovni sustav postao ključna institucija za prenošenje društvenih nejednakosti na sljedeće generacije; bogati postaju još bogatiji dok siromašni postaju sve siromašniji (Bourdieu, 1977.).*

[4] *Puzić, S. (2010.) Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturnog obrazovanja, prema (Bourdieu, 1997.)*

legirana skupina ljudi koja taj rad izvodi na osnovi specijaliziranih znanja o učenju i poučavanju. U tome smislu govorimo o profesionalizaciji nastavničkog poziva.

Profesionalizacija je, šire promatrano, proces oblikovanja posebne, visokostručne radne djelatnosti. Može se promatrati kao višeslojni proces u kojemu sadržaj i metode rada postaju sve kompleksnije tj. izvode se na osnovi sve složenijih znanja.[1] Profesija je *poziv koji zahtijeva poznavanje nekoga učenja ili znanosti*.[2]

Ukoliko profesionalizaciju počnemo shvaćati kao dugotrajan proces, možemo postaviti pitanje: je li nastavnik zanimanje ili profesija? Odgovor na ovo pitanje nije lako pronaći, odgovor je tema brojnih rasprava u obrazovnoj zajednici, rasprava o reformama školstva koje su aktualne u svijetu, ali i u Hrvatskoj. U kontekstu *koncepcije društva koje uči*, odnosno *društva znanja,* za koju se Hrvatska već ranije opredijelila, a koja postaje vodeća ideja strategija razvoja razvijenih europskih društava, važnost nastavničke profesije zasigurno raste. No, utemeljena kritika, koju možemo iznijeti je da nastavnička profesija u Hrvatskoj nema niti prestiž, niti društveno-ekonomski status kakav imaju nastavnici u razvijenim zapadnoeuropskih državama. Naime, obrazovanje se u nas još uvijek tretira kao društvena potrošnja, što pokazuje da još uvijek nismo postmoderno, nego moderno ili čak tradicionalno društvo.

„Rasprava o profesionalizaciji rada učitelja rasprava je o pitanju – kakva je priroda procesa učenja i poučavanja, odnosno kakva je priroda razredno-školskih zbivanja? Odgovor na ta pitanja upućuje na zaključak o različitim ulogama učitelja, odnosno stupnju profesionalizacije rada učitelja. U tome se kontekstu govori o trima različitim pogledima na rad učitelja:

a) *rad učitelja je tehnologijsko-rutinski, objektivizirani i formalizirani proces primjene određenih propisanih faza i nastavno-tehnologijskih postupaka koji vode jednoznačnom ishodu učenja;*
b) *rad učitelja je subjektivizirani konstruktivistički proces - praksa kao slobodna, stvaralačko-refleksivna i kreativna djelatnost, praksa kao interakcije subjekata procesa učenja;*
c) *rad učitelja je socio-kulturni konstruktivistički proces učenja i poučavanja putem interakcija subjekata i mijenjanje razredne i*

[1] *Mušanović, M . (2001.) Pedagogija profesionalnog obrazovanja, Rijeka, Graftrade*
[2] *Todaro, J. B. (2000.) Small Library Management Training Program. Texas State Library and Archives Commission http://www.tsl.state.tx.us/ld/tutorials/professionalism/about.html*

školske zajednice te strategija rekonstrukcije društva prema načelima organizacije koja uči.“[1]

S obzirom na to da su razvijene brojne znanstvene paradigme i na njima temeljeni modeli škola, postoje i mnogobrojne definicije profesije.[2] Sociolozi rada prave razliku između poziva i profesija pa se i razvoj učiteljske profesije može analizirati s toga motrišta.[3] Različite teorije učenja i poučavanja te modele učitelja, impliciraju jasne razlike u konceptima učiteljske profesije, a one postaju još očitije nakon analize pojma profesije.

Tablica 1: Model zanimanje – profesija profesije[4]

DIMENZIJE	ZANIMANJE	PROFESIJA
TEORIJA	Odsutna	Prisutna
SOCIJALNE VRJEDNOTE	Beznačajne	Značajne
PRIUČAVANJA		
a)	Kratko	Dugo
b)	Nespecijalizirano	Specijalizirano
c)	Sadržava predmete	Sadržava simbole

[1] *Nekić, I. (2009.) Refleksivna praksa učitelja kao model profesionalizacije učiteljskog poziva, Magistarski rad, Rijeka*

[2] *U osnovne kompetencije profesije J. Todaro ubraja: zaokruženu cjelinu znanja; sposobnosti za rješavanje problema; sposobnost primjene teorijskih znanja u praksi; sposobnost stvaranja novih znanja i njihove primjena; entuzijazam i posvećenost klijentu; i posvećenost profesionalnom usavršavanju:*

U osnovna obilježja profesije J. Todaro ubraja:

- *Opsežno obrazovanje – obuhvaća formalno obrazovanje (školovanje), stjecanje vještina, praktičnu izobrazbu u radu;*
- *Intelektualni rad – najzastupljenija je intelektualna komponenta rada;*
- *Autonomija – profesionalci su samostalni u svojemu radu;*
- *Prosudbe (ekspertiza) – obrazovanje i izobrazba omogućuju profesionalcu da se koristi vlastim prosudbama u odabiru primjerenog pristupa klijentu;*
- *Neovisnost – radi neovisno određujući cijenu rada ili radi u organizaciji;*
- *Služenje društvu – kompetencije mu daju mogućnost uključivanja u društveni rad bez osobne koristi;*
- *Posvećenost – služenju javnosti ili instituciji*
- *Samosvijest (ponos) – vrednovanje svoga rada.*

Todaro, J. B. 2000. Small Library Management Training Program. Texas State Library and Archives Commission
http://www.tsl.state.tx.us/ld/tutorials/professionalism/criteria.html

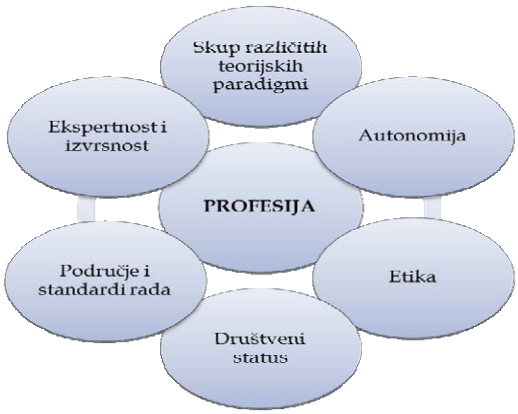
[3] *Rus, V., Arzenšek, V. 1984. Rad kao sudbina i kao sloboda, Zagreb, Sveučilišna naklada Liber, str.226.*

[4] *Nekić, I. (2009.) Refleksivna praksa učitelja kao model profesionalizacije učiteljskog poziva, Magistarski rad, Rijeka*

d)	Subkultura je beznačajna	Subkultura je značajna
MOTIVACIJA	Vlastiti interes	Nuđenje usluge
AUTONOMIJA	Odsutna	Prisutna
ZAUZIMANJE ZA POSAO	Kratkoročno	Dugoročno
SMISAO ZA ZAJEDNIŠTVO	Nizak	Visok
ETIČKI KODEKS	Nerazvijen	Razvijen

Analiza nastavničkog rada prema navedenim kriterijima (tablica 1) pokazuje da je nastavništvo poluprofesija. U nekim se elementima priklanja zanimanju, a u nekim profesiji. Ti procesi ne mogu se jednostavno odvajati jer ne postoji suglasje o definiranju kompetencija koje čine nastavničku profesiju. Možemo se složiti s Toradovom tezom da je nastavnički rad poluprofesija, poluzanimanje. Nastavnički rad zasigurno teži profesionalizaciji, no s razvojem učenja kao najbitnije aktivnosti u društvu znanja i modernoj ekonomiji utemeljenoj na inovacijama, no s druge strane, nastavnički rad se socijalizira. Iz različitih teorija profesije, izdvojili smo skup vrijednosti koje ima svaka profesija pa tako i nastavnička.

Graf 1. – Obilježja profesije



Iz navedenih postavki o procesu profesionalizacije rada nastavnika, može se zaključiti da s porastom stupnja profesionalizacije dolazi do promjena nastavnog procesa, a time i do promjena nastavničkih uloga. Što je stupanj profesionalizacije veći, to je i uloga nastavnika složenija. Dok je nekada nastavnik bio puki prenositelj znanja (transamisijski model nastave), suvremeni nastavnik sudjeluje u nastavi koju opisujemo socio-konstruk-

tivističkim i kulturno-konsturktivističkim pojmovima (konstruktivističko-transakcijski model nastave).

Nastavnik profesionalac i njegove nove uloge generiraju se konceptualizacijom suvremenih modela nastave. Sa porastom stupnja profesionalizacije, evoluirali su i modeli nastave.

Prema brojnim klasifikacijama, najstariji model učenja i poučavanja tj. nastave je transmisijski model. Transmisijska perspektiva poučavanja je zastarjela te će uskoro iščeznuti ukoliko se ne transformira. Razlog tome je informatička revolucija mreža i demokratizacija dostupnosti informacija svima i na svakome koraku. Ova perspektiva ne polazi od toga da učenik treba razmišljati, nego reproducirati informacije bez kritičkog pristupa. Naravno da je neka znanja potrebno usvojiti u takvoj formi, ali to nije dovoljno. Transmisijska perspektiva se temelji na konvergentnom razmišljanju, što samo po sebi nije loše, ali guši divergentno razmišljanje i kreativnost pojedinca.

Transmisijski model poučavanja temelji se na objektivističko–pozitivističkoj paradigmi znanosti.[1] Ovu paradigmu obično povezujemo s prirodnim znanostima, a prvu poveznicu s društveno-humanističkim znanostima učinio je otac sociologije Auguste Comte, osnivač pozitivizma. U nastojanjima da pedagoškoj znanosti pridaju osiguraju dignitet, neki su se pedagozi, ugledavanjem na prirodne znanosti, zalagali za pozitivističko-empirijski pristup i kvantitativno-metodološko utemeljenje teorije nastavničke profesije. Unutar tih nastojanja išli su prema tome da se znanstveno utemeljenje temelji po uzoru na prirodne znanosti.[2] Najbliže tome došli su Wilhelm August Lay i Ernest Meumann, a kasnije Peter Petersen, Aloys Fischer i Rudolf Lochner u svojim nastojanjima utemeljenja pedagogije kao eksperimentalno-pozitivističke znanosti.[3]

Unutar prirodnih znanosti osnovni metodološki postupak je eksperiment. Iz prirodnih znanosti je prvi put tako nastala eksperimentalna psihologija, a zatim i eksperimentalna pedagogija. Transmisijski model poučavanja oslanja se na te spoznaje.

Transmisijski model poučavanja polazi od objektivizacije elemenata i procesa poučavanja. Objektivizaciju čini uređivanje procesa poučavanja

---

[1] *Prvi put u povijesti pojam znanstvena paradigma uveo je fizičar Thomas Samuel Kuhn 1962. godine u svojemu djelu Struktura znanstvenih revolucija. Paradigma je skup implicitnih pretpostavki koje se ne testiraju nego su one zapravo nesvjesne; one su dio našeg modus operandi i našeg ponašanja kao pojedinca, kao znanstvenika.*

[2] *Riječ je o Christianu Trappu – profesoru pedagogije u Halleu koji se već u 18. stoljeću okreće protiv teleološkog utemeljenja pedagogije i umjesto toga zahtijeva da se ona, uz oslonac na prirodne znanosti, zasnuje na opažanju i iskustvu. König, E., Zedler, P. 2001. Teorije znanosti o odgoju. Zagreb, Educa., str. 37.*

[3] *Vidi: König, E., Zedler, P. 2001. Teorije znanosti o odgoju. Zagreb, Educa. str.38-39.*

prema racionalnim mjerilima. Jednoobrazno planiranje rada nastavnika ili eksterna testiranja učenika primjeri su takve racionalizacije. Nastavničke uloge koje su specifične za transmisijski oblik poučavanja temelje se na: objektivnosti, nužnost, produktivnost, perfekcionizmu, ekspertnosti, socijalna neutralnosti, kvantifikaciji i mjerenju te instrumentalnoj motivaciji.

Uzevši u obzir teorije inteligencije, kulturne prepreke i druge čimbenike, možemo reći da se rađa potreba za ujedinjavanjem više partikularnih i segmentarnih teorija na osnovi nove paradigme za koju predlažemo naziv majeutička paradigma 21. stoljeća ili jednostavnije postmoderna majeutika koja se temelji na postavke: *želim razumijeti* (volo intellego) i *želim biti sposoban prilagoditi se* (volo ut validus muto).

Transakcijski ili interakcijski model nastave osniva se na interpretativno-subjektivističkoj paradigmi. Prema ovome modelu nastavnu komunikaciju shvaćamo kao proces uzajamnih interakcija nastavnika i učenika kao subjekata komunikacije. Prvi takav model predložili su Schramm i Osgood 1954. U ovome modelu objašnjena je simultanost slanja i primanja poruka kao osnove nastavnog dijaloga i važnost povratne veze.

Transakcijski model poučavanja obuhvaća sljedeće koncepte[1]*:*

- *Učenik je u središtu procesa učenja i poučavanja.*
- *Učenje je proces stjecanja i rekonstrukcije iskustava.*
- *Učenje je proces aktivne su-konstrukcije znanja.*
- *Uči se radom – znanja se stječu aktivnošću.*
- *Rad je interakcija učenika s okolinom.*
- *Okolina učenja i poučavanja je stimulativna odgojnoobrazovna sredina.*
- *Učenik je subjekt učenja i poučavanja.*
- *Učenik postavlja ciljeve.*
- *Učenik definira metode i postupke.*
- *Učenik uči samostalnim radom.*
- *Učitelj ima novu ulogu – organizacijsku, suportivnu, poticateljsku, planersku, dizajnersku te reflektivnu kao analizator interakcija...*
- *Sadržaj učenja je autentičan i kontekstualan.*
- *Znanja su akcijska i relevantna za životnu sredinu.*
- *Evaluacija je procesna i produktna – portfolio.*
- *Temeljni odnos učenika i učitelja je su-djelujući i suradnički.*

Majeutika je poznata kao i Sokratova metoda odnosno drugi dio Sokratove metode razgovora dok je prvi dio ironija u kojoj Sokrat dovodi svojeg učenika do spoznaje koju je uobličio u svojoj poznatoj rečenici „Znam

[1] *Nekić, I. (2009.) Refleksivna praksa učitelja kao model profesionalizacije učiteljskog poziva, Magistarski rad, Rijeka, str.54.*

da ništa ne znam“. U drugom dijelu razgovora Sokrat postupno osvješćuje učenika tj. učenika/sugovornika dovodi do spoznaje – do *„porađanja istine“*.

Sokrat je smatrao da je svjest o neznanju prvi korak ka stjecanju znanja. Takvu tezu možemo i danas uočiti kod nastavnika koji nisu svjesni što čine pogrešno i zašto njihov način rada nije ispravan. Sokratova metoda je metoda negiranja, metoda hipotetičke eliminacije; sami postavljamo i rušimo vlastite hipoteze dok god ne naiđemo na onu koju ne možemo mi niti drugi srušiti. Ovom metodom, koja datira četiri stoljeća p.n.e., učenike možemo dovesti do pravilnog načina razmišljanja tj. pravilnog učenja.

Naravno da Sokratova metoda sama po sebi nije dovoljna u modernom dobu, no uz dorade ona može postati temeljem svakog mislioca i znanstvenika. U novu paradigmu o kojoj govorimo, uključene su još neke teorije, primjerice, konstruktivističko-progresivistička teorija koja se očituje u autonomnom kreiranju znanja samih učenika stvaranjem i razmjenom značenja u skupini koja uči te konstrukciji stavova i njihovu preispitivanju, progresivnom napredovanju na kognitivnom planu; refleksivnoj teorije učenja i poučavanja kojoj su glavne prednosti fleksibilnost i nepostojanje ograničenja; ona jedino inzistira na učenju na vlastitim i tuđim greškama i konstantnom i permanentnom učenju i modificiranju naših implicitnih teorija.

Na ovu teoriju se oslanja refleksivna metoda. To je metodu koju uglavnom primjenjuju filozofi edukacije, no s vremenom se, putem metodologije akcijskih istraživanja, uvriježila u području pedagoijske znanosti kao metoda refleksije i samorefleksije učitelja. Ona je nastala kao odgovor na shvaćanje o složenosti nastavne situacije, tj. spoznaje da „funkcioniranje i razvoj edukacijskih situacija ne slijedi iz nekog mehanicističkog determinizma; ne može se proučavati edukacijska situacija a da joj se ne poznaje svrha.“[1]

„Što se tiče prava da se odrede ciljevi, moramo se sporazumjeti. Nije riječ zapravo o tome da se ciljevi nameću, već da se osvijeste i da ih međusobno sučeljavamo. Osim toga, svaki edukator i svaki istraživač može razmišljati o ciljevima edukacije, dakle filozofirati. Pod uvjetom da to radi znalački. Jer svi mogu filozofirati, ali filozofija nije misao svih. Ona zahtijeva kulturu i neumoljivost jer joj samo one omogućuju da prevlada ideologije kritizirajući ih.“[2]

Ovo nije uvijek moguće kada učitelj treba procijeniti učenike, ali je poželjno pedagoški, jer ohrabruje učenike da razmišljaju umjesto da samo reagiraju na autoritet.

---

[1] *Mialaret, G. (1989), Uvod u edukacijske znanosti, I i II poglavlje, Zagreb: Školske novine, 113-114*

[2] *Reboul, Olivier (1989), La Philosophie de l'education, (Filozofija edukacije)*

Sokratova metoda je potraga sa skrivenim hipotezama, pretpostavkama, aksiomima, koji podsvjesno oblikuju nečije mišljenje, a onda ih temeljito proučiti, da bi se odredila njihova kongruentnost s drugim vjerovanjima. Postavljanjem mnogih pitanja, kao testa razvijenosti logičkog mišljenja i znanja, osobi ili grupi se pomaže da otkriju vlastita mišljenja o nekoj temi, da nađe zajedničko u mnogo pojedinačnih mišljenja.

Majeutička paradigma 21. stoljeća ili postmoderna majeutika u vidokrug nastavničke profesije uvodi čitav spektar novih radnih uloga: suradnik, su-učesnik, participativni voditelj, organizator, prenositelj, prezenter, posrednik, su-učenik, su-učitelj, emocionalni „kišobran“, savjetnik, moderator, partner, tješitelj („rame za plakanje“), moderator, medijator, facilitator, animator, advocatus diabolo, evaluator, prosuditelj… Zajednički nazivnik ili modus operandi tih uloga je neautoritarna ili indirektivna pozicija nastavnika u raspodjeli socijalne moći u razredu čime se potiče samorefleksija učenika kao kognitivni katalizator. Širenje dijapazona nastavničkih kompetencija i uloga korespondira porastu svijesti u demokratskom društvu o važnosti razlika, potrebi da se ohrabri iskazivanja različitosti, onemogući razvoj stereotipa, spriječe diskriminacijske prakse na bilo kojoj osnovi te uvede nulta tolerancija prema nasilju.

Ključno načelo od kojega polazi postmoderna majeutika je kvaliteta.[1] U ovoj se paradigmi kvaliteta shvaća kao višedimenzijski koncept koji uključuje: izvošenje nastave, razvoj predmetnih i međupredmetnih nastavnih programa, istraživanje karakteristika populacije učenika (X-generacija, Y-generacija, Z-generacija, generacija-ljenivci, pedagoški standardi, obrazovanje i usavršavanje nastavnika, odnos premai zajednicu.

Suvremeni nastavnik, nastavnik profesionalac, nastavnik-refleksivni praktičar, nastavnik istraživač oslanja se na najširu teorijsku osnovicu postmoderne majeutike kao samospoznaje i samoidentifikacije. Suvremeni nastavnik osobnost učenika definira kao autobiografiju koja se permanentno mijenja. Ali ne na način sukcesivnog dopunjavanja autobiografije, nego stalne rekonstrukcije kompletne biografije kao majeutičkog samoosvješćenja.

Literatura:

1. Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital, Richardson, John G.. New York: Greenwood Press
2. Delors, J. (1998.), Učenje, Blago u nama, Zagreb, Educa

[1] *Vidi: Hall, R., 2002. "The Value of Education: Evidence from Around the Globe" in E. P. Lazear. Education in the Twenty-first Century. Stanford: The Hoover Institution, 25-40.; Hanushek, E., and Kimko, D., 2000. "Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations".The American Economic Review, 90 (5), 1184-1208.*

3. Hall, R., 2002. “The Value of Education: Evidence from Around the Globe” in E. P. Lazear. Education in the Twenty-first Century. Stanford: The Hoover Institution, 25-40.
4. Hanushek, E., and Kimko, D., 2000. “Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations”.The American Economic Review, 90 (5), 1184-1208.
5. Jensen E. (2005), Poučavanje s mozgom na umu, Zagreb, Educa
6. Kolaković, M. (2003), Teorija intelektualnog kapitala, Hrčak, Ekonomski pregled
7. König, E., Zedler, P. 2001. Teorije znanosti o odgoju. Zagreb, Educa.
8. Kovačević, S. (2007), Struktura progresivističke pedagogije učitelja osnovne škole, Rijeka
9. Mialaret, G. (1989), Uvod u edukacijske znanosti, I i II poglavlje, Zagreb: Školske novine
10. Mušanović, M . (2001.) Pedagogija profesionalnog obrazovanja, Rijeka, Graftrade
11. Nekić, I. (2009.) Refleksivna praksa učitelja kao model profesionalizacije učiteljskog poziva, magistarski rad, Rijeka
12. Pratt, D. D. (2006), Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve, Zagreb, Edupoint
13. Puzić, S. (2010.) Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturnog obrazovanja, prema (Bourdieu, 1997.)
14. Reboul, Olivier (1989), La Philosophie de l'education, (Filozofija edukacije)
15. Rus, V., Arzenšek, V. 1984. Rad kao sudbina i kao sloboda, Zagreb, Sveučilišna naklada Liber
16. Senge, P. M. (2009), Peta disciplina : principi i praksa učeće organizacije, Zagreb, Mozaik knjiga
17. Sundać, D. , Švast, N. (2009), Intelektualni kapital - temeljni čimbenik konkurentnosti poduzeća, Zagreb
18. Todaro, J. B. (2000.) Small Library Management Training Program. Texas State Library and Archives Commission http://www.tsl.state.tx.us/ld/tutorials/professionalism/about.html
19. Todaro, J. B. 2000. Small Library Management Training Program. Texas State Library and Archives Commission http://www.tsl.state.tx.us/ld/tutorials/professionalism/criteria.html
20. Vasilj, M. (1997.) Kurikulum tehničke kulture u elementarnom obrazovanju, Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci

21. Webster′s New World Dictionary and Thesaurus, Macmillian: New York, NY, 1999. www.exampleessays.com/viewpaper/77264.html

dr sc. Sonja Kovačević i dr.

HUMAN RESOURCES IN SCHOOLS - A NEW ROLE OF TEACHERS

Summary

The paper discusses the new roles and competencies of teachers who accepted for fundamental change in approach to teaching, learning and teaching. The conceptualization of schools as a prosocial community and obtain the desired learning community assumes the role of business in accordance with the teaching profession need preservation to maintain the continuity and dynamism that brings the era of globalization.

On the part of the change in the structure and content of the teaching profession. What essentially defines education as a postmodern look at the nature of the teaching process and consequently, the introduction of new models of teaching, learning and teaching. Acquisition of new competencies and adopt new roles of teachers is part of the process reprofessionalization of teachers.

Under changes in the structure of the teaching profession refers to changing the proportions of representation ideativnog (project-evaluation of the work) and egzekutivnog of teachers in favor ideativnog the new position of teachers in a social context.

By changing the content of teaching involves the differentiation of teachers' competencies and roles as well as their combinations, in accordance with the requirements of the changes and the use of particular models of teaching, learning and teaching: transmission, transactional, constructivist (cognitive-constructivist, constructivist and socio-cultural and constructivist) , meritocratic-transformation and socio-transformational model. Each of these models implies the use of certain competencies and the role of teachers. Furthermore, with these models, changes in levels of touch, on the one hand, the ways in which classroom discourse is constituted, on the other hand, socio-emotional climate that produces the interaction and communication in specific schools, in other words classes.

In this respect, the purview of the teaching profession enters a whole range of work roles: co-worker, a co-participant, a participatory manager, organizer, communicator, presenter, agent, co-learner, co-teacher, emotional "umbrella", advisor, moderator, partner, comforter ("shoulder to cry on"), moderator, mediator, facilitator, animator, advocatus diabolo, evaluator, auditor ... The common denominator or modus operandi of this role is a non-authoritarian or non-direct position of teachers in the distribution of social power in the classroom. Expanding range of teaching competencies and roles correspond to increasing awareness in the democratic society of the importance of diversity, the need to encourage diversity of expression, prevent the development of stereotypes, to prevent discriminatory practices on any basis and introduce zero tolerance towards violence.

The new models of learning, teaching and learning, as students continue to situate the subject in real life situations and put in a position that allows self-actualization that is actively shaping its development.

The above shows that students acquire relevant life experiences, a focus on generic processes that are actively developing.

In the new perspective I am a student creates his transformation and gain new experiences which shape their world. New models of professional foster poietic identity development based on intrinsic motivation, interests and creative potential. The introduction of new models of teacher 21st century assumed a completely new approach to teacher training - the application of the model communities of practice.

The new approach we call modern and perfected majeutika for the needs of the 21st century.

Key words: professionalization of teachers, teacher competence, teacher's roles, teaching and learning models, class models, majeutics.

***Доц. др Звездан Арсић*[1]**
Филозофски факултет,
Косовска Митровица
мр Јелена Круљ - Драшковић
Учитељски факултет, Лепосавић

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.12

ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И СПЕЦИФИЧНОСТИ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У НАСТАВИ СА САВРЕМЕНОМ НАСТАВНОМ ТЕХНИКОМ И ТЕХНОЛОГИЈОМ

Резиме: *Крај прошлог и почетак овог века обележио је снажан развој науке, технике, технологије и цивилизације уопште, тако да су данас наука и технологија уткане у живот савремених људи, а самим тим и савременог образовања. Данашње време захтева образоване грађане који ће бити способни, не само зато да надграђују науку и технологију, већ и да постављају нове захтеве у образовању. У таквим околностима, једно од најважнијих питања савремене наставе односи се на то како искористити средства која нуди савремена наставна техника и технологија, у циљу оптималне реализације наставних задатака и постизања што већег нивоа квалитета и ефикасности наставног рада. С обзиром на то да се наставна техника и технологија не односе само на вештину руковођења техничким средствима, већ пре свега, на поступке њихове примене и усавршавање организације наставног процеса њихова примена доноси значајне промене и када је у питању улога наставника.*

У традиционалној настави наставник је имао доминантну и ауторитативну улогу које данас губе на значају, а његова улога се развија у складу са измењеном теоријском концепцијом наставе примајући многе нове задатке. Међутим, без обзира на многе, чак и радикалне захтеве који се односе на наставника и његову улогу у наставном процесу оно што је извесно и што никад неће ишчезнути је његова организацијска и оперативна улога која представља трајну одлику његове функције и која се у новим условима квантитативно и квалитативно мења. У складу са тим, главна пажња овог рада биће усмерена на основне карактеристике и специфичности измењене улоге наставника у настави са савременом техником и технологијом, проблеме који из тог домена проистичу и могуће правце њиховог превазилажења.

Кључне речи: *Образовање, настава, наставна техника, наставна технологија, наставник, ученик.*

Увод

Под снажним утицајем научног, техничког, технолошког и културног развоја, савремено друштво је у 21. век ушло са радикално

[1] zvezdanars@gmail.com

измењеном филозофијом, циљевима, структуром, садржајима, организацијом и методама свог развоја. Такав однос условио је и промену односа према образовању које, више него икада, утиче на живот савременог човека који осећа да је стицање нових знања и перманентно стручно усавршавање нешто, што се на данашњем ступњу развоја цивилизације, намеће као императив. У том контексту треба размишљати и када је у питању нова, тј. савремена школа, њен значај и улога пре свега, због чињенице, што се од ње очекује да у будућности буде главни фактор развоја.

Нови циљеви захтевају од школе и образовања да се у својим програмским орјентацијама технолошки осавремене. То је велики изазов, с обзиром на то да је још увек присутан утицај традиционалног образовања, поготово када су наставна техника и технологија у питању. Међутим, упркос свим ограничавајућим факторима, као и тежњи да се у одређеним доменима сачувају неки традиционални утицаји, савремено друштво се не сме мирити са опструкцијама такве врсте. Без савремене наставне технике и технологије школа не може опстати, па у складу са тим савремено друштво увек мора покретати питања која се односе на степен и ниво њихове примене. То никако не значи, да унапред треба одбацити све елементе традиционалног система образовања, поготово ако дају резултате што се, пре свега, односи на примену појединих медија. Напротив. Досадашња искуства показују да савремена наставна техника и технологија своју функцију могу остварити само у комбинацији старих и нових медија, које треба посматрати са аспекта међусобне условљености, а то значи да употреба једног изазива потребу за употребом другог. Дакле, потребно је развијати концепт мултимедијалности, јер само тако савремена наставна техника и технологија може да буде у функцији реализације захтева који се пред њом постављају. Улога наставника у том домену је од изузетног значаја и том проблему ће у овом раду бити посвећена посебна пажња али се, пре тога, треба ближе упознати са значењима термина и садржајем појмова наставна техника и технологија, као и са значајем који савремена наставна техника и технологија имају у реализацији наставног процеса

1. Значење термина и саджај појмова наставнатехника и технологија

Наставна техника и технологија су одавно саставни део наставног процеса и процеса учења. Међутим, у литератури која ближе проучава овај проблем веома често ћемо наићи на термине образовна техника, образовна технологија, наставна средства, аудио-визуелна

средства, демонстрациона средства, наставне машине, филм у настави и сл. Извесна различитост присутна је и када поједини аутори, педагози и дидактичари пре свих, одређују значење термина и садржај појмова наставна техника и технологија, а има и оних који изједначавају појмове наставна техника и наставна технологија, схватајући их као синониме.

У *Педагошком речнику*, термин наставна технологија означава се у смислу „умешности рационалне и продуктивне организације наставног рада у целини и сваке његове етапе.“[1]

У књизи *Технологија савремене наставе* чији је аутор Мирко Богићевић појам наставна технологија је веома широко одређен и под њиме се подразумева „организација наставног рада, наставне методе, примена научних сазнања на процес учења и нарочито преношење саставних делова наставе од наставника на друге изворе информација, тј. на наставна средства, уз умешну и креативну примену тих средстава у наставном процесу.“[2]

У уџбенику *Дидактика* чији су аутори професори Тихомир Продановић и Радисав Ничковић након терминолошког одређења речи техника (потиче од грчке речи *tehne* што значи вештина и означава вештину како се нешто ради[3]) и технологија (потиче од грчких речи *tehne* –вештина и *logos* –наука и представља скуп знања и вештина о различитим поступцима и процесима[4]) даје се и њихово појмовно одређење. Под појмом наставна техника подразумева се „скуп разноврсних средстава које ученик и наставници примењују у наставном процесу и у складу са тим може се говорити о аудио-визуелној техници, о компјутерској техници, о класичној техници итд, и при том се сасвим одређено мисли на магнетофон, радио, телевизију, компјутер и разне врсте наставног филма.“[5] Анализирајући даље садржај овог појма аутори кажу да се под наставном техником каткад подразумева и „умешност наставника у практичном извођењу наставе и примени метода, средстава и облика организације наставе, па се она зато може сматрати и значајним саставним делом педагошке културе наставника.“[6] За разлику од наставне технике код које је нагласак стављен на средства, наставна технологија се претежно односи на организацију наставног процеса, тако да се у дидактици појмом наставна технологија

[1] Група аутора, (1967), *Педагошки речник* (I део), Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, стр. 624.
[2] Богићевић, М., (1974), *Технологија савремене наставе*, Завод за уџбенике и наставна средства СР Србије, Београд, стр. 2.
[3] Продановић, Т., - Ничковић, Р., (1974), *Дидактика*, Завод за уџбенике и нставна средства СР Србије, Београд, стр. 47.
[4] *Исто.*
[5] *Исто.*
[6] *Исто.*

означава „скуп мера, поступака, и метода организације наставног процеса.“[1]

У раду *Наставна технологија у функцији повећања ефикасности учења*, професор Раденко С. Круљ, након подробне анализе различитих схватања о садржају појма наставна технологија каже да „наставна технологија најпотпуније одражава савремене погледе и прилазе савремених достигнућа“[2] и наставну технологију дефинише као „јединство организационих облика и методолошких поступака у чијој је основи примена одговарајућих савремених техничких средстава.“[3]

Душан Кљакић у студији, *Изграђивање концепта образовне технологије*, говори о одређивању појма наставна технологија и у вези с тим наводи дефиницију коју је дало Удружење за образовне комуникације и технологију (AECT) према којој је „наставна технологија теорија и пракса планирања, реализовања, вођења, вредновања и усавршавања процеса учења.“[4]

У *Рјечнику педагошких појмова* који се налази на страници студената Одсјека за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву наставна техника се дефинише „као вештина примене дидактичке теорије (метода, принципа, средстава и организације) и извођења наставне праксе,“[5] док се под наставном технологијом подразумева „осмишљена синтеза програма, поступака и средстава заснована на резултатима наука које проучавају наставни процес, а усмерена је на организацију, оптимализацију и објективност наставног процеса.“[6]

Расправљајући о проблемима који се односе на садржај појма наставна технологија Горан Биланџија у раду *Образовна технологија као нужност савременог образовног процеса*, констатује да „под појмом наставна технологија морају остати средства, методе и облици рада који се примењују у образовном процесу, јер изостанак било ког елемента онемогућава њено функционисање.“[7] Међутим, наставља даље аутор, „она није само технолошко средство, него нова област, метода и

---

[1] *Исто, стр. 48.*
[2] Круљ, Р., С., (1988), *Наставна технологија у функцији повећања ефикасности учења*, Јединство, Приштина, стр. 11.
[3] *Исто.*
[4] Кљакић, Д., (2005), *Изграђивање концепта образовне технологије*, Наша школа, бр. 32, Сарајево, бр. стр. 4.
[5] Страница студената Одсјека за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву (2010), *Рјечник педагошких појмова*, сајт посећен 30.11. 2010. интернет адреса сајта Pedagogijaff.com
[6] *Исто.*
[7] Биланџија, Г., (2010), *Образовна технологија као нужност савременог образовног процеса*, Техника и информатика у образовању, Зборник радова са 3. Интернационалне конференције, Чачак, стр. 243.

организација рада која условљава иновирање већ постојећих начина рада.“[1]

Претходно наведени примери о значењу појмова наставна техника и наставна технологија показују одређене разлике, које су резултат чињенице да се наставна техника и технологија у савременом виду још увек развијају. Ово се посебно односи на појам наставна технологија чији се садржај некада неоправдано сужава на оно што чини садржај појма наставна техника па и још уже сводећи га на оно што се подразумева под појмом наставна техника средстава, тј. на аудиовизуелне медије. Међутим, у литератури можемо наићи и на схватања која појам наставна технологија знатно проширују, па се она изједначава са образовном технологијом што је погрешно. Настава је ужи појам од образовања и односи се на ситуације које су сврсисходне и у којима је ученик усмерен на специфичне циљеве и задатке, тј. у настави се користе методе и ресурси који су планирани и вођени од неког другог. То значи да је настава инкорпорирана у образовање, а сходно томе наставна технологија представља део образовне технологије.

2. Значај и улога савремене наставне технике и технологије за реализацију наставног процеса

Посматрајући развој науке, технике и технологије и анализирајући њихов утицај на развој друштва, морамо да констатујемо да оне имају велику улогу и значај у настави као једна од битних претпоставки за остваривање њених задатака и повећање њене рационализације и ефикасности. Значај савремене наставне технике и технологије огледа се и у њиховој педагошкој функцији, тј. у томе што оне представљају и један од битних услова унапређења наставе, васпитања и образовања у целини. Када школа и друге васпитно-образовне институције не би у наставни процес уводиле актуелне техничке и технолошке новине, брзо би заостале за сличним променама које се дешавају и производњи и друштвеном животу, што би за последицу имало негативан утицај на ове области људске делатности, али и на развој друштва уопште. То је основни разлог што су школа и друштво веома заинтересовани за примену савремене наставне технике и технологије, а када се у обзир узме чињеница да наставна технологија поседује такве могућности да у „највећој могућој мери може да симулира природни ток наставног процеса, индивидуалне и самосталне начине, облике и методе учења и

[1] *Исто.*

да може створити такво интелектуално окружење или средину за учење у којој сваки ученик може напредовати у оној мери коју му омогућавају његове интелектуалне способности, мотивација и његово предзнање,“[1] претходно наведене констатације и закључци још више добијају на значају.

Посматрајући значај и улогу савремене наставне технике и технологије са аспекта рационализације наставе можемо рећи да се суштина њихове примене у настави налази у томе што се њима олакшава, убрзава и поспешује постизање већих и бољих исхода, него у настави са традиционалном техником и технологијом. Савремени проблеми образовања и сталне потребе за самообразовањем и допунским образовањем, као и криза образовања која се манифестује у нескладу између потреба друштва и онога што школа даје, захтевају од наставника да за решење проблема и излаз из такве ситуације, помоћ траже у техници, техничким уређајима и машинама за учење.

Основна улога, циљ и оправданост примене савремене наставне технике и технологије огледа се, дакле, у повећавању ефикасности наставног процеса и процеса учења, а под тим се подразумева:

- побољшање квалитета и квантитета учења,
- повећање могућности деловања наставника на ученике у образовном и васпитном смислу,
- стварање услова за активно учешће ученика у наставном процесу, тј. остваривање субјекатске позиције ученика,
- развијање демократских односа између ученика и наставника,
- утицај на квалитет интеракције у настави,
- смањивање времена које је потребно за усвајање знања из одређеног домена,
- реализација постављених васпитно-образовних циљева,
- повећање броја извора знања и корисника медија,
- стварање претпоставки за успешну социјалну интеграцију ученика и
- уштеда финансијских трошкова.

3. Улога наставника у примени савремене наставне технике и технологије у настави

Увођење савремене наставне технике и технологије у наставни процес и њихова све већа примена, доносе значајне промене, а једна од

[1] Даниловић, М., (1993), *Значај, улога и могућности нове образовне технологије у реализацији образовног процеса*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 25, Београд, стр. 138.

најважнијих односи се на измењену улогу наставника. За разлику од традиционалне наставе у којој је наставник имао доминантну улогу која се манифестовала кроз његову неприкосновеност у организацији свих активности, неопозивост његовог става и мишљења о појавама у наставноим процесу и ауторитативном заснивању односа према ученицима, у савременој настави чија је основна карактеристика примена савремене наставне технике и технологије она поприма сасвим другачији значај и многе нове задатке.

Када је у питању улога наставника у примени савремене наставне технике и технологије у настави онда, можемо да кажемо, да је она одређена и условљена одређеним правцима њиховог развоја који се, пре свега односе се на:

- закономерност промена које наставу чине осетљивом за брже техничко и технолошко иновирање;
- промену односа ученика према учењу (савремена наставна техника и технологија треба да створи услове и омогући да се на брз и ефикасан начин ученик стави у положај непосредно активног корисника потребних извора информација и омогући му да потпуније развије своје стваралачке способности);
- усавршавање организације наставног процеса (суштина овог правца развоја наставне технике и технологије огледа се у критичкој анализи и повезивању остварених васпитних и образовних резултата у настави и учењу са примењеним средствима и утрошеним временом и енергијом);
- промену наставне околине (основна карактеристика овог правца развоја наставне технике и технологије је другачији третман ученика и наставника у наставном процесу који представља последицу претварања статичке и монотоне учионице у динамичну радну мултимедијалну просторију с могућношћу њеног подешавања и обликовања према потребама и престанка доминације једносмерно активног предавачког система и пасивне рецептивности ученика).

Очигледно је, дакле, да савремена наставна техника и технологија одређују карактер и исходе наставног процеса. Такав однос пред наставника ставља нове задатке и обавезе. Међутим, крајем прошлог века били смо сведоци развоја радикалних схватања која негирају значај и улогу наставника, што је потпуно неприхватљиво. Развој наставне технике и технологије само квантитативно и квалитативно мења улогу наставника у наставном процесу и то, најпре, у оном делу који се односи на његову организаторску и оперативну улогу која представља трајну одлику његове функције, а која, без обзира на радикалне захтеве и промене које се дешавају никада неће ишчезнути.

Суштина квантитативне промене наставникове улоге односи се на то што део његових послова у домену организације и свим фазама развијања наставног процеса преузимају технички апарати и средства, а делимично и сам ученик. Досадашња пракса је показала да се путем програмирања наставних садржаја уз помоћ машина за учење или компјутера, део наставног процеса унапред моделује и остварује у тренутку када наставник одлучи да своје место „уступи“ техничким и другим средствима. Наставни час уз коришћење аудио или визуелних медија је, такође, пример „замене наставника“ у једном делу планираног наставног процеса. На тај начин многи рутински послови око материјалне припреме наставника за час постају једноставније а обрада података, који представљају нумеричку слику стања у настави, се механизује. Развијајући стваралаштво и самосталност, савремена наставна техника и технологија ствара услове да се и сам ученик оспособи за самоорганизовање своје делатности. На самом крају овог дела који се односи на квантитативне промене наставникове улоге у настави са савременом наставном техником и технологијом, морамо да истакнемо да и сам наставник може, репродукцијом свог предавања или појединог његовог дела, на одређеном медију да замени самога себе, да себе види „у огледалу“, тј. на ТВ екрану, видео бим-у или монитору, а с обзиром на чињеницу да компјутер може да симулира елементарне облике дијалога са учеником наставник штеди време које је потребно за увежбавање сложенијих операција и садржаја.

Квалитативна улога наставника у настави са савременом наставном техником и технологијом огледа се, у томе, што он постаје стварни организатор целокупног наставног процеса у свим његовим фазама. Он се, дакле, бави припремањем и планирањем наставе, њеном контролом и усмеравањем развојног тока, побољшавајући њен квалитет и дејство свих чинилаца у њему, а у фази вредновања резултата наставног процеса уз помоћ техничких средстава и припремљених инструмената, анализира резултате са становишта унапред постављених васпитно-образовних задатака и општег циља.

Савремена дидактичка концепција наставе заснована је на повећању стваралачке улоге и ангажовања ученика. Таква концепција уз помоћ савремених технолошких средстава и извора информација, ствара реалну основу да се наставник, ослободи обавезе да о свему што се дешава у настави доноси само свој ауторитативни суд. У таквим околностима ученици су све чешће у прилици да сами сакупљају неопходне податке за решавање неког проблема, да критички проверавају сакупљене чињенице и да до истина долазе властитим радом.

Основни наставников задататак у савременој настави је да што пре оспособи своје ученике за самосталан и стваралачки рад. Учени-

цима су доступни сви извори информација што говори о томе „да се настава у извесном смислу демистификује и ослобађа догматизма традиционалне школе у којој су све информације од извора до ученика морале ићи искључиво преко наставника.“[1] Одричући се такве улоге наставник свој ауторитет гради на другачији начин, тј. сталним помагањем ученицима да постану активни саучесници наставног процеса и преношењем свога искуства како би се ученици упознали са техникама самосталног учења. Тако измењена наставникова улога омогућава демократске односе између ученика и наставника, али и између самих наставника, што даље омогућава да сваки ученик достигне свој лични максимум у свим активностима у наставном процесу.

4. Актуелни проблеми у вези са применом савремене наставне технике и технологије

Када су, најпре Перси а касније и Скинер у програмирану наставу увели машине за учење и посебно, када је уведена и верификована компјутерска настава, појавио се педагошки оптимизам, чија се суштина састојала у идеји да ће нестати противуречности између онога што ученици могу да савладају у одређеном времену и онога што су у обавези да науче према наставном плану и програму. Такође, сматрало се и да ће нова наставна техника и технологија решити проблем рационализације наставе, повећати ефикасност педагошке делатности и образовни ниво ученика, односно да ће њеном применом реализација задатака наставе бити, у складу, са прокламованим циљевима и захтевима цивилизацијског развоја.

Међутим, и поред евидентних резултата који су последица примене савремене наставне технике и технологије у настави, још увек, постоје бројни проблеми. Многа добра решења која омогућава примена савремене наставне технике и технологије, још увек се не примењују или је, у најбољем случају, њихова примена успорена. Иако не можемо порећи да је примена савремене технологије у настави извршила утицај на методе, облике учења и наставни процес уопште ипак, морамо да признамо, да он није ни близу оном утицају који је технологија извршила у другим областима, као на пример у индустрији, саобраћају, привреди, медицини, економији, или војсци, иако су постојале велике могућности за то.

[1] Продановић, Т., - Ничковић, Р., (1974), *Дидактика,* Завод за уџбенике и наставна средства СР Србије, Београд, стр. 56.

Пуно је разлога који су допринели да се, бар за сада, не остваре велика надања и очекивања у вези са применом савремене наставне технике и технологије у настави. Један, чини се, најважнији, односи се на наставника, зато што је као и много пута до сада техника ишла испред његових могућности њеног коришћења и њене правилне примене. Наставник је тај који треба да састави програм, односно да припреми одговарајуће наставне садржаје и да помоћу савремене наставне технике и технологије и њихових могућности реализује наставни процес, уз уважавање индивидуалних разлика код ученика посебно оних, који се односе на њихове интелектуалне могућности, предзнање и узраст. Овај захтев, подразумева наставникову оспособљеност за примену савремене наставне технике и технологије, јер чињеница је, да ни најбоља концепција школе, ни најбоље састављени програми и опремљеност школе савременим техничким средствима уређајима не значе много уколико наставници за то нису оспособљени. „Наставник је посредник између друштвено прокламованих циљева и ученика и он материјализује идеје које овладавају појединцима и постају њихова покретачка снага.“[1] Зато се, када је реч о оспособљавању наставника за примену савремене наставне технике и технологије у настави, намеће обавеза његовог овладавања техничким средствима и уређајима. То подразумева, одговарајућу информатичку писменост[*] чија се суштина огледа у способности руковања, коришћења и разумевања нове информационе технологије и широких могућности њене примене.

Оспособљавање наставника за примену савремене наставне технике и технологије има своје специфичности и карактеристике. Из тог разлога, потребно је да стручњаци сачине одговарајуће програме како би оспособљавање наставника за примену савремене наставне технике и технологије дало очекиване резултате. Међутим, и поред сазнања да од увођења иновација у наставни процес зависи просперитет

---

[1] Вилотијевић, М., (1989), *Оспособљавање наставника за примену савремене информационе технологије у настави*, Настава и васпитање, бр.3/89, Београд, стр. 192.

[*] Професор Младен Вилотијевић, у раду *Оспособљавање наставника за примену савремене информационе технологије,* наводи схватање др-а Велимира Сриће који у свом раду *Информатичка писменост и како је достићи,* (Педагошки факултет Свеучилишта у Осијеку, стр 3-7), наводи четири нивоа информатичке писмености. Први ниво омогућава техничко разумевање информационе технологије (овладавање техникама и вештинама руковања рачунарима). Други ниво ихформатичке писмености претпоставља развој способности програмирања, језицима којима поједини рачунари „говоре“, а који су веома блиски и који се веома лако могу савладати (овладавањ способностима програмирања, служење рачунарским језиком и примена рачунара у појединим проблемским ситуацијом). Трећи ниво информатичке писмености заснива се на коришћењу информација које познаје савремена технологија. Суштина четвртог нивоа информатичке писмености огледа се у разумевању високо продуктивног дејства информација.

и развој читаве друштвене заједнице, са жаљењем морамо да констатујемо да у овом домену постоје озбиљни проблеми. Један од њих односи се, пре свега, на чињеницу што један број наставника који никако није занемарљив, још увек игнорише образовну технологију и примену иновација у наставни процес. Један од разлога за овакво понашање наставника лежи у „неиновацијском окружењу, у неповољној друштвеној клими која се снажно рефлектује и на школу.“[1] Но, није то једини проблем. Чињеница је да данас велики број наставника познаје техничке карактеристике и перформансе савремених техничких средстава и уређаја који се примењују у настави, али је изгледа њима више стало до тога, да пред ученицима, демонстрирају своје способности из овог домена, него да их ставе у функцију остваривања циљева и задатака наставе. Због тога данас у времену највећег развоја науке, технике и технологије и у условима када су школе „углавном“ опремљене основним техничким средствима и уређајима, нема нове педагошке, дидактичке и методичке организације рада. Такав однос, отвара проблем педагошко-психолошког и дидактичко-методичког образовања наставника, за примену савремене настване технике и технологије.

Основно питање које се поставља у оваквој ситуацији усмерено је на могућност превазилажења постојећег стања. У том смислу, потребна је јасна стратегија која ће створити услове да се формира свест о потреби рационалног односа према примени иновација у настави, а које подразумевају и примену савремене наставне технике и технологије. Реализација овог захтева подразумева широк спектар активности, пре свега у друштву, а затим и унутар саме школе, како би се створила повољна клима за иновирање наставног процеса. У супротном, техника ће „и даље ићи испред нас, или поред нас“ а наш образовни систем ће бити све мање функционалан, што никоме не иде у прилог.

Закључак

Развој науке, технике, културе и цивилизације уопште условио је потребу да се у наставу уводе нова средства и поступци чија је основна функција усмерена на стварање претпоставки и услова за квалилитетну и ефикасну реализацију њених задатака. Примена нових техничких средстава и технолошких поступака у настави, нужно условљава и промену односа према организацији и реализацији наставног процеса. Најважнији захтев у овом домену односи се на промену улоге наставника, који за разлику од традиционалне наставе која је била

[1] *Исто*, стр. 195.

заснована на његовом ауторитету, у настави са савременом наставном техником и технологијом постаје стварни организатор целокупног наставног процеса у свим његовим фазама.

Савремена дидактичка концепција која је заснована на примени савремене наставне технике и зехнологије, претпоставља јачање стваралачке улоге и ангажовања ученика у процесу учења, будући да се у таквим околностима настава изводи уз помоћ савремених технолошких средстава и извора информација. Тиме се стварају услови да се наставник ослободи обавезе да о свему што се збива у настави доноси само свој ауторитативни суд, а са друге атране ученици су све чешће у прилици да сами скупљају неопходне податке за решење неког проблема. На тај начин развијају се демократски односи између ученика и наставника, али и свих оних који су на било који начин укључени у организацију и реализацију наставног рада.

Међутим, и поред сазнања о значају који примена савремене наставне технике и технологије има на развој и просперитет друштвене заједнице, код нас у овом домену постоје озбиљни проблеми. Један аспект проблема односи се на „игноришући“ наставника према увођењу иновација у наставни процес, док се други односи на проблем педагошко-психолошког и дидактичко-методичког оспособљавања наставника за примену савремене наставне технике и технологије. Превазилажење проблема могуће је једино стварањем јасне стратегије која, најпре, подразумева формирање свести о потреби рационалног односа према примени иновација у настави, што захтева широк спектар активности како у друштву уопште тако и у унутар школе.

Литература

1. Биланџија, Г., (2010), *Образовна технологија као нужност савременог образовног процеса*, Техника и информатика у образовању, Зборник радова са 3. Интернационалне конференције, Технички факултет, Чачак.
2. Богићевић, М., (1974), *Технологија савремене наставе*, Завод за уџбенике и наставна средства СР Србије, Београд.
3. Вилотијевић, М., (1989), *Оспособљавање наставника за примену савремене информационе техплогије у настави*, Настава и васпитање, бр. 3/89, Београд.
4. Група аутора, (1967), *Педагошки речник*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд.

5. Даниловић, М., (1993), *Знача, улога и могућност нове образовне технологијеу реализацији образовног процеса*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 25. Београд.
6. Круљ, Р., С., (1988), *Наставна технологија у функцији повећања ефикасности учења*, Јединство, Приштина.
7. Кљакић, Д., (2005), *Изграђивање концепта образовне технологије*, Наша школа, бр. 32, Сарајево.
8. Продановић, Т., - Ничковић, Р., (1974), *Дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства СР Србије, Београд.
9. Страница студената Одсјека за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву, (2010), *Рјечник педагошких појмова*, Интернет адреса сајта Pedagogijaffsa.com.

Dr. Zvezdan Arsic docent
The Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica
Jelena Krulj – Drašković, MSc
The Teachers′ Colege in Leposavić

GENERAL FEATURES AND SPECIFIC ROLE OF TEACHERS IN TEACHING WITH MODERN TEACHING TECHNIQUES AND TECHNOLOGY

Summary: The end of last century and the beginning of this century was marked by a strong development of science, engineering, technology and civilization in general, so that today; s science and technology are woven into the life of modern people, and consequently of the contemporary education. Today requires educated citizens who will be able not In such circumstances, one of the most important issues related to modern teaching how to use the funds to offer modern teaching techniques and technology, to optimal implementation of the teaching task and achieve the highest possible level of quality and efficiency of teaching.only to build on science and technology, but also making new demands in education. Given that the teaching techniques and technologies not only the skill of managing technical resources, but above all, the procedures of their implementation and training

organization of teaching process their application results in significant changes when it comes to the role of the teacher.

In traditional teaching the teacher has a dominant and authoritative role by now lost its importance and its role is developed in accordance with the modified theoretical concepts continue receiving the many new tasks. However, notwithstanding the many and even radical demands related to the teacher and his role in the process of teaching what is certain and that will never fade away its organizational and operational performance, which is a permanent feature of its function and that the new conditions quantitatively and qualitative changes. Accordingly, the main focus of this paper will focus on the basic characteristics and specifications changing role of teachers in teaching with modern techniques and technology, problems that arise in this field and possible directions for overcoming them.

Key words: Education, teaching, teaching techniques, educational technology, teacher, student.

***Проф. др Radovan Grandić*[1]**
Milena Stipić,
dipl. pedagog – master
Filozofski fakultet
Novi Sad

Originalni naučni rad
Naučni skup Srpske akademije obrazovanja
UDK: 371.14;37.025

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA – FORMULA ZA USPEŠAN RAD SA DAROVITIM UČENICIMA

Rezime: *Daroviti učenici su snaga našeg društva, stoga im je neophodno obezbediti što kvalitetnije obrazovanje i vaspitanje. Budući da kvalitet obrazovanja i vaspitanja u velikoj meri zavisi od nastavnika kao profesionalaca smatramo da je veoma važno i uvek aktuelno baviti se njihovim profesionalnim razvojem i usavršavanjem za rad sa ovom kategorijom učenika.*

Rad sa darovitima ima brojne specifičnosti. Njima odgovara personalizovani pristup nastavnika, veći stepen autonomnosti, individualizovan program rada, mentorski rad i pomoć koja ne oduzima inicijativu i ne oslobađa od individualnog stvaralačkog delovanja. Stoga nastavnici posebnim sistemom metoda, postupaka, sadržaja i sredstava, a posebno svojim mentorsko-pedagoškim delovanjem treba da kreiraju uslove i programe koji podstiču učenike da razvijaju svoje kreativne potencijale, interesovanja, vrednosti i usavršavaju svoju darovitost. Da bi u tome uspeli neophodna je stalna otvorenost i usmerenost na lični i profesionalni razvoj.

Ključne reči: *profesionalni razvoj, nastavnici, daroviti učenici.*

Uvod

Opšta pretpostavka i potreba savremenog društva je da najsposobniji pojedinci treba da budu vodeća snaga sveukupnog društvenog razvoja. Daroviti imaju posebno vredne intelektualne i stvaralačke potencijale zbog čega se njihovom razvoju mora posvetiti posebna pažnja. Među najznačajnije faktore koji učestvuju u procesu razvoja darovitosti svakako spadaju i nastavnici. Njihova uloga je nezamenljiva u prepoznavanju oblasti kroz koju će se darovitost ispoljiti, u sticanju novih znanja i ovladavanje izabranom

[1] grandic@neobee.net

oblašću, u razvoju motivacije za istrajavanje u radu, kao i u izgrađivanju mnogih drugih karakteristika kojima će biti pripisan ili objašnjen nastanak kreativnog dela, ako i kada do toga dođe (Maksić 2006). Za učenika i njegovu porodicu, škola je predstavljena u liku nastavnika. Od njega se očekuje da dobro poznaje oblast koju predaje, sadržaje i metodologiju discipline; da poznanje metodiku rada sa decom i posebno karakteristike uzrasta sa kojim radi; da bude osoba sa širokom kulturom, što podrazumeva upućenost u mnoge relevantne oblasti, aktuelne događaje i vrednosti. Pored obrazovanja, nastavnik ima posebnu ulogu u vaspitanju mladih što znači da uz znanja i predavačke veštine, on svojim ličnim kvalitetima, ponašanjem, stavovima i vrednostima služi kao model za ugledanje. Nastavnik započinje svoju komunikaciju sa učenikom sa pozicije onoga ko više zna, ima veća prava, stariji je, a treba da je završi kao partner i saradnik, pretvarajući učenje u kreativan proces saznavanja kojem obe strane doprinose.

Brojna ispitivanja i iskustva iz prakse ukazuju na određene osobine koje imaju uspešni nastavnici. Nastavnika čine podobnim za rad sa darovitim učenicima snažna, emocionalno konzistentna ličnost sa širokim intelektualnim interesovanjima, inventivnost, fleksibilnost, komunikativnost i vrlo visoko obrazovanje za obavljanje nastavničkog posla (Koren 1988). Nastavnik treba da bude zainteresovan za pomaganje svojim učenicima i njihovo vođenje. Daroviti učenici od idealnog nastavnika najviše očekuju da ih razume, da ima smisla za humor, da može učenje da učini zabavnim i da je veseo. Takođe, da ih podržava i uvažava, da je inteligentan, dosledan i fleksibilan.

B. Đorđević (1979), na sličan način, određuje profil ličnosti i repertoar ponašanja nastavnika koji bi pogodovali podsticanju darovitosti i kreativnosti njihovih učenika. Nastavnici treba da se odnose sa poštovanjem prema neobičnim pitanjima koje učenici postavljaju i prema neobičnim idejama koje saopštavaju. Oni treba da pokažu deci da njihove ideje imaju vrednost. Nastavnici treba da pruže učenicima mogućnost za samoinicijativno učenje i pokažu poverenje u takav rad. Takođe, nastavnici treba da obezbede periode rada ili učenja kada se rad učenika neće ocenjivati. Nastavnik mora da bude zainteresovan za svoje učenike, spreman da im pomogne, da im veruje, da se ne prikazuje kao nepogrešiv i da ne bude suviše strog. Nastavnik treba da razvija i održava stalnu radoznalost učenika, da ih oslobađa straha od grešaka, da pored kognicije podstiče i njihovu fantaziju, raznovrsnost u prilazima i rešenjima, inicijativu i lične kontakte sa kreativnim stvaraocima, kao i da izbegava stereotipnost u odnosima sa onima koji pokazuju kreativne potencijale.

Istraživanja ukazuju na to da su u radu sa darovitim učenicima uspešni oni nastavnici koji dozvoljavaju veće mogućnosti izbora svojim

učenicima pri određivanju tema koje će se obrađivati; koji nagrađuju divergentno mišljenje; koji rade sa uživanjem svoj posao; koji neformalno komuniciraju sa učenicima izvan učionice. Uspešni nastavnici hrabre učenike da dovedu u sumnju pretpostavke od kojih polaze nastavni sadržaji; dozvoljavaju greške u radu učenika; podstiču učenike da preuzimaju umereni rizik; daju kreativne naloge i procene učenicima. U cilju podsticanja kreativnosti učenika, nastavnici moraju da im pruže priliku da sami definišu probleme koje će proučavati; nagrađuju ideje i produkcije do kojih učenici dođu u procesu saznavanja; obezbeđuju dovoljno vremena za ispoljavanje kreativnog mišljenja; podstiču učenike da tolerišu nejasnoće. Nastavnike koji podstiču kreativna ispoljavanja učenika odlikuje ostvarivanje pozitivnih odnosa sa učenicima; ovi nastavnici često i kvalitetno verbalno komuniciraju sa učenicima i motivišu ih za rad; pokazuju smisao za humor; provode više vremena sa učenicima kada to zadatak zahteva, izražavajući tako fleksibilnost u pogledu korišćenja svog vremena i rasporeda. Jednom rečju, uspešni nastavnici shvataju razvoj darovitosti i kreativnosti učenika kao krajnji cilj učenja i čine sve da ga ostvare (Maksić 2006).

Pored svega navedenog, bitan preduslov za uspešan rad sa darovitima ipak predstavlja i poznavanje njihovih karakteristika i ponašanja, metoda identifikacije i nastavnih strategija za rad sa ovom decom. Dobar nastavnik mora biti upoznat sa postupkom identifikacije darovitih, sa odgovarajućim metodama i materijalom za rad sa ovom decom, kao i sa prirodom i specifičnim potrebama ovih učenika. On mora posedovati solidno metodičko znanje, jer nastava treba svakog učenika da angažuje srazmerno njegovim mogućnostima. Dobar nastavnik mora biti vešt u planiranju i u primeni individualizovane i diferencirane nastave (Miletić, Mihajlović 2006).

Najčešći problemi sa kojima se nastavnici susreću u radu sa darovitim učenicima su: veliki broj učenika u odeljenju, nedovoljna ili nikakva snabdevenost biblioteka stručnom literaturom u oblasti darovitosti, nedostatak savremenih nastavnih i tehničkih sredstava, nedostatak prostora i materijalnih sredstava, nerazumevanje sredine i slično. Ovi problemi se moraju posmatrati i kao svojevrsni izazovi, na kojima se otkriva i razvija sposobnost, snalažljivost, upornost i predanost nastavnika. Ako nastavnik darovitih poseduje osobine i kompetencije koje ga kvalifikuju za rad sa darovitma, onda su problemi koje ima u sredini gde radi ne kamen spoticanja, nego stepenice razvoja (Isto). Intuitivan, kreativan i inovativan nastavnik probleme pretvara u prednosti. Kompetentan, pouzdan i odgovoran, entuzijasta, ne popušta pred problemima, obavezuje sredinu na nalaženje rešenja i pridobija podršku okoline za svoje ideje.

U skladu sa svim navedenim (i mnogim drugim) ulogama i zahtevima koje nastavnik treba da realizuje u radu sa darovitima, neophodna je stalna

otvorenost i usmerenost na lični i profesionalni razvoj. Kvalitet obrazovanja i vaspitanja darovitih u velikoj meri zavisi od nastavnika kao profesionalaca. Zbog toga je važno i uvek aktuelno baviti se profesionalnim razvojem i usavršavanjem nastavnika za rad sa darovitima, odnosno pokušajima da se odgovori na pitanje kako unaprediti rad sa ovom kategorijom učenika. U nastavku ćemo pokušati da damo odgovor na postavljeno pitanje.

Profesionalni razvoj nastavnika – pretpostavka uspešnog rada sa darovitima

Potrebe za profesionalnim razvojem nastavnika darovitih učenika eksplicite ili implicite naglašavaju brojni autori koji se bave problemima darovitih (B. Đorđević, S. Maksić, G. Gojkov, M. Stevanović, A. Stojanović i drugi). Ukazuje se na nepotpunost i siromaštvo programskih sadržaja u pripremanju nastavnika za rad sa darovitim učenicima. Složene i veoma značajne zadatke razvijanja darovitih učenika nastavnici mogu uspešno realizovati samo sistematskim, stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem u cilju podizanja znanja i sposobnosti za rad sa darovitim učenicima, kako na osnovnim studijama kroz uvođenje problema darovitosti u neke kurikularne sadržaje pedagoških, psiholoških i metodičkih predmeta za nastavnički kadar, tako i na poslediplomskim studijama na učiteljskim fakultetima i drugim fakultetima koji pripremaju nastavnike (Jovanović 2004).

Američki autori koji su se bavili profesijom nastavnika i pravcima razvoja nastavničke karijere smatraju da je to usmeren proces koji započinje obrazovanjem za nastavnički poziv. Jedan od tih autora, Burden (Burden) navodi nekoliko faza u profesionalnom razvoju nastavnika (prema: Reiman, Sprinthall 1996): obrazovanje za nastavnički poziv, zatim tzv. period „preživljavanja“, koji obuhvata prvu godinu rada. U ovom periodu naglašena je ograničenost konkretnih znanja o nastavnoj praksi i školskoj sredini, kao i nedostatak profesionalnog „pronicanja“ u sve aspekte nastavnog procesa, a naročito je izražena želja da se ispoštuju unapred postavljeni i planirani zadaci nastave. Sledeća faza je period „sređivanja“, koji traje oko četiri godine. Nastavnici u ovom periodu, prema rečima Burdena, povećavaju svoj nastavni repertoar kroz proširivanje znanja, umenja i veština, razvijajući poverenje u sopstveni stil poučavanja. Građenje kompetencija je centralna tendencija ovog perioda. U „zrelom“ periodu, posle pet godina rada, profesionalni razvoj kreće „iznutra“, a fokus je na učenicima. U ovom periodu može se uočiti visok profesionalni entuzijazam koji bi trebalo da traje do kraja radnog veka.

Može se reći da je jedna od osnovnih karakteristika profesionalnog razvoja nastavnika *kontinuitet*, a usmeren je na proces razvoja nastavnikove

svesnosti o tome šta radi, zašto to radi i identifikovanje načina pomoću kojih može da unapredi svoj rad i sebe lično. Unapređivanje rada posredno ili neposredno dovodi do pozitivnih rezultata sa učenicima, odnosno pozitivnih obrazovnih efekata škole. Kontinuitet pretpostavlja permanentno učenje kroz bazično obrazovanje, tokom rada i do kraja radnog veka (Stamatović 2006). Zato možemo reći da je profesionalni razvoj kontinuiran proces koji počinje izborom zanimanja, preko bazičnog obrazovanja (fakulteti i više škole za nastavnike), uvođenja nastavnika u rad, do stalnog razvoja, stručnog usavršavanja i daljeg obrazovanja tokom rada.

Nije teško zaključiti da potreba za profesionalnim razvojem nastavnika još više dobija na značaju u radu sa darovitim učenicima. Neophodnost profesionalnog razvoja nastavnika za rad sa darovitim učenicima uslovljena je višestrukim društvenim, pedagoškim i profesionalnim potrebama i razlozima među kojima su najvažniji:

- Daroviti učenici su posebno dragocen potencijal za sveukupni razvoj društva;
- Daroviti učenici imaju posebne karakteristike i potrebe, koje u procesu obrazovanja i vaspitanja u školi posebno treba uvažavati i razvijati, u odnosu na učenike koji nemaju odlike darovitosti;
- Daroviti učenici su, ne retko, izloženi (pre)velikim očekivanjima sredine, nastavnika, roditelja, kao i sopstvenim. Neispunjena očekivanja često dovode do neuspeha i razočaranja, što se nepovoljno odražava na integritet i postizanje uspeha darovitih u skladu sa potencijalima koje imaju. Njima je potrebna odgovarajuća pomoć i podrška nastavnika, škole, roditelja i društva na putu postizanja optimalnih rezultata;
- Nastavnici u školi su osnovni činilac (ne)uspešnosti darovitih učenika. Od njihove profesionalne osposobljenosti, kvaliteta pedagoškog rada i motivisanosti u velikoj meri zavisi koliko će daroviti učenici imati mogućnosti da razviju svoje potencijale, da se u školi samoaktuelizuju, da jačaju svoju ličnost, razviju kulturu intelektualno-kreativnog rada, usvoje mehanizme samorehabilitacije i strategije samoorganizacije;
- Nastavnikova uloga i zadaci ne mogu se ograničiti samo na neposredni rad sa darovitim učenicima. Oni imaju značajnu ulogu i u radu sa stručnjacima, institucijama i organizacijama koje se bave darovitim učenicima, i posebno, u saradnji sa roditeljima darovitih učenika;
- S obzirom na složenost fenomena darovitosti i pedagoškog rada sa darovitim učenicima nužan je permanentan profesionalni razvoj nastavnika, analiziranje sopstvenog iskustva i inoviranje pedagoškog rada sa darovitima;

- Darovitim učenicima odgovaraju posebni oblici, metode, postupci i programi rada koji maksimalno treba da budu individualizovani u skladu sa posebnom darovitošću, mogućnostima, interesovanjima, nivoom aspiracija, motivacijom, stilom učenja i drugim osobenostima darovitih učenika (Jovanović 2004).

Rad sa darovitim učenicima ima brojne specifičnosti. Njima odgovara personalizovani pristup nastavnika, veći stepen autonomnosti, individualizovan program rada, mentorski rad i pomoć koja ne oduzima inicijativu i ne oslobađa od individualnog stvaralačkog delovanja (Stojanović 2003). Razvoju darovitosti pogoduje psiho-socijalna klima i kreativni ambijent u školi. Nastavnici su osnovni činioci (ne)povoljnih uslova za razvoj darovitosti u školi. Od njih se očekuje da sa učenicima uspostave i izgrađuju odnose zasnovane na razumevanju, poverenju i saradnji i da obezbeđuju povoljne uslove za podsticanje i jačanje subjekatske pozicije, autonomnosti, kreativnosti, stvaralaštva i samoaktuelizacije učenika (Jovanović 2004).

Nastavnici posebnim sistemom metoda, postupaka, sadržaja i sredstava, a posebno svojim mentorsko-pedagoškim delovanjem treba da kreiraju uslove i programe koji podstiču učenike da razvijaju svoje kreativne potencijale, interesovanja, vrednosti i usavršavaju svoju darovitost. Takođe, oni moraju: da upoznaju fenomen darovitosti; da se osposobe za identifikovanje darovitih učenika (metode, tehnike, postupci, izvori, instrumenti); da se osposobe za pedagoški i didaktičko-metodički rad sa darovitima; da ovladaju savremenim principima, metodama, oblicima, postupcima i sredstvima rada sa darovitima ne samo u redovnoj nastavi nego i u drugim oblicima obrazovno-vaspitnog rada u školi (sekcije, kreativne radionice, organizacije, slobodne aktivnost, takmičenja...) i van škole (institucije i organizacije za darovite, savremena informatička i obrazovna tehnologija, naučne, kulturne, umetničke, sportske institucije i organizacije); da razviju pozitivne stavove prema darovitim učenicima i uoče društveni značaj i značaj razvoja darovitosti za pojedinca; da uoče svoju ulogu, značaj, poziciju, zadatke i mogućnosti u razvoju darovitih pojedinaca; da razviju sopstvene stavove, motivaciju i kritički odnos prema sopstvenoj nastavničkoj praksi u radu sa darovitima, kao i potrebe za permanentnim profesionalnim razvojem u ovoj oblasti; da se upoznaju sa mogućnostima školovanja, napredovanja i usavršavanja darovitih učenika, organizacijama, institucijama i izvorima saznanja koji se bave problemima identifikovanja i razvoja darovitih učenika (Isto).

U skladu sa razumevanjem principa diferencijacije, individualizacije, obaveznosti i dobrovoljnosti, programe profesionalnog razvoja nastavnika možemo uslovno podeliti na obavezne i izborne. Obavezni programi i oblici imaju karakter obaveznosti za sve buduće nastavnike, kao i nastavnike koji

već rade u školama. Oni su diferencirani prema ciljevima, sadržajima i nivoima zahteva kojima treba ovladati u procesu školovanja za nastavnički poziv ili obaveznog permanentnog pedagoško-stručnog usavršavanja. U okviru izučavanja pedagoških i psiholoških disciplina i odgovarajućih metodika, budući nastavnici bi trebalo da usvoje sadržaje i razviju kompetencije koje se odnose na sledeće aspekte rada sa darovitim učenicima:

- Priroda, karakteristike i manifestacije darovitosti;
- Društveni i individualni značaj, smisao i ciljevi razvoja darovitosti;
- Psihosocijalni i pedagoški aspekti kreiranja povoljnog ambijenta za razvoj darovitosti;
- Osobenosti neposrednog rada sa darovitim učenicima u školi i van nje (principi, sadržaji, oblici, postupci, metode i sredstva programiranja, identifikovanja, razvijanja i evaluacije rada sa darovitim učenicima);
- Uloga pojedinih činilaca u razvoju darovitosti (škole, nastavnika, roditelja, stručnih saradnika, organizacija i institucija);
- Mogućnosti i oblici institucionalnog i vaninstitucionalnog školovanja, napredovanja i usavršavanja darovitih i
- Specifičnosti metodologije naučnog istraživanja u oblasti rada sa darovitim učenicima (Isto).

Naravno, razvijanje nastavničkih kompetencija za rad sa darovitima ne može se ograničiti samo na usvajanje teorijskih znanja (često nedovoljnih i nepotpunih). Nužno je osmisliti i odgovarajuće oblike praktičnog (neposrednog) rada sa darovitima uz mentorstvo iskusnih stručnjaka u ovoj oblasti, realizovanje odgovarajućih zadataka, vežbi, projekata i slično, kako bi se uspešno povezala teorijska znanja sa neposrednim pedagoškim radom budućih nastavnika.

Izborni programi profesionalnog razvoja nastavnika mogu biti koncipirani i diferencirani prema različitim kriterijumima (ciljevi i zadaci – očekivani ishodi; obim i složenost sadržaja; vreme i mesto organizovanja; vreme potrebno za njihovo savladavanje i dr.). Nastavnici se za ove programe opredeljuju u skladu sa svojim sklonostima, interesovanjima, željama, mogućnostima i aspiracijama. Izborni programi i oblici profesionalnog razvoja organizuju se za nastavnike koji imaju posebna interesovanja, sklonosti i sposobnosti za rad sa darovitima, koji su motivisani za veći stepen samostalnosti i kreativnog rada, kao i za nastavnike koji u radu sa darovitim već postižu zapaženije rezultate u odnosu na ostale nastavnike. Dakle, poželjno je da nastavnik prethodno ispuni odgovarajuće uslove da bi mogao da konkuriše za odgovarajuće izborne programe i oblike usavršavanja za rad sa darovitima.

Posebnu vrstu izbornih programa profesionalnog razvoja nastavnika mogli bi da čine programi koje kreira sam nastavnik ili u saradnji sa priznatim stručnjacima u ovoj oblasti. Kod ove vrste programa nastavnik samostalno predlaže projekat (elaborat) kojim želi da istraži, odnosno obradi i predstavi odgovarajući pedagoški, didaktički ili metodički problem tj. aspekt rada sa darovitim učenicima. Nastavnik nakon završenog istraživanja piše izveštaj poput diplomskog, specijalističkog, magistarskog ili doktorskog rada i javno brani svoj rad u akreditovanoj instituciji. Ovako koncipirani programi podstakli bi mnoge uspešne nastavnike da prezentuju svoja iskustva, saznanja, inovacije i originalne pristupe u radu sa darovitim učenicima (Jovanović 2004). Obavezni i izborni programi profesionalnog razvoja nastavnika trebali bi u određenoj meri da budu vertikalno i horizontalno povezani, ali na način da ta povezanost ne ograničava njihovu diferenciranost i mogućnost slobodnog izbora.

Programi se, s obzirom na njihov cilj, zadatke, složenost i karakter sadržaja, mogu realizovati u vidu: tzv. letnjih i zimskih škola, različitih vrsta „radionica“, seminara, simpozijuma, kongresa, predavanja, konferencija, kurseva, tribina, vežbanja, okruglih stolova, panel diskusija, demonstriranja ogleda, inovacija, metoda, oblika i sredstava, promocija rezultata istraživanja, uvođenja i realizacije inovacija, učešćem u izradi nastavnih materijala, priručnika, udžbenika i sl., studijskih poseta, razmene nastavnika, samostalnog ili timskog učešća u naučno-istraživačkim projektima i slično. Posebnu vrednost za profesionalni razvoj nastavnika ima neposredno organizovanje i/ili praćenje časova koji omogućuju nastavnicima da razmenjuju i unapređuju rad sa učenicima: standardni, ugledni, ogledni, otvoreni, timski, komparativni časovi, časovi po modelu, kreativni, demonstracioni, časovi zamenjenih uloga, probni, ispitni, časovi kao simulacija, projekcija, fikcija i snimak (Trnavac 1993).

Nastavnici prvenstveno moraju postati svesni da imaju veoma važnu ulogu u formiranju novih generacija. Zbog toga njihov profesionalni razvoj jeste prioritet. Koliko je prioritet za obrazovni sistem, toliko treba da bude i samom nastavniku, jer kroz usavršavanje on može da prati, posmatra i stvaralački menja svoju praksu. Kada nastavnik postane svestan svrhe svoga rada i neophodnosti njegovog unapređenja kroz usavršavanje, onda i njegov profesionalni razvoj ima pozitivno usmerenje i profesionalnu perspektivu.

Nastavnici i formula uspeha

Osnovni uslov uspešnog rada sa darovitim učenicima je osposobljenost i profesionalnost nastavnika. Ovo posebno važi u oblasti zadovoljavanja potreba darovitih učenika, samim tim što njihove potrebe nose

toliko različitosti i drugosti (Knežević-Florić 2005). U tom smislu bazično obrazovanje nastavnika trebalo bi da sadrži jedan ili više kurseva o darovitim učenicima – uključujući njihovu identifikaciju i karakteristike, integraciju kurikuluma i načina na koji bi trebalo izmeniti nastavni plan i program kako bi se njime „pokrio“ širok obim individualnih potreba darovitih. Osim toga, nastavnici bi trebalo da razumeju jedinstvene emocionalne i socijalne potrebe darovitih učenika kao i zahteve pri radu sa učenicima sličnih sposobnosti. Dakle, svi programi za obrazovanje nastavnika trebalo bi da sadrže kurseve usmerene na poimanje potreba i karakteristika darovitih učenika, ali i kurseve za ovladavanje nastavničkim kompetencijama za rad sa darovitima. Budući da su daroviti učenici uključeni u redovne razrede i programe, tako je i realizacija adekvatnog kurikuluma u domenu predmetnog nastavnika. U tom smislu, svi nastavnici bi trebalo da budu obučeni za proces integracije kurikuluma, za realizaciju različitih nastavnih strategija kao i za proces individualizacije nastave. Osim toga, nastavnici bi u radu sa darovitim učenicima trebalo, pre svega, da preuzmu ulogu „vodiča“; daroviti učenici dolaze sa osnovnim znanjem i obično znaju kako da dođu do informacija i da ih primene. Upravo je, stoga, zadatak nastavnika da razume, omogući, otvori, proširi vidike i izazove koji se nalaze pred darovitima. Konkretnije, nastavnici bi trebalo da:

- Poznaju strategije identifikacije darovitih,
- Primenjuju diferenciranu i individualizovanu nastavu,
- Kreiraju fleksibilno i podsticajno školsko okruženje,
- Posmatraju i obrazuju učenike kao celinu,
- Uključuju učenike u planiranje i realizaciju nastave,
- Stalno podstiču samostalno, mišljenje i samoevaluaciju učenika,
- Postavljaju visoka očekivanja i kriterijume,
- Timski rade u cilju integracije kurikuluma i nastavne podrške,
- Da budu uključeni u lokalna udruženja za afirmaciju darovitih,
- Kontinuirano podstiču roditelje da učestvuju u radu škole (Isto).

Kada je reč o kreativnosti, neretko se tvrdi da škola i nastavnici svojim tradicionalnim obrascima, ne samo da ne stimulišu, već i blokiraju kreativne napore darovitih pojedinaca (Gajić 2005). Na osnovu proučavanja relevantnih izvora J. R. Halman (Hallman 1973) je sačinio završno razmatranje za kreativnost koje obuhvata sve ono što bi, u interesu podsticanja stvaralaštva i darovitosti, trebalo u školi izbegavati:

- Pritisak konformiteta koji je, kao glavna prepreka kreativnim reakcijama, posledica ciljeva nastavnika, krutih nastavnih planova i programa i normirane prakse;

- Autoritarno okruženje koje sprečava slobodno i samoodgovorno sticanje iskustva;
- Podrugljivo držanje koje razara osećanje vlastite vrednosti i rasteruje latentne kreativne sklonosti;
- Osobine rigidne ličnosti koje prigušuju istraživačke porive i blokiraju kreativne poduhvate;
- Prenaglašeno nagrađivanje koje sprečava produktivne sklonosti i ugrožava pronalazačke sposobnosti;
- Prekomerno insistiranje na preciznosti koje paralizuje kreativne impulse;
- Prečesto isticanje uspeha koje, umesto koncentracije na stvaralački proces, usmerava pažnju na rezultate. To smanjuje težnju ka stalnom usavršavanju i guši kreativne snage;
- Neprijateljstvo prema drugačijim ličnostima (kreativci su skloni individualističkom i nonkonformističkom ponašanju) što može dovesti do kulturne blokade;
- Netolerancija prema školskom radu, koji uključuje slobodu igranja materijalima i idejama, bavljenje nebitnostima, uranjanje u maštu i privid.

Iz ovoga proizilazi da nastavnik treba da nastoji da oslobodi potencijalne sposobnosti i mogućnosti učenika koje se iskazuju u svakoj pozitivnoj reakciji za koju je pojedinac sposoban, kao i u dinamičnoj razmeni između njega i sredine. Najbolji pravac koji u tome može da zauzme je da ima optimističan stav i shvatanje o postojanju različitih sposobnosti i mogućnosti kod svakog učenika. Na ličnost se ne sme gledati kao na nešto statično, ukorenjeno i nepromenljivo, niti kao na cilj koji se uvek može i mora postići, već kao na nešto dinamično, promenljivo i nešto što nastoji da realizuje sebe samog (Gajić 2005).

Iz svega do sada rečenog nameće se zaključak, koji su potvrdila i brojna istraživanja, da se osnovna formula uspeha u radu sa darovitim učenicima nalazi u stalnoj otvorenosti i usmerenosti na lični i profesionalni razvoj. Nastavnici koji su tokom svog školovanja i profesionalnog razvoja uključeni u neki vid, odnosno program stručnog usavršavanja za rad sa darovitima, pokazuju mnogo više senzibiliteta za rad sa njima, kao i za njihove potrebe u učionici. Štaviše, u takve oblike stručnog osposobljavanja trebalo bi uključiti sve nastavnike, najbolje još tokom bazičnog obrazovanja. U suprotnom, oni će teško prepoznati i identifikovati darovite učenike kada ih sretnu u učionici uz rizik da se, pri tom, nađu u situaciji na koju misli Galager (Gallagher 1964) kada kaže: „Darovito dete – to je ono dete o kojem svaki nastavnik sanja da dobije barem jednom u životu. E, sad, kada ga dobije, ne zna šta bi sa njim.“

Litratura:

1. Đorđević, B. (1979), *Individualizacija vaspitanja darovitih*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
2. Gajić, O. (2005), *Varijacije na temu darovitosti u umetnosti (Odrasli i formula uspeha)*, U: *Daroviti i odrasli* (Zbornik 11), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 205 – 225.
3. Gallagher, J. J. (1964), *Teaching the Gifted Child*, Boston: Allyn and Bacon.
4. Grandić, R., Letić, M. (2009), *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
5. Hallman, J. R. (1973), *Techniken des kreativen tehtnes*, In: Mühler, G., Schell, C. (Hg), *Kreativität und Schulle*, Piper, R., Verlag: Co München.
6. Jovanović, B. (2004), *Školovanje i usavršavanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima*, U: *Strategije podsticanja darovitosti* (Zbornik 10), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 342 – 348.
7. Knežević-Florić, O. (2005), *Uloga odraslih u modelovanju i realizaciji kvalitetnog programa za darovite*, U: *Daroviti i odrasli* (Zbornik 11), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 42 – 52.
8. Koren, I. (1988), *Nastavnik i nadareni učenici*, Sisak: SIZ za zapošljavanje.
9. Maksić, S. (2006), *Podsticanje kreativnosti u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
10. Miletić, N., Mihajlović, A. (2006), *Daroviti učenici i nastavnik*, U: *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi* (Zbornik 12), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 505 – 510.
11. Reiman, A., Sprinthall, L. T. (1996), *Teacher Professional Development*, Handbook of research of teacher education, New York: Macmillan Library Reference USA.
12. Stamatović, J. (2006), Stručno usavršavanje kao segment profesionalnog razvoja nastavnika - proces i potrebe, *Nastava i vaspitanje*, 4, 473 – 482.
13. Trnavac, N. (1993), *Pedagog u školi: prilog metodici rada školskog pedagoga*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Prof. Radovan Grandic, Ph.D.
Milena Stipic, M.A.
Novi Sad

TEACHERS' PROFESSONAL DEVELOPMENT – FORMULA FOR SUCCESSFUL WORK WITH GIFTED STUDENTS

Summary:*Gifted students are the strength of our society, so it is necessary to provide them the best possible education and upbringing. Since the quality of education largely depends on teachers as professionals we feel it is very important and current to deal with their professional development and training to work with this category of students.*

Working with gifted has many peculiarities. Teacher's personalized access suits them best as well as greater degree of autonomy, individualized programme of work, mentoring and support that does not take the initiative and does not relieve the individual creative action. Therefore, teachers should create conditions and programmes that encourage students to develop their creative potentials, interests, values and improve their talents using special system of teaching methodology, procedures, facilities and resources, and especially mentor-pedagogical approach. Therefore, theachers need constant openness and focus on personal and professional development for further success.

Key words*: professional development, teachers, gifted students.*

***Prof. dr Milorad Banjanin*[1]**
Fakultet tehničkih nauka,
Novi Sad

Originalni naučni rad
Naučni skup Srpske akademije obrazovanja
UDK: 371.3.333

INFORMACIONO-KOMUNIKACIONO-NAUČNA (ICS) INFRASTRUKTURA I NOVE NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Apstrakt: *Informacione i komunikacione tehnologije (ICT), a u najnovije vreme i naučne tehnologije (ST) sa odgovarajućim standardima su veoma doprinele zameni tradicionalnog načina povezivanja ljudi sa elektronskim kroz mrežne strukture. Osnovni elementi mrežne strukture su čvorovi i veze (linkovi) koji povezuju jedan čvor sa drugim u celovitoj mrežnoj strukturi ali i sa čvorovima u drugim mrežama. Funkcionisanje u elektronskim mrežnim kontekstima je danas nezaobilazno, pa se za nastavnike zahtevaju nove dimenzije kompetentnosti. Kompetentnost podrazumeva visok nivo celovite integracije znanja, veština i orijentacija, prihvaćene kao vrednosti ponašanja po pravilima koja naglašavaju empatiju, poštovanje, timski rad, simetričnu i proaktivnu komunikaciju. Radi toga, školovanje za danas aktuelne struke, uključujući i nastavničke, podrazumeva sticanje određenih nivoa kompetencija, koje se definišu kao opšte, specifične, specijalizovane, metodološke, društvene i lične, te matematičke i digitalne kompetencije.*

Ključne reči*: mreže, IST (informacija, društvo, tehnologija), mrežno računarstvo, ICS (informaciono-komunikaciono-naučna) infrastruktura, digitalne tehnologije,* organizaciona inteligencija, AmI (ambijentalna inteligencija), nastavničke kompetencije,

1. Uvod

Logika novog doba zahteva ljude osposobljene za rad sa znanjem, rad u mrežama znanja i zajednicama učenja koje karakteriše raznolikost inicijativa, tačnost, stručnost i jasnoća poruka, mogućnost oslobađanja individualnih sposobnosti i nagrađivanje za doprinos, što sve uslovljava veći nivo poverenja i novu poslovno-profesionalnu socijalizaciju zaposlenih, nastavnika, učenika i studenata. Nove informacione i komunikacione tehnologije (ICT) sa odgovarajućim standardima su veoma doprinele zameni tradicionalnog načina povezivanja ljudi sa elektronskim kroz mrežne strukture.. Mreža je prirodni model organizovanja svih živih sistema kojima pripadaju i organizacije. Možemo ih primeniti na svakom koraku, a očiti primeri su

[1] banjanin@uns.ac.rs

INTERNET-mreža kompjutera, MOZAK-mreža nervnih stanica, MREŽE ODNOSA u kojima ljudi međusobno komuniciraju i uspostavljaju konekcije između porodica, prijatelja, kolega i profesionalaca.

Mrežni principi podupiru nove tehnologije, kao što su Internet, intranet, ekstranet i informacioni portali, a ***digitalne tehnologije*** omogućavaju da se ključni procesi i ostale aktivnosti obavljaju u elektronskom okruženju.

Zbog rapidnog širenja ICT tehnologija dolazi do redefinisanja tradicionalnih koncepata kao što su *prostor, vreme i fizička distanca* što omogućava integrisanje procesa (i ljudi koji su uključeni u te procese na različitim geografskim lokacijama) u jedinstvene komunikacione platforme, među kojima su posebno značajne Web-komunikacione platforme. Istovremeno, dizajneri, istraživači i korisnici kopleksnih dinamičkih sistema često upotrebljavaju kognitivni koncept smisla, *svesnosti situacije* ili skraćeno SA (eng. *situation awareness)* da bi *o*karakterisali korisnikovu svesnost značenja dinamičkih promena u njihovoj okolini. Osnovni elementi mrežne strukture su *čvorovi* i *veze* ili linkovi koji povezuju jedan čvor sa drugim u celovitoj mrežnoj strukturi ali i sa čvorovima u drugim mrežama.

Do desetak godina unazad mreže su proučavane kao slučajne međupovezanosti među čvorovima. Međutim, istraživanjem Interneta i strukture *World Wide Web-a* otkriveno je da sve mreže kriju neku vrstu reda i opisane su sa evolucijskim zakonima. Perspektiva je orijentisana prema novijim, sve eficijentnijim i primenljivijim modelima mreža koje razvijaju eksperti iz različitih naučnih oblasti.

Osnovna svrha postojanja mreže jeste *prenos i deljenje informacija***.** Informacije su organizovane u dokumente i moglo bi se reći da je dokument osnovna informaciona jedinica koja se prenosi kroz mrežu. Reč *dokument* većinu ljudi asocira na tekstualne podatke, ali u mrežnom kontekstu, dokument može biti ne samo tekstualni, već i grafički (slikovni), zvučni, multimedijalni, pa čak i hiperlink koji upućuje na neki drugi dokument.

Istraživači su uporno tražili osnovne mehanizme koji mogu objasniti razne promene i sheme u naučnim mrežama. *Naučne mreže* uključuju: *naučne zajednice ili zajednice prakse, mreže citata, mreže istraživačke oblasti, mreže difuzije znanja.*

Za brže, kvalitetnije i troškovno efikasnije funkcionisanje školskih i univerzitetskih mrežnih struktura u promenljivim uslovima neophodna je izgradnja fleksibilnije, ekstenzivnije i razvijenije informacione okoline u kojoj se poslovi razvijaju i redizajniraju pomoću informacioniono-komunikacioninih i naučnih tehnologija (ICST) brže i lakše. Široko definisana, *informaciona okolina sadrži okruženje na koje deluju nove tehnologije.* U tu svrhu škole i univerziteti mogu koristiti numerisane kanale za dobijanje informacija, na primer o đačkim i studentskim potrebama uključujući i razvoj

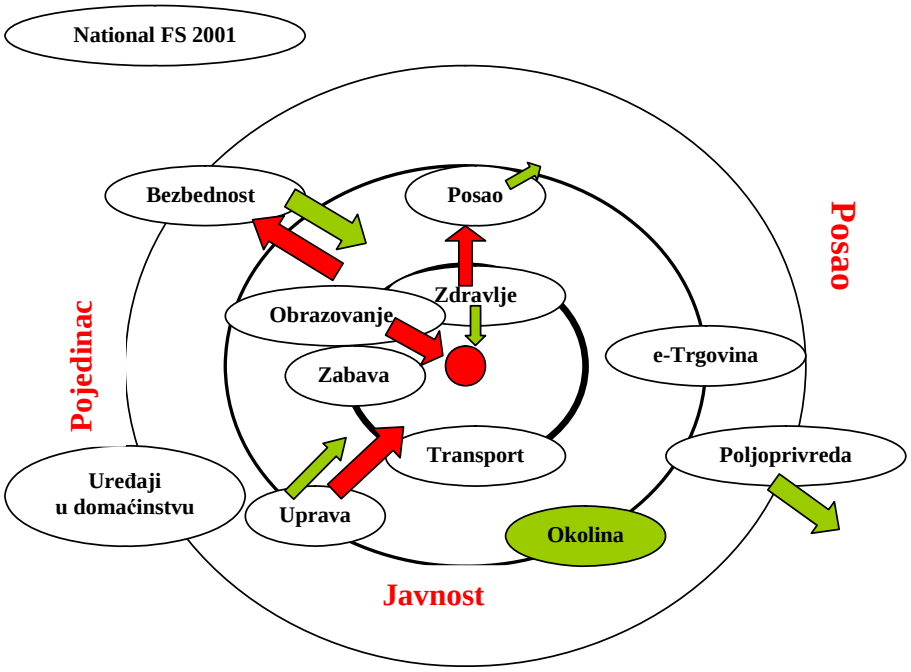
web-site, da odgovore budućim učenicima i studentima na pitanja i zahteve drugih učenika i studenata. To podrazumeva da su školama i univerzitetima potrebni nastavnici koji imaju složenu strukturu kompetencija i višedimenzionalnu pismenost da bi mogli izvoditi uloge koje su kompatibilne sa konceptom organizacija zasnovanih/osnaženih ICS infrastrukturom.

2. Škole i univerziteti kao živi sistemi-inteligentne organizacije

Školske i univerzitetske organizacije imaju karakteristike živih sistema. Za definisanje živih sistema koriste se tri osnovna kriterijuma: *model, struktura* i *proces*. *Model organizacije sistema* čini konfiguracija veza i odnosa između komponenata sistema koji određuju njegove osnovne karakteristike. *Struktura sistema* predstavlja fizičko ostvarenje modela organizacije. Posmatranje modela uključuje apstraktno mapiranje veza između elemenata, dok opisivanje strukture uključuje opisivanje stvarnih fizičkih komponenti, njihovih oblika, kompozicije itd. *Proces* je treći kriterijum koji se koristi u definisanju živih sistema. On predstavlja niz *aktivnosti u kontinualnom otelovljenju sistemskog modela organizacije*. Stoga proces predstavlja vezu između modela i strukture sistema.

Međutim, pomoću ova tri kriterijuma mogu se upotpunosti opisati i mehanički sistemi, pa se za definisanje živih sistema koriste još dva dodatna kriterijuma:

1. *Model organizacije u živom sistemu* mora biti usklađen na način da neprekidno regeniriše sam sebe tako da su mu postojanje i rad nerazdvojni. Taj neprekidni generički proces je po prirodi kognitivan. U teoriji svi živi sistemi su kognitivni tj. imaju svest. U školskim organizacijama, kao živim sistemima kognitivnost se odnosi na *organizacionu inteligenciju*. Prema *James March(2003),* "Inteligentna organizacija je ona koja usvaja procedure, koje dosledno funkcionišu dobro, uprkos prinudama nametnutim sa takvim stvarima kao što su oskudica resursa i konkurencija". Organizaciona inteligencija je ***spoznajna sposobnost organizacije*** da bude svesna sebe i svog okruženja i da pronađe povoljan način interakcije sa tim okruženjem.



Slika 1. Oblasti perspektivne primene IST, prema studijama iz 2000/01, (Izvor: FISTERA 2005.)

Razumevanje organizacione inteligencije zahteva razumevanje *kako kolektivna inteligencija i učenje funkcioniše u grupama ljudi i u socijalnim sistemima*. To omogućava stvaranje i deljenje znanja na takav način da se poboljšava kvalitet učenja u organizaciji. Na grafikonu (slika 1,) je prikazana paradigma IST-(Information, Society, Teghnology) Informacija, Društvo, Tehnologija čija se važnost meri javljanjem oblasti njene primene.

Najbitnije oblasti primene, tj. one koje se najčešće pominju i/ili su najuočljivije i nalaze se u centru grafikona, oko tačke u centru i prvog naglašenog kruga. Kako se centar gravitacije pomera ka periferiji, oblasti primene se smatraju manje važnima. Studije predviđanja iz 2000./2001. su pokazale da su glavne oblasti primene IST, u prvom redu povezane sa zdravstvom, obrazovanjem, zabavom i transportom. Važnost drugog reda ide na javnu upravu, elektronsku trgovinu i posao. Spoljnji krug važnosti sastoji se od poljoprivrede, bezbednosti i upotrebe mašina u domaćinstvu. Naravno, oblast primene IST paradifme je u funkciji organizacione inteligencije zdravstvenih, obrazovnih, kulturno-zabavnih, transportnih i drugih organizacija. Široko istraživanje na temu organizacione inteligenije i učenja je razjasnilo da *donošenje odluka i stvaranje znanja nisu racionalni procesi već socijalni*.

Grupno donošenje odluka, kao rezultat kolektivne inteligencije, istraživano je još od 1960-ih. U mreži, prirodno donošenje odluka uopšte nije centralizovano već je distribuirano. Napori da se centralizuje donošenje odluka i stvaranje birokratije u stvari radi protiv oganizacione inteligencije.

2. *Živi sistemi razmenjuju ili troše energiju i materije* i otvoreni su za protok istih. Ako su previše otvoreni oni se dezintegrišu a ako su premalo otvoreni postaju rigidni i zatvoreni i ne mogu više da razmenjuju energiju i materiju sa okruženjem. U stvarnim uslovima života i rada školskih i univerzitetskih organizacija, ovi tipovi razmene energije i materije imaju ekonomski aspekt, jer se pored *razmene dobara* i različitih *servisa, ostvaruje i razmena neopipljivih ekonomskih vrednosti* kao što su *znanje i usluge* koje imaju vrednost za druge.

3. Informaciona, komunikaciona i naučna (ICS) infrastruktura

U živom, mrežnom svetu organizacija, pojedine školske ili univerzitetske jedinice ne možemo shvatati kao diskretne entitete nego kao elemente *kompleksne mrežne strukture*.

Ta kompleksna mrežna sruktura funkcioniše na tehnološkoj platformi informacione i komunikacione, a u novije vreme i naučne (ICS) infrastrukture. ICS infrastruktura poseduje informacione, komunikacione i naučne resurse, pa je stoga inteligentna i može da pruža pomoć korisnicima na responsivan i proaktivan način. Ovo predstavlja kapacitet koji treba eksploatisati jer može da obezbedi automatsko razumevanje sadržaja i formi, monitoring i adaptivnu kontrolu u svim procesima uključujući i nastavu i učenje u realnom vremenu i on-lajn. Zbog toga, ovaj princip može da se zove, u duhu same organizacije, princip *Proaktivnog digitalnog nervnog sistema*. Dakle, organizacija zasnovana na ICS infrastrukturi treba da teži tome da postane POT-POMOGNUTA tom infrastrukturom, sa mogućnošću automatske rekonfiguracije. Odnosno, ICS infrastruktura treba da bude zamišljena i konstruisana na način orijentisan na korisnika. Orijentaciji na korisnika poseban doprinos je dala paradigma Ambijentalne inteligencije (AmI). Prema J.-C. Burgelman i Y. Punie (2004), *„Ambijentalna Inteligencija je više od poboljšanog Interneta, pametnog telefona, interaktivne televizije ili kombinacije svega toga.“* Ambijentalna Inteligencija je u osnovi evropski koncept za informaciono društvo u kome inteligentni interfejsi omogućavaju ljudima i uređajima da interaguju jedni sa drugima i sa okolinom u realnom vremenu i proaktivno. Tehnologija funkcioniše u pozadini dok su računarske sposobnosti svuda, povezane i uvek dostupne. Ova inteligentna okolina je svesna specifičnih karakteristika ljudskog prisustva i preferenci, brine o eksplicitnim i implicitnim potrebama i sposobna je da inteligentno reaguje na želje

izražene verbalno ili gestikulacijom. Ona se čak uključuje u smislen dijalog. U osnovi koncepta AmI su „ljudski-orijentisano računarstvo“, „olakšan pristup korisnika“, kontrola vlasnika i podrška ljudske interakcije (ISTAG 2001; Aarts et al. 2002.).

Ambijentalni uređaji i službe za posao, zdravstvo, negu i dobro stanje već danas mogu funkcionisati na besprekoran, nenapadan i često nevidljiv način. AmI zagovara ideju o mašinama koje postaju zaista aktivne, koje misle umesto nas ali isključivo – i to je ključna stvar – kada mi to poželimo i pod našim uslovima.

Zbog toga se upotrebljava skraćenica AmI – jer bi trebalo da predstavlja korak dalje od ideja kao što su „user-friendliness“ do koncepta uslužnosti koju sami korisnici nikad ne bi mogli postići. AmI je, prema tome, ljudski-orijentisan pristup sledećoj generaciji Informacionih i Komunikacionih Tehnologija (ICT) i samim tim zadovoljava neke osnovne evropske vrednosti. Humanistička dimenzija tehnologije postaje sve važniji pokretač u informacionom društvu.

AmI ima mogućnost da odigra sve bitniju ulogu u društvenom učenju i razmeni znanja, posebno sada kada mrežne infrastrukture i pristup njima postaju sveprisutni. Ona ima potencijal velike sile koja pokreće tri kreativne međusobno povezane promene: (1) promene u „logici“ ICST i korišćenju ICST, (2) promene u informacijama, društvu i tehnologiji (IST) uvođenjem AmI i (3) promene u dizajniranju AmI.

(1) Promene u „logici“ ICST i korišćenju ICST koje su uticale na razvoj vizije AmI podrazumevaju nekoliko povezanih tehnoloških novina. *Prva tehnološka novina* tiče se načina na koji je organizovana upotreba računara. Računarski sistemi su pretrpeli promene od mejnfrejm procesora (1960-1980) do personalnih računara (1980-1990) i evoluiraju dalje, od računara ugrađenih u druge uređaje i višeprocesorskih računara (2000 i dalje) ka nevidljivom računarstvu (2010 i dalje). *Druga promena* je povezana sa tendencijom ka distribuiranoj i paralelnoj obradi gde su resursi (npr. performanse ili sadržaji) umreženi, decentralizovani i razmenjivani među korisnicima nezavisno od lokacije. *Treća promena* tiče se komunikacionih procesa: počev od ljudi koji razgovaraju sa ljudima, preko ljudi koji interaguju sa mašinama do mašina /uređaja/ softvera koji komuniciraju međusobno i sa ljudima. *Četvrta važna promena* je ona koja podrazumeva da je interfejsing sa računarskim sposobnostima postao prirodan i intuitivan, za razliku od grafičkog korisničkog interfejsa (GUI) i ranijih ulaznih sistema koji su zavisni od tastature. Ono što AmI nudi je kombinacija i integracija ovih različitih promena i samim tim dodaje jedan nov i bitan sloj trenutnoj evoluciji u ICT (ITEA 2005).

(2) Promene sa AmI na određeni način odražavaju činjenicu da su se promenili pogledi na razvoj i podršku IST (Informacije, Društvo, Tehno-

logija). Fokus je pomeren sa linearnih i determinističkih modela tehnoloških promena na socijalno i kulturološki konstruisan proces inovacije koji karakterišu mogućnost interakcije i dinamičke i kontinuirane promene u međusobnom delovanju istraživanja, razvoja, dizajna, marketinga i upotrebe nove tehnologije. Karakteristični za 1980-e, pristupi „s vrha na dole“ (top-down) zamenjeni su '90-ih godina pristupima „od dna ka vrhu“ (botoom-up) (OECD 1992; Smits and Kuhlman 2004). AmI se gradi na ovoj promeni, sistematskim kombinovanjem i integracijom obe vrste pristupa. To znači da je AmI okrenuta ne samo korisnicima nego i IST, ali da naglašava njihovu međusobnu interakciju. Stoga AmI predstavlja integrisan i sistematičan pristup inovaciji sa tehnićkim i socijalnim implikacijama.

(3) Promene u dizajniranju AmI predstavljaju korak dalje od trenutnog koncepta informacionog društva prilagođenog korisniku (ISTAG 2001). Ona označava pokret izvan okvira lakog korišćenja i „upotrebljivosti“ koji daje prednost odnosima između ljudi i njihove inteligentne okoline koji su besprekorni, intuitivni, prirodni i humanistički. Stoga AmI predstavlja „informaciono društvo prilagođeno ljudima“.

Istraživanje *upotrebljivosti* ima tendenciju da objektivizuje odnos između ljudi (kao korisnika) i tehnologija. Ono se bavi konkretnim interakcijama čovek-mašina, zasnovanim na funkcionalnom pretvaranju potreba korisnika u dizajn novih proizvoda.

Sa AmI, interakcija čovek-mašina se ne zasniva samo na jednostavnoj relaciji između pojedinačnog korisnika i pojedinačnog proizvoda. To ide dalje od običnog fokusa na individualnog korisnika, posebno kada se ima u vidu da su AmI proizvodi i usluge inteligentni, prilagodljivi i umreženi, za razliku od samostalnih proizvoda. Po Tuomi-jevom (2001) tumačenju, „*mašine treba shvatiti kao posrednike koji povezuju sisteme društvenih aktivnosti*“. To znači da „*dizajniranje nekog proizvoda ustvari znači dizajniranje struktura za socijalnu interakciju*“. Stoga dizajniranje AmI znači dizajniranje društvenih struktura.

4. *Nove kompetencije i dimenzije poslovne pismenosti nastavnika*

Kompetentnost podrazumeva visok nivo sposobnosti, tj. celovite integracije znanja, veština i orijentacija prihvaćene ili interizovane kao vrednosti ponašanja po pravilima koja naglašavaju empatiju, poštovanje, timski rad, simetričnu i proaktivnu komunikaciju**.** Radi toga, školovanje za danas aktuelne struke (koje egzistiraju u mrežnoj dinamici), uključujući i nastavničke struke, podrazumeva sticanje određenih nivoa kompetencija, koje se definišu kao opšte, specifične, specijalizovane, metodološke, društvene i lične, te matematičke i digitalne kompetencije.

Opšte kompetencije određuju *sposobnosti analize i sinteze osnovnog opšteg znanja u oblasti određene struke*. **„Opšti stručnjak“** nije neko ko zna sve, već neko ko ima sposobnost da razume celinu i da po potrebi prouči detaljno neki deo celine. Međutim, s**tručnjak je često u opasnosti da** ostaje na nivou parcijalnog znanja, nivou konkretne primene opštih teorijskih i metodoloških principa radi rešenja jednog parcijalnog problema. Tada se gube opšte kompetencije iako su one neophodne za razvoj specifičnih kompetencija.

● **Specifične kompetencije** su *sposobnosti sa tačno određenom kategorijom veština u primeni određenog znanja*, kao npr. interpretiranje eksperimentalnih podataka. **Veštine** su urođene, iskustvom stečene ili instruktivnim vežbanjem dostignute, posebne kategorije konceptualnih, tehničkih, komunikacionih, interpersonalnih, timskih, intuitivnih i drugih sposobnosti, koje se usavršavaju konzistentnom primenom u praksi. Definisane su efektivnim metodama ili načinima na koji se posao radi, a za njihovu efikasnu primenu osnovu pružaju pojedini vidovi kontinuuma znanja. Različiti poslovi zahtevaju različite kategorije veština, ali su konceptualne i komunikacijske dominantno zastupljene.

● **Specijalizovane kompetencije** podrazumevaju *kognitivne sposobnosti za sticanje različitih sadržaja znanja i njegovo integrisanje u konkretnu celinu posebnog novog stručnog znanja koje pripada određenoj naučnoj ili stručnoj disciplini*. Specijalizovano znanje se može primeniti samo ako je zasnovano-izgrađeno na širokoj osnovi opšteg znanja.

● **Društvene kompetencije** su *sposobnosti uspostavljanja odnosa u zajednicama koje deluju u kontekstu profesije*. Nastavnici kao profesionalci se suočavaju sa različitim situacijama kada je u pitanju donošenje odluka.

● **Lične kompetencije** su sposobnosti mobilizacije ličnosti u ostvarivanju profesionalne aktivnosti. Po definicji profesionalizam je visok nivo sposobnosti tj. celovite integracije znanja, veština i orijentacija koje su prihvaćene ili interizovane kao vrednosti ponašanja po pravilima koja naglašavaju empatiju, poštovanje, timski rad, simetričnu ili proaktivnu komunikaciju.

Dakle, **profesionalne kompetencije nastavnika** uključuju:

- *opšte, specifično i specijalizovano predmetno stručno i metodološko znanje* velikog akcionog radijusa sa njegovom efikasnom primenom, inteligentnom implementacijom i mudrim korišćenjem,
- *komunikacione i didaktičko-metodičke veštine* širokog opsega za veliki raspon poslova,

Slika 2.. Profesionalizam, kompetentnost i metodološka pismenost nastavnika

- *singularne detaljne veštine* za rad u nastavi, vannastvnim aktivnostima i društvenim strukturama,
- *konceptualne i pragmatičke sposobnosti* za sistemski pristup ili sagledavanje mogućnosti i ograničenja sa svih aspekata,

- *proaktivno delovanje* u multidisciplinarnim i multikulturalnim timovima,
- *liderske i upravljačke sposobnost* za preuzimanje inicijative u rešavanju problema, akcionom delovanju i razvoju novih poslova, a koja podrazumeva sagledavanje brojnih pitanja (oblast posla, viziju, uloge i stil života, kao atribute za njegov opis, zadatke koji agregiraju posao ili se posao na njih dekomponuje).

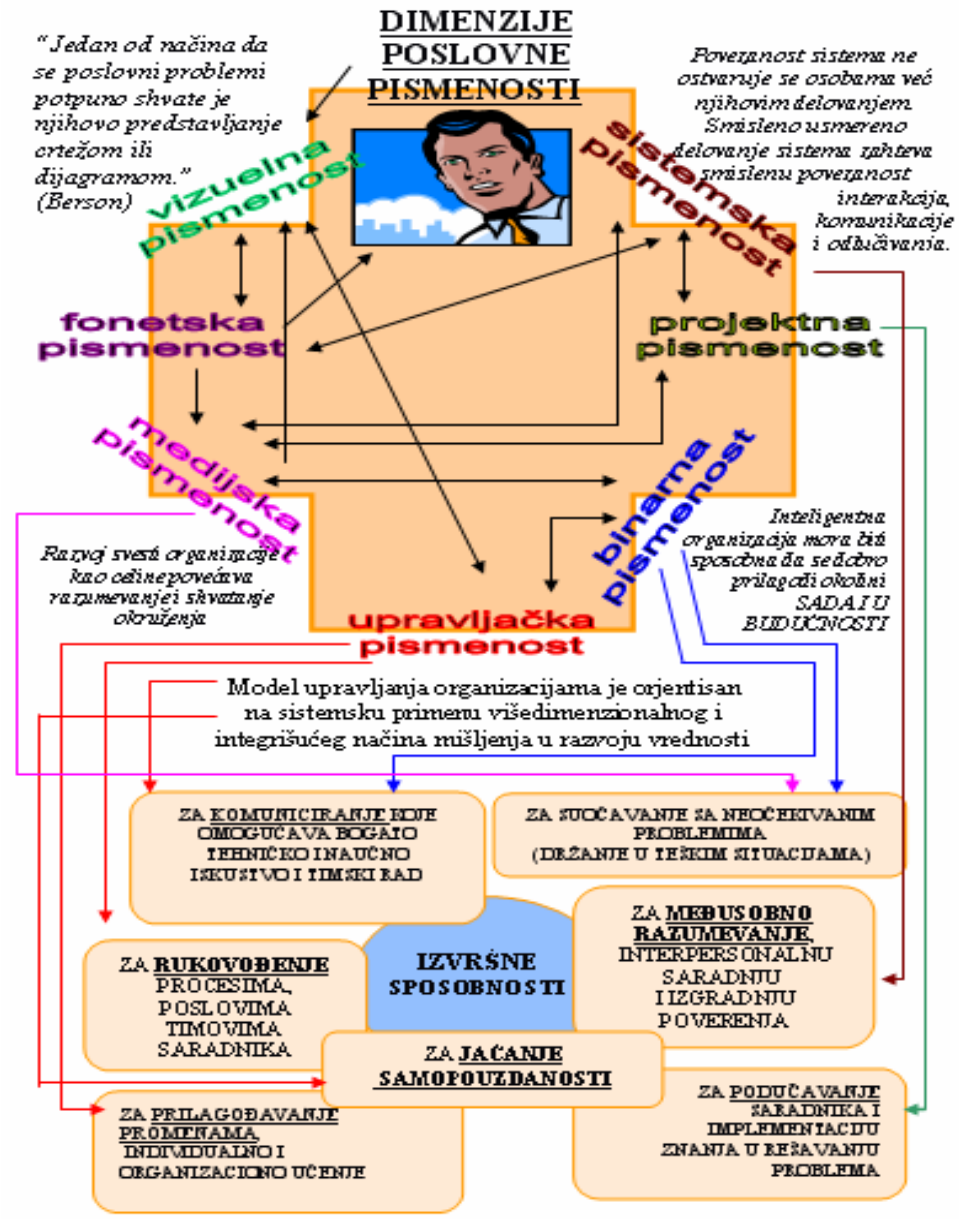
● **Metodološke kompetencije** su sposobnosti primene specijalizovanih znanja u rešavanju profesionalnih naučno-istraživačkih problema pri čemu je cilj metodološkog obrazovanja *postizanje visoke kompetentnosti za kompleksne naučno-istraživačke poslove.*

Za sticanje potrebnih vrsta kompetentnosti identifikovali smo sedam dimenzija stručne i metodološke pismenosti: fonetska, vizuelna, binarna–kompjuterska, medijska, projektna, sistemska i upravljačka.

Fonetska pismenost se uglavnom stiče tokom školovanja i pokriva domen glasovne, morfološke, sintaksičke, semantičke, govorne (konverzacijske) i pisane (korespondencijske) pismenosti. Glasovi, znaci interpunkcije, rečenice, izrazi, iskazi, tekstovi i drugi entiteti čine strukturu fonetske pismenosti. Ona omogućava intelektualizaciju opažajne stvarnosti, ali nije dovoljna dimenzija za efektivne i efikasne nastavničke i naučnoistraživačke rezultate. Danas je skoro nezamislivo efektivno i efikasno se baviti bilo kojim poslom a naročito nastvničkim i naučnoistraživačkim bez dimenzija binarne i/ili digitalne, vizuelne, medijske, sistemske projektne i upravljačke pismenosti.

Fonetika je nauka koja sistemski i procesno proučava glasove kao konkretne elemente jezika sa fiziološke strane i kod govornika i kod slušaoca. Foneme - kao osnovne jedinice izraza, morfeme - kao jedinice i kombinacije vezane za značenje i lekseme – kao jedinice rečnika jednog jezika, osnovni su entiteti koji grade pojam fonetske pismenosti. Otuda je određenje tog pojma višedimenzionalno, a naučne oblasti koje se njim bave pripadaju lingvistici, gramatici, morfologiji, sintaksi, leksikologiji, pragmatici, a najviše fonologiji i fonetici.

Binarna pismenost je neophodna ne samo za kreiranje ideja i rešenja već i za korišćenje danas nezaobilazne kompjuterske tehnologije koja omogućava vizuelizaciju delatnosti našeg mišljenja u subjektivnoj komunikaciji i objektivnom uvidu u stvarnost u kojoj egzistiramo. Zalaganje za razvoj kompjuterske, informatičke (informacione), digitalne ili tehnološke pismenosti sve je primetniji.



Slika 3. Dimenzije poslovne pismenosti

Binarna pismenost često se određuje kao „nova masovna pismenost informacionog društva koja se podstiče sticanjem psihomotornih veština neophodnih za interakciju sa kompjuterom, poznavanjem principa funkcionisanja hardvera i softvera, najvažnijih načina primene kompjutera i njihovih društvenih implikacija, kao i određenih stavova o korišćenju kompju-

tera“. Korišćenje novih informacionih i komunikacionih tehnologija predstavlja jedan od ključnih elemenata u širenju binarne pismenosti. Promene u svetu rada, zahtevaju istovremeno ovladavanje sofisticiranijim „setom“ veština i sposobnosti sačinjenim od sposobnosti za timski rad, fleksibilnosti, sposobnosti za korišćenje različitih medija, poznavanje poslovnih tehnologija, a pre svega intenzivno uvođenje savremenih tehnologija.

Vizuelna pismenost pojačava stvaralačko mišljenje ne samo u horizontalnim i vertikalnim već i u lateralnim smerovima mišljenja. Upravo ti smerovi čine stvaralačko mišljenje širim, gipkijim, pokretljivijim, refleksnijim, otvorenijim, dubljim i svestranijim. Te, nove dimenzije mišljenja omogućavaju potreban dinamizam u pojačavanju intenziteta vektora znanja i integraciju konceptualnih i heurističkih znanja i veština u upravljačke sposobnosti bez kojih nema ni poslovne efektivnosti.

U efektivnoj nastavničkoj ili istraživačkoj odluci divergentno mišljenje omogućava generisanje originalnih ideja, a konvergentno se odnosi na traženje pravog rešenja ili odgovora kroz proces ograničavanja misli u datoj situaciji. Mišljenje je osnova za kreativnost, za čiji razvoj na bazi divergentnog mišljenje je razvijena jedna od višedimenzionalnih pismenosti – vizuelna pismenost.

Medijska pismenost obuhvata domene medijsko-tehničkog znanja i veština, medijsko-analitičkih i medijsko-stvaralačkih sposobnosti. Korišćenje medija u nastavno-naučnim i naučno-istraživačkim poslovnim aktivnostima podrazumeva specifične akcije koje se odnose na brže i kvalitetnije zadovoljavanje potreba učenika i studenata, naručilaca i korisnika rezultata istraživanja, zaposlenih u naučnoistraživačkim organizacijama, klijenata i korisnika, upravljanje kompleksnošću u različitim situacijama, proučavanje iskustava interesantnih za poslovne delatnosti i lični i organizacioni razvoj.

Osnovnu pretpostavku za primenu medijske pismenosti, predstavlja postojanje seta sposobnosti i veština iskazanih kroz sposobnosti „uspešnog procenjivanja i stvaranja otpornosti prema kompleksnim situacijama, uspešnog odabiranja u medijski zasićenom okruženju, sticanje osećaja za raznovrsna gledišta i njihovo poštovanje, sticanje veština kreiranja i slanja poruka, rada u funkcionalnim timovima i zajednicama, uspešnog korišćenja porodičnih, društvenih i kulturnih veza i postavljanje svrsishodnih individualnih ciljeva“ (Hobbs, R., 1996.).

Projektna pismenost definiše konceptualne i komunikacijske sposobnosti u rešavanju problema uključivanjem različitih aspekata: tehničko-tehnološkog, ekonomsko-tržišnog, sociološko-psihološkog, organizacionog, prostorno-geografskog i sl. Stvaralačka dostignuća čovečanstva zasnovana su kao projekti.

Po definiciji, *projekat je jednokratni posao koji raspolaže sa precizno definisanim resursima – fizičkim* (materijalnim i energetskim), *finansijskim, opštim organizacionim resursima, resursima zasnovanim na ljudima i resursima zasnovanim na znanju*. Projekat je zaključni proces oblikovanja i izvođenja određenih aktivnosti koje su međusobno logički povezane u postizanju internih i eksternih namenskih ciljeva i odgovarajućih internih i eksternih objektnih ciljeva tako da se postepeno dobija konačni cilj projekta.

Sistemska pismenost je relativno noviji termin koji podrazumeva znanja, veštine i orijentacije za rad na stvaranju i razvoju informacionih sistema i direktno interaktivno komuniciranje u procesima informacionih sistema.

Znanja se stiču obrazovanjem, a proširuju i modeluju kroz iskustvo. Ona pružaju osnovu za efikasnu primenu veština koje zahteva neki posao. Veštine za neki posao se stiču sukcesivnim obučavanjem a usavršavaju praksom. Osnovne veštine koje strukturiraju sistemsku pismenost jesu: komunikacione, tehnološke, interpersonalne, timske, psihološke, istraživačke, administrativne, ekonomske i poslovne. Pored znanja za razvoj veština su značajne i orijentacije, kao glavna kategorija konteksta posla a definišu skup stavova, verovanja i sklonosti koje ima pojedinac. (na ciljeve, metode, ishode, ljude, sadržaje, tehnike, instrumente, aktivnosti, projekte, tehnologiju, timski ili individualan rad....)

Upravljačka pismenost je određena integritetom saznanja i osećanja potrebnih za efektivno upravljanje objektima, sistemima i procesima. Njena primena prepoznaje se u vizijama, strategijama i misijama, odnosno primeni sadržajnog i metodološkog znanja u planiranju, organizovanju, uticanju i kontroli poslova, akcija, aktivnosti i projekata i različitih organizacionih struktura.

Interdisciplinarna naučna oblast koja objašnjava, istražuje i opisuje aktivnosti, akcije, tehnike i metodologije pomoću kojih poslovni ljudi upravljaju organizacijama je menadžment. Menadžment je potreba svake organizacije. Naučni razvoj menadžmenta doveo je do prevazilaženja duboko ukorenjenih tradicionalnih pristupa u korišćenju stvorenih, dostupnih i raspoloživih znanja. Uz pomoć novih puteva aktiviranja i transmisije znanja, menadžment je kao nauka postao neposredna pokretačka snaga svih organizacija uključujući i obrazovne.

5. Umesto zaključka

Nove informacione, komunikacione i naučne tehnologije i usvajanje standarda su veoma doprineli povezivanju ljudi na manjim ali na globalnim fizičkim udaljenostima. Kada se jednom osoba ili celokupna organizacija

povežu elektronski kroz mrežu, informacije mogu teći veoma jednostavno. Tradicionalne veze između ljudi, fizičkih, informacionih i vrednosnoh tokova i različitih vrsta usluga se tada raskidaju. Takođe, tradicionalni oblici razmena se takođe transformišu, ili bar modifikuju. Mrežno računarstvo, podržano unapređenom komunikacionom infrastrukturom, uklanja barijere u komunikaciji. Ono predstavlja izazov za organizacijske granice, podele i hijerarhiju, i omogućava formalnim organizacijama, kao što su škole i univerziteti, da budu više specijalizovane i odgovorne. Zbog toga je suštinski cilj ovog rada orijentisan na razumevanje novih pojmova ili novih značenja od ranije korištenih pojmova ali u novim kontekstima. Jedan od tih pojmova je *interakcija* – ili „ponašanje koje obuhvata skup poruka koje se razmenjuju između objekata u sklopu nekog konteksta, sa ciljem postizanja definisanog cilja“! Do nedavno se tumačilo da se interakcija korisnika sa uređajima izvršava u smislu dosledne primene funkcija koje ti uređaji obavljaju, kao što su: „uključeno“, „isključeno“, „reprodukcija“, „snimanje“, itd. Pri tome korisnik vrši izbor uređaja i određuje parametre funkcije koju obavljaju, a nakon izvršenja te funkcije korisnik registruje efekte, kao na primer, „emitovanje je snimljeno na video traku“ „svetlo je postalo jače“, itd. U toj interakciji korisnik je manje zainteresovan za funkciju koju mora da izvrši na uređaju, a više za efekte te funkcije. Dakle, efekti su važni. Međutim, koncept AmI podstakao je da se ideja o interakciji bazira na postizanju ciljeva kroz razmenu poruka *koje* specifikuju komunikaciju između objekata. Poruka prenosi informaciju koja pokreće neku aktivnost i njeno izvršenje, modeluje komunikaciju između objekata. Ima *pošiljaoca*, *prijemnika* i *akciju*. Da li će prenetoj poruci biti dato ispravno značenje zavisi od toga koliko je primalac upoznat sa odabranim kodovima kao i o kontekstu u kome su korišteni.

Sa tradicionalnog aspekta poruka se posmatra kao dvodimenzionalna struktura čije su dimenzije: *displey* (pokazno-sadržajna) i *interpretacija* (kontekstualno-relaciona). Elektronska poruka je jedna apstraktna definicija podataka kojima komuniciraju pošiljalac i primalac, a njeni sastavni delovi su: *zaglavlje, sadržaj i telo poruke.*

Literatura

Banjanin, M., *Komunikacioni inženjering,* (2006) Saobraćajno-tehnički fakultet, Doboj,.

Banjanin, M., *Metodologija inženjeringa - Inženjerske analize i mreže znanja*, (2006), drugo prerađeno izdanje, Dispublic, Beograd,.

Drakulić, G., „*Prilog istraživanju informaciono-komunikacione infrastrukture i strukture sposobnosti provajdera transportnih usluga“*, magistarski rad, Novi Sad, Fakultet tehničkih nauka, 2008.

Drakulić, G., Banjanin, M., Radmilović, M., „*Virtuelne konfiguracije informaciono-komunikacione i prostorne informacione infrastrukture na zahtev*“, Zbornik apstrakta XII međunarodni simpozijuma SYMORG 2010, Zlatibor, 2010.

Hsu, C., *Service Enterprise Integration: An Enterprise Engineering Perspective*, New York, Springer, 2007.

Kurbel, K. E., *The making of information systems software engineering and management in a globalized world*, Berlin, Springer-Verlag, 2008.

Miladinović, D., „*Prilog istraživanju ontologija za primenu multiagentnih sistema u logističkim tokovima*“, Magistarski rad, Novi Sad, Fakultet tehničkih nauka, 2009.

Prof. dr Milorad Banjanin

Abstract: Information and Communication Technology (ICT) and most recently Sciences Technology (ST) with proper standards contibuted to replacement of tradicional way of connectivity people with electronic through web structures. Basic elements of the web structures are nods and links which connect one nod not just with the others in the entire web structure, but also with nods in others webs. Today functioning in the electronic web contexts is unavoidable that* why new dimensions of competence are being requested for teachers competence. What is meant by competence is the high level of entire/complete integration of knowledge, skills and orientations, accepted as values of behawing by the rules which emphasize empathy respect, team work, symmetrc and proactive communication. Because of that, the schooling for lines of work which are actual today, including teaching lines means gaining certain levels of compeency, which are being defined as general/common, specific, specialist, methodological, social and personal, including mathematical and digital competences.

Key words: *networks, IST (Information, Society, Technology), network computing, ICS (Information, Communication, Sciences) Infrastrucure, Digital Technology, Organisational Inteligences, AmI (Ambient Inteligence), teachers competences.*

Doc.dr Nada Šakotić[1]

Doc.dr Čedo Veljić

Filozofski fakultet-Nikšić

Originalni naučni rad
Naučni skup Srpske akademije obrazovanja
UDK: 371.1

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Rezime: *U nastavi je , prirodno , prisutna asimetričnost : na jednoj strani imamo onog koji poučava (nastavnik), a na drugoj onog koji uči (učenik). Nastavnički kvalitet se ne mjeri samo poznavanjem predmeta struke koje nastavnik nosi iz svog inicijalnog obrazovanja .Danas se nastavničke kompetencije shvataju mnogo šire i podrazumijevaju sposobnost učenja iz sopstvene prakse , putem refleksivne obrade iskustava, kroz razmjenu sa kolegama, evaluaciju i planiranje, kako na nivou nastavnih aktivnosti i sadržaja tako na nivou škole u cjelini (Jerković i Damjanović, 2007). Najčešće se prihvata da dobar nastavnik mora imati neku vrstu dvostrukog, ekspertskog znanja, ali se istovremeno podrazumijeva da ne može biti podjednako ekspert i za predmetne discipline i za nastavničke vještine kakvi mogu biti specijalisti u svakoj od ove dvije oblasti.Zbog toga se pojavljuje problem mjere, tj.kakva je optimalna mješavina kompetencija iz svake oblasti ili koliko kompetencija je nužno, dovoljno ili optimalno za kvalitetnog nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. Reforme obrazovanja imaju za cilj uvođenje novih visokokvalitetnih modela. Osnovni principi doveli su do uvođenja indikatora i standarda kvaliteta, uvođenja otvorenog i fleksibilnog kurikuluma i promovisanja pristupa podučavanja fokusiranog na dijete (OSI, 2007). Nastavnici koji su učestvovali u istraživanju bili su saglasni da inicijalno obrazovanje ne priprema nastavnike za adekvatno implementiranje inlkuzivnog obrazovanja.Oni su naveli da koncept nastave na fakultetu za obrazovanje nastavnika treba preusmjeriti ka primjenjivanju novih obrazovnih modela i podsticanju inovacija u nastavnim pristupima, kako bi se obezbijedio kadar sa većim znanjem, koji može da se suoči sa izazovima modernih obrazovnih koncepata.*

Ključne riječi*: nastavničke kompetencije,inkluzivno obrazovanje, inicijalno obrazovanje ,*

1.Uvod

Studija o nastavničkim kompetencijama (Pantić, 2000) navodi da nastavnici smatraju da su kompetencije vezane za obavezanost na jednakost podršku u učenju svim učenicima .

[1] ramijo@t-com.me

Postoji potreba za većim razumijevanjem načina na koji se formulisanje relevantnih kompetencija prenosi na dnevne prakse nastavnika i kako se sadašnjim i budućim nastavnicima može na najbolji mogući način pomoći da razviju one kompetencije koje mogu najuspješnije obezbijediti i promovisati socijalnu i obrazovnu inkluziju.

Studije o postojećoj pripremi nastavnika u regionu (Pantić, 2008.; Rajković & Radunović, 2007.; Zgaga 2006.) nedvosmisleno pokazuju da postojeća priprema nastavnika pretežno pokriva predmete i znanja i vještine vezane za predmet u okviru postojećih programa, dok je rijetko praktično iskustvo nastave u pravim odjeljenjima.

Nepovoljnija situacija je prisutna kada je riječ o izgradnji kapaciteta nastavnika za suočavanje sa brojnim vanškolskim faktorima koji su relevantni za inkluzivno obrazovane.

Ključna preporuka istraživanja bila je da se obezbijedi da programi obrazovanja nastavnika moraju biti fokusirani na kompetencije koje su relevantne za stvarnu praksu.

U ovom radu sprovedeno je kvalitativno istraživanje – terenska analiza, intervju sa nastavnicima osnovnih i srednjih škola u– Nikšiću.

2.Inkluzija i obrazovanje

Vodeći princip u inkluzivnom obrazovanju je obrazovanje za sve . Inkluzivno obrazovanje u jednoj studiji (Acedo, 2008) shvata se šire, kao proces putem koga škole nastoje da odgovore svim učenicima kao pojedincima, ponovnim razmatranjem i restrukturiranjem njihove organizacije kurikuluma i obezbjeđivanjem sredstava za poboljšanje jednakih mogućnost. Putem ovog procesa, škole grade svoje kapacitete za primanje svih učenika iz lokalne zajednice koji to žele, čime smanjuju sve oblike isključenosti i ugrožavanja učenika, bilo da je to zbog njihovog invaliditeta, etničke pripadnosti, ili nečega drugog što može učiniti školski život neke djece nepotrebno teškim (Sebba & Sachdev, 1997.; Booth i Ainscow, 1998).

Inkluzivno obrazovanje mora biti opšta politika i praksa, uvrštena u obrazovanje, a ne posebna intervenicija koja je namijenjena različitim grupama sa socijalnim rizikom. U ovom širem smislu, inkluzija je proces povećanja učešća i smanjenja isključenosti, gdje učešće znači priznavanje, prihvatanje i poštovanje, uključivanje u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućava pojedincu da razvije osjećaj pripadnosti društvu.

Nastavnici, takođe, imaju širu profesionalnu ulogu, pored uticaja na pojedinačne škole, kao dio sistema obrazovanja. Proces decentralizacije sistema obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana podrazumijeva povećanu autonomiju škola, što zauzvrat može dovesti do većih prava nastavnika u donošenju profesionalnih odluka, na osnovu njihovog šireg sagledavanja sociokulturne svrhe obrazovanja i školstva (Šakotić, 2009).

Sagledavanje ne treba da se fokusira samo na implicitne socijalne i kulturne okvire, već i na institucionalne karaktreristike školstva. Nastavnik mora da bude sposoban da analizira i mijenja određena institucionalna uređenja i uslove rada, naročito one koji mogu ometati implementaciju njihovih ciljeva.

3.Kompetencije nastavnika

U odnosu na kompetencije koje su relevantne za inkluziju, brojni autori tvrde da postoji određena znanja za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, koji treba na adekvatan način obraditi, na primjer tokom pripreme nastavnika – (Michailakis and Reich 2009). Ovo može uključivati i razumijevanje sociokulturalnih faktora koji stvaraju individualne razlike, ili specijalističkog znanja o invaliditetu i potrebama djece vezano za učenje, svijest o obrazovnim i socijalnim pitanjima koja mogu uticati na učenje djece, itd.

Još jedan poseban postojeći stav je da zato što kod inkluzije nije samo riječ o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, već da u inkluzivnom obrazovanju treba da uključe i vještine koje su relevantne za poboljšanje podučavanja i učenja. Prema ovom stavu, kompetencije nastavnika za inkluziju treba da uzmu u obzir individualne karakteristike djece, učenje koje se odvija izvan škole, prethodno znanje, pojedinačna i kulturna iskustva i interesovanja učenika. (Šakotić, 2008).

Ono što je važno za razvoj kompetencija nastavnika za inkluzivo oobrazovanje, je da nastavnici prihvate odgovornost za poboljšanje učenja i učešća za svu djecu u njihovim odjeljenjima. Za ovo je potrebno da nastavnici razviju kompetencije koje će uključivati znanje, vještine i za pravično podučavanje i unapređivanje učenja svih učenika.

Nastavnici treba da budu sposobni da traže i koriste pomoć ostalih aktera, koji mogu služiti kao dragocjeni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su pomoćno osoblje, roditelji, zajednice, školske vlasti I drugi relevantni akteri.

Stoga pripremno obrazovanje nastavnika i usavršavanje na radnom mjestu treba da budu u skladu sa pristupima inkluzivnom obrazovanju, kako

bi se izgradili kapaciteti nastavnika koji su potrebni da se osigura funkcionisanje diverziteta.(Mešalić, Šakotić, Hrnjica, 2009).

3.Priprema nastavnika

Uviđa da nastavnici treba da budu bolje pripremljeni da prepoznaju, rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Inicijalno obrazovanje nastavnika odnosi se na obrazovanje koje kandidati za nastavnike treba da završe kako bi mogli da se bave podučavanjem. Ovo uključuje programe koji su posebno pripremljeni za buduće nastavnike, (Šakotić, 2006). Priprema nastavnika na osnovu kopmetencija za inkluziju u realnom kontekstu diverziteta, povezana je sa reformom visokog obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana, prvenstveno u okviru Bolonjskog procesa.

Usavršavanje nastavnika odnosi se na aktivnosti obrazovanja i obuke u kojima učestvuju nastavnici osnovnih i srednjih škola, nakon njihove početne stručne certifikacije, koje je namjenjeno uglavnom, ili isključivo poboljšanju njihovog stručnog znanja, vještina i stavova, kako bi mogli efikasnije obrazovati djecu u kontekstu socijalne i kulturne različitosti.

Nastavnici su svjesni zakonodavstva ali se postavlja pitanje da li su adekvatno obrazovani da ispune zahtjeve do nivoa koji je propisan zakonom, jer se ne smatraju dovoljno sposobnim. Profesori srednjih škola nijesu dobro obučeni ili informisani o njihovoj ulozi u ovom procesu. Aktivnosti podrške se sporo uspostavljaju, potrebe za mobilnim timovima su veće nego što postoji njihova raspoloživost .(Šakotić , 2009).

4.Inicijalna obuka

Da bi neko postao nastavnik, treba da pohađa najmanje tri godine osnovnih akademskih studija i 1 godinu specijalističkih studija. Filozofski fakultet u Nikšiću akreditovao je; Studijski program za predškolsko vaspitanje, Studijski program za obrazovanje učitelja, Studijski program pedagogija. Na stugijskom programu za predškolsko vaspitanje slušaju se predmeti, Osnove inkluzivnog obrazovanja (III semestar), Metodika inkluzivnog obrazovanja i Razvojni problemi u inkluzivnom obrazovanju (VII semestar).

Na Studijskom programu za obrazovanje učitelja, slušaju se predmeti; Specijalna pedagogija i Metodika specijalnog rada.

Na Studijskom programu Pedagogija slušaju se kao obavezni predmet, Specijalna pedagogija i izborni predmet, Inkluzivno obrazovanje**.**

Analiza mišljenja nastavnika pokazuje da inicijalno obrazovanje nastavnika generalno obezbjeđuje teorijski okvir za struku dok praktični iskustveni aspekt počinje sa zapošljavanjem. Osnovne studije nemaju module kroz koje bi se nastavnici mogli obrazovati da posjeduju znanje i vještine neophodne za obrazovanje djece sa posebnim potrebama.

Shodno našim ispitanicima, nastavnici u srednjim stručnim školama su u mogućnosti da prepoznaju posebne potrebe učenika, ali ne pružaju najbolji pristup za rad sa njima. Ovo nije adekvatno stanje pripremljenosti za potrebe modernog obrazovnog sistema i ukazuje da je potrebna dodatna obuka. Nastavnicima još uvijek nije dat najbolji posao u procesu inkluzivnog obrazovanja i zbog toga se pojavljuje određeni broj otpora, prvenstveno zbog toga što oni nijesu adekvatno obučeni i podržani. Najbolje obrazovani su vaspitači, profesori razredne nastave i pedagozi. Nastavnici predmetne nastave nemaju znanje o inkluzivnom obrazovanju. Strategijom za inkluzivno obrazovanje predviđeno je uvođenje predmeta inkluzivno obrazovanje i metodika inkluzivnog obrazovanja na svim studijskim programima koji školuju buduće nastavnike.

5.Stručno usavršavanje

Postoji set programa koji se odnosi na inkluzivno obrazovanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama i koji su razvijeni kroz partnerstvo sa Filozofskim fakultetom i dostupni su putem Zavoda za usluge u obrazovanju. Riječ je o sljedećim programima;Razvoj vještina čitanja i pisanja, Prilagođavanje matematičkih sadržaja djeci sa posebnim potrebama, Rad sa nadarenom djecom, Primjena računara u nastavi, Primjena projekt metoda u nastavi, Smisleno učenje, Inkluzivno obrazovanje u osnovnoj školi.

Programi Zavoda za školstvo za inkluzivno obrazovanje su; Specifičnost obrazovnog rada sa učenicima sa posebnim potrebama, Ka potpunoj inkluziji, Ka potpunoj inkluziji u srednjoškolsko obrazovanje, Indeks za inkluzivnost, Uloga pedagoga u inkluzivnim programima, Inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama, Rad sa učenicima sa intelektualnim poteškoćama, Integracija romske djece u vrtiće i osnovne škole, podrška uključivanju, obrazovanjem protiv predrasuda).

Veliki broj nastavnika njih 5.375 nastavnika i 202 direktora škola pohađalo je 270 seminara i obuka u vezi sa reformom školstva i obrazovanja u periodu 2004.-2008. godine. U junu 2009. 140 nastavnika je završilo programe obuke u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Od 2005. godine ukupno 486 nastavnika je završilo programe obuke. Svi obučeni nastavnici imali su priliku da dobiju opšte informacije o osnovnim principima uključivanja (in-

kluzije) kao sastavnog dijela seminara organizovanih u svrhu promovisanja ciljeva obrazovne reforme. U toku su i procesi za stručno usavršavanje nastavnika na školskom nivou i proces sistemske procjene učinka nastavnika.

Eksterne agencije takođe obezbjeđuju značajan dio stručnog usavršavanja nastavnika. Kao dio stručnog usavršavanja organizovanog u saradnji sa *Save the Children UK*, do kraja školske 2000/2008. ukupno 1023 nastavnika je primilo obuku za inkluzivno obrazovanje u školama i predškolskim ustanovama. U 2008. i 2009. broj obučenih nastavnika i stručnog osoblja iznosio je 596. Pored toga, timovi trenera za inkluzivno obrazovanje formirani su od obučenih nastavnika koji su primili dodatnu obuku za trenere kako bi mogli dalje da prošire obuku širom nacionalnog nastavnog potencijala. Kroz partnerstvo sa NVO STAZE, defektolozi iz specijalnih odjeljenja obučeni su za rad u redovnom obrazovanju. *Save the Children UK* takođe pomaže u pripremi institucija – rezidencijalnim specijalnim školama za djecu sa oštećenjima sluha, djecu sa fizičkim i oštećenjima vida i djecu sa kognitivnim invaliditetom i autizmom – za transformaciju u resursne centre obučavanjem defektologa koji rade u ovim institucijama da sarađuju sa konvencionalnim nastavnicima.

U finskom projektu za razvoj inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (Ka inkluzivnom obrazovanju) organizovanom u periodu 2006-2008. u saradnji sa Filozofskim fakultetom učestvovalo je 40 direktora škola i pomoćnika direktora, 38 savjetnika za poboljšanje procesa obrazovanja iz Zavoda za školstvo, 39 nastavnika i drugih stručnjaka. Postdiplomske studije inkluzivnog obrazovanja pohađalo je 27 školskih psihologa, pedagoga i nastavnika.

U saradnji sa UNICEF i *Handicap International* (kroz svoj projekat za Edukacija komisija za orijentaciju djece sa posebnim potrebama u obrazovnom sistemu) obavljena je obuka u izgradnju kapaciteta za članove Komisije. U ovu obuku uveden je model za procjenu odnosa između ličnih i ekoloških faktora u razvoju posebnih obrazovnih potreba.

Kao dio OECD projekta *Obrazovni razvoj rizične grupe učenika i učenika sa invaliditetom u jugoistočnoj Evropi*, sproveden je nacionalni pregled situacije u oblasti inkluzivnog obrazovanja, određeni broj nastavnog osoblja iz jedne škole obučen je u metodama i tehnikama za rad sa djecom sa posebnim potrebama i uspostavljena je baza podataka učenika sa posebnim potrebama.

Naša inicijativa – zajednica roditelja djece sa invaliditetom obezbijedila je asistente za učenike sa posebnim potrebama u redovnim školama. Osnovna svrha bila je da se omogući kvalitetno obrazovanje učenicima sa posebnim potrebama. Ovo je realizovano uz odobrenje Ministarstva prosvjete i nauke kroz njegov pilot program pomoći za studente sa invaliditetom obra-

zovanim korišćenjem inkluzivnog modela čime je omogućeno profesionalno razvojno iskustvo za uključeno osoblje, kao i za druge.

Udruženje mladih sa invaliditetom sprovelo je projekat promovisanja inkluzivnog obrazovanja koji je obuhvatao istraživanje o srednjoškolskim učenicima sa invaliditetom u redovnim i specijalnim školama i promovisanje njegovih rezultata kroz kampanje.

Istraživanja na terenu govore da je prva povratna reakcija na sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Crnoj Gori veoma pozitivna: nastavnici učestvuju u obuci kao učesnici i kao treneri. Međutim, oni smatraju da se ova obuka nastavnika u poboljšanju metodoloških i didaktičkih teoretskih znanja u stručnom obrazovanju sprovodi kroz razne nekontinuirane i često kratkoročne projekte i stoga se ne mogu smatrati sistematskim pristupom u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju nastavnika.

Smatraju da je važno ponuditi stručno usavršavanje i obezbijediti više tema koje će se pokriti – poput problematičnog ponašanja školskih učenika, empatičnog rada sa učenicima i kolegama, razvojne psihologije i kulture Roma i načina života – kako bi se uklonile predrasude. Oni cijene to što je veliki broj seminara za stručno usavršavanje realizovan – što je rezultiralo, kako oni vjeruju, poboljšanjem profesionalnih sposobnosti nastavnika i pozitivnijim stavovima školskog osoblja. Zaključili su da je Profesionalno usavršavanje nastavnika za školske programe dobro osmišljeno i bavi se potrebama i realnošću škola.

Međutim, oni naglašavaju potrebu posvećivanja više pažnje srednjem stručnom obrazovanju. Nastavnici u osnovnim školama imali su mnogo prilika za obuku. I predavačima mlađih razreda i predmetnim nastavnicima potrebno je više znanja i vještina za rad sa učenicima sa posebnim potrebama (kako su primijetili autori u praksi i što su potvrdili nastavnici i edukatori nastavnika u istraživanju). Nastavnici u srednjem stručnom obrazovanju nisu imali nikakvu obuku u ovoj oblasti.

Takođe i is, ispitanici su pronašli razlike kod različitih grupa nastavnika u smislu motivacije, spremnosti da prihvate inovacije koriste svoju inicijativu za prilagođavanje njihovih nastavnih procesa i metoda pojedincima ili podgrupama. Istraživanje je takođe pokazalo da stručno usavršavanje ne obezbjeđuje dovoljno znanja i samopouzdanja nastavnicima za optimalan rad sa djecom sa posebnim potrebama i bavljenje raznolikostima.

Nastavnici ispitanici bili su mišljenja da Zavodu za školstvo treba dati mandat da utvrdi standarde primijenjenog znanja (detalje nastavnog plana i programa) za učenike sa posebnim potrebama. Kao rezultat toga primijećeno je da lična inicijativa da se razviju i koriste individualni nastavni planovi sa učenicima nije često dovoljna. Nastavnici pripremaju ove planove pod pritiskom i gledaju na njih kao na nametanje. Stoga postoji otpor prema indi-

vidualizovanom predavanju i nedostatak inventivnosti i kreativnosti, naročito kada se od nastavnika traži da primijene principe interaktivnog predavanja. Pokazalo se da nastavnici nijesu informisani o svojoj ulozi i obavezama u vezi sa Stručnim timom škole djece sa posebnim potrebama .

Neki ispitanici vjeruju da je bilo dovoljno obuke za nastavnike za ovu vrstu rada, dok sami nastavnici ne osjećaju da imaju dovoljno samopouzdanja da samostalno realizuju ovu aktivnost. Iz ovog neslaganja proističe još veće neslaganje o ulogama nastavnika u procjenjivaju uspjeha učenika. Neki vjeruju da je proces evaluacije jednostavan logički proces zasnovan na kreiranju individualnog nastavnog plana sa individualizovanim ciljevima učenja za koje su nastavnici obučeni. Međutim, nastavnici i dalje nijesu ubijeđeni zbog njihovog nepoznavanja individualizovanih standarda uspjeha učenika i njihove nespremnosti da se bolje upoznaju kroz praksu. Oni smatraju da je rješenje još više obuke.

Zaključci

Nastavnici smatraju da obrazovni sistem ne pruža adekvatne uslove u kojima se mogu zadovoljiti potrebe učenika sa posebnim potrebama. Oni umiju da prepoznaju talentovane učenike, ali se trenutno naglasak stavlja na učenike sa invaliditetom.

U pogledu izrade i primjene individualnih obrazovnih planova, nastavnici smatraju da je neophodno izdvojiti vrijeme za prepoznavanje i ocjenjivanje karakteristika, sposobnosti, prednosti i slabih tačaka učenika. Ovo će omogućiti istinsko razumijevanje mogućnosti učenika kao osnova za individualne obrazovne planove. Nastavnici imaju slobodu i nezavisnost u izboru metodologije i materijala koji će koristiti u učionici. S druge strane, ova nezavisnost i sloboda znače da iz predloženog okvira sami moraju organizovati način rada sa učenicima. Nastavnici smatraju da optimalan broj učenika u učionici ne bi trebalo da bude veći od 25, naročito u svrhu djelotvorne izrade i primjene individualnih obrazovnih planova u praksi.

Imajući u vidu naglasak na inkluziju djece sa invaliditetom, intervjuisani nastavnici su prije svega govorili o posebnim kompetencijama neophodnim za rad sa učenicima sa invaliditetom. Oni su posebno naglasili značaj kompetencija za izradu i primjenu individualnih obrazovnih planova. Nastavnici su pokazali da se smatraju kompetentima da prepoznaju individualne potrebe učenika, ali su izdvojili jasan nedostatak kompetencije za rad sa identifikovanim potrebama. Nastavnici su prioritet dali kompetencijama koje direktno koriste u svojim učionicama. Stoga su nastavnici u rijetkim slučajevima pominjali šire kompetencije neophodne za pružanje podrške

kognitivnom, emocionalnom i moralnom razvoju ili kompetencijama neophodnim za izgradnju odnosa sa roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i onim za razvoj znanja i razumijevanja dokumenata i principa koji su temelj socijalne uključenosti, antidiskriminacione strategije, itd.

Štaviše, nastavnici su, pored razvoja sopstvenih kompetencija, naglasili značaj razvijanja mehanizama profesionalne podrške za nastavnike kroz specijalističke usluge. Poseban pregled Programa za inicijalno obrazovanje nastavnika nije na nastavničkoj profesiji kao takvoj, već na njihovom odredjenom predmetu izučavanja. Stoga treba naći djelotvorna rješenja za stručno usavršavanje nastavnika koji su već u obrazovnom sistemu, dok inicijalno obrazovanje treba dopuniti da bi obuhvatilo i osposobljavanje budućih generacija tih nastavnika. Pored toga, u raznim programima inkluzivno obrazovanje nije integralni vodeći princip već se, umjesto toga, promoviše kroz niz dodatnih, ponekad izbornih, predmeta, koji su prvenstveno usmjereni na obrazovanje učenika sa posebnim potrebama.

Prema mišljenju ispitanika, inkluzivno obrazovanje treba da omogući veći naglasak na individualnom radu i obezbjedjenju pristupa učenika onome što se uči (da ne tretira učenika samo kao dio grupe). Smatraju da je značajno podstaći interesovanje u učenicima kao ljudima sa svim svojim problemima i dilemama, a ne samo pokazivati zanimanje za njihove rezultate. Neophodno je da nastavnici razumiju sopstveno ponašanje i njegov uticaj na ponašanje učenika.

Da se zaključiti, iz našeg malog istraživanja, da nastavnici nisu u potpunosti spremni da prihvate koncept socijalne uključenosti u njegovom najširem smislu tokom dosadašnjeg inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Veći naglasak stavlja se na učenike sa invaliditetom nego na šira pitanja društvene i kulturološke raznovrsnosti.

Nastavnici su takodje utvrdili razlike u nivoima razumijevanja i poštovanja raznovrsnosti medju nastavnicima, što, po našem mišljenju, u velikoj mjeri zavisi od količine i vrste informacija koje nastavnici imaju o svojim učenicima. Postoji izvjesno neslaganje u pogledu uloge školske uprave u definisanju plana za dalje unapredjenje nastavnih kompetencija, na osnovu njihovog vidjenja potreba škole, i ocjena nastavnika o potrebama za stručnim usavršavanjem sa ciljem unapredjenja nastavnih kompetencija. Slične tenzije postoje u definisanju pojedinačnih uloga školske uprave i nastavnika u bavljenju nizom pitanja vezanih za inkluziju, npr. odgovarajuće veličine razreda za pravilnu integraciju djece sa posebnim potrebama u obrazovanju, neophodnog obima posla za pravilno bavljenje pitanjima vezanim za inkluziju, itd. Ovim tenzijama doprinosi nejasna uloga nastavnika u cijelom procesu. Zbog ovoga, ključna preporuka istraživanja bila je da se obezbijedi da programi obrazovanja nastavnika moraju biti fokusirani na

kompetencije koje su relevantne za stvarnu praksu podučavanja u datom okruženju.

Nastavnici su sami ukazali na to da koncept obrazovanja na Filozofskom fakultetu treba preusmjeriti u pravcu novih obrazovnih modela i inovacija u pristupima podučavanju, i dodati nekoliko predmeta iz oblasti metoda rada sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama kao i uvesti više praktičnog rada, obezbjedjujući na taj način obrazovanije osoblje koje se može nositi sa izazovima savremenih obrazovnih koncepata.

Izgleda da postoji svijest o društvenom značaju inkluzivnog obrazovanja medju nastavnicima. Ovo prihvatanje, iako nije potpuno, doprinosi potrebi da se izvrši pregled i modernizovanje programa inicijalnog obrazovanja nastavnika na način da postanu senzitivniji na raznovrsnost medju učenicima i potrebe pojedinačnih učenika. Postoji visok nivo saglasnosti medju ispitanicima na pitanje da li trebaju da se školuju učenici sa posebnim obrazovnim potrebama .

Takođe visok nivo saglasnosti je na predlog uvođenja predmeta Inkluzivno obrazovanje i Metodika inkluzivnog obrazovanja na svim studijskim programima na kojima se obrazuju nastavnici. Značajno je za studente koji se pripremaju da postanu nastavnici da razvijaju pozitivne stavove, razumijevanje, znanje i vještine za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, takodje je od suštinske važnosti da se proširi koncept inkluzije da bi obuhvatio sve moguće razlike prisutne medju učenicima.

Treba modernizovati metode podučavanja u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Ovim bi se omogućilo da nastavnici sami budu osposobljeni da podučavaju i koriste moderne pristupe. Modernizacija takodje treba da se zasniva na dogovorenom skupu nastavnih kompetencija koje bi obuhvatile socijalnu uključenost i obrazovanje za sve, tako da se pitanja i pristupi značajni u širenju osnova inkluzivnog obrazovanja nadju kao redovan sastavni dio svih predmeta, umjesto da se predstavljaju kao nešto priključeno. Ovo bi se, na duži rok, primijenilo na nastavničko obrazovanje.

Filozofski fakultet treba, na duži rok, da razmotri da kao prioritet otvaranje katedre za Edukaciju i rehabilitaciju. za sve nastavnike. Treba naći rješenje za nastavnike u stručnom obrazovanju.Moguća rješenja se mogu tražiti kroz saradnju medju fakultetima i kroz razvoj programa stručnog usavršavanja u saradnji sa Filozofskim fakultetom, osmišljenih posebno za te nastavnike. Usljed nedostatka specijalističkih obrazovnih programa za one koji rade sa učenicima sa posebnim potrebama, treba pokrenuti takav program ili fakultet u Crnoj Gori.

Nastavnici su skloni da zaključe da je učešće nastavnika u stručnom usavršavanju do danas doprinijelo razvoju izvjesnog stepena afirmativnih stavova prema inkluziji učenika sa invaliditetom. Međutim, nastavnicima je

još uvijek potrebno više podrške i dodatnih znanja o karakteristikama posebnih vrsta invaliditeta, kao i obuka u pogledu prirode predrasuda, uvjerenja i stavova i o tome kako oni utiču na podučavanje i učenje. Potrebno im je da prihvate princip da svako dijete može da uči, i treba im više praktičnog iskustva u radu u školi kao i direktan kontakt sa djecom iz različitih okruženja i djecom različitih sposobnosti, uz pristup dobrim praktičnim priručnicima itd.

Iz perspektive nastavnika, preduslovi za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika, dobro su osmišljeni na nivou programske politike. Nastavnici imaju mogućnost da biraju obuku.

Nastavnici vjeruju da su njihovi stavovi o inkluziji i uticaj tih stavova na sprovodjenje inkluzije ono što bitno naglašava značaj pojedinačnih nastavnika. U učionici i izvan nje, nastavnici su primjer po kojem djeca mogu u većoj ili manjoj mjeri oblikovati sopstveno ponašanje i stavove prema inkluziji.

Nastavniku treba, na duži rok, ponuditi široku lepezu izbora kraćih i dužih kurseva koji podupiru nacionalne prioritete u obrazovanju, kao što je razvoj inkluzivnih škola. Pohadjanjem kurseva iz raspoložive ponude, nastavnici će moći da doprinesu unapredjenju svoje škole i težnjama Crne Gore u sferi obrazovanja, uz razvijanje sopstvene profesionalnosti i izgleda na unapredjenje u karijeri.

Promjene su potrebne i na nivou škole. Treba dati prioritet dodatnim časovima za djecu, gdje djeca pohadjaju dodatne specijalizovane razrede sa odgovarajuće osposobljenim osobljem, osmišljene u skladu sa njihovom posebnom situacijom i zahtjevima. Školsku upravu treba podstaći da učestvuje u programima stručnog usavršavanja za inkluzivno obrazovanje na način da se mogu snažno uključiti u vodjenje svoje škole prema inkluziji, radeći na tome sa svim svojim osobljem, učenicima i njihovim porodicama i zajednicom.

Zavod za školstvo mora se odmah i aktivno uključiti u savjetovanje i praćenje kontrole kvaliteta nastavnog rada. U isto vrijeme se na kraći rok moraju jasno definisati institucionalni standardi za učenike sa posebnim potrebama u obrazovanju.

Centar za stručno obrazovanje treba da pripremi stručno usavršavanje nastavnika, da bi se sa njegovom primjenom moglo početi što prije, naročito za nastavnike inžinjerske struke i nastavnike praktičnih predmeta. Sa ciljem pružanja podrške unaprijedjenoj legislativi i preduslovima za inkluziju, treba na kraći rok uspostaviti posebne multidisciplinarne mreže, koje bi činili zaposleni u obrazovnim, zdravstvenim i ustanovama za socijalna pitanja, da bi se olakšala saradnja u ranom dijagnostikovanju, ranoj intervenciji i in-

kluziji u obrazovanje kao i u svim uslugama podrške neophodnim djetetu i porodici.

Biće neophodno da se obezbijedi prenos portfolija djece/učenika sa posebnim potrebama od predškolskog, kroz osnovno i srednje obrazovanje, do univerziteta ili zaposlenja.

Literatura

1. Acedo, C. (2008). Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica. Inclusive education: pushing the boundaries. Prospekti, 38, 5-13.
2. Booth, T. i Ainscow, M. (drugo izdanje, 2002). crnogorsko/srpsko izdanje 2009). Indeks za inkluziju. Bristol: Centar za studije inkluzivnog obrazovanja.
3. Vlada Crne Gore (2008). Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori
4. Vlada Crne Gore (2008). Strategija manjinske politike. Politika Vlade Crne Gore u oblasti poštovanja i zaštite prava manjina.
5. Vlada Crne Gore (2007). Strategija za poboljšanje položaja RAE populacije u Crnoj Gori 2008- 2012.
6. Vlada Crne Gore (2007). Strategija za integraciju osoba sa invaliditetom.
7. Vlada Crne Gore 2005. Nacionalni akcioni plan za dekadu inkluzije Roma 2005–2015 u Republici Crnoj Gori
8. Zavod za školstvo (2008). Naša škola: standardi za nastavnička zvanja.
9. Zavod za školstvo (2010). Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2010/2011. godinu
10. Zakon o obrazovanju i vaspitanju djece sa posebnim potrebama. Službeni list Republike Crne Gore br. 80/04.
11. Zakon o osnovnom obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.
12. Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/01, 31/05, 49/07.
13. Zakon o gimnaziji. Službeni list Republike Crne Gore br.64/02.
14. Zakon o visokom obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.
15. Zakon o manjinskim pravima i slobodama. Službeni list Republike Crne Gore br. 31/06, 51/06, 38/07.
16. Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.

17. Zakon o stručnom obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.
18. Nacionalni izvještaj za Crnu Goru
19. Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom. Službeni list Republike Crne Gore br. 49/08
20. Institut za otvoreno društvo (2007). Jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za Rome, dio 2,Budimpešta: OSI.
21. Mešalić,Š **. Šakotić**,N, Nikolić, M: (2007)Pristup inkluzivnoj praksi u vaspitanju i obrazovanju, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, str.243,
22. Pantić, N. (ed.) (2008). Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana. Tuning Teacher Education in the Western Balkans. Beograd: Centar za obrazovne politike.
23. Pravilnik o kriterijumima za odredjivanje oblika i stepena nedostatka, smetnje, odnosno poremećaja djece i omladine sa posebnim potrebama i njihovom uključivanju u obrazovne programe (2004). Službeni list Republike Crne Gore br. 80/04.
24. Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. Nastava i vaspitanje, 4, 413-435.
25. Sebba, J. i Sachdev, D. (1997). Šta funkcioniše u inkluzivnom obrazovanju? What Works in Inclusive Education? Barnardo's: Barkingside.
26. Florian, L. i Rouse, M. (2009). Projekat inkluzivne prakse u Škotskoj: obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje. The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. Teaching and Teacher Education 25, 594-601.
27. Zgaga, P. (ed.) (2006). Izgledi za obrazovanje nastavnika u Jugoistočnoj Evropi. The Prospects of Teacher Education in South-east Europe. Ljubljana: Univerzitet Ljubljana.
28. Šakotić , N. (2009): Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori, Montenegro CHESS, Nikšić, str. 212.
29. Šakotić, N. (2008):Etička dimenzija u inkluzivnom obrazovanju, Posebna izdanja-, Naučni skupovi, knj.4.Univerzitet u Kragujevcu –Pedagoški fakultet, Jagodina
30. **Šakotić,N.(2006)**: Stavovi nastavnika i defektologa prema vaspitno-obrazovnoj integraciji u nekim školama sa područja Crne Gore, Pedagoška stvarnost, br.9- 10, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad, str. 726–739.

31. **Šakotić**, N. Mešalić,Š. Hrnjica, S.(2009):Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, str.128.

Nada Šakotić, PhD
Čedo Veljić, PhD
Faculty of Philosophy- Nikšić

TEACHING COMPETENCIES IN INCLUSIVE EDUCATION

What is naturally present in teaching is asymmetry: on the one hand, we have the one who teaches (a teacher), and on the other – the one who learns (a student). Teaching quality is not measured only by professional knowledge of the subjects the teacher has acquired in his initial education. Today, teaching competencies are understood in a much broader sense and include an ability to learn according to one's own practice, through reflexive experience assessment, exchange with colleagues, evaluation and planning, both at the level of teaching activities and contents and at the level of a school as a whole (Jerković and Damjanović, 2007). It is usually accepted that a good teacher must have some kind of two-fold, expert knowledge, but it is also known that he can't be both an expert in his academic subject and in regard with his teaching skills, like, for example the specialists in each of the these two areas. That is why we are facing a problem of measuring, i.e. of determining what is the optimal complex of competencies in each area and how many competences is necessary, sufficient or optimal for a quality teacher in inclusive education. Educational reforms have aimed at introducing new high-quality models. The basic principles have led to the introduction of indicators and quality standards, the introduction of open and flexible curricula and promotion of a teaching style focused on a child (OSI, 2007). Teachers who participated in this research agreed with the statement that initial education does not prepare teachers for adequate implementation of inclusive education. They stated that the concept of teaching at university teacher education should be redirected to the implementation of new educational models and encouragement of innovation in teaching approaches, in order to provide staff with more knowledge, which can meet the challenges of modern educational concepts.

Key words: teaching competencies, inclusive education, initial education.

Проф. др Бранко Јовановић*
Филозофски факултет –
Косовска Митровица

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 378.1

МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ЕВАЛУАЦИЈЕ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Апстракт: *У раду се полази од становишта да је целовит и кохерентан систем евалуације и самоевалуације институција за образовање наставника саставни део система селекције, образовања, усавршавања и напредовања наставника. Овај систем треба да обезбеди научну и стручну основу за ефикасно функционисање система образовања, усавршавања и напредовања наставника и његово континуирано иновирање и реформисање у складу са циљевима савременог система васпитања и образовања.*

У раду се подробније разматрају основни теоријско-методолошки аспекти евалуације система напредовања и усавршавања наставника. Посебна пажња у раду посвећује се: објашњавању смисла, значаја и могућности овог система; структуралним компонентама система евалуације и самоевалуације; принципима евалуације и самоевалуације; врстама евалуације; употреби и коришћењу резултата евалуације; изворима, методама, техникама, поступцима и инструментима евалуације и самоевалуације.

Кључне речи: *систем, евалуација, образовање и усавршавање наставника, методолошке процедуре*

Појам, значај и функције евалуације

Евалуација представља сложени систем метода, поступака и инструмената који се користе за што објективније и поузданије утврђивање (дијагностиковање) одређених појава, процеса и односа у неком систему или његовом подсистему, односно структуралној компоненти. Резултати евалуације представљају поуздану основу за доношење одговарајућих мера за отклањање уочених слабости и проблема у функционисању система и мера за његово ефикасније функционисање и усавршавање. Што су сложеније појаве, процеси или исходи који су предмет евалуације, то је нужнији комплекснији, студиознији и свеобухватнији систем евалуације. То опет претпоставља примену сложенијих процедура евалуационих активности и темељније осмишљавање поступака за процену резултата евалуације у циљу унапређивања квалитета система

* jovanovicffkm@gmail.com

који је евалуиран. У процедурама евалуације све чешће се користе и поступци самоевалуације, самовредновања и самопроцењивања од стране непосредних учесника, односно субјеката васпитно-образовне или друге институције у којој се обавља евалуација (ученици, студенти, наставници, организатори, стручни сарадници, руководиоци и др.).

Према дефиницији УНЕСКО евалуација одговара на следећа питања: „да ли радимо праву ствар, да ли је радимо на прави начин и да ли постоје бољи начини да постигнемо боље резултате“ (УНЕСКО, 2007: 5).

Питање постизања и осигурања квалитета постаје све значајније у системи васпитања и образовања. Оно због тога захвата све аспекте, чиниоце и подручја система васпитања и образовања: „улазне чиниоце“, процесе и резултате васпитно-образовног рада, ванобразовне сегменте који су повезани са васпитањем и образовањем (економске, политичке, научне, културне, технолошке информатичке и др.), актере који пружају услуге и кориснике услуга. Обезбеђивање и развијање квалитета схвата се и као „процес учења“, односно као динамичан процес који не подразумева само контролу квалитета већ учешће свих релевантних учесника у обезбеђивању, односно развоју квалитета. Основни приступ квалитету образовања заснован је на принципу „културе квалитета“ (Игњатовић, С. и Граховац, В., 2009: 531).

У савременим теоријско-методолошким приступима евалуацији тежи се функционалној интеграцији некада одвојених форми (облика) васпитања и образовања који се односе на потребе:

- повезиввања различитих облика, метода и средстава осигурања квалитета;
- усклађивању индикатора и стандарда за екстерну и интерну евалуацију;
- да васпитно-образовне институције постану активни и одговорни евалуатори, те се оне подстичу на партиципацију у процесу самоевалуације
- екстерне евалуације постају неопходна основа за развијање квалитета и полазиште за самоевалутивне активности;
- процес самоевалуације одвија се кроз сарадњу васпитно-образовних организација и организација које су задужене за екстерну евалуацију;
- релевантност националног нивоа за утврђивање образовних стандарда и екстерну евалуацију, као и за усавршавање и предузимање самоевалуативних активности;
- неопходност развијања адекватног информативног система прикупљања, чувања, обраде и дистрибуције података који представљају

важан аспект осигурања и развијања квалитета васпитно-образовне институције (Игњатовић, С. и Граховац, В., 2009: 530).

Евалуација представља систематско прикупљање, анализу и оцењивање (процењивање, вредновање) информација о васпитно-образовној институцији и/или неким њеним структуралним компонентама, просецима, резултатима и субјектима. Она значајно доприноси настојањима за разумевањем и оцењивањем квалитета васпитно-образовне институције и њеном даљем развоју. Другим речима, евалуација обезбеђује и квалитет развоја, јер њени резултати служе као основа у преиспитивању полазишта и претпоставки развоја, реалистичном приступу који захтева нека пракса, постављању нових питања и упозорава на бројне детаље који утичу на свакодневну васпитно-образовну праксу и њен квалитет (Превишић, В., 2007: 228).

Самоевалуација има за циљ да дијагностикује тренутно стање (проблеме, квалитет, потешкоће, капацитете, резултате и сл.) неког сегмента делатности васпитно-образовне институције или њене укупне делатности и функционисања. Самоевалуацију реализују субјекти, односно стручни радници запослени у васпитно-образовној организацији у којој се обавља самоевалуација. Уз прикупљање одговарајућих информација, самоевалуација је истовремено и процес помоћу кога се јасније сагледавају могућа решења уочених проблема, потешкоћа или слабости у раду институције и уопште у погледу поузданијег осигурања квалитета, његовог унапређивања и развоја. Самоевалуација омогућава јасније постављање циљева и смер деловања институције на плану побољшања квалитета свог рада. Због тога је нужно да самоевалуативне активности обезбеде поуздане информације о предмету самоевалуације, јасне судове и закључке, како за чланове колектива, тако и за релевантне чиниоце/субјекте са којима институција сарађује.

Целовит и кохерентан систем евалуације и самоевалуације система селекције, образовања, усавршавања и напредовања наставника представља значајну научну и стручну основу за његово ефикасно функционисање и континуирано усавршавање у складу са пројектованим циљевима и стандардима васпитања и образовања.

Када су у питању факултети за образовање (иницијално школовање) наставника и институције које се баве стручно-педагошким усавршавањем наставника, систем евалуације треба да обезбеди основе за што квалитетнију имплементацију савремених стандарда селекције, школовања и усавршавања наставника. Евалуација и самоевалуација у значајној мери доприносе подизању квалитета наставног рада, побољшању статуса институција за образовање наставника и њиховој способности за предузимање мера у циљу побољшања своје делатности. Истовремено, у реализацији различитих облика евалуације и самое-

валуације оснажује се субјектска позиција, мотивисаност, одговорност и спремност за „суочавање са стварношћу“ и предузимање одговарајућих мера у раду свих учесника (партиципаната) у евалуацији и самоевалуацији.

Врсте евалуација

У образовању и васпитању примењују се различите врсте евалуација. Оне се могу класификовати према различитим критеријумима. Наводимо најзначајније критеријуме за класификацију евалутивних истраживања:

а) према циљевима и мотивима евалуације;
б) према предмету – садржају или „објекту“ евалуације;
в) према актерима евалуације;
г) према намени евалутивних истраживања;
д) према продуктима евалутивних истраживања.

Према циљевима, односно *мотивима* због којих се спроводе евалуативна истраживања, евалуације могу имати: *општи* (генерални) и *циљани* карактер. Када се евалуација предузима с циљем потпуне, свеобухватне, генералне евалуације неке васпитно-образовне институције да би се проценила њена делатност у целини (квалитет савремености, функционалности, ефикасности у односу у односу на циљеве, мисију, визију институције), онда је реч о евалуацијама које имају општи или генерални карактер. Евалуације у којима се одређују посебни циљеви евалуације, када се процењује неки посебни аспект, димензија, облик или сегмент васпитно-образовне институције имају карактер циљаних евалуација.

Према предмету евалуације, евалуативна истраживања се могу односити на сасвим специфичан предмет евалуације, као што су, на пример, наставни програми, наставни модели, психо-социјална клима, оцењивање и напредовање ученика, усавршавање наставника, сарадња са средином, управљање институцијом и сл.

У евалуативним истраживањима реализатори евалуације могу бити различити експертски тимови које формирају одговарајуће научне институције, универзитети, институције за унапређивање квалитета, надлежна министарства и други. Одговарајуће облике евалуације могу организовати и стручњаци који су запослени у васпитно-образовној институцији у којој се обавља евалуација или самоевалуација. Према овим критеријумима евалуације могу бити *екстерне* и *интерне*, односно *спољашње* и *унутрашње*.

Резултати евалуативних истраживања могу бити намењена *различитим корисницима* (министарства, универзитет, високошколске институције, разне владине и невладине организације и удружења, финансијери програма и друге васпитно-образовне институције)

Евалуативна истраживања, зависно од циља, предмета и карактера истраживања могу се презентовати, уобличити у различите *форме извештаја*, као што су: елаборат, монографија, студија, критичка анализа програма, анализа одговарајућих корелата и др.

Формативна евалуација односи се на процењивање, односно вредновање *процеса* васпитно-образовног рада којима се остварују циљеви васпитања и образовања. Циљ формативне евалуације је да се утврди квалитет и специфичности различитих облика и процеса остваривања васпитно-образовних активности (настава, ваннаставне активности, културна и јавна делатност, психосоцијална клима, учење и сл.). У формативној евалуацији процењује се у којој мери су поједини чиниоци, облици и процеси васпитно-образовног рада усклађени са савременим педагошким захтевима, како функционишу, колико су адекватни и ефикасни с обзиром на њихову улогу у остваривању одговарајућих циљева васпитања и образовања.

Сумативна евалуација оријентисана је на објективно процењивање, односно вредновање резултата, исхода, ефеката, односно продуката који су остварени у васпитно-образовном раду у одређеном периоду. Сумативном евалуацијом утврђује се обим и квалитет остварених резултата васпитно-образовног рада. Вредновање или процењивање остварених резултата врши се на основу прецизно утврђених индикатора. Вредновање резултата може се вршити на основу различитих критеријума, као на пример: у односу на пројектовани циљ и задатке; у односу на усвојене стандарде; у односу на врсту школе или програма и др.

Праве (ваљане, поуздане) евалуације засноване су на теоријско-методолошким постулатима који важе за савремена педагошка емпиријска истраживања. Захваљујући поштовању теоријско-методолошких захтева који се односе на емпиријска истраживања у области васпитања и образовања остварују се кључни методолошки захтеви који се односе на валидност, релијабилност, објективност, дискриминативност, целисходност и економичност савремених евалуативних истраживања. Намерно користимо реч „истраживања“ да бисмо истакли неопходност студиозног и на научним основама заснованог пројектовања, реализовања, сређивања, интерпретирања и презентовања резултата евалуативних активности. Заправо, само добро осмишљене, на научним основама засноване и у складу са теоријско-методолошким захтевима

реализоване евалуативне активности, имају своје пуно стручно, педагошко и друштвено оправдање.

Свако одступање од утврђених теоријско-методолошких захтева и процедура доводи до погрешних или недовољно поузданих резултата у евалуативним истраживањима. Разуме се, таква истраживања не испуњавају свој основни смисао и циљеве због којих се предузимају. Коришћење таквих резултата може имати низ негативних импликација по установу, појединце, систем васпитања и образовања и друштво у целини.

Псеудоевалуација не утврђује реално, стварно стање онога што евалуирају. Уместо објективне слике евалуиране појаве или појава, дају се произвољне процене у складу са посебним интересима неке групе или појединца (политичким, цеховским, групним, финансијским и сл.). Дају се оцене/процене за које не постоје основе у резултатима евалуацијских истраживања или се селективно преузимају налази који афирмативно говоре о евалуираним аспектима институције или неког њеног сегмента. Ово је нарочито изражено у самоевалуативним проценама када се не схвати њихов основни смисао и значај и када се стање приказује бољим него што уствари јесте. Није ретка појава да се у процесима самоевалуације занемарују одговарајући стандарди и да се процене стања врше волунтаристички, импресионистички и крајње субјективистички.

Квази евалуације се баве проблемима који интересују истраживача или наручиоца евалуативних истраживања, а не проблемима који су суштински важни индикатори квалитета образовања и васпитања. Ове евалуације не дају валидне (поуздане) податке, оцене и процене о квалитету појава и односа који су били предмет евалуације. Често је реч о дескрипцији стања, без коришћења одговарајућих теоријско-методолошких процедура и захтева, како у непосредним евалуативним активностима, тако и у сређивању резултата и њиховој интерпретацији и презентацији.

Основни принципи евалуације

Принципи у остваривању евалуативних активности имају усмеравајућу, корелативну и интегративну функцију. Њихово доследно уважавање даје евалуативним активностима потребну научно-методолошку заснованост и обавезује све актере који спроводе евалуацију на нужност придржавања захтева који се односе на све структуралне компоненте евалуације (циљ, задатке, предмет, организацију, сређивање података, анализу резултата, писање извештаја о извршеној евалуацији и импле-

ментацију резултата у пракси). Доследно уважавање принципа евалуације доприноси ефикаснијем, квалитенијем и економичнијем реализовању свих фаза (етапа, корака) евалуације као комплексне научно-стручне делатности од посебног друштвеног, педагошког и економског значаја. Указаћемо на основни смисао најважнијих принципа савремених евалуативних активности (Јовановић, Б., 2009: 146).

1. *Релевантност*. Предмет евалуације треба да буду најважније области (подручја), структуралне компоненте, односно аспекти система школовања и усавршавања наставника, као и њихове међусобне везе и односи, функционалност, ефикасност, ефективност, законска регулатива, савременост, отвореност за промене и сл.
2. *Корисност*. Резултати добијени евалуативним активностима треба да буду од користи за оне због којих се ове активности реализују. Резултати треба да се искористе не само у смислу да се добије што реалнија, објективнија и поузданија „слика“ о појавама које су биле предмет евалуације, него да буду и поуздане основе за предузимање мера (корективних, иновативних, системских) за отклањање уочених слабости и унапређивање, усавршавање и осавремењивање система.
3. *Валидност* (*ваљаност, поузданост*). Евалуација треба да обезбеди податке, резултате и сазнања о предмету и циљу евалуативних активности на јасан, прецизан, поуздан и научно утемељен начин. Зато се наглашава потреба доследног придржавања научно-методолошких процедура у свим фазама спровођења евалуације.
4. *Изводивост*. Циљеви евалуације треба да буду реално остварљиви с обзиром не предмет и карактер евалуације, кадровске, економске и организационе могућности оних који реализују евалуацију. Преамбициозно постављени циљеви евалуације, нестудиозно сагледани и планирани сви битни аспекти евалуације завршавају се, по правилу, неуспешно.
5. *Транспарентност и доступност информација*. Реч је о потреби да се сви учесници евалуације потпуно, јасно и благовремено упознају са смислом, значајем, карактером, циљевима евалуације и критеријумима вредновања. Резултати евалуације треба да буду доступни у јасној и прегледној форми свим заинтересованим институцијама, органима и организацијама, као и појединцима који су учествовали у евалуацији као евалуатори или евалуанди.
6. *Етичност и аутономност*. Овај принцип односи се на нужност поштовања личног интегритета и достојанства сваког учесника у евалуативним активностима. Аутономност се односи на слободу и независност свих евалуанада да изразе своје ставове, мишљења и процене и да могу да одлучују о употреби резултата евалуације за доношење одлука за побољшање – усавршавање институције у којој

раде или се школују и усавршавају. Добровољност учешћа евалуанада односи се на све облике евалуације који нису законом прописани.

7. *Професионалност*. Овај принцип потенцира потребу уважавања научних и стручних критеријума у изради пројекта евалуације и доследном поштовању методолошких процедура израде и примене одговарајућих инструмената и техника евалуативних истраживања. Професионалност наглашава експертност, студиозност, одговорност и стручност евалуатора и њихове улоге у свим фазама евалуативних активности. Овај принцип тесно је повезан са свим претходним принципима, а посебно са принципом ваљаности (поузданости) евалуативних истраживања.

Методе, технике и инструменти евалуације

У евалуативним истраживањима користе се различите методе, технике, инструменти и извори. Њихова примена треба да обезбеди методолошки коректне процедуре прикупљања, сређивања и обраде добијених података, како би утврђени резултати били што поузданији, а начин прикупљања података што економичнији. Јасност, прецизност, адекватност и поузданост методолошких процедура и инструмената треба да обезбеде њихову рационалну примену и позитиван однос евалуанада према евалутивним активностима у којима учествују. Сви инструменти, методе и технике евалуације треба да буду одабрани и примењени у складу са циљевима, предметом и карактером евалутивних активности. Инструменти за прикупљање података треба да имају одлике инструмената који се користе у педагошким истраживањима (валидност, поузданост, дискриминативност, објективност, економичност). Субјектима који учествују у евалуативним истраживањима као евалуатори или евалуанди треба да буду јасни циљеви и карактер евалуације, процедуре истраживања, начин коришћења инструмената, време и место примене инструмената. Код сложенијих евалуативних истраживања пожељно је претходно дати објашњење евалуандима у погледу детаља који могу изазвати одређене нејасноће или недоумице. Пројектом евалуативних истраживања треба предвидети начине охрабривања, односно мотивисања евалуанада да имају активан и позитиван однос према задацима које имају у овим истраживањима. Коначно, никада не треба изгубити из вида да је учешће евалуанада у евалуативним активностима ствар њиховог добровољног пристанка и да се у овим активностима мора без изузетка поштовати интегритет и достојанство њихових личности.

У евалуативним истраживањима најчешће се користе следеће *методе евалуације*: проучавање педагошке и школске документације; дескриптивна метода; метода проучавања појединог случаја (студија случаја); каузална метода и компаративна метода. Избор, комбинације и примена ових метода условљени су циљем, карактером и предметом евалуативних истраживања, карактеристикама извора који ће се користити и субјеката који учествују у евалуацији.

Технике и инструменти у евалуативним истраживањима треба да обезбеде систематско, економично и прецизно прикупљање, сређивање и обраду релевантних података и резултата истраживања. Њихов избор и примена такође подлежу строгим методолошким критеријумима и процедурама, као кад је реч о емпиријским педагошким истраживањима. У евалуативним истраживањима широку примену имају следеће технике истраживања: систематско посматрање, анализа садржаја, анкетирање, интервјуисање, тзв. фокус групе. Добро осмишљени и организовани разговори, округли столови, панел дискусије и конференције могу бити врло погодни облици за објашњење циљева, смисла и карактера евалуативних активности, разматрање резултата евалуативних истраживања и утврђивању мера које имплицирају резултати евалуације.

У складу са одабраним методама и техникама у евалуативним истраживањима се примењују следећи *инструменти*: листе посматрања, чек листе, анкете, упитници, скале, тестови, инвентари личности и др.

Извори података који се могу користити у евалуативним истраживањима могу се класификовати према различитим критеријумима. Не улазећи у типологију ових извора наводимо најчешће коришћене изворе у евалуацијама васпитно-образовних институција и њихових субјеката: наставни планови и програми, студијски програми, извештаји о раду, годишњи и вишегодишњи програми рада установе, монографије и други научни и стручни радови о институцији, школска и педагошка документација, записници са седница различитих стручних тела и органа, продукти (остварења) ученика, студената и наставника; изјаве, процене, ставови и мишљења ученика, студената, наставника, сарадника, руководиоца, експерата; резултати тестирања и других облика утврђивања знања, способности и димензија личности ученика и студената.

Пројекат (елаборат) евалуације

Један од кључних предуслова валидне и економичне евалуације представља студиозно осмишљен пројекат евалуације. То је писани документ, који се осмишљава пре него што се приступи евалуативном

истраживању. Пројекат евалуације треба да садржи објашњење свих значајних питања, проблема и процедура евалуације која се планира. Пројектом евалуације прецизно се одређују:

- Смисао, значај, циљ и задаци евалуације. У овом сегменту пројекта објашњава се друштвена, педагошка, научна, стручна и економска оправданост, односно целисходност планиране евалуације.
- Предмет (садржај, појаве) који ће се евалуирати. То, на пример, могу бити услови рада (материјално-технички, социо-психолошки, кадровски), облици рада, исходи, студијски програми, научно-истраживачки рад, наставници, студенти, стручни органи, уџбеници и др.
- Евалуатори и евалуанди (појединци, тимови, комисије; њихове компетенције и односи).
- Методе, поступци, инструменти, извори и процедуре евалуације.
- Временски период на који се евалуација односи и у коме се евалуација реализује, као и динамика остваривања појединих фаза евалуације (непосредне евалуативне активности, обрада података, анализа резултата, писање извештаја, саопштавање и публиковање резултата).
- Корисници резултата евалуације. То, на пример, могу бити: универзитети; високошколске институције за образовање наставника; центри за усавршавање наставника; аутори наставних планова и програма; институције за обезбеђивање квалитета; локална самоуправа, одговарајућа министарства и др.
- Врста (карактер, тип) продуката који се добијају евалуацијом, начин њиховог обликовања и представљања (анализе, студије, монографије, препоруке, принципи за пројектовање промене и сл.).
- Облици, процедуре и динамика имплементације резултата евалуације у пракси ради њеног усавршавања и осавремењавања и/или отклањања уочених проблема и слабости које су евалуативним активностима утврђене.

Ангажовање субјеката у евалуативним активностима

Искуства у евалуацији евалуативних истраживања у васпитно-образовним институцијама показују да известан број евалуанада не схвата прави смисао и циљеве евалуације и самоевалуације. Још увек код одређеног броја наставника, сарадника и студената није у довољној мери сазрела свест о сопственој улози и одговорности у евалуативним и самоевалуативнм активностима као интегралним деловима укупног рада на факултету. Евалуација и самоевалуација се, не ретко, доживљавају

као контролисање, проверавање, угрожавање аутономије, интегритета и дигнитета наставника, сарадника и студената, односно институције којој припадају. Ако се на тај начин схвате и доживе ове активности, онда постоји могућност појаве опструкције, лицемерности, игнорисања и, уопште, заузимања негативних ставова према евалуацији.

Да би се евалуација и самоевалуација одвијале у повољној психосоцијалној атмосфери и да би се остварила коректна сарадња са субјектима који раде, студирају или се усавршавају у високошколској установи, нужно је исте благовремено и потпуно информисати о смислу, карактеру и циљевима евалуације и/или самоевалуације. Они треба да буду охрабрени да активно и одговорно учествују у овим активностима како би били ослобођени страха за свој статус и могућих манипулација резултатима евалуације и самоевалуације. Реч је о потреби да се код свих евалуанада развије позитиван став према евалуативним активностима како би они схватили да су њихови објективни, реални, прецизни и искрени одговори (ставови, процене, предлози, опсервације и сл.) њихов најпотребнији и најзначајнији допринос валидној евалуацији установе чији су они чланови, односно субјекти. На тај начин повећава се њихова одговорност и мотивисаност насупрот страховању, опструкцији или давању одговора који су необјективни, нереални, неискрени или неистинити.

Свеобухватна и благовремена припрема евалуатора и евалуанада доприноси правилном схватању смисла евалуације и самоевалуације, као значајном чиниоцу система обезбеђења квалитета установе и коришћењу резултата ових активности за унапређивање њеног рада. Евалуација и самоевалуације треба да се схвате и доживе као стална, континуирана и веома значајна активност валидног утврђивања квалитета рада установе, остварених домета и поуздана основа за предузимање мера којима се отклањају уочени проблеми, слабости и пропусти у раду и квалитет рада установе и њених субјеката подиже на виши ниво.

Резултати евалуације трба да буду обрађени у прикладној форми, систематично и прегледно представљени у виду *извештаја о евалуацији*. Овај извештај треба да буде структуиран и уобличен у складу са предметом, циљевима и карактером реализоване евалуације. Анализа резултата евалуативних активности треба да буде свеобухватна, студиозна и утемељена на валидно утврђеним чињеницама о појавама које су биле предмет евалуације. Извештај о евалуацији треба да садржи следеће структуралне елементе: смисао, циљеви и предмет евалуације; субјекти; методе, поступци и инструменти; анализа и интерпретација резултата и предлог мера за отклањање уочених слабости и усавршавање рада установе, односно сегмент у складу са циљевима евалуације и

др.). Извештај о евалуацији треба благовремено доставити установи, односно субјектима који су били ангажовани у евалуативним активностима. Овај извештај треба да буде предмет разматрања (анализе, дискусија) на одговарајућим стручним и управним органима и телима. Најрационалније је да сви заинтересовани субјекти, односно органи и тела установе претходно добију извештај о евалуацији, па да се након тога о њему дискутује. Предмет анализе и дискусије може бити извештај у целини или поједини делови извештаја који су посебно важни за установу или поједине облике рада и евалуанде. Када је то могуће, било би веома целисходно да састанцима на којима се разматрају извештаји о евалуацији активно учешће узму и евалуатори. Оваква пракса није у довољној мери није заживела највероватније због могућих неспоразума због различитих процена квалитета евалуираних појава између евалуатора и евалуанада.

Резултати евалуације и расправа о тим резултатима актуелизују потребу сваког појединог субјекта и институције у којој је евалуација извршена да преиспита (анализира, процењује, вреднује) квалитет своје успешности и капацитете, ниво своје компетенције и побољшава своју професионалну делатност, компетентност, креативност, одговорност и сл. Резултати евалуације и дискусије о њима могу бити значајан подстицај за предузимање акционих истраживања којима се даље продубљују сазнања о проблемима и појавама које су биле предмет евалуације и истовремено предузимају мере за отклањање уочених проблема и, уопште, за осавремењивање и унапређивање делатности којом се институција бави. Учешће у расправама о резултатима евалуације и акционим истраживањима подстицајно делује на мотивисаност и одговорност чланова колектива, интегрише интелектуалне, радне и креативне снаге и побољшава психосоцијалну климу у колективу.

Предмет и циљеви евалуације система селекције, школовања и усавршавања наставника

Систем селекције, школовања, усавршавања и напредовања наставника има обележја отвореног, стохастичког система којим се може управљати (може се контролисати, пратити, кориговати, усавршавати и евалуирати). Управљање овим системом заснива се на принципима теорије управљања и савременим социопсихолошким и педагошко-андрагошким постулатима јер је реч о специфичном систему као делу или сегменту васпитно-образовног и школског система. Уколико се занемаре кључни принципи управљања системом, неминовно долази до слабљења система, импровизација, стихије, отимања контроли, атрофије

и, коначно, до урушавања система. У најбољем случају, систем може да функционише са много проблема и ниским степеном ефикасности и квалитета.

Овај систем можемо посматрати као јединствен, целовит систем који се састоји од следећих сегмената, односно структуралних компоненти:

а) законска регулатива (закони, прописи, планови, програми којима се регулише ова област);
б) избор и селекција кандидата;
в) основно, базично или иницијално школовање (образовање) наставника и
г) усавршавање и напредовање наставника.

Сваки од наведених сегмената има своје посебне структуралне компоненте или подсистеме. Овде је значајно да се нагласи потреба и смисао евалуирања овог система као целовитог, кохерентног и јединственог система.

Поуздана евалуација овог систем треба да утврди ниво (квалитет) његове функционалности, ефективности, кохерентности, савремености, ефикасности и усклађености са савременим циљевима и стандардима система селекције, школовања и усавршавања наставника на националном и међународном нивоу. И површнија анализа може показати да у функционисању овог система у Србији нема довољно вертикалне и хоризонталне повезаности, као и да декларативна опредељења нису у довољној мери заживела у функционисању овог система. Примера ради, више деценија у нашој земљи се говори о потреби свеобухватнијег педагошко-психолошког и дидактичко-методичког образовања наставника. Међутим, у иницијалном образовању наставника ове дисциплине су заступљене са 10-15 % у односу на укупан број наставних предмета, док су ове дисциплине у развијеним западноевропским земљама у образовању наставника заступљене са 30-35 %.

Када је у питању систем школовања и усавршавања наставника уочава се и недостатак довољно ефикасних механизама путем којих би се успешно имплементиране промене у једном сегменту система на његове друге сегменте.

Студиознија евалуација система образовања и усавршавања требало би да поуздано утврди основне (суштинске) карактеристике овог система у односу на европске и националне стандарде образовања и усавршавања наставника, националне карактеристике и циљеве система васпитања и образовања. Дакле, за процењивање, вредновање, оцену стања овог система нужно је имати у виду одређене параметре, индикаторе, стандарде и конструкте на основу којих се врше процене његове

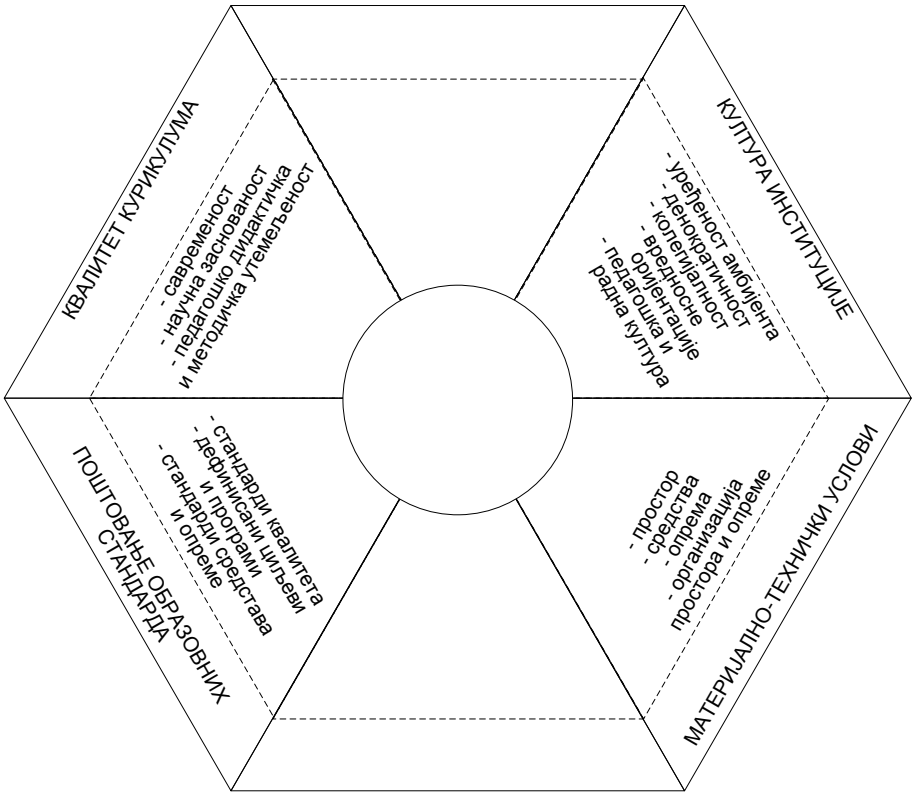
функционалности, ефикасности, кохерентности, адаптибилности, управљивости и савремености.

У том смислу евалуација и смоевалуација треба да обухвати следеће аспекте и циљеве вредновања институција за образовање наставника:

- Како институција остварује своју мисију и циљеве (у погледу обима и квалитета) у односу на савремене циљеве образовања наставника и ресурсе којима располаже (кадровске, материјално-техничке, финансијске);
- У којој мери се поштују усвојени стандарди за образовање наставника на основним, мастер и докторским студијама;
- Ниво научно-стручне ваљаности и савремености курикулума за образовање наставника (хоризонтална и вертикална повезаност студијских програма, однос теоријско-методолошких, стручних и апликативних наставних предмета; заступљеност педагошко-психолошких и дидактичко-методичких дисциплина; трајање и начин организовања студентске праксе;…);
- Праћење и вредновање рада и напредовања студената;
- Облици и квалитет јавне и културне делатности факултета;
- Научно-истраживачки рад факултета (научно-истраживачки пројекти које финансира Министарство за науку; самостални и тимски научно-истраживачки пројекти; организације научних скупова; подршка научно-истраживачком раду; објављене студије, монографије);
- Способност факултета за промене, иновирање, осавремењивање и унапређивање сопствене делатности;
- Квалитет наставе (предавања, вежбе, семинари, пракса; квалитет примене различитих облика, метода, средстава, коришћење образовних медија);
- Облици, садржаји и квалитет сарадње и партнерства факултета са универзитетом, ресорним министарствима, другим научним и васпитно-образовним институцијама и посебно са школама у којима студенти обављају практичну наставу;
- Ниво педагошко-методичке и стручне оспособљености и компетентности наставника и сарадника, као и њихова креативност, мотивисаност и професионална одговорност;
- Психо-социјална клима и „етос“ на факултету (хуманизованост и демократичност међусобних односа, „култура“ установе);
- Материјално-технички и финансијски услови (довољност и опремљеност простора, наставна средства, информациони систем и др.);

- Управљање и руковођење факултетом;
- Положај и ангажованост студената у обезбеђењу квалитета; субјекатска позиција студената и њихових асоцијација; услови за њихову социјалну партиципацију и аутентични развој;
- Систем селекције и пријем кандидата за студије;
- Систем стручно-педагошког оспособљавања, односно усавршавања наставника који су завршили факултет;
- Систем усавршавања сопственог наставног кадра и сарадника н факултету;
- Ненаставна подршка раду факултета и правна регулатива (*Акредитација у високом образовању*, 2007: 29–34).

Шема. *Основне структуралне компоненте квалитета образовања наставника*



КВАЛИТЕТ НАСТ

- лична својс
- педагошке копе
- мотивисаност

Систем усавршавања наставника представља незаменљив облик даљег стручног, педагошког и дидактичко-методичког усавршавања и развијања професионалних компетенција наставника. У свим савременим системима образовања и васпитања усавршавање наставника је њихова законска и професионална обавеза. У свету се конструишу бројни и разноврсни програми професионалног усавршавања нас-

тавника. Евалуација система усавршавања наставника има за циљ да утврди валидне процене у погледу следећих аспеката и карактеристика овог система (Станојловић Б, 2008: 174):

- нивоа интегрисаности и функционална повезаност овог система у систем селекције, школовања и напредовања наставника;
- доступности програма за усавршавање наставника (у погледу места где се одвија, времена и цене коштања, и могућности избора програма за усавршавање);
- разноврсности облика и програма стручног усавршавања;
- адекватности програма у погледу садржаја и компетенција које се усавршавају код наставника;
- нивоа децентрализованости и демократичности система;
- вертикалне повезаности овог система са претходним системом образовања, односно програмима усавршавања наставника;
- квалитета реализације програма за стручно усавршавање наставника;
- функционалне вредности сертификата као потврда успешност завршеност програма за усавршавање;
- усклађености овог система са системом усавршавања наставника на последипломским – мастер и докторским студијама.

Закључци

Адекватно структуиран и на научним основама утемељен систем евалуације и самоевалуације осигурава објективно утврђивање квалитета (функционалности, ефикасности, међусобне кохерентности) система селекције, школовања и усавршавања наставног кадра. Резултати евалуативних истраживања овог система могу допринети потпунијем и прецизнијем сагледавању остварених домета институција које се баве школовањем и усавршавањем наставника у односу на усвојену мисију, пројектовану визију и европске и националне стандарде образовања и усавршавања наставника.

У савременом свету постоји усаглашено мишљење експерата да систем евалуације у области васпитања и образовања треба да буде независан у односу на политичке интересе, интегрисан у систем васпитања и образовања, праведан, демократичан и усклађен са одговарајућим међународним конвенцијама у области васпитања и образовања. Посебно се инсистира на доследном уважавању теоријско-методолошких захтева у осмишљавању и реализацији различитих облика евалуације и самоевалуације. Систем евалуације и самоевалуације

треба да буде усклађен и са стручним, материјалним, културним и посебним карактеристикама националних система васпитања и образовања.

Систем евалуације, осим функције обезбеђења квалитета, треба да подржи процесе иновирања, осавремењавања, усавршавања и реформисања система школовања и усавршавања наставника у циљу подизања његове функционалности, ефикасности и усклађивања са другим сегментима система васпитања и образовања.

Литература

(2007): *Акредитација у високом образовању*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.

(2003): *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*, Brussels: European Commission.

(2007): *Evaluation handbook*, UNESCO

(2007): *Курикулум – теорија – методологија – садржај – структура*, уред. Влатко Превишић, Школска књига, Загреб.

(2010): *Политике образовања и усавршавања: наставници су битни: како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике*, Министарство просвете Србије, Београд.

(2006): *Приручник за самовредновање и вредновање рада школа*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.

Brain Keely (2010): *Људски капитал: како оно што знате обликује ваш живот*, Министарство просвете Србије, Београд.

Вилотијевић, М. (2004): *Од традиционалног ка комплексном вредновању*, у Југословенска педагогија друге половине XX века, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Учитељски факултет у Ужицу.

Глајзер, Г. П. (1999): *О проблему стандардизације општег образовања*, Образовање – теорија и пракса, бр. 1. Руска академија образовања и Заједница учитељских факултета, Москва – Београд.

Група аутора (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, министарство просвете

Игњатовић, С. и Граховац, В. (2009): *Актуелне промене у системима осигурања квалитета у образовним системима Европске уније и Србије*, Педагогија, бр. 4, Београд.

Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, Едука, Београд

Јовановић, Б. (2009): *Теоријско-методолошке специфичности евалуације система подршке развоју даровитих*, Invention first international scientific conference Gifted talented creators of the

progress theory and practice, Универзитет Св. Климент Охридски, Битољ.
Јовановић, Б. и Станојевић, В. (2009): *Реформа студијских програма за образовање учитеља*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина.
Максимов, В. Г. (2002): *Педагогическая диягностика в школе,* Академия, Москва.
Станојловић, Б. (2008): *Основи педагошке дијагностике*, Просветни преглед, Београд.
Халми, А. (2005): *Стратегије квалитативних истраживања у примијењеним друштвеним знаностима*, Наклада Слап, Загреб.

Dr Branko Jovanović, professor
University in Priština
Faculty of Philosophy
Kosovska Mitrovica

Methodological Aspects of the Evaluation of the System of Teachers' Education and Improvement Process

Resume
The paper starts from a viewpoint that a complete and coherent system of evaluation and self-evaluation of teacher' education institutions represents an integral part of the system of selection, education, improvement and advancement of teacher. Such system should provide a scientific and professional base for efficient functioning of the system of education, improvement and advancement of teachers and its continuous innovation and reforming in line with the goals of modern educational system.
In this paper we thoroughly examine basic theoretical-methodological aspects of the evaluation of the system advancement and improvement of teachers. A particular attention is given to: explaining the sense, importance and capabilities of such a system; structural components of the system of evaluation and self-evaluation; types of evaluation; the uses of the evaluation's results; sources, methods, techniques, procedures and instruments of evaluation and self-evaluation.

Key words: system, evaluation, education and improvement of teachers, methodological procedures.

Доц. др Буба Стојановић[1]
Учитељски факултет у Врању

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.14

КЊИЖЕВНА УМЕТНОСТ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋЕГ УЧИТЕЉА

Резиме: *Изузетно важан чинилац квалитета образовања ученика у друштву сталних научно-технолошких промена јесте учитељ. Он је тај који бира, успоставља равнотежу и осмишљава идеје којима ће подстаћи раст и развој ученика, обезбедити максимално развијање његових потенцијалних могућности и самоактуализацију, како би ученик могао успешно да се снађе и одговори различитим изазовима данашњег времена. Од учитеља се очекује да прихвати одговорност за успостављање или не успостављање позитивних хуманих односа између свих учесника васпитно-образовног процеса који се одвија у школи. Учитељ је тај који, пре свега, васпитава, образује, иницира и развија сарадничке односе како са ученицима тако и са родитељима и укупним окружењем. Формира позитивне особине личности ученика, подстиче и развија толерантност, хуманост и алтруизам. Да би у свему томе био успешан мора бити добро психолошки, педагошки и дидактичко-методички оспособљен и спреман за читав низ етичких и хуманистичких изазова који произилазе из савременог друштвеног и културног контекста школе. Осећај за разумевање, толерантност, солидарност, емпатију, креативност; оспособљеност за ефикасну комуникацију и активно деловање на компетенције својих ученика требало би да буду одлике савременог учитеља.*

Развоју тих компетенција код учитеља значајно доприносе, између осталог, књижевни садржаји који се изучавају на факултету. Како књижевна уметност утиче на развој социјалних и емоционалних компетенција будућих учитеља и како сам учитељ интерпретацијом књижевне уметности у настави подстиче развијање ових компетенција код својих ученика биће тема овог рада.

Кључне речи: *Књижевна уметност, компетенције, учитељ, настава, друштво знања.*

***

Ако наша настава треба да буде уметност,
морамо да знамо да то што наставу претвара
у уметност није количина добрих идеја,
већ њихов избор, равнотежа и осмишљавање...
Lusy McCormick Calkins

[1] bubastojanovic@gmail.com

Увод

Посао учитеља је некада био одговоран, али и привлачан за многе. Данас постаје изузетно сложен и захтеван, па самим тим могу га обављати само компетентне особе спремне на целоживотно образовање и усавршавање. У данашњем друштву знања од учитеља се очекује не само добро познавање свих области из којих реализује наставне садржаје, већ и успешно креирање и примена наставне методологије, начина и путева транспоновања наставних садржаја са нивоа науке на ниво наставе, са нивоа наставе на ниво процеса сазнавања, учења, откривања. При том треба водити рачуна о циљевима и задацима наставе, с једне стране и индивидуалним могућностима, потребама и интересовањима савременог ученика, с друге стране. На сложеност учитељског позива данас утиче и читав низ других фактора које друштво у развоју намеће, а који доводе у питање квалитет наставе, успех учитеља у реализацији постављених циљева и задатака и исходе учења. Од учитеља се очекује и поседовање високог нивоа педагошко-психолошке и дидактичко-методичке оспособљености како би се обезбедио максимални развој потенцијалних могућности сваког појединачног ученика и његова самоактуализација у друштву, као врхунска потреба у хијерархији Масловљеве теорије (*Вилотијевић*, 1999: 318).

Осим што је рад учитеља данас сложен и тежак он је и веома одговоран. Учитељу је поверена будућност једног народа. Како Платон давно рече: *држава неће много изгубити ако нема добре обућаре, само ће Атињани бити лоше обувени; али ако нема добре учитеље онда се доводи у питање опстанак једног народа, будућност нације*. Дакле, учитељу је поверено васпитање и образовање деце у време њиховог најинтензивнијег развоја. То је период када се постављају темељи даљег развоја, формирају позитивне особине личности, формира систем вредности, подстиче креативност, развијају сарадднички односи; интелектуално, емоционално, естетски и морално формира личност младог бића.

3. Улога учитеља у васпитању и образовању ученика

Учитељ као *уметник, који је ватрено заљубљен у своје дело* - како истиче Чехов, бира, осмишљава и креира целокупну организацију наставног процеса. Бира методе, облике рада, наставна средства, делимично садржаје, и ствара подстицајну наставну ситуацију за мисаоно ангажовање ученика и дубоко емоционално сазнавање садржаја који се

обрађује. Зато је важно да учитељ делује у складу са стварним могућностима ученика, да обезбеђује подстицајне услове како би они били ангажовани у зони свог најближег развоја, о којој говори Виготски, чиме би оптимално развијали себе.

Савремени учитељ је најважнији фактор не само квалитетне наставе, већ и целокупног васпитно – образовног процеса. Битно утиче на крајње исходе учења, развија и регулише социјалне односе у групи, иницира и подстиче развој многобројних индивидуалних карактеристика и интересовања ученика, подстиче, усмерава и креира активност ученика као субјекта у процесу наставе, брине о целокупном развоју појединца. Дакле, учитељ је планер, креатор, организатор и реализатор васпитно-образовног процеса заснованог на научним виђењима и потребама друштва које учи стављајућу ученика у активну позицију. Учитељ контролише сазнајне токове, прати рад ученика, на основу повратне информације усмерава даљи ток наставе, предвиђа и анализира активности, подстиче и усмерава развој неопходних компетенција ученика за будуће друштво. Настоји да, мотивишући ученике, учини их равноправним партнерима у настави како би снагом свога ума остварили лични максимум, чиме им утире пут ка самоостварењу.

Стално тражи нове путеве осавремењавања наставе, трага за ефикасним изворима знања, ефикасним наставним методама, иновативним моделима наставе, социолошким облицима наставног рада и њиховим комбинацијама, плански и систематски уноси новине у васпитно – образовни процес чиме га унапређује. Посредујући између ученика и наставног садржаја, ученика и извора знања, често доводи ученике у директан однос са садржајем, преносећи властиту активност у сазнајном процесу на саме ученике. На тај начин развија одређене компетенције ученика које су од изузетне важности за њихово даље напредовање и несметани развој.

Оспособљавање ученика за самообразовање један је од сложенијих и тежих задатака савременог и будућег учитеља. Само способан и вешт, компетентан учитељ има могућност да открије стварну границу између поучавања и самообразовања како би поспешио прелазак поучавања у самостално учење, вођење у самовођење, спољашњу мотивацију у унутрашњу. Снагом своје личности и компетенцијама које треба да поседује учитељ помаже ученицима да се, у складу са принципима демократског друштва, афирмишу како пред другима, тако и пред самим собом. Дакле, од личности учитеља умногоме зависи карактер афирмације ученика, односно правац његовог развоја, како истиче Платон.

Способност самоактуализације је највиши вид аутономије ученика. Јачање тежње за самостварењем код ученика млађих разреда основне школе теже се остварује због њихових психофизичких могућности. Зато учитељ уколико жели да подстиче овај процес мора да поседује способност *емпатије, развијен интерес за ученике, мора познавати њихове особине и настојати да схвати њихове потребе и интересовања, као и њихове проблеме и потешкоће.* Бројне промене које су захватиле данашње друштво, породицу, па и савременог ученика утичу често негативно на квалитет васпитно-образовног процеса, а самим тим и на формирање његове личности. Све то јасно говори да је данашњем друштву знања неопходан способан - компетентан учитељ који ће моћи успешно да одоли свим налетима, да одговори изазовима које савремено друштво ставља пред њим и самим тим обезбеди оптималан развој генерација које долазе.

4. Шта су то компетенције и које су компетенције неопходне будућем учитељу?

Обезбеђивање квалитетног образовања које би у потпуности одговорило на нове потребе и интересе појединца и друштва последњих година неизоставно обухвата и питање образовања и стручног оспособљавања учитеља. С обзиром на значај који учитељ има у васпитању и образовању младих, његова кључна улога огледа се у: развијању и иновирању образовног система, оспособљавању ученика за успешно сналажење у друштву, развијању одређених способности и стицању социјалних вештина за успешно укључивање у шири друштвени контекст и одговарање захтевима који се пред њим постављају.

Појам **компетенција** обухвата комбинацију знања, вештина, ставова и навика, мотивације и карактеристика које омогућују појединцу, у овом случају учитељу, да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији. Компетенција је ознака меродавности (формалне или реалне), оспособљености за одређени посао, која се може верификовати тек по сагледавању ефеката урађеног (*Стишовић-Миловановић*, 2010:153). У васпитно-образовном процесу компетенцијама учитеља/наставника условљавају се и будуће компетенције ученика. Када говоримо о компетенцијама учитеља важно је истаћи које су од њих темељне, с обзиром да оне могу варирати од врло широких, општих, до специфичних и стручних.

Експертска група Европске комисије у свом извештају наводи следеће компетенције наставника (учитеља):

- Оспособљеност за нове начине рада у одељењу.
- Оспособљеност за нове радне задатке изван одељења (у школи и са социјалним партнерима).
- Оспособљеност за развијање нових компетенција и новог знања код ученика.
- Развијање властите професионалности.
- Коришћење информацијско-комуникационе технологије - ИТЦ (наведено према *Вилотијевић*, 2010:77).

Према Европској комисији за унапређење образовања и стручног усавршавања, образовање учитеља треба бити интердисциплинарно и мултидисциплинарно. Значи учитељ би требало да поседује:

- *знања из предмета који предаје, али и других њему сличних* – интердисциплинарно познавање своје струке,
- *педагошко – психолошка знања*, разумевање развојних карактеристика ученика, стилова учења, културе ученика.
- *вештине поучавања*, познавање стратегија, метода и техника наставе,
- *разумевање друштвеног и културног контекста образовања* и школе.

Учење не би смело да буде крајњи циљ самом себи, односно „збир знања“, већ би требало да се огледа у бољем схватању самога себе и других у свакодневном животу са циљем обезбеђивања бољих и хуманијих услова живота. Поступна промена студијских програма и њихово усклађивање са Болоњским процесом захтевају и минимум вештина које учитељ, осим своје стручне оспособљености, треба да стекне током студија. Учитељеве компетенције утичу на развој ученика, посебно на његово: самопоштовање, отвореност свести, мотивацију, поштовање разлика, креативну радозналост и, изнад свега, спремност за учествовање и сарадњу у решавању проблема групе.

Кључне компетенције које су неопходне будућем учитељу су, пре свега, *педагошко-психолошке и дидактичко-методичке*, а то су:

- Добро познавање педагошке теорије и стално „ослушкивање“ и усавршавање наставне праксе.
- Добро познавање и успешно сналажење у наставном подручју које реализује.
- Способност поучавања и праћења ученикове активности, са циљем превођења поучавања на самоучење.

- Креирање наставних садржаја (планирање, програмирање, осмишљавање подстицајних наставних ситуација, припремање за наставу).
- Препознавање и успешно решавање васпитно - образовних проблема.
- Развијање вештине управљања разредом као колективом.
- Проналажење одговора на честе проблеме у дисциплини, васпитно деловање на ученике.
- Мотивација ученика и њихово укључивање у разредне активности, са циљем развијања самопоштовања и повећања одговорности.
- Вештина евалуације (оцењивања) свеукупног напредовања и развоја личности ученика.
- Разумевање социјалних и других околности које могу утицати на учениково изражавање и понашање.
- Повезивање теорије и наставних метода стечених формалним образовањем у наставној пракси, са циљем унапређивања и подизања квалитета наставе.

Из свега напред изнетог види се да су, осим интелектуалних, *емоционалне* и *социјалне* компетенције будућег учитеља веома важне за његово успешно сналажење у друштву знања. У оквиру њих посебно су важне емоционалне компетенције, социјалне вештине, емпатија и етичка осетљивост, вештине комуникације. Све ове компетенције будући учитељи требало би да развију и стекну у оквиру формалног образовања, кроз одговарајуће садржаје који се реализују на учитељским, педагошким и сродним факултетима.

5. Емоционалне и социјалне компетенције императив будућег учитеља

Данашња школа се суочава са чињеницом да учитељ више није *мудрац на позорници, него водич са стране* (Anon амерички тренер наставника у оквиру *Удружења за проучавање курикулума)*. Само мали број учитеља прихвата чињеницу да они нису више чаробњаци који имају чаробни штапић у руци и њиме могу сигурно остварити процес учења. Многи великани и проучаваоци наставе слажу се да су добро одабран наставни садржај и адекватно осмишљена наставна ситуација,

подстицајно креирано окружење, основни предуслови успешног учења, а самим тим и развоја појединца. Карл Роџерс, један од истакнутих представника хуманистичког правца, истиче: *знам да не могу научити никога ништа, могу само осигурати окружење и могућност за учење, јер је учење нешто што чине ученици, а не наставници*. Значајно је оно учење које утиче на понашање. Свако понашање које утиче на учење није у истој мери значајно као учење путем самооткривања и самоприхватања. Оно што је научено сопственим откривањем је трајно. Квалитет доброг односа на релацији наставник-ученик описује у три тачке: бити реалан, ценити ученике као људе и имати осећање емпатије (*Rodžers*, 1985).

Међутим, анализе бројних образовних система указују на неуравнотеженост између дидактичких компетенција наставника и компетенција емпатије. Чињеница је да се данас највише напора улаже у развијање когнитивних компетенција како учитеља, тако и ученика. За разлику од њих занемарују се емоционалне и социјалне особине личности које будући учитељ треба да има, као што су: емпатија, отвореност, способност за стварање добрих односа са ученицима, родитељима и колегама. Идеалан учитељ, пре свега, и највише мора поседовати компетенцију емпатије – способност да као први приоритет, темељно разматра права и осећања сваког ученика као индивидуе током свих наставних активности (наведено према *Мацура-Миловановић* и *Старчевић*, 2010:268).

Емоционална компетенција је важна одлика будућег учитеља. Под њом се подразумева способност препознавања, руковођења и одговарајућег изражавања емоција. Развој емоционалне писмености учитеља је пут ка стварању подстицаја диференцираних васпитно-образовних средина које могу задовољити потребе свих, а посебно даровитих ученика. Емоционална неосетљивост и недостатак толеранције, ауторитатрност, читав низ казни, видљивих и невидљивих, које учитељи недовољно оспособљени за изазове савременог доба примењују, често су разлози да се бројни ученици у школи осећају лоше, спутано, несхваћено, незадовољно - осећају страх од учитеља и одбојност према школи. Потврду тога налазимо у једном истраживању које је спроведено међу хрватским средњошколцима.

Испитујући однос ученика старијих разреда према школи утврђено је да међу емоцијама које су испитаници навели при првој асоцијацији на школу доминантне су биле досада и модалитети анксиозности и страха: нервоза, забринутост, уплашеност *(Богнар, Хуго,* 2004). Упоређивањем пријатних и непријатних емоција у вези са школом, а индиректно и са наставником однос је 75% према 25% у корист непријатних

емоција. С обзиром на то да немају резултате за млађе разреде основне школе аутори сматрају да је ситуација нешто повољнија. На основу добијених резултата аутори су покушали да промене стање у настави за будуће учитеље тако што су наставу одређених предмета (Дидактике, Педагошке комуникације, Теорије музике и Методике музичке културе) прилагодили интересовањима и потребама студената уневши елементе креативности. Резултати су показали да су *емоционално компетентни професори* избором садржаја, креативношћу и осмишљавањем тих активности наставу учинили пријатном, па су се и *студенти осећали лепо, радознало, срећно*, те је однос пријатних и непријатних емоција био 92% према 8% у корист пријатних. То довољно говори о значају емоционалних компетенција будућих учитеља за развијање позитивног односа ученика према школи, књизи, читању, потреби перманентног образовања и самообразовања ученика.

Дакле, емоционалне компетенције, емпатија и креативност учитеља, добар су почетак успешне, пријатне, подстицајне, развијајуће и продуктивне наставе.

Осим наведених компетенција задржаћемо се и на *социјалним вештинама, вештинама комуникације* које су, такође, неопходне учитељу за ненасилно решавање све чешћих наставних и ненаставних проблема. Емоционално компетентан комуникативан учитељ који познаје технике успешног комуницирања са ученицима, колегама и окружењем обезбеђује стварање посебних веза и доприноси грађењу чврстих „мостова“ између школе и ученика. Највећи број метода које учитељи данас користе у раду са ученицима чине да већина ученика не постану независне, зреле и комуникативне особе које би се успешно укључиле у социјални миље школе и друштва. Уместо да подстичу развој одговорности, самосталност, радозналост, истраживачки дух, слободу изражавања, данашњи учитељи углавном контролишу ученике без обзира на узраст. Познато је да су ученици отворени да уче само онда када је однос учитељ/наставник–ученик добар, отворен, брижан, међузависан што обезбеђује самосталност, креативност и индивидуалност ученика и узајамно задовољавање потреба и једних и других. Тада ученици не морају да се „троше“ и губе време покушавајући да се „одбране“ и надмудре са учитељем да вреде и да су способни за оно што се од њих тражи и очекује.

У настојању да се промени однос професионалних и радних компетенција будућих учитеља у корист развоја емоционалних и социјалних, акредитовани студијски програм основних и мастер студија за образовање учитеља Учитељског факултета у Врању предвиђа опште и специфичне компетенције које треба да стекну будући учитељи.

У оквиру општих компетенција предвиђа се *развој критичког и самокритичког мишљења, способности анализе, синтезе и предвиђања решења проблема у образовном процесу, развој комуникативних способности и способности сарадње са ужим социјалним и међународним окружењем, као и овладавање методама, поступцима и процесима истраживања.*

Међутим, у области специфичних компетенција будући учитељи требало би да развију *стручне, интерперсоналне и персоналне компетенције. У оквиру стручних компетенција очекује се да, с обзиром на интерперсонални карактер студијског програма, студент стекне темељно познавање и разумевање дисциплина одговарајућих струка, као и способност повезивања основних знања из различитих области, њихову примену у образовном процесу, способност да врши избор круцијалних информација и буде менаџер у њиховом коришћењу, способност да врши евалуацију, тј. континуирано процењује свој рад.*

Интерпресоналне компетенције *подразумевају способност да буде партнер у афективној комуникацији са децом и осталима, да буде самосталан, али и спреман да тимски сарађује са другима, поседује сензибилитет за развојне потребе других, поштује сопствену, али и личност других, поседује толерантност, демократичност и поштује и уважава различитост.*

Персоналне компетенције обухватају: *препознавање и уважавање туђих ставова и емоција, поседовање самопоуздања, самоконтроле и личног интегритета, флексибилност у прихватању промена, отвореност и спремност да прихвати нове идеје, приступе и информације, изграђеност професионалне етике.*[1]

Дакле, новим, акредитованим програмом предвиђен је развој неопходних професионалних, интелектуакних, али и емоционалних и социјалних компетенција будућих учитеља за друштво знања, које се могу развити успешном интерпретацијом садржаја одређених предмета који су предвиђени програмом факултета.

6. *Књижевна уметност у функцији развоја емоционално и социјално компетентног учитеља*

Књижевно дело својом оригиналношћу и вишезначношћу нуди мноштво порука и могућности за развој компетенција како будућег

[1] www.ucfak.ni.ac.rs

учитеља, тако и његових ученика. *Књижевност* и *Књижевност за децу* су наставни предмети који су међу примарним у развоју емоционалних и социјалних компетенција будућег учитеља. Користећи садржаје ових предмета, уз претходно стечена педагошка, психолошка и дидактичка знања студената, *Методика наставе српског језика и књижевности* трага и нуди младом и креативном будућем учитељу најбољи „пут“ у осмишљавању наставне стратегије, комбиновању метода, облика рада, наставних средстава, поштујући узрасне карактеристике ученика и циљеве и задатке савремене наставе. Изучавајући садржаје ових предмета будући учитељ стиче емоционалне и социјалне компетенције како би успешно одговорио изазовима савременог доба, а истовремено испоштовао потребе, интересовања и способности младог бића у развоју.

Књижевност је уметност речи која својим поетским светом, позитивним ликовима, њиховим особинама, поступцима, порукама, језиком и стилом значајно утиче на духовни развој и понашање реципијента. Књижевна дела имају задатак да духовно оплемењују, подстичу хуманост, толеранцију, развијају емоционалност, емпатију, доприносе развоју социјалних вештина неопходних будућем учитељу, али и савременом ученику за хумано понашање и ненасилно поступање. Стални напредак науке и технике учинио је да човек данас, више него икада раније, живи у покрету и сталним променама. Друштвени поредак савременог тренутка слави иновације усмерене на стварање новог, другачијег, различитог од свега што је до сада постојало. У савременом свету нема више никаквих апсолутних вредности ни мерила, нема емоција, разумевања, поштовања, толеранције. Свеукупно културно и књижевно наслеђе је данас готово обезвређено. Велики утицај телевизије и компјутерске технологије учинио је да се отуђимо једни од других; да постанемо „хладни“, да нам не недостаје друштво другог људског бића; да нам није неопходно читати. Живимо у виртуелном свету у коме је све могуће из фотеље, у самоћи. Нажалост, све ређе се дружимо, како међусобно, тако и са књигом, препуштамо машти и чудесним путешествијима кроз свет бајки (*Стојановић*, 2007) и других књижевних врста, како ми одрасли, тако посебно деца. Свет у коме данас живимо пропагира вољу за моћи као приоритет у односу на праве, истинске вредности. Превагнула је брига и тежња за формом, над бригом и тежњом ка садржају, квантитет над квалитетом, „разум“ над емоцијама. Напредак једног друштва и једног народа огледа се, нажалост, само у порасту техничко–технолошких потенцијала, побољшању услова живота, повећању материјалног богатства. Мало се води рачуна о квалитету, избору и методологији обраде садржаја који треба да оплемене и духовно обогате људско биће, изазову емоције, развију

социјалне и емоционалне компетенције које су предуслов опстанка и прогреса једног друштва

Снагом уметничке речи, као својим основним изражајним средством, књижевност слика човека у свом богатству његових психичких и физичких способности, у целини његовог животног процеса и активности које одређују правац развоја карактера. Најзначајнију улогу у свему томе има језик литературе, јер, он је носилац мисли и осећања уметника и посредник између читалаца и догађаја, ликова о којима је реч. Сазнајна, естетска и етичка функција књижевног дела су нераздвојно повезане и обједињене. Снага васпитног дејства књижевности је у томе што уметнички свет дела укључује у себе мноштво појава и догађаја из живота, поседује места неодређености која подстичу читаоца на машту и креативност, чиме богате његов духовни свет, оплемењују његову личност, утичу на развој емоционалних и социјалних компетенција.

Естетски укус, који се развија рецепцијом вредних књижевних дела, даје склад и ритам животу, а манифестује се у начину одевања и држања сваког појединца, у начину његовог опхођења са другим људима у амбијенту у коме живи, речју, у целокупном стилу његовог живота (*Митровић* 1969:80). Посебно се то односи на учитеља који је узор како ученицима, тако често и њиховим родитељим, целокупном окружењу. Као најцеловитија људска делатност уметност, па самим тим и књижевност, развија оне особине које су услов сваког духовног и стваралачког рада: сензибилитет, радозналост, машту и осећања, способност да се обичним свакодневним стварима и појавама да људско значење, способност трансформације, ритма и организације, без којих нема напредка. Уметничко дело васпитно делује ако побуђује естетска осећања, машту, асоцијације и целокупну психичку активност, речју, оно васпитно делује ако субјекат, односно васпитаник, може да га доживи (*Науман*, у књизи Марицки 1978:148).

Трансформишући дело за себе читалац-реципијент се и сам мења, тиме што реализује могућности које дело садржи развија своје властите компетенције. Читаоци, како истиче Науман, претварају дела у предмет естетског, емоционалног, интелектуалног уживања тиме што путем њих задовољавају своје животне потребе и своја књижевна интересовања, они их чине средством самоостварења и самопотврђивања, забаве, разоноде и игре (*Науман*, у књизи Марицки 1978:148). Читалац-реципијент који је „понет“ и „усхићен“ делом, у току слушања или читања подлеже његовом утицају без могућности за критичку дистанцу, јер оно што нам је дато у непосредном доживљају књижевног дела не може нам бити дато ни на један други начин. Све то треба имати

у виду при избору дела у Наставном плану и програму, како за програме учитељских факултета, тако посебно за млађе разреде основне школе.

Човек само срцем добро види – речи су Малог принца, а да би могао срцем добро да види, додајемо ми, мора имати широко и племенито срце. У данашњем хладном и суровом свету, у недостатку алтруизма и племенитости међу људима, може нас духовно обогатити и оплеменити само вредно књижевно дело које описује природне лепоте (какве су песме и бајке Десанке Максимовић), нераскидиву везу и љубав човека према природи (каква је у бајкама Гроздане Олујић), несебичну љубав између човека и животиња (описану у роману *Бела Грива*, бајци *Шаренорепа*), племенито понашање и поступање светлих ликова наше прошлости (јетрвице Ковиљке у песми *Јетрвица адамско колено*, најмлађег брата из бајке *Чардак ни на небу ни на земљи*, Марка Краљевића у песмама *Марко Краљевић и бег Костадин*, *Марко Краљевић и орао* и другим вредним књижевним остварењима) уз развијене емоционалне и социјалне компетенције будућег учитеља.

Закључак

Беконова изрека „Знање је моћ“, данас се може преиначити у „способност је моћ“, „компетенција је моћ“. Само свестрано оспособљена личност учитеља је моћна. Шта то значи? Данашњи учитељ-наставник је моћан онолико колико је компетентан. Емоционалне и социјалне компетенције су кључ успеха данашњег, а посебно учитеља будућности. Он треба да буде довољно умешан и вешт да успостави адекватан однос са учеником, чврсту емоционалну везу. Треба да васпитава, а не да предаје, да упућује, а не да даје лекције. Има један пут да се пређе, наставник (учитељ) треба да „води“, али ученик на својим ногама треба да пређе цео пут (*Поповић*, 1995). Једино тако можемо обезбедити услове да појединац може себе самоактуализовати, јер како истиче Аристотел, *највећа вредност сваког човека је његова могућност да постигне највише што може постићи*.

Емоционално и социјално компетентан учитељ пружиће шансу свима у одељењу да максимално остваре себе, имаће слуха за њихову различитост, подстицаће радозналост, настојаће да задовољи потребе и интересовања савременог ученика, биће осетљив за њихове проблеме и потешкоће, успоставиће однос поверења са сваким од њих, чиме ће позитивно утицати на њихов развој и успех у учењу и даљем образовању.

Настави данас недостаје: радозналост, иницијатива, самопоуздање, спонтаност, флексибилност, актуелност, динамичност, мотивација. Речју, недостаје јој душа. Све оно што недостаје настави недостаје и данашњем учитељу који „растрзан“ између обимне администрације, сталне евалуације, преопширних програма и недостатка

времена, губи дах. Данашњи учитељ, у страху да не испуни очекивања друштва: спутава, укалупљује, не разуме, не осећа, не уважава потребе и интересовања ученика, одбија, упорно враћа на старт. Зато му треба помоћи, развијајући његове емоционалне и социјалне компетенције кроз наставу књижевности. Треба васпитавати и образовати емоционално богатог учитеља који ће осим знања имати и душу, лепу реч, благ осмех, поглед пун поверења упућен емоционално и социјално данас незрелом ученику. Осетљивост за дечје потребе и проблеме, могућност да се разуме сваки ученик у одељењу, широко срце и рука поверења оно су што може повратити углед школи, књизи, знању. Задовољство које произилази из успеха је немерљиви подстицај за даље образовање и усавршавање, јер *ништа тако добро не успева као сам успех*.

Литература:

1. Богнар, Л., Крагуљ, С. (2009): *Емоције у настави*, Квалитет и ефикасност наставе у друштву које учи, Београд.
2. Bognar, L., Hugo, M. i sar. (2004): *Problemi mladih Slavonije i Baranje*, istraživanja, Sveučilište *J.J.Štrossmayera*, Osijek.
3. Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 2*, дидактичке теорије и теорије учења, Научна књига-Учитељски факултет, Београд.
4. Вилотијевић, Н., Вилотијевић, М. (2010): *Конструктивистички приступ образовању и усавршавању наставника за њихове улоге у школи*, у Образовање и усавршавање наставника, дидактичко-методички приступ, Учитељски факултет, Ужице.
5. Лакета, Н. (1998): *Учитељ-наставник-ученик*, Учитељски факултет, Ужице.
6. Марицки, Д.(): *Теорија рецепције у науци о књижевности*, Нолит, Београд.
7. Мацура-Миловановић, С., Старчевић, Ј. (2010): *Етичка осетљивост студената педагошког факултета*, Педагогија, број 2.
8. Митровић, Д. (1969): *Савремени проблеми естетског васпитања*, Завод за издавање уџбеника, СР Србије, Београд.
9. Rodžers, K. (1985): *Kako postati ličnost*, Nolit, Beograd.
10. Стишовић-Миловановић, А. (2010): *Компетенције наставника у светлу нових научних парадигми*, у Образовање и усавршавање наставника, дидактичко-методички приступ, Учитељски факултет, Ужице.
11. Стојановић, Б. (2010): *Улога наставника у тумачењу књижевног дела*, у Образовање и усавршавање наставника, дидактичко-методички приступ, Учитељски факултет, Ужице.
12. Стојановић, Б. (2007): *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе*, Учитељски факултет у Врању, Врање.
13. Tilman, D., Hsu D. (2007): *Životne vrednosti*, Kreativni centar, Beograd
14. www.ucfak.ni.ac.rs

Docent Buba Stojanović, Ph.D.
University of Niš
Teacher-training faculty in Vranje

LITERARY ART AND FUTURE TEACHER'S COMPETENCES

If our teaching should be art,
we must know that many good ideas
do not transform teaching into art,
but their choice, balance and making sense of them…
Lucy McCormick Calkins

*Abstract***:** Very important factor of quality of pupils' education in a society of constant scientific-technological changes is teacher. He is the one who chooses, keeps balance and makes sense of the ideas that stimulate growth and development of pupils, provides maximal development of his potential possibilities and self actualization with the aim to enable the pupil to successfully cope with and respond to various challenges of nowadays. Teacher is expected to accept the responsibility for establishing or not establishing positive human relations among all participants in the process of education which is being realized in school. Teacher is the one who, first of all, educates, initiates and develops cooperative relations with pupils and parents and with complete environment. He forms positive characteristics of pupils' personality, stimulates and develops tolerance, humaneness and altruism. If teacher is to be successful in all that, he needs to be psychologically, pedagogically and didactically-methodologically well trained and prepared for the whole chain of ethical and humanistic challenges that come from modern social and cultural context of school. The sense of understanding, tolerance, solidarity, empathy, creativity, qualification for efficient communication and active influence on pupils' competences should be characteristics of a modern teacher.

Among many other things, development of these teachers' competences is significantly influenced by literary contents that are studied at faculty. How literary art influence development of *social and emotional competences* of future teachers and how teacher by interpretation of literary art in the course of teaching stimulates development of these competences in his pupils shall be the topic of this paper.

Key words: Literary art, competences, teacher, teaching, society of knowledge.

Проф. мр Сретко Дивљан[1]
Педагошки факултет
Јагодина

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.014.5

ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА ЗАНИМАЊА: УЧИТЕЉ, НАСТАВНИК И ПРОФЕСОР

Апстракт: *У раду ће бити, детаљно анализирани феномени учења, пронаћимо начин за усавршавање рада наставника у складу са савременим друштвеним збивањима јер настава мора пратити живот и не заостајати за њим, на шта је и Душко Радовић упозоравао: „Школа која остари умањује шансе да се споразуме са децом.“ Наше школе и факултети требало би да имају своје добро испланиране васпитно-образовне стратегије, као и дефинисане правце, нивое и облике образовања.*

Вртићи, школе и факултети морају постати “истраживачке” институције радионичарског, хеуристичког, откривалачког и стваралачког типа. Наставници би требало најпре да поседују истинске хуманистичке особине и моралне врлине, а потом, а не мање важно, и експертска знања. Веома је важно такође да школе и факултети буду адекватно финансирани, да испуне прописане материјалне, дидактичке и кадровске услове за рад, како би постали истински залог успешне будућности.

Кључне речи*: професионализација, учење, облици образовања, стратегије, креативност.*

1. Уводна разматрања: образовни систем и педагогија данас

На плану модернизације образовно-васпитних институција најпре морамо поставити стандарде и утврдити компентенције наставника, а потом формирати идентитет професије *наставник (учитељ, наставник, професор)*. До промене у образовању може доћи тек остварењем дугорочних планова, дакле, након предвиђеног (дужег) временског периода. Школе морају бити конципиране као основни развојни ресурс сваке земље за стварање правих друштвених вредности и повећања конкурентности привреде. Образовање доприноси да се развија интеркултурално разумевање, култура мира, као и еколошка свест. Оно

[1] divljanmm@open.telekom.rs

само по себи доприноси општем развоју од секторске изолованости до општег културног нивоа грађана. Завршавањем одређених факултета образовање мора унапредити креативност свих нових вредности и бити основни чинилац развоја националног и културног индентитета. Ниско образовање изазива социјалне девијације и висок степен сиромаштва, подстиче стање незадовољства и бунта услед неразумевања каузалитета збивања унутар света који нас окружује. У Србији морамо развијати и изграђивати целовите и неформалне системе образовања. Неформални систем образовања се развија у различитим институцијама. Неформални систем образовања мора се јасно дефинисати као и функције неформалног система образовања. Сваки ученик има свој стил учења – тај стил је личан баш као и рукопис. Важно је да наставници знају како да ваљаном методичком апаратуром пренесу ученицима знање, а да притом негују и подстичу осећање одговорности, могућности избора, а надасве потребу за сопственим образовањем, тј. љубав према самораду, самодисциплини, самообразовањем.

Стратегија образовања мора имати адекватну финансијску помоћ од државе, јер су матаријална средства ограничавајући фактор развоја у Србији. Сматрамо да Србија не поседује добру стратегију образовања, као ни ваљано утемељен целовит систем образовања кроз професионалне самокомпетенције у личном и социјалном животу. Србија ће бити и остати сиромашна ако се не побољшају чиниоци финансирања и улагања у васпитно-образовни процес, у ученике и студенте.

Егзистенцијализам не урушава педагогију. Педагогија је сама себе урушила јер је изгубила основну научност. Ни једну реформу, до сада, педагогија није научно решавала или објаснила, већ се стихијски реализовала. Педагогија је постала савремена демагогија. Да није тако, зар би се реформе тако драстично мењале или развијале?! За једну реформу треба много времена. Педагогија је изгубила свој научни систем решавања проблема. Она је постала системско стихијско зло.

Педагогија мора вратити своју научност и неопходност у свом раду. Она мора предвидети и отклањати узроке као и последице развоја учења, друштва ... Педагогија је неопходна за развој детета, ученика и студента да би њеним резултататима у васпитно-образовној делатности могло да се користи човечанство. Педагогију је урушила недоследност, свакодевна политика, пасивни педагози и политичари. Зашто педагози не штрајкују кад је у питању недовољно финансирање просвете у Србији јер стратешки правци морају бити знатно повећани кроз финансијска средства (кроз миленијумске циљеве развоја)? Зар смо заборавили да су најважније оне вредности на којима почива друштво? Где је ту психологија и психијатрија? Где је ту педагогија? Шта су

њихове компетенције? Где су ту учитељи, наставници и професори? Где им је способност анализе и синтезе, планирања и организовања? Шта је са њиховим општим компетенцијама – инструменталним, интерперсоналним, као и систематским развојем ученика? Време и живот нам то неће опростити! Своје грешке морају исправити незаинтересовани педагози.

Педагози ниједну реформу нису научно објаснили, нити протумачили њено укидање. У штампи и телевизијском програму примат су добили они лоши ђаци који нису успели у школи али су зато, због крађе или убиства, дошли на насловне стране телевизије и часописа – јер су као лопови и убице успели. О добрим ђацима нико ништа не говори. Основне вредности смо побркали. Уместо да буду проказани, негативни јунаци добијају медијски публицитет. Време је да све то преокренемо и примат дамо паметном и образованом човеку. Школе и факултете морамо реформисати и предност дати креативно- интелигентном човеку. Ученик мора бити свестан шта учи и како учи – као и зашто учи!

Поред нерешеног материјалног, а потом и ужестручног, педагошког питања, морамо дијагностификовати и трећи јако важан проблем који је у вези са (не)стручношћу просветних радника, тј. тиче се нерешеног кадровског питања. Наиме, просветним радницима називају се и они "професори" који су завршили факултете без стицања основног дидактичко-педагошког образовања. На пример, сасвим је извесно да дипломирани математичар који није положио Методику наставе математике и Развојну психологију нестручно предаје математику. Стога је, за припрему и усавршавање професора, јако важан основни студијски програм рада факултета јер је неопходно да дипломирани стручњаци, осим утемељења предметне науке, имају и компетентну методичку припрему, теоријски засновану и практично утемељену на хоспитовању у школама. Едукација се не сме завршити стицањем факултетске дипломе, већ је неопходно да запослени наставници и током рада надграђују основне предметно-професионалне компетенције путем курсева, семинара, као и праћењем стручне и научне литературе.

Замислите тумачење "Болоње" на новинарски начин: "... *увођењем звања дипломирани међу нова "болоњска" звања затражили су многи факултети и то је нека врста прилагођавања "Болоње" нашим навикама" (*Политика 23. 10. 2010). *Дипломирани (ни)је исто што и мастер. Где је ту закон, а где је наука? На сцени су двопрсташи. У овом самозакоњу педагогија и не постоји. Реформе школа су постале наше "навике."*

Морамо приступити убрзаном студирању и стварању индивидуалних самокомпетенција путем социјалних остварења. У настави се

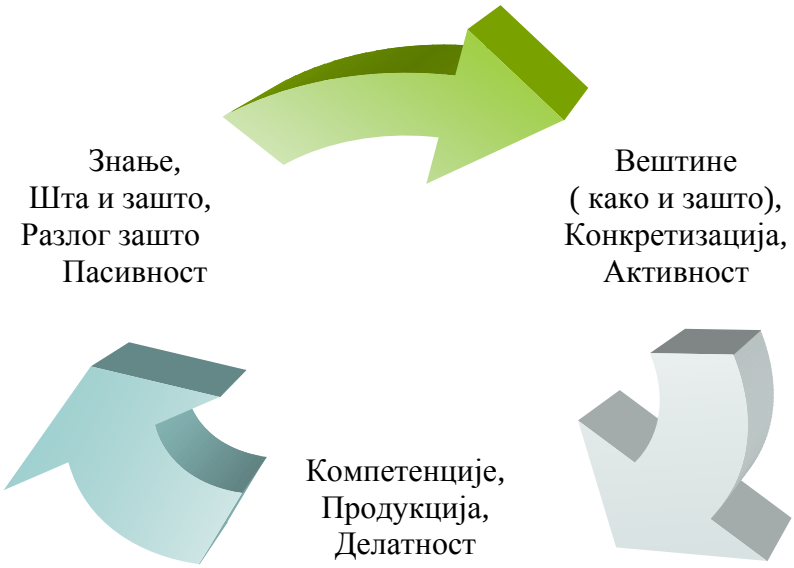
морају дефинисати правци развоја, нивои и облици образовања. За развој наставе, акционе планове морамо конкретизовати кроз стратешке одлуке. Редослед наставних акција дефинишу конкретне мере кроз стратешке акције и редослед учења као и динамику спровођења тог учења. Способност убрзаног учења код ученика мора изазивати позитиван става путем визуализације циља учења. Револуција у учењу мења ваш живот и свет у коме живимо. Наставник код ученика мора изграђивати свет комуникационих компетенција. Кроз учење наставник ученику мора јасно омогућити да сагледа могуће промене, препреке, сметње, као и стратешко опредељење самог чина учења. Учењем теорије без праксе производимо чист губитак како за образовање тако и за државу. Током учења наставник ученику мора јасно дефинисати расположиве ресурсе учења као и реализацију самог учења. Образовање стоји на ниској лествици вредности у нашем друштву упркос томе што је јако важно за развој наше земље. Образовање унапређује равноправност човека. Иако представља добру стратегију за смањење сиромаштва, Србија образовање не третира као развојни ресурс. Улагање по ученику и студенту је мало. Развој образовања је директно повезано са економским развојем државе, тј. држава је богатија што више има оспособљених интелектуалаца. Образовање мора бити децентрализовано (оно мора бити добро припремљено и пажљиво изведено). Много је било промашених реформи образовања у нашој држави. Реформе морају бити постепене и оне морају подизати ефикасност и квалитет образовања као и квалитет образовних компетенција ученика. У Србији морају постојати стандарди образовања, тј. стандарди квалификације наставника, али и стандарди отпуштања наставника, дакле, у образовању морају постојати различите врсте стандарда. Важна је квалификација, као и доквалификација професора. Посебни стандарди морају постојати у школској опреми, квалификацији професора, запошљавању и отпуштању професора. Морамо знати какви су аспекти образовања и системи контроле квалитета и евалуације образовног система. Све ово мере образовања морају унапредити стандарде образовања и одржив интелектуални развој образовања. За образовање важно је целоживотно образовање, разноврсни облици преквалификације, иновације у настави, облици стручног образовања, тј. образовање уз рад (неформално образовање). Неформални систем образовања реализује се у различитим институцијама. У Србији се мора дефинисати и добро осмислити неформално образовање. Просвета мора бити свет без економских и политичких граница. За образовни систем важно је да се ђацима омогући стицање новог знања, путем дефинисања проблема, стварањем нових креативних решења и долажењем до нових вредности.

2. Учење: вредности, исходи, компетенције

Највеће добро сваког народа је знање, умеће и способност њихових интелектуалаца. У настави је најважније остварење очекиваних исхода и постигнућа ученика, тј. исходи учења путем кога ученик стиче одређена знања (кроз одређени периода учења).

Исходи учења су оно што се очекује да ученик стекне или употреби током учења. Исходи учења се везују за стицање одређене способности да студент или ученик стекне одређене компетенције или заврше одређену целину. Предуслови да се исходи учења стекну су класификације и компетенције. Исходи учења су процес учења који изискују суштинску промену рада као и самог чина образовања. Можемо исходе учења проучавати кроз филозофију образовања као и сам процес учења (ученици и студенти су процес учења). Важно је да разликујемо процес учења од процеса наставе. Да би процес учења успео, професор мора дефинисати компетенције које би студент требало да поседује по завршетку студијског програма. За све нас важно је свеобухватно животно учење. Свеобухватно учење подразумева стицање различитух компетенција, вештина и схватања везаних за живот, а повезано је и са појмом доживотног учења.

Компетенције су кад наставник у конкретним ситуацијма заједно са студентом уме да употреби знање и вештине, тј. кад теорију проверава кроз праксу. За наставу је важно да ученик или студент разликује дубину или ширину релевантно прикупљених података. Основна грешка већине професора је та што стечено знање не употребљавају кроз дескрипторе квалификација, тј. да одређене уопштене квалификације постану исходи учења путем одређеног циклуса образовања. Дескриптори квалификација (eng.qualification deskriptors) су уопштени описи. Основни потенцијал исхода учења су фокуси образовања са процесима предавања путем процеса учења. Наставник заједно са учеником мора дефинисати компетенције које би ученик морао да поседује по завршетку основне школе или факултета. Компетенције су знање, креативне способности и вештине које ученик-студент стиче током образовања. Креативне компетенције ученик развија у сарадњи са наставником (партнерски рад). Наставници морају ученика оспособити за самостално учење овладавањем трију основих међусобно повезаних вредности: знање, вештине и компетенције. Одговарајуће вредности наведеној тријади могу се посматрати у паралелним троугловима еквиваленције: теорија – пракса – способност; пасивност – активност – делатност; односно: апстракција – конкретизација – продукција (сл. бр. 1. Тријада еквивалентних вредности учења):



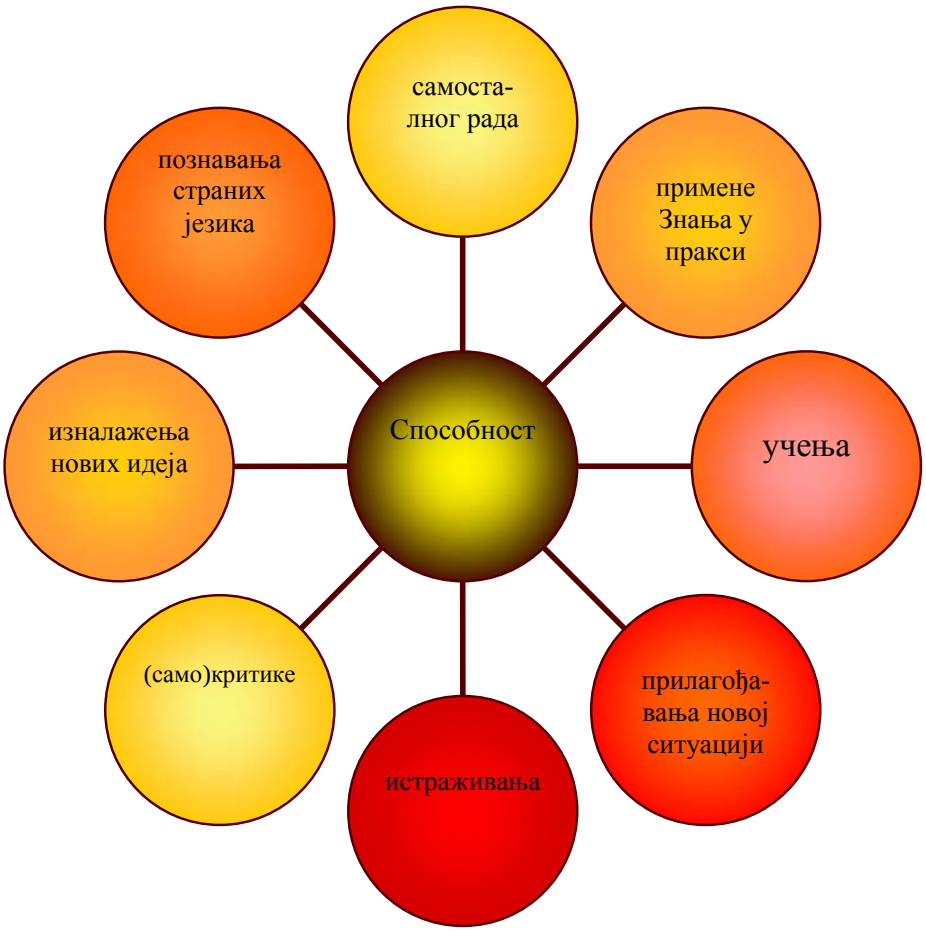
Сл. бр. 1. Тријада еквивалентних вредности учења

1. Знање ученика наставник мора иницирати кроз разумевање. Суштина учења мора постати разумевање и примена знања у оквиру професије. Еквивалентне вредности знања јесу да је оно у репетиторијума нашег мозга у стању пасивности као апстраховани начин тумачења света.
2. Да бисмо оспособили ученика за самостално учење, морамо га усмерити на служење информацијама, тј. најпре на прикупљање и потом на анализу прикупљених података које ће логичким методама (аналитичко-синтетичком, индуктивно-дедуктивном, компаративном) решавати и стицати знање путем властитог открића.
3. Образовање мора имати свој профил, тј. дефинисање свих одређених квалификација путем опште концепције образовања. Образовањем ученик стиче национални и културни идентитет, као и друштвени положај. Образовање је важно за укупни развој и државе и појединца. Нажалост, политика Србије не препознаје важност образовања за укупни развој наше земље. Тешко је у оваквој духовној сиротињи покушати и унапредити лоше стање у образовању земље Србије. Вредновањем просветног рада ми унапређујемо квалитет националног образовања путем благостања и побољшања егзистенције у држави. У Србији морамо подизати квалитет националних стандарда у образовању. Настава не сме

бити репродуктивна, већ продуктивна. Нажалост, пракса показује да многи наставници и даље раде на нивоу репродуктивне наставе у образовању. Код нас у Србији основни проблем представља осигурање квалитета и перманентности образовног система кроз усвајање националног стандарда. Помоћу националних стандарда морамо обезбедити просторне услове и неопходну опрему. Стандарди дефинишу захтеве, правце развоја и стратегије образовања у Србији, као и креативне компетенције наставника. Компетенције подразумевају стручност, квалификације, знање, вештине и способност. Компетенције се стичу у процесу рада, тј. процесу учења. Оне су полазишни процес рада, односно процес учења који је мерљив. Учење је повезан процес рада и припада процесу трансфера знања. Самообразовање је тесно повезано са самокопетенцијом и социјалном копетенцијом. Самообразовање подразумева самостално стицање одређених знања, вештина и способности које ученик стекао, а које га чине способним да нешто ради (чини његову стручност). Самостална компентенција може да се усавршава уз партнерски рад на линијама: 1. наставник – ученик и 2. родитељ – наставник – ученик. Социјална компетенција је сложен чин између човека, друштва и окружења. Основни задатак наставника јесте, осим образовања, да социјализује ученике и да их научи шта су то животне вредности, обавезе и потребе у једном друштву. У систем опште компетенције убрајамо (сл. бр. 2):

- способност независног рада,
- способност примене знања у пракси,
- способност учења,
- способност прилагођавања новој ситуацији,
- способност истраживачких вештина,
- способност критике и самокритике,
- способнос изналажења нових идеја

Способност независног рада: наставник мора научити ученика да самостално учи, тј. ради. Ученик може предвидети своју будућност, јер је он мора сам створити. Све ове феномене називамо способност независног рада.



Способност примене знања у пракси: све што смо научили морамо приметнити у пракси и знање претворити у умење, тј. да проверавамо теорију кроз праксу.

Способност учења: ученика морамо оспособити да учи путем разумевања, откривања и тумачења проблема, као и путем понављања и утврђивања пређеног градива, тј. учење-учењем. Постоје три основне препреке у учењу и то:

- Критичко-морална препрека – " Учење је компликован посао".
- Емотивна препрека – " Ја то не могу урадити."
- Критичко-логична – "Како школа може бити забавна?".

Задатак наставника је да открије препреке у учењу приликом савладавања методских јединица како би помогао ученицима да их превазиђе.

Способност прилагођавања новој ситуацији остварује се кроз самокритику. Код свих ученика појављује се проблем новог сусрета са неким од проблема у пракси. Новим проблемима прилазимо тако што ученика припремимо за сусрет са новим идејама, упознајемо га са њима и кроз партнерски рад разматрамо стратегије за решавање проблема.

Да бисмо научили ученика, неопходно је у партнерском раду наставника и ученика поставити (предвидети) ученикове личне циљеве кроз исходе учења. Важно је да ученик покуша да визуализује свој циљ и да зна да се служи бар једним страним језиком.

3. Професор и ученици заједно до постигнућа

Наставници морају да знају да су многи ученици и студенти постали неуспешни људи зато што, у тренутку кад су одустали од учења, нису били свесни колико су били близу успеху. Ученика и студента морамо научити да приликом учења морају имати позитиван став према ефектима свога рада. Они морају да верују да то могу постићи и урадити. Током учења код куће, чак и на сваком часу уз предавање, ученици и студенти би требало да слушају музику. Музика мора постати саставни део часа. Она, код ученика који учи, повећава енергију, смањује тескобу и побољшава подсећање. Музика буди позитивна осећања, ствара пријатну и подстицајну атмосферу за рад, чини људе паметнијима и умањује стрес. Циљ једног наставника мора бити да наша школа буде најбоља; да наставници не знају шта је то неуспех, да на часу не могу идентификовати који је ученик из које области најбољи. Наши ученици и студенти морају напуститу школу или факултет с идентификованим знањем, способностима и интелигенцијом помоћу које могу постати оно што желе.

Професор мора код студената, а наставник код ученика, ускладити леву и десну хемисферу мозга. А proро томе, ученике морамо научити да се подједнако користе и левом и десном руком. Морамо знати да је техничко-технолошки прогрес, а тиме и свеукупна светска кретања, неколико пута бржи од промена у нашим школама. „Учионице“ у којима су до сада ученици добијали награде јер су седећи мирно „преживели“ час од четрдесет пет минута, морају се мењати у радионице, стваралонице, мислионице у којима је тзв. „креативна недисциплина“ подстицајна за тимски рад, заједничко решавање проблема и

откривање решења. Дресура ученика на издржљивост и покорност мора престати! Школа мора постати најбоље место где се ученици могу уз рад и учење још и добро забавити, а наставници најбољи промотери свих „забава“ уз рад и учење. Ученици треба да уче пре свега оно што им је важно за живот. Ученике и студенте морамо охрабривати јер они морају стећи самопоуздање, стрпљење, способност да (про)цене, да се уче поретку љубави и алтруизма, емпатије, уз то и да воле сами себе, да је важно да поставе циљ, да буду великодушни, као и да верују да постоји истина и правда. Јер ако буду тако васпитани и образовани, ако тим вредностима буду стремили, они ће их и градити и стварати друштво на чијем су пиједесталу истинске животне вредности. А онда живот има смисла, има се за шта живети, за шта стварати, радовати се и бити срећан.

Да би ученик успео, важно је да се код куће ангажују родитељи, тј. требало би успоставити интеракцију школе са породичним и ширим социјалним окружењем. Наставник и родитељи морају ученика заједно подстицати да решава проблеме. Ученика морамо учити да напредује корак по корак и да користи дедуктивно мишљење. Важно је да ученик распореди усвајање школског градива правећи што више пауза и при том се дружи с другим ђацима. Док учи, добро би било да користи активно учење разменом мисли, ставова и идеја у паровима или групама. Учење у паровима ђаци морају искористити путем међусобних комуникација и другарских саодноса, а ваљало би и да спроведу телефонске партнерске разговоре са другим паровима.

Јако је важно да у част ученика и постигнутих резултата организујемо пригодне забаве и креативне прославе, тј. да учење учинимо забавним. Креативно учење и дружење морамо укључити у све школске предмете. Ученицима морамо указати на проблем зашто је важно да познају узроке и последице лошег учења, а са друге стране зашто је важно познају предности успешног учења и да уживају у групним активностима. Ученика морамо научити и да докуче туђе намере, те да се са школским другарима и светом око себе умеју дружити и сарађивати. Научимо ученика да користи креативне узроке и последице и да конструишу креативно пријатељство. Такође, ваља имати у виду и то да временски сат утиче на квалитетно учење. Неки ученици не могу да уче док су гладни, други воле ноћу да уче, а неки у јутарњим сатима. Многи наставници тврде да студенти и ученици воле да уче од 10 до 15 часова, док други тврде да су многи ученици "ноћне птице". Из тог разлога било би добро да школе понекад раде ноћу, као и факултети.

Многи ученици не могу да седе дуго и да се концентришу на градиво јер наставници не обраћају пажњу на њихове потребе за актив-

ностима, а дуго седење може поједине ученике и да замори. За учење јако је важна многострука интелигенција. Наставник мора бити свестан да су за добро учење важни стилови учења појединачних ученика. Није само важно како наставник предаје већ је важно и на који начин ученик може прихватити то учење. Ученика морамо научити како може да се самомотивише и да постане дубоко свестан властитих могућности. Код ученика морамо пробудити жељу да буде различит од других, да буде аутентичан, оригиналан, да развија слободу мишљења, да буде другачији од других или од групе која ради са њим. Разноликост учења је наша свесна победа и велика стваралачка моћ креативног ученика, као и победа за будућност нашег живљења. Наставник мора да поседује креативност, вишеструку интелигенцију и вољу да код ученика ојача жељу за учењем.

' Код **визуелног типа** ученика јасна је склоност да предавање више може схватити путем слика (методом демонстрације) и обрнуто: да вам нацрта шта је то он схватио.

Аудитивни тип ученика више је настоји да до решења дође путем готове информације него да чита и истражује.

Кинестетички тип ученика преферира да ствари објашњава кроз покрете, тј динамику покрета.

Наставник мора да познаје ученикoв стил учења и рада и пронађе кључ његовог успеха. Да бисмо упознали ученика, морамо знати на који начин он разуме, тумачи и доживљава свет око себе. Наставник мора знати да ли је ученик:

a) маштовит,
b) аналитичан,
c) реалиста,
d) истраживач,
e) прецизан,
f) флексибилан,
g) одлучан,
h) инвентиван,
i) интелектуалан,
j) осетљив,
k) воли ризик,
l) организован,
m) знатижељан да решава проблеме,
n) независтан.

Ако је ученик маштовит, он је створен да буде научник или уметник.

Ако је аналитичан, он је склон да решава рационалне проблеме у природним наукама.

Реалисти су људи који су пуни објективности и рационалне интелигенције.

Истраживачи су знатижељни људи и склони су природним и уметничким занимањима.

Прецизни су они који воле да се баве педантним наукама као што је хирургија, златарски занат и њима сродни.

Флексибилни људи су склони брзим и коренитим променама.

Одлучни су они који знају шта хоће и колико могу да ураде.

Интуитивни су људи који се баве науком и уметношћу.

Сви су људи интелектуални, неки мање, неки више.

Осетљиви се људи баве уметношћу, емоцијама.

Сви велики интелектуалци воле ризик.

Током рада примећује се да се могу добро организовати и рационални и емоционални људи.

Знатижељни су радознали који се баве откривањем, трагањем, проналажењем истина у науци и лепота у уметности.

Независни су они људи који теже да буду оригинални и самостални.

Сви учитељи, наставници као и професори морају бити најбољи мотиватори, оркестратори, активатори. Шта је важно за учење? Важно је да наставници мењају креативно стање учења, путем различитог темпа учења, певања, плакања, кроз групне промене рада, ритма рада и кроз расправу, дебату, хеуристични разговор. Важан је и начин учења и сама промена теме учења. Активација учења кроз игру, расправе и представе код ученика активирају и проширују памћење и поткрепљује учење. Важно је да после учења са ученицима радимо физичке вежбе у трајању око пола сата. Дозволимо ученицима да могу уместо учитеља одржати предавања. Важно је да наши ученици напусте школе способни и интелигентни и да могу постати шта год желе. Сва су деца рођена да постану генијалци. Све зависи од тога како ћемо ученике обликовати и усмеравати. Не постоје талентована деца. Њихова будућност зависи од фазе активације. Учење морамо учинити забавнијим. Ученика морамо усмерити да ако нешто може замислити, требало би да то може и остварити. Будућност ученици сами стварају. У школе морамо увести информатичке технологије не кроз улоге подучавања, већ кроз улогу учења. Наставник не сме да буде само извор информација.

Најбоље ученици уче кроз својевсрну педагошку игру, тј. забаву са одређеним правилима која их воде ка сазнању. Кад би ученике учили

кроз „забаву“, било би најцелисходније да редовна школа почне од четврте године живота. То је време кад се постављају будући темељи човека и човечанства. У школе морамо увести поред рационалних и емоционалне моделе учења. Ученика морамо научити како он може учити и да од њега зависи да ли он жели да учи или не. Ако нешто желите, то и урадите. Ученици морају и сами себе да мотивишу, сами да уче. Класичан начин учења одузима детету детињство и радост игре, грубо прекинувши нити дечје спонтане културе, заменивши је школском, писменом културом (одраслих). Зашто факултети трају четири године, а резултати су ипак погубни? Лични интереси уништавају развој школства и напретка у учењу. Сукоб струковних и академских студија је обично мешетарење које се заснива на старим позицијама да су само четворогодишњи факултети способни да образују студенте. Ако професор нема довољан број часова за норму, зар је могуће да ћемо се вратити на самоуправљање и уништавати будућност човечанства. Двопрсташи су већ једном уништили Србију са своја два прста. Дајмо детету, ученику и студенту, довољно простора да може живети и радовати се животу и учењу уз игру. Ученике морамо учити да сами собом управљају и сами себе мотивишу.

Научимо ученика да убрзано учи. Најбоље године проведемо у досадном "прежвакавању градива", уместо да поједине теме, које се обрађују у више наставних предмета, ујединимо и створимо тематску јединственост и наставне паралелизме кроз прожимање одређених значења и подударног схватања истих тема и манифестација. Србија је уништена досадном репродуктивном наставом. Нису нам потребни нставници коју су пуни знања попут енциклопедије, а неупотребљиви су и без видних резултата. Учимо "много" а резултати су јадни и назадни: стварамо „универзалне (све)незналице“. Србија већ годинама тапка у месту захваљујући репродуктивном учењу као и "грамофонским професорима". У садашњим условима организованог рада промене нису могуће јер су се професори удружили да сачувају своје позиције. Школи је остављено да чека нека боља времена. У школе смо поново увели самоуправљање. Шта ће нама реформе кад се после сваке реформе враћамо да радимо по старом моделу образовања? „Реформа је промашена“, одлучили су двопрсташи.

Најстрашније је кад ученик дође до циља, али установи да је то погрешан циљ. Ако ученици немају страст, али имају визију и раде, они ће бити просечни ученици. Ако не раде, а имају визију и страст, они су сањари. Многи наставници држе се уџбеника и предају лекцију по лекцију. Од наставника нисте сазнали зашто ви изучавате ту књигу и какав је исход кад научите све лекције из те књиге. Несхватљиво је да трошимо време и ученика "затупљујемо" својим неспособностима, Важ-

но је да га научимо зашто учи и како ће он то знање спровести у дело. Наставник мора направити план учења у боји. Кад ученик стекне целовиту слику, онда је он спроводи у дело. Теорија и пракса су саставни део живота.

Да бисмо теорију спровели у дело, морамо се упитати: Шта учимо? Зашто учимо? Када учимо? Како учимо? Где учимо? И ко учи? Наставник заједно са учеником тражи главна начела одређене области пре него што почну да га до детаља разрађују. Најбоље је учење кад га доживимо кроз сва своја чула.

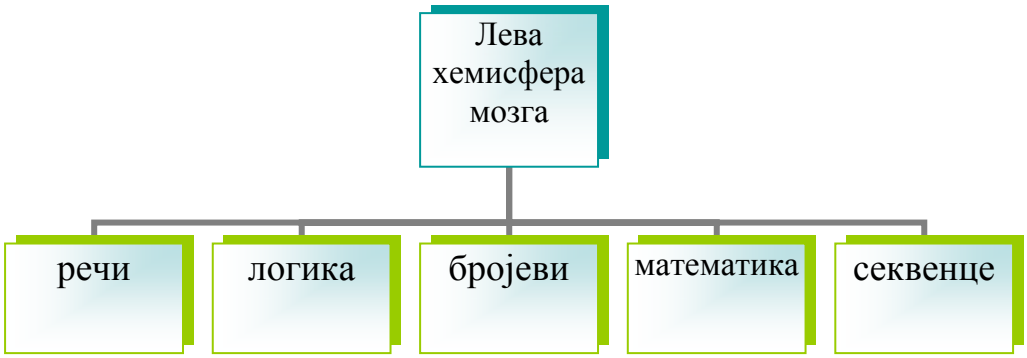
Питајмо се: Шта су то главна начела, зашто су важна, када су важна, како су важна, где су важна, и ко спроводи начела? Зашто ја учим ову област, шта желим из ове области да научим, шта из ових области добијам? Нађимо важност и формулу зашто учимо одређену област? Учење се боље учи путем графикона и звукова. Ученици морају учити учећи и да то што смо научили спроведемо у дело! Учење спроводимо кроз асоцијације, а оне могу да буду визуелне као и римоване. Учење мора постати забава. Наставник мора бити прецизан кад су подаци у питању кроз маштовитост и креативност. Наставник и ученик морају да дефинишу:

1. Проблеме учења.
2. Визуелну важност учења.
3. Како да се одморе и искористите музику и природу.
4. Како да преспавају замисао.
5. Како да употребе сва своја чула.
6. Како док уче да стварају нове комбинације.
7. Како да испробају нове комбинације.

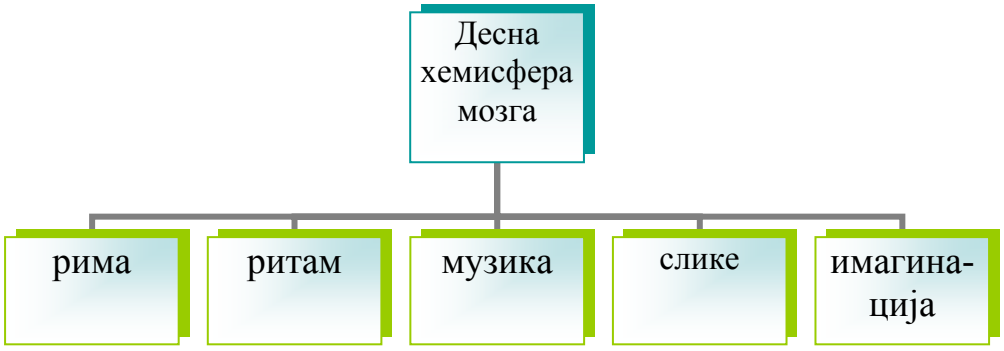
Како учити?

У нашим школама примат имају "лингвистичка интелигенција", тј. интелигенција која потенцира способност говорења, писања и читања, као и „логичко-математичка интелигенција“ – док су остале интелигенције скоро запостављене. Ученике на пријемним испитима тестирамо само из тих академско "ограничених" интелигенција. Ученике морамо научити "како они могу учити". Наставник мора посматрати децу да би сазнао којом методом је најбоље образовати ученика. Важан стил учења је тзв. брзо учење или убрзано учење, учење целим мозгом и истинско учење. Школа мора бити без предрасуда.

Жан Пијаже ја сачинио многе лоше и нетачне тврдње, нпр.: да се сва деца од беба до зрелог доба развијају кроз исте стадијум развоја... Данашња педагогија се много удаљила од здраворазумске методе. Човек поседује активно свесни мозак као и подсвесни мозак. Средишњи део мозга контролише емоције. Горњи мозак омогућава нам да мислимо, говоримо, резонујемо и да будемо креативни. За развој човека важна је и улога у памћењу " мускуларних сећања". Мозак је подељен на леву и десну хемисферу (сл. бр. 3 и 4).



Слика бр. 3: Лева хемисфера мозга



Слика бр. 4: Десна хемисфера мозга

4. Уместо закључка: Најефектнији начин учења путем мапе ума

Важно је да знамо да је за човека битно да подједнако развијамо леву и десну хемисферу мозга, као што је важно да подједнако развијамо функције леве и десне руке. Сви бисмо морали добро да пишемо и левом и десном руком. Виши систем дугорочног памћења је уско повезан са средиштем емоционалног мозга. Човеков мозак може учити од рођења до краја живота! Све што ученик учи мора повезивати да би могао што више да научи. Кроз асоцијације мозак слаже информације. Сви људи имају асоцијативни кортекс. Да би учење било успешније, после сваког сата учења ученик мора правити паузу. У време инкубације, кад сат времена учите, пауза од десет минута је време инкубације прочитаног градива. Овај феномен психолози називају "ефектом реминисценције". Важно је да ученик верује својој интуицији. Ученике морамо научити да мисле читавим мозгом. Леонардо у свом трактату пише: "Сликар мора бити усамљен... Јер ако сте усамљени, онда сте у потпуности то што јесте, али ако сте у пратњи макар и једне особе ви сте само пола себе." Да би учење било валидно и корисно, док ученик прави паузу, нек ученик пође у шетњу или да само тихо седи у самоћи. "Научници процењују да база података несвесног превазилази базу података свесног и да је та разлика реда величине више од десет милиона према један. Та база података представља извор вашег креативног потенцијала. Другим речима, један ваш део мозга је паметнији од вас самих. Најмудрији људи редовно консултују свој паметни део. И ви то можете, тако што ћете направити места инкубацији" (Мајкл, Гелб 2002). За добро учење важне су менталне активности, Учење захтева, ако желимо да научимо, да појединац који учи предузме одређене менталне активности. Менталне активности биће успешније ако ученик створи моћан извор утицаја на то шта жели научити. Шта ће ученик научити много зависи од његове намере да научи, а потом и од операција активне менталне обраде путем учења и памћења. Да би учење било успешно, наставник мора структурисати информације кроз наративну стратегију. Код ученика наставник мора ангажовати одређену врсту активности менталне обраде, код које информације могу бити задржане у памћењу или научене. Настава мора бити што мање репродуктивна, а што више продуктивна.

Да бисмо остварили наставне ефекте и постигли предвиђене наставне исходе, ученици се морају нечег и одрећи. Чега би се ученици морали одрећи у име учења како бисмо са њима остварили постављени циљ? Ученици би се могли одрећи емоционалне удобности, времена и

друштвеног одобравања. Ученик мора пронаћи начин да оно што има задржи и да добије шта жели. За учење важна је фаза одлуке, ученик креће у фазу самопоуздања и остварења својег циља. Спектакуларан успех проистиче из добре припреме за час. Добра припрема за час зове се *Мапа ума*. Информације које су ученици научили на часовима не морају у потпуности све да знају, али би морали да знају како се користе алати и технике које су у складу са ученичковом личношћу, циљевима и ситуацијом. Важно је да ученик стекне самодисциплину. Ученик мора имати свакодневни план шта мора урадити, тј. имати свакодневни списак обавеза. Најопасније за учење јесу предрасуде (тј. „предразумски ставови“) типа: *нека, имам ја времена то сутра да урадим*, затим: *ти то не знаш урадити, већ си пробао, ниси ти за то рођен*. Важно је да ученик стекне самодисциплину и схвати да мора све урадити до савршенства. Јако је важно да ученик верује у своје способности, своје знање и креативност. У раду на часу важно је да ученик стекне самопоуздање и самопоштовање које подстиче самодисциплину. Наставник мора ученика ослободити од страха према променама! Мозак информације складишти у обрасцима и асоцијацијама, путем мапа ума ученик мора користити своја подсећања. Паметно читајте своје белешке. Прво морамо поставити главне проблеме теме на часу. Читање мапе ума мора бити брже и паметније. На самој мапи ума ученик мора нацртати и поставити кључне чињенице. Ученик мора све време да надграђује своје мапе ума кроз кључне теме. Путем мапе ума ученик може прекон-тролисати кључне појмове и читати мапу ума. Важно је да ученик стекне опуштену будност. Сви најбољи учитељи су: оркестратори, фасцилатори, активатори и тренери. Путем учења наставник мора усвоји много више играња улога кроз идентитет. Важно је да наставник зна који начин ученик најлакше перцепира информације. Да ли је ученик визуелни тип, кинестетички или тактилни тип, да ли учи гледањем, слушањем, додиривањем... Наставници морају избегавати да ученике учи путем фронталног рада. Нажалост, многа наша деца "болују" од краткорочног памћења. Крајње је време да неке наше класичне стилове излагања одбацимо за сва времена.

На самом часу ученика прво морамо упознати како он може да учи, решава проблеме, размишља, присећа се, памти... У нашим школама ученици су на првим часовима оптерећени информацијама, а немају објашњења како их могу савладати. За ученике је важно како он разврстава и разуме сваку информацију. Најбоље информације могу се решавати путем мапе ума (сл. бр. 5: Мапа ума: *У парку*). Како ученика ојачати за учење? Учимо ученике уз барокну музику. Музика код ученика мења расположење и користимо је за опуштање. Нека за учење ученик користи слике и пантомиму; нека ученици стварају умне

представе кроз креативно расуђивање, као и предвиђање. Ученици морају учити корак по корак. Важно је да наставник ученике укључује у дебате или да на основу градива причају приче. Као што је речено, школа мора бити место где се ученици могу најбоље забавити.

Сл. бр. 5: Мапа ума: *У парку*, аутор: студент Мирјана Михајловић

Индивидуални рад је јако важан за ученика. Фокусирањем на индивидуални рад кроз ученикове способности наставник свесно поставља учење у њену праву креативну перспективу. "Способност малог детета да учи језик укључује га у процес који обухвата суптилну контролу и уређено разумевање ритма, математике, музике, физике, лингвистике, просторних односа, памћења, интеграције креативности, и логичког размишљања и закључивања – уз изврсну синхронизацију рада леве и десне хемисфере мозга" (Тони, Бузан 2001). Самопоштовање и креативност подржавају самодисциплину. Мозак ученика способан је за бескрајно сложеније задатке него што ми мислимо. Ученика морамо научити како да мисли и да користи обе хемисфере мозга. Најважнија

фаза наставних учења, путем курсева је активација: што је чешће будемо увежбавали, тим ће ученикове релаксације постојати брже, ефикасније и лакше. Релаксација је ефикасна кад је супростављамо и изазивамо кроз самодисциплину. Важно је ученика научити да уме чути и слушати. Слушање је слојевито. У уметности слушања важно је чути тишину. Вежбајте да са учеником слушате тишину. Покушајте са учеником да замишљате свет из прошлости, тј. путем постимагинације као и преимагинацијом кроз замишљања света какав ће се десити.

Сва ова замишљања можемо спровести кроз сопствени свет театра. Научите ученика да се концентрише и да оно што је данас научио визуализује и створи свој научни свет као театар. Визуализујте свој свет кроз театар и нек он буде у боји. Боја мора изражавати важност оне информаије коју желимо да истакнемо или запамтимо. Обојени свет науке ствара нову и интересантну динамику усвајања кроз свет учења. Стварајмо визуелни свет науке, тј. визуализујмо свет науке кроз призму оптичког кретања и проверавања те практично-научне визуализације. Наука се може сагледати кроз призму имагинарног театра. „Научни“ театар је визуелно-имагинарна игра (књижевност у три димензије) у којој се ствара нови свет интерпретацијом одређених догађаја из света науке у свет театра. У питању су заплети и расплети око свега што се дешава на пољу науке и креативности. Наука је лепота новог света – креативног света. Науку кроз театар можемо назвати ***уобличавање невидљивог***.

Литература:

1. Бузан, (2001): Тони Бузан, Користите обе хемисфере мозга, Београд, Финеса
2. Гелб, (2002): Мајкл гелб, Размишљајте као Леонардо да Винчи, Београд, Финеса
3. Маричић, (2010): Бранислав Маричић, Самодисциплина, Београд, финеса

Prof. MA Sretko Divljan
Faculty of Education in Jagodina

The professionalization of occupation: class teacher, teacher and professor

Abstract: *The paper gives a detailed analysis of learning phenomena and aims to propose how teacher's work can be improved to meet the needs of modern society. Teaching should keep pace with social changes, not lag behind them. Dusko Radovic used to warn us that „School that gets old has fewer chances to communicate successfully with children." Our schools and faculties should have well-planned educational strategies and defined directions, levels and forms of education.*

Kindergartens, schools and faculties should become „research" institutions with hands-on, heuristic, problem-solving and creative activities. Of primary importance is that teachers should possess humanistic and ethical characteristics and values, while their expert knowledge is of secondary importance. It is also very important that schools and faculties get adequate budget, and meet the prescribed material, didactic and personnel requirements for work in order to be a true guarantee of success in the future.

Key words: *professionaliization, learning, forms of education, strategies, creativity.*

Проф. др Бисера Јевтић[1]
Филозофски факултет-Нис

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.14

СОЦИЈАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА

Резиме: *Концептуалне основе институционалног васпитања, на новим основама, могу се структурирати у контексту процесних варијабли-институција, васпитаник (ученик), васпитач (наставник)и окружење. Посебно је важно поштовати категорију "особености" која има више димензија: ступањ отворености и спонтаности, интеракцију, спремност за партиципативну иновативност и поштовање интеркултуралних разлика. Расправе о разумевању других људи и осетљивости за њихове проблеме говоре о социјалној компетенцији или социјалној интелигенцији, односно емоционалној-интерперсоналној интелигенцији, затим о емпатији, социјалним вештинама, социјалној интеракцији, алтруизму, солидарности, социјалној подршци, интеграцији, перцепцији и адаптацији, сто указује на приметан раст испитивања социјалног понасања и неопходну социјалну компетентност наставника. Може се увидети чињеница да очито није могуће определити се ни за тврдњу да се ради о општем фактору, карактеристици, нити да се ради о специфичној способности успешног функционисања у свакодневним животним ситуацијама. Можда је компетенција више специфична за неку улогу.*

Нас рад обухвата теоријско представљање и дефинисање појма социјалне компетенције и њених основних обележја, као и пружање практичног појашњења поменутог појма, кроз дефинисање и анализу социјалне компетентности наставника у пракси, конкретно на примеру улоге наставника у институционалном васпитању.

Кључне реци: *социјална компетенција, интерперсоналност, социјална интеракција, сервилна оријентација, комуникација.*

Захтеви који се наставницима постављају када је реч о професионализму, компетенцији, компетентности, компетицији, сваким даном су све захтевнији и одговорнији. Европски компетенцијски оквир у својој структури није свеобухватно присутан кроз две димензије компетентности-предметну и педагошко-дидактичко-методичку компе-

[1] bisera55@ptt.rs
biseraj@filfak.ni.ac.rs

тенцију. Компетенције наставника су одређене у знатно ширем оквиру-стручно-предметни, педагошки, организацијски и комуникационо-рефлективни (Клаассен, 1994).

Састав иницијалног и доживотног образовања указује на потребу да наставницима треба пружити могућност стицања многобројних компетенција у циљу упешног професионалног деловања. Листу компетенција састављену од Европске комисије, прегледом пописа (Јакунић, 2007, стр. 526), обухвата пет целовитих компетенција.

1. Оспособљеност за нове начине рада у разреду (употреба одговарајућих приступа с обзиром на социјалну, културну и етничку различитост ученика, организовање оптималног и мотивационог окружења чији је циљ олакшати, подстицати процес учења, тимски рад),
2. Оспособљеност за нове радне задатке изван разреда: у школи ис а социјалним партнерима (развијање школског курикулума, организација и евалуација васпитно-образовног процеса, сарадња са…социјалним партнерима),
3. Оспособљеност за развијање нових компетенција и новог знања код ученика (развијање оспособљености ученика за целоживотно учење у друштву знања-“уцити како учити”),
4. Развијање властите професионалности (истраживачки приступ и усмереност према решавању проблема, одговорно усмеравање властитог професионалног развоја у процесу целоживотног учења).

Оно што је интризично односи се на способност уочавања и разликовања компетенције од компетентности и компетенције од компетиције. Компетентност подразумјева понашање, односно преовлађајући начин понашања, за разлику од компетенције коју можемо дефинисати као способност на делу. Компетиција подразумјева такмичење, престиж, социјално поређење, а као последицу најчешће има суревњивост и нетолеранцију (Сузић, 2005, стр. 357). Различите расправе више аутора о разумевању других људи и осетљивости за њихове проблеме говоре о социјалној компетенцији или социјалној интелигенцији, односно емоционалној те интерперсоналној интелигенцији, затим о емпатији, социјалним вештинама, социјалној интеракцији, алтруизму, солидарности, социјалној подршци, интеграцији, перцепцији и адаптацији.

Тако су аутори *Sternberg, Conway, Ketron* і *Bernstein* (Брдар и Смојвер – Ажић, 1993) анализирали процене стручњака при чему се појавио одвојени фактор назван социјална компетенција, који се разликовао од решавања проблема и вербалних способности а понашања обухваћена тим фактором - прихвата људе онаквима какви јесу, признаје грешке, осетљив на потребе и жеље других људи. Аутори

попут *Hoepfner* і *O'Sulivan* (Ибид, 1993), утврдили су да људи високе вербалне интелигенције постижу високе резултате у тесту социјалне интелигенције, док људи ниске вербалне интелигенције постижу или ниске или високе резултате на тим тестовима. Видљиво је да сматрају да висока вербалана интелигенција није пресудна за успешност у социјалним вештинама, јер многи људи знају поступати са другим људима а да немају развијену вербалну интелигенцију. На основу промишљања више аутора, може се констатовати чињенична бицефалност да очито није могуће определити се ни за исказ да се ради о општем фактору-карактеристици, нити да се ради о специфичној способности успешног и експлицитног функционисања у свакодневним животним ситуацијама. Можда је компетенција више специфична за неку улогу. Према речима *Даниела Големана*, утемељитеља концепта емоционалне интелигенције, социјална компетенција укључује знање о ономе што осећате као и примену личних осећаја при доношењу добрих одлука у животу. То је способност доброг управљања лошим расположењима и способност контроле нагона. Она значи и то да сте мотивисани и остајете пуни наде и оптимистични и онда када доживљавате неуспехе на путу до остварења неког циља. То је и емпатија, знање о томе што други људи осећају. То су и социјалне вештине – добро слагање са другима, управљање емоцијама у односима, способност уверавања и вођења других. Из самог овог описа је видљиво да је последње наведено заправо социјална компетенција (Големан, 1995). Могло би се рећи да је социјално компетентан наставник онај који поседује способност:

- „пренијети ученику одредјена социјална знања и вјештине које ће га оспособити за преузимање активне улоге у социјалном и културном животу,
- потицати социјално разумјевање ученика,
- изградити код ученика друштвено прихватљиве облике понашања,
- оспособити га за успостављање и одржавање задовољавајућих односа с другим људима,
- научити ученике задовољити особне потребе на друштвено прихватљив начин,
- подстакнути ученике на прихваћање својих обавеза и одговорности,
- развити код ученика способност емпатичне комуникације,
- помоћи ученику развити самопоуздање,
- оспособити ученике примерено реаговати на фрустрацију, насиље, стрес,

- развити способност регулирања емоција,
- развијати код ученика нов начин перципирања одредјених ситуација“ (Дјурановић, 2007, стр. 178).

Након увида у стручну литературу и мишљење многобројних аутора о дефинисању појма социјалне компетенције, потребно је, најпре, поставити питање који су то критеријуми које је потребно да наставник испуњава како би се поистоветио са социјално компетентном особом. Могло би се рећи да неки оквирни репертоар социјално компетентног појединца сачињавају вештине, односно понашања, као што су: интерперсоналне вештине (позитиван стил понашања према другима, емпатија, партиципација, социјабилност, пружање подршке), социјално одговорно понашање (поштовање правила, свест о последицама свог понашања на друге), социјална независност, контрола понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама), социјална кооперативност, асертивне социјалне вештине (иницирање комуникације, преузимање вођства у активности) и томе слично. Социјално компетентан наставник уводи ученике у препознавање и тумачење односа у групи при чему кроз принцип синхроницитета користи интеракцију и коедукацију. Кроз обуку ученика како да заједнички изводе циљеве и сарадјују на остваривању заједничких циљева, наставник примењује моделе у којима су ученици у улогама водје и водјеног при чему сами деле улоге и уче тимске способности- способност стварања поржавајуће и прихватљиве околине и заједнице у којој је пажња усмерена на позитивно и похвале, у којој нема репресивних реакција. То је наставникова способност да пружи прилику ученику да искаже своје мишљење и ставове без присуства страха и уједно му покаже колико то цени. Велики број агресија, деструкције и неприхватљивог понашања, потешкоћа у интеракцији, указују на проблеме у социјализацији. Нажалост, наставник их може изазвати непримереним понашањем. Он је узор кога ученици опонашају. На његовој способности контроле понашања, регулисања емоција, емпатије, алтруизма, просоционалности, ученици ће на прихватљив начин задовољити своје и притом уважити и тудје потребе. Социјално компетентан наставник развија и социјалне компетенције ученика, а неке од стратегија истиче Антић (Антић, 2000, стр. 128): отворена комуникација …поштовање дечијих осећања, успостављање ауторитета и поверења, позитивно етикетирање дечијих карактера, побољшано овладавање нагонима, уважавање индивидуалних разлика, позивање на темаљна правила, појачавање социјалних умења, обраћање здравом разуму. Подржавајући ученике, социјално компетентан наставник подстиче толеранцију према другим верама и нацијама, стимулише уважавање

различитости, подстиче позитиван осећај припадности цивилизацијској култури. Утицај који се васпитањем врши на појединца веома је важан за промоцију и остварење толеранције. Појединац је у свом деловању изложен сталном притиску и разним врстама условљености, почевши од породице и окружења, преко чврстих веровања и предрасуда које владају у друштву чији је део, па до сопственог искуства, карактера и интереса. Често његова водећа уверења нису основана, а начин на који их другоме представља значи наметање, не разговор. И то не из разлога што он другачије не може или неће, него јер је тако најлакше и јер је тако учен. Толеранција се појављује као захтев времена и тражи ангажованост свих појединаца. Учење толеранцији је могуће, потребно и нужно. Оно обухвата све сегменте друштва, све аспекте његовог испољавања и, подједнако, све индивидуе у њему.

Поставља се питање постоје ли и које су гарнице нечије толеранције, трпељивости других?

Бити трпељив према нечијим размишљањима не значи нужно допуштати понашање које је у складу с тим мислима, уколико оно производи угроженост другога или нас самих. Упитност граница толеранције, која је став, намеће питање релевантних субјеката у постављању граница. Границе компромиса, ма колико биле растегљиве, ипак имају своју коначност и могу се јасно поставити. Упућени смо на бирање нетолеранције, у екстремним случајевима, ради саме толеранције. Толеранција тражи слободу, а слобода се задобија, заслужује и чува. Границе толеранције би се могле посматрати и као нужна заштита толеранције. Она постоји само онолико колико је остварујемо и онолико дуго колико је чувамо међу нама.

Дакле, када је реч о толеранцији, може се закључити да посебан значај у остварењу свих облика толеранције има васпитање и образовање. Ипак, учење толеранције није учење које се може исказати правилима. Немогуће је појединцу дати потпуна упутства којих треба да се придржава да би био толерантан. Међутим, оно што је могуће јесте указати на многе моменте који одређују и објашњавају толеранцију. У томе лежи оправданост бројних школа, радионица, семинара на тему дијалога и толеранције у друштву које претендује на њену остваривост и које је сагледало, или сагледава, њене предности по сопствени опстанак и на тај начин подстичу и развијају ову врсту компетенције.

Чињеница је да смо сви различити и да интеркултурално учење значи мултикултурално друштво у којем ће се компетенције темељити на отворености, поштовању и прихваћености.

Ако кренемо од чињенице да се интеркултурално васпитање и образовање темељи на њиховом признавању и прихваћању, тада је и

интеркултурална компетенција способност исказивања наведених особина у интеракцији са различитим и другачијим. Интеркултурална компетенција "манифестира се и у одредјеним емотивним и когнитивним способностима-у флексибилном понашању и комуникацији, у емпатији и мотивацији за прилагођавањем, у прихваћању другачијег виђења стварности "(Хрватић, 2007, стр. 402). Интеркултурална и социјална компетенција укључују способност успостављања и одржавања медјусобних односа, комуникацију и спремност у постизању неког заједничког циља. Позитивне карактеристике понашања наставника као што су поштовање, стрпљивост, флексибилност, емпатија, просоцијалност, отвореност, радозналост, одлике су и социјално и интеркултурално компетентне особе с обзиром да су наведене компетенције услов за поседовања социјалних, емоционалних и интелектуалних вештина и понашања потребних за успех као члана друштва. Социјална компетенција се односи на социјалне, емоционалне и когнитивне вештине/ способности и понашања која су потребна за успешну социјалну адаптацију. Упркос овој једноставној дефиницији, потребно је напоменути да вештине понашања потребна за здрав друштвени развој зависе од многобројних захтева које намећу одређене различите ситуације. Социјална компетенција се може представити у виду призме коју чине три хијерархијски уређена нивоа, од којих сваки може бити веома значајан у зависности у које се сврхе користи.

На највишем нивоу социјална компетенција је дефинисана (Петровић, 2007, стр. 17) као ефикасност у социјалним интеракцијама. Ефикасност се сматра организованим системом понашања који је усмерен ка достизању циљева (краткорочних и дугорочних). Имајући то у виду, бити социјално компетентан, значило би поседовати одређена понашања и способности која ће резултирати остварењем постављених циљева, како краткорочних тако и дугорочних, односно поседовати значајан ниво ефикасности у остварењу поменутих циљева. Социјални успех може бити одређен само кроз то како други људи реагују на понашање појединца. Ефикасност у социјалним интеракцијама је, дакле, заједнички продукт понашања појединца/индивидуе и реаговања њене друштвене околине. Следећи (средишњи) ниво дефинише социјалну компетенцију опет као ефикасност али на основу појединачне перспективе и на основу перспективе других. Ниво „Ја и Други" - средњи ниво призме социјалне компетенције који истиче разлику између себе и других и као такав има велики значај за успешну адаптацију. Неки од аутора сматрају (Ибид, 2007, стр. 17) да је у интеракцији са другима, главни циљ успети у одржавању баланса између потреба појединца/индивидуе и потреба других. Социјална компетенција, у том смислу, може се схватити и као способност постизања сопствених циљева уз

континуирано и паралелно одржавање позитивних односа са другима. Трећи, доњи, ниво призме социјалне компетенције објашњава социјалну компетенцију као специфичне когнитивне, социјалне и емоционалне способности и на овом нивоу се темеље виши нивои. У васпитању социјалне компетенције неизоставна су два аспекта, а то су емпатија и развијање социјалних способности. Неминовна чињаница је да су у традиционалној школи социјалне компетенције слабо развијане.

Као значајне функције наставника на овом плану издвајају се функција оцењивања стања интерперсоналних односа у колективу ученика/деце са којима ради и да на основу истих примени или развије одговарајуће васпитне стратегије за подршку ученицима. На тај начин они пружају могућност и помоћ деци у развијању продуктивних интергрупних односа али и уче социјалне компетенције које временом усвајају као властите моделе понашања (Сузић, 2001). Разумевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струјања и снаге односа је компетенција која заслужује посебан третман јер се врло често на основу таквих резоновања предузимају потребне акције. Васпитни модели би требало да се заснивају на правовременом и успешном увођену својих група, стицање и јачање ове врсте компетенције. Како би се што боље сагледао социјални аспект ове компетенције, сматра се да се треба ослонити на десет вештина које чине структурно-интерперсоналну способност (према *Gardner*-u, 1983)- Давање повратне информације, Предосећање туђих осећања, Кооперативно учење, Способност разумевања, Подела рада, Способност сарадње, Осећање туђих проблема, Комуникација "очи у очи", Групни пројекти. (Ибид, 2001) Овом низу вештина могу се додати неке које недостају, попут разумевања унутаргрупних односа, препознавања и способности разрешавања латентних и отворених конфликата, као и препознавања и способности коришћења интергрупних снага. Чију год дефиницију ове врсте компетенције узели у обзир, једно је сигурно, а то је да је компетенција разумевања других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струјања и снаге односа, представља компетенцију потребну сваком човеку.

Концептуалне основе институционалног васпитања, на новим основама, могу се структуирати у контексту процесних варијабли-институција, васпитаник (ученик), васпитач (наставник)и окружење. Без обзира на различите институције, целовит интердисциплинарни приступ претпоставља уважавање слојевитих интеракција наведених процесних варијабли. Посебно је важно поштовати категорију „особености" која има више димензија: ступањ отворености и спонтаности, интеракцију, спремност за партиципативну иновативност и поштовање интеркултуралних разлика.

Компетенција коју ће наставник у савременој школи морати имати и свакодневно је развијати јесте-социјална компетенција. Само социјално компетентан наставник може подстицати и развијати ученикову социјалну компетенцију. Услед развијања личне социјалне компетенције, ученик ће бити мотивисан и за учење. Развој социјалне компетенције је двосмеран процес-као што наставник делује на ученике, тако и ученици делују на наставнике, при чему партнерски уче да решавају сукобе. Социјално компетентан наставник превентивно утича на неприхватљиво понашање развијајући социјалну свест и критички морално оријентисаног ученика у времену поремећених моралних вредности.

Акцентирано релевантно, постало је подручје педагошке комуникологије јер се процес васпитања базира на комуникацији, вештини која се учи и развија, којом се успоставље однос и одредјује даљи ток интеракције. Због свеприсутних аперсоналних комуникација, наставник треба овладати вештинама демократске комуникације. У савременој школи места има само за формативног наставника-наставника који се слушањем и размишљањем укључује у разговор са ученицима успостављајући партнерски ауторитет социјално и педагошки интегративне особе. Стварањем конкретнијег идентитета наставника испуњавамо услов развоја друштва темељног на знању, овладавањем вештинама за препознавање и задовољавање темељних потреба за решавање проблематичних ситуација.

Каже се да је друштво богато онолико колико има образованих градјана. Улагање у образовање наставника није краткорочна стратегија. Морамо му приступити са више одговорности, континуирано надгледати и вршити реорганизацију, полазећи од потреба савремене школе. Постмодерно друштво пред школу поставља тешке и сложене задатке. Задатке треба реализовати медју хетерогеном популацијом уз деловање различитих спољашњих и унутрашњих фактора. Задаци савремене школе представљају интризичне компетенције ученика-хумана комуникација, регулисање емоција, ненасилно решавње сукоба, преузимање одговорности, делотворно и одговорно учествовање у заједници, адекватне реакције на стресне ситуације, толеранција, алтруизам, навике моралног деловања. Из свега наведеног , школа сваког појединог ученика мора припремити за улазак у свет одраслих и оспособити га за успешно решавање многобројних животних проблема, како у приватном, тако и у професионалном животу.

Литература:

1. Антић, С. (2000): Рјечник сувременог образовања. Загреб: ХПКЗ.
2. Брдар, И. и Смојвер - Ажић, С. (1992.): Социјална компетенција и социјални статус. Годишњак Завода за Психологију. Ријека: стр. 31 - 32.
3. Ђјурановић, М. (2007): Социјална компетенција учитеља у сувременој основној школи. Педагогија-Први Конгрес педагога Хрватске, Хрватско педагогијско друштво. Загреб: стр. 174-180.
4. Klaassen, C.A. (1994): Herwaardering van de professionaliteit de pedagogische opdracht. (Revaluation of professionalism and the pedagogical task). Pedagogish Tijdschrift, Pedagogical Journal No.19. pp. 439-456.
5. Петровић, Ј. (2007): Емоционални темељи социјалне компетенције. Београд: Задужбина Андрејевић.
6. Сузић, Н. (2001): Емоционална димензија мотивације у настави. Бања Лука: Филозофски факултет.
7. Сузић, Н. (2005): Педагогија за XXI в*ијек*. Бања Лука: ТТ – Центар.
8. Хрватић, Н. (2007): Курикулум педагошке изобразбе учитеља. Курикулум. Завод за педагогију, Школска књига. Загреб: стр. 385-413.

Prof. dr Bisera Jeftić

SOCIAL COMPETENCE OF TEACHERS

Abstract: Conceptual basis of institutional education, on new foundations can be structured in the context of process variables-institution, the trainee (student), educator (teacher) and the environment. It is particularly important to respect the category of "peculiarities" that has several dimensions: the degree of openness and spontaneity, interaction and willingness to participatory innovation and respect for intercultural differences. Discussions on the understanding of others and sensitivity to their problems speak on social competence or social intelligence, or emotional-interpersonal intelligence, about empathy, social skills, social interaction, altruism, solidarity, social support, integration, perception and adaptation, indicating noticeable increase in research of social behavior and social competence required of teachers. One can realize the fact that is clearly not possible to determine neither the claim that it is a common factor, feature, or to work on specific skills for successful functioning in everyday situations. Perhaps the more specific competencies for a role.

Our work includes a theoretical introduction and definition of the concept of social competence and its basic features, as well as providing practical explanations of the said term, through the definition and analysis of social competence of teachers in practice, specifically the example of the role of teachers in the institutional education.

Keywords: social competence, interpersonal, social interaction, servile navigation, communication.

Prof. dr Milica Andevski
Filozofski fakultet, Novi Sad
Prof. dr Dušan Ristić
Fakultet za menadžment, Novi Sad

Originalni naučni rad
Naučni skup Srpske akademije obrazovanja
UDK: 37.026

PLURALITET ULOGA NASTAVNIKA – NA KOJI KONTEKST OBRATITI PAŽNJU ?

Rezime: *Didaktika odnosa naglašava značaj komunikativnih kompetencija, interakcije, vođenja dijaloga, timsku saradnju - osnovama međuljudske atmosfere koja svakom učenju i poučavanju predstavlja okvir očekivanja i podrške. Kada u prvi plan stupa sadržaj, istovremeno je primetan nedostatak odnosa što kritičari označavaju pedagoškom inkompetencijom i promašenim zanimanjem. Za učenike je važno da prepoznaju smisao učenja, ali kako odrastaju sve manje veruju nastavnicima i sve otvorenija je zajednička dilema: kuda nas vodi učenje? Stoga su nam potrebne veze u kojima možemo otvoreno i sa poverenjem da diskutujemo o tim pitanjima kao i o primenjenim metodama učenja.*

Didaktika markira elemente koji pedagoškim poslenicima mogu pomoći, nudi rešenja koja delimično idu u istom pravcu i koja na mnoga pojedinačna pitanja daje različite mogućnosti, tako da sami nastavnici, u skladu sa svojim položajem i potrebama odlučuju šta im u praksi može pomoći i skladno zadacima didaktike mogu pragmatično, konstruktivno i sistemski da deluju. Ono u čemu didaktika ne može da nam pomogne jeste: na koji kontekst treba obratiti pažnju? Ni jedan model se ne može primeniti na sve, ni jedna analiza nikada nije potpuna, ni jedno uputstvo se ne može dugoročno predvideti. Postmoderna je pluralistička, kontradiktorna, nepregledna, ambivalentna i vodi didaktičkoj ambivalentnosti između slobode izbora i neophodnosti postojanja perspektive koja se solidariše sa učenicima, a opet, i slika postmodernog učenika je u osnovi ambivalentna (pojednostavljeno to možemo podeliti u dve kategorije zahteva „ja hoću“ – „ja treba da“). Nastavnik danas lebdi između nesigurnosti postizanja određenog uspeha i upravo tog uspeha.

Ključne reči: *didaktika odnosa, pragmatična, konstruktivna, sistemska uloga nastavnika, moderna, postmoderna*

Didaktika danas: na koji kontekst treba obratiti pažnju?

Već odavno postoje mnogobrojni oblici poučavanja i učenja, zato što su ljudi oduvek bili primorani na to da čuvaju i razvijaju svoju kulturu. Odavno postoje principi prema kojima to najbolje može da funkcioniše, a iz toga je kasnije, prvo kao učenje o organizaciji, zatim kao nauka, proizišla didaktika. Tri oblika prenošenja znanja su klasična za didaktiku:

- učenje putem oponašanja i socijalizacije, tako što se preuzimaju oblici ponašanja i aktivnosti iz svakodnevnog života;
- učenje u okviru odnosa majstor-šegrt, tako što se oponašaju (ili se za njih namerno školuje), oblici ponašanja i aktivnosti u podeli rada, npr. u različitim radnim oblastima (kasnijim zanimanjima);
- učenje u školama, u kojima učenici uglavnom u većim grupama oponašaju oblike ponašanja i aktivnosti, ili im se oni prenose s namerom. Posebno putem školskog učenja prenose se i akumuliraju znanja iz različitih predmeta.

Didaktika u moderni

Moderna je poučavanje i učenje otrgla privatne sfere i bitno doprinela njihovom institucionalizivanju. Svet moderne, koji počiva na podeli rada, želi da obučava i obrazuje radnike i građane, da ih prema planovima i ciljevima, u povoljnom obliku i pomoću obučenih i lojalnihih nastavnika pripremi i disciplinuje za rad i kulturne načine ponašanja. Didaktika je pritom iz prosvetiteljskog pokreta dobila i kritičke impulse u pravcu slobodnog obrazovanja razuma i kritike, ali istovremeno su u praksi oni kojima je predavanje profesija - nastavnici, putem religije ili od strane države bili kontrolisani i usmeravani prema poželjenim interesima vlade. Didaktizaciju koja se tako sprovodila karakteriše porast racionalizacije, jer se norme i vrednosti objektivizuju, a lične uslovljenosti se pravno regulišu. U isti mah, didaktiku karakteriše i individualizacija, naime, u vaspitavanju je otkriven subjekat, koji je istovremeno domestikovan i kultivisan, integrisan u društvene okolnosti moderne kulture.

Pedagogija, i naročito didaktika, je u doba moderne dobila zadatak da poveže proces prenošenja spoljašnjih, promenjenih društvenih zahteva sa individualnim mogućnostima. Pritom su to od samog početka bili protivrečni zadaci koje je ona trebalo da ispuni: sa jedne strane npr. da stimuliše učenje, a sa druge strane da ga dodeljuje prema klasnim privilegijama i da vrši selekciju učenika. Sa jedne strane da pomogne da se mladi pripreme za svet poslovanja, a sa druge strane da prenese i opšte kulturne tehnike. Sa jedne strane da razvija didaktičke teorije, da bi efektivno organizovala učenje, a sa druge strane, u autoritarnim društvenim strukturama, samo uslovno da dopusti slobodu.

Ovakva didaktizacija posebno se vezivala za sadržaje, znanje, razum, napredak u struci. Didaktičke teorije pedesetih godina nosile su tipično obeležje racionalističke kulture obrazovanja u smislu težnje za modernitetom, a što je prisutno i danas:

- Postoji orijentisanost prema racionalnosti i nada da će se probiti bolji argumenti. Vidljivo je i ustručavanje, da se dublje zađe u emocionalnu stranu susreta učenika i nastavnika, da se razvije dijaloško sporazumevanje na ravnopravnom nivou. *Za didaktiku je ovo značilo, da preduslove učesnika u učenju treba da ispita prema sadržaju ili socijalnoj formi, a nastavnika da etablira kao stručnjaka koji učenika smatra samo ograničeno sposobnim za dijalog*.
- Prosvetiteljske intencije su bile modelirane u smislu duha napretka, i činilo se da je samo pitanje vremena, kada će se bliže ući u trag sociokulturnim ili antropogenim izvorima učenja, da bi se didaktika upotpunila i usavršila. *Za didaktiku je ovo značilo, da treba da profesionalizuje obrazovanje predavača i da te predavače osamostali u smislu prosvetiteljskog modela – proces koji je doprineo institucionalizovanju obrazovanja nastavnika sve do današnjih oblika*.
- Potraga za univerzalnim razumnim rešenjima dovela je do formalnih modela razmišljanja, koji treba da važe za sve učenike, u svim razredima, u svim situacijama. *Za didaktiku je ovo značilo, da treba da razvija pretežno formalne modele analize nastave i sprovođenja planiranja, da stimuliše formalno uvežbavanje u obuci nastavnika, pri čemu bi, po mogućnosti, sve didaktičke radnje trebalo da se reflektuju i određuju*.

Ova tri zahteva potkrepljena su brojnim teorijama, koje su zahtevale veću racionalnost i bolja objašnjenja. Nade u modernitet raspodelile su se u okvire hermeneutički-refleksivne metode, bihejviorizma, teorija o antropološkom modelu učenja, konstruktivnog shvatanja učenja prema Pijažeovim istraživanjima... Ove didaktičke teorije reprezentovale su nade moderne, ukoliko su, u okviru opšte-didaktičkih modela verovale u povećanje i stalan napredak racionalnosti.

Didaktika u postmoderni

Međutim, postoji kriza u širem smislu, koja se tiče odnosa moderne i postmoderne. Danas je uzdrmana nada u progres, u rast i stalno naučno poboljšanje po modelima i željama moderne. Moderna nije mogla da zadovolji sve nade racionalističkih ideala, čak šta više ona sama se pokazala lomljivom. Vremena su se promenila, naročito ubrzano u poslednjih 50 godina, tako da poučavanje i učenje danas stoje u znaku neophodne refleksije o ovim promenama. Teorije, koje danas naročito intenzivno svedoče o tome, nazivaju se diskursi postmoderne.

Didaktika		
Epoha moderne	**Prelazni period**	**Epoha postmoderne**
Racionalnost kao najbolji i najuspešniji pristup u određivanju sadržaja didaktike	sve više predstavlja nepristupačan, ambivalentan i nesiguran pristup	gubi svoje centralno mesto: danas je vezana za oblike odnosa, oblike komunikacije i različite kontekste.
Formalni modeli sa univerzalističkim kodom donose jedinstvena rešenja za veliki broj slučajeva, ali u kompleksnijem svetu	nijedan model se ne može primeniti na sve; nijedna analiza nikada nije potpuna; nijedno uputstvo za postupak se ne može dugoročno predvideti (iako su formalni modeli u nekim oblastima i dalje uspešni),	tako da svi univerzalistički zahtevi propadaju; postmoderna je pluralistična, kontradiktorna, nepregledna, ambivalentna (dok se istovremeno vrši praktična globalizacija određenih „univerzalija“, pre svega u oblasti tehnike).
Didaktička profesionalizacija bi trebalo da izvrši univerzalizaciju putem utemeljavanja normi, vrednosti i formalnih procedura, ali	uporedno javljanje različitih normi i vrednosti dovodi do smetnji i nesigurnosti; obrazovanje i didaktika predstavljaju društveno-politički sporni slučaj, koji	dovodi do didaktičke ambivalentnosti između slobode izbora i neophodnosti postojanja perpektive, koja se solidariše sa učenicima.
Didaktika je podčinjena težnjama **vere u napredak**, ali	napredak izgleda zavisi od tumačenja različitih posmatrača, koji upozoravaju na rizik napredovanja,	tako da danas didaktika lebdi između nesigurnosti postizanja određenog uspeha i upravo tog uspeha.

Tabela 1: *Didaktika između moderne i postmoderne*

U **tabeli 1** bliže je skicirano suprotstavljanje modernih i postmodernih očekivanja od didaktike. U moderni didaktika stoji pod pritiskom ili željom za:

- dugoročnim uspehom, koji bi trebalo da bude dostignut kroz dugo planirane lance radnji, kroz upuštanje u dugoročne igre znanja, kroz usvajanje obrazovanja i očekivanja ponašanja u dugom posmatranju subjekta;

- stalno rastućim uspehom, koji je reprezentovan kroz porast znanja i obrazovanja;
- rastućom istinitošću znanja, koja obećava da će biti sve potpunija, realističnija, korisnija, efektivnija;
- porastom simboličkog kapitala, koji obrazovane individue gomilaju i iz kojeg se čini da crpe veliku korist i očekivani ekonomski uspeh;
- neophodnim odlaganjem brzih zadovoljenja, a time i stavom o radu i dostignućima u radu, koji se pravi prema budućnosti i stavlja dugoročni uspeh ispred kratkoročne motivacije;
- mogućnošću kontrolisanja budućnosti, za koju izgleda, sa pozicije sadašnjosti, da se može izračunati i sigurno prognozirati.

Ova obećanja su se pokazala i pokazuju se kao riskantna, jer

- u postmodernoj sadašnjici su kratkoročni uspesi važniji i društveno više priznati nego uspesi, koji se postižu dugoročnim odricanjem;
- napredovanje može da znači i nazadovanje; napredak u moderni često ima i svoje naličje, koje stvara nove rizike; Moderna je izgubila svoju naivnost po pitanju sopstvene vere u napredak upravo zbog neuspeha mnogih planiranih uspeha koji su isprva smatrani nerizičnim;
- opadanja vrednosti naučenog brže poništava „simbolički kapital" znanja (Bourdieu) nego što njegovi vlasnici uspeju da ga koriste i pretvore u uspehe; tako se obrazovanje čini kao jedan u suštini riskantan i nesiguran poduhvat, čija se vrednost korisnosti i uspeha samo ograničeno može proračunati i koji ni u kom slučaju ne može da nudi garanciju npr. za tom obrazovanju odgovarajućem zanimanju ili primanju (plati);
- brza zadovoljenja važe za uspešna, a dugoročno odlaganje ili mukotrpna štednja sve više važe za normalne i dosadne puteve do cilja;
- budućnost bi trebalo da bude što je moguće otvorenija, pritom je prevelika vezanost za prošlost često prepreka.

U ovom prelazu didaktika postaje konstrukt, kome su neophodne refleksije o osnovama. U didaktici koja je u skladu sa vremenom (aktuelna, napredna):

- uspeh bi morao da se zameni vijabilnošću; ovo znači, da tek stalno učestvovanje svih direktno pogođenih pomaže da se odredi, šta će se tumačiti kao uspeh, a šta kao neuspeh;

- trebalo bi didaktički priznati principijelan porast rizika delovanja; didaktičko delovanje bi trebalo svesno da poprimi karakter smelosti, i da ga koristi, umesto što od njega strahuje;
- relativizacija istine i znanja, treba da postane osnovna polazna tačka današnje didaktike pa time i rada nastavnika;
- ubrzanje sticanja i propadanja znanja, nastalih i razrešenih veza i odnosa moralo bi, ne da se jednostavno osuđuje i odbija, već da se kao polazna pozicija kulture sadašnjice i dalje uvažava i reflektuje;
- trebalo bi da se prizna dovođenje u pitanje pojedinih zahteva, i očekuje kao mogućnost dekonstrukcije i svoje sopstvene teorije.

Zbog ovih momenata, u današnjoj društvenoj situaciji postoji napeti odnos između tradicionalnih zahteva i postmodernih nesigurnosti:

Sa jedne strane, škole i druge obrazovne ustanove bi trebalo da, prema odabranim tekstovima, sadržajima ili postavljenim scenarijima, prenose objektivne realnosti koje su naizgled, preostale od oblika učenja, odvojenog od ostatka života. Didaktički procesi i reforme pritom često postaju bojno polje ideoloških društvenih položaja: partija, školske birokratije, saveza, organizovanih roditelja... Uprkos tome, nastavnici imaju veliki didaktički slobodan prostor, koji se često shvata samo kao ograničen prostor mogućnosti (nasuprot ograničavajućih okolnosti). U jednom ovakvom kontekstu, nastavnici treba da fungiraju kao eksperti u struci, a kao kriterijumi najčešće se navode ili tradicionalni obrazovni zahtevi (ono što je potvrđeno, dokazano) ili potrebe tržišta (ono što više služi konzumu i potrošnji i njegovom povećanju).

Sa druge strane, ove „objektivne realnosti" se u postmoderni stalno poništavaju, brzo se odustaje od njih i menjaju se u nove obrazovne zahteve ili potrebe tržišta. Sadržaji su postali lomljiviji, više vremenski, jer se znanje samo ograničeno smatra važećim. Iz ove lomljivosti proizilazi i nesigurnost za didaktiku kao nauku:

(1) Pedagozi koji se orijentišu prema moderni, prema prosvetiteljstvu i tradicionalnim obrazovnim idealima, u opasnosti su da ih kao konzervativne prosto prikače za prošlost, te da jednostavno budu propuštene promene u praksi i u potrebama tržišta i potrošnje jednog društva koje je u jakoj promeni. Njihova nelagodnost zbog postmoderne često je izražena u kritikovanju nove nepreglednosti, raspada starih vrednosti (posebno solidarnosti), nedostatka orijentacije, stalne proizvoljnosti, nestajanja realnosti koja se smatra objektivnom. Ako su pre dvadeset ili trideset godina neki od ovih pedagoga i didaktičara još i bili napredni novo-mislioci, oni sada postaju konzervativni zastupnici jednog prošlog vremena. Idealizujući

ovo prošlo vreme, oni ga suprotstavljaju promenama koje se dešavaju, i u tom idealizovanju gube kontakt sa životnom praksom novih generacija.

U ovakvim raspravama posebno se kritikuje očekivanje objektivnosti nezavisne od posmatrača, jednog potpunijeg ili najboljeg rešenja, izvesnosti i jednoznačnosti znanja i konstantnog boljeg-znanja (pametovanja) prema drugima, koji u današnjoj kulturi ne uspevaju. Ovakvo razmišljanje ne ispituje konstruisanost sopstvene teorije. Kada se ne zahteva, da svi koji učestvuju u obrazovanju i vaspitavanju, iz svoje situacije unesu perspektive, smisao i validnost svojih konstrukcija sveta i da iste diskurzivno obrade, onda lako nastaje nerefleksivno pametovanje. Razmišljanje, koje značenje vidi u samim stvarima, koje se redukuje na centralne snage i stoga ne vidi i isključuje druge, koje veruje stručnjacima i želi sve objektivno da premeri i reguliše, postmoderni diskursi odbijaju.

(2) Pedagozi koji se orijentišu prema postmoderni, nalaze se u opasnosti, da kao novi progresivni (koji će, dakako postati konzervativni) razviju nove vizije i da pritom previde strukturalne uslove i preduslove moderne, u kojoj, i sami, čvrsto ukotvljeni *još* uvek stoje. Oni bi onda ostali čisti kritičari ili skeptičari dekonstrukcije velikih meta-pripovetki, u koje spada i prosvetiteljstvo, relativnosti naših istina i promenljivosti onoga, što kao realnost ima važenje i važnost u sporazumevanju, kritike predstava o objektivnosti. Međutim, skepsa i kritika premalo bi pomogli, da se prakse, rutine i institucije promene, ako ostanu prosto teorijske i ograničeno akademske. Onda bi i ova kritika bila prosto idealizovano korišćena i predstavljala bi prosto nerealan ideal naspram post-modernih praksi.

Učenje u postmoderni između zahteva „ja-hoću“ i „ja-treba-da“

Govoriti o postmoderni ne znači da je moderna završena. To takođe ne znači da postmodernu treba shvatiti kao neko rajsko stanje, za koje se kaže da je najbolje. Međutim, društveno stanje, u kojem žive razvijene industrijske države Zapada, obeleženo je ambivalentnostima postmoderne koje se manifestuju u sve nepreglednijim kontradiktornostima.

S jedne strane postoji ekstaza slobode koja se manifestuje u željama za povećanjem šansi u postizanju individualnosti, sticanju dohotka i poseda, boljih životnih uslova. Ovo vodi javljanju egoistične kulture, koja potkrepljuje činjenicu da se fantazije o solidarnosti i zajedničkom odricanju sve više smatraju propalim.

S druge strane, ekstaza slobode skoro da se ne može stvarno doživeti, jer slobodi treba sigurnost, a sigurnost se ne bazira samo na opštim pravnim predstavama o redu, (ljudska prava), već predstavlja jedan od uslova za

postojanje slobode. Po mišljenju kritički orijentisanih sociologa, uslove slobode sve više određuju novac i potrošnja, dok smanjena potrošnja – po mišljenju Baumana – usporava razvoj identiteta na način koji društvo očekuje.

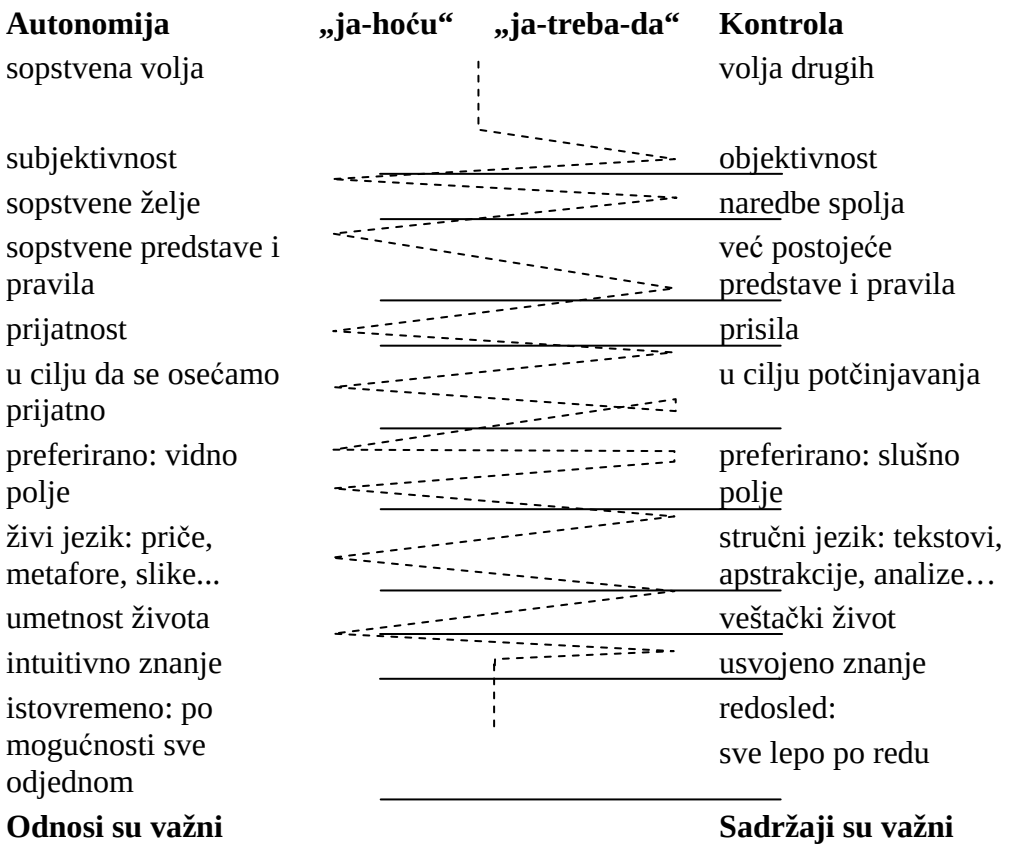
Ako uzmemo ovu ambivalentnost za izvor nelagode u postmoderni, možemo da uočimo individualnu i društvenu stranu te nelagode:

- Individualno posmatrano, različiti ljudi žele da steknu identitet koji se bazira na ravnoteži između individualne ekstaze uspeha i sigurnosti na društvenom i ekonomskom planu.
- Društveno posmatrano, za većinu ljudi novac i potrošnja predstavljaju osnovne uslove za uspostavljanje ravnoteže. Ko ne ispunjava ove uslove, nalazi se u odbačenom delu društva, za koji „bolja“ strana smatra da je ugrožen.

Ukoliko ove opšte analize povežemo sa uslovima u kojima se danas živi i uči, zaključujemo da je slika postmodernog učenika u osnovi ambivalentna, što bi se pojednostavljeno moglo podeliti u dve kategorije zahteva: „ja-hoću“ i „ja-treba-da“ (**Slika 1**).

Podela na **slici 1** nije precizna, ali je upravo ta nepreciznost odlika naše posmatračke perspektive. Tu se ne radi o empirijski dokazanim tvrdnjama, koje se precizno procentualno mogu izraziti: koliki je udeo „ja-hoću“, a koliki „ja-treba-da“, više se radi o mogućnosti sagledavanja svoje i tuđe pozicije, odnosno odnosa samostalnosti i potčinjenosti. **Slika 1** nam može poslužiti da odgovorimo na pitanje: u kojoj meri se vidim u svojim očekivanjima, nadama, stavovima, normama, vrednostima i svom znanju?

Ova podela je dualistična, a dualizmi često vode u isključivo razmišljanje. Isključivo razmišljanje možemo da izbegnemo samo ako sliku shvatimo kao povod za sagledavanje sebe, a kada se pojedinačni pojmovi u redovima tabele mogu potkrepiti argumentima, konkretnim događajima i iskustvima, kao i sopstvenim interpretacijama.



Slika 1: *Učenje između zahteva „ja-hoću“ i „ja-treba-da“*

Autonomiji, koju ovde čine sopstvena volja subjekta i zahtev „ja-hoću“, odgovara ekstaza slobode, koju kulturološki doživljavamo u postmoderni. Ali to je istovremeno sloboda, koja je, pedagoški i didaktički posmatrano, u procesu učenja uvek vezana za rekonstrukciju kulture, a time i za volju drugih, ograničavanja, zahteve. To je druga stana na koju treba obratiti pažnju.

Za tradicionalne pedagoške i didaktičke principe je karakteristično da akcenat stavljaju na sadržinsku emancipaciju učenika: putem obrazovanja, pod kojim se podrazumeva uglavnom prenošenje sadržaja, učenici dolaze do prave istine. Na taj način dominira sadržaj, dok se odnosi zanemaruju. Zahtev za slobodom nije ignorisan, ali se uvek tumači sa sadržinske strane i iz perspektive “ja-treba-da”:

1. Na *sadržinskoj strani*, na kojoj objektivnost i objektivna perspektiva, postaju sve važniji, radi se pre svega o naredbama koje dolaze

spolja. Naredbe po pravilu izdaju stručnjaci. Međutim, u stvarnosti ovo i nije tako idealno, jer određenu ulogu obično igraju aspekti moći i interesa, koji utiču na proces.

Kada je učenje u pitanju, ne radi se o čistom pridržavanju normi, zato što se gradivo koje se usvaja mora usvojiti sa kritičkim stavom i razumno. Nastavnik nije više onaj koji učenike ostavlja u strahu kako bi oni bolje učili, ovde stupa na snagu trezna objektivnost. Često se i preteruje u toj objektivnosti: ona je sadržinski orijentisana, racionalna, i ne interesuju je emocije. Tako se dobija slika veštačkog života, *uči se za školu, a ne za život*, dominira znanje koje treba da se usvoji, a koje nastavnici ugrađuju u nastavne planove i programe koji uredno treba da se realizuju.

Ko međutim može da porekne da je aspekt „ja-treba-da“ neophodan sastavni deo kulture? Previše strana današnje kulture počiva na prenošenju jezika, pravila, zakona, kao i pisanih i nepisanih kodeksa ponašanja, da bismo to mogli poreći. Celo društvo rada je podeljeno u funkcionalno različite grupe stručnjaka. Stoga ne treba da zanemarimo aspekat „ja-treba-da“. On se sve češće kritički ispituje, zato što njegova objektivnost, racionalnost, istina njegovih eksperata, kao i neophodnost njegovih nastavnih planova nisu više neosporni. Što se više u vezu sa sadržinskom stranom dovede pravo na slobodu, tim je promena veća: pluralizam, diferencija, ambivalentnost su ključni pojmovi koji su aspekt „ja-treba-da“ učinili nesigurnim, i ne postoji niko ko nas može sa sigurnošćnu ubediti u neke nove tvrdnje.

Nastavnici koji pokušavaju sve ovo uredno da realizuju, ponekada izgledaju bespomoćni i pomalo smešni u želji da sve pretoče u sadržaje i „didaktizuju“.

2. Druga strana je *strana odnosa*, na kojoj se ne radi o nekom određenju „spolja“, već o subjektivnosti učenika i nastavnika: ja želim ovo, ovo su moja pravila, moja mišljenja koja svi prihvataju kada treba nešto da naučimo ili nekoga nešto da poučimo. Mlađe generacije se sve više vaspitavaju u stilu razvijanja sopstvene volje i mišljenja, od vrtića pa nadalje. Postmoderna kultura je takva: svaki subjekat ima svoja prava, pravo na izbor i odlučivanje. Živimo u vizuelnom svetu i svetu virtualizacije – zato želimo i kada učimo da što više „vidimo“ - treba nam živi jezik koji pripoveda, koristi fikciju, metafore i slike, pri čemu se manje mučimo oko razumevanja apstrakcija sa kojima su starije generacije mučile. Čemu to mučenje ? Nama nije više stalo do veštačkog života koji nije u stanju da nam ponudi dobro parče umetnosti života: kako ću se snaći, kuda moram da idem, koji su izborni kriterijumi, koje mogućnosti sadrže najmanji otpor pri savlađivanju – ta pitanja su važnija od udubljivanja u sadržaje. Da bismo preživeli ambivalentnosti postmoderne, potrebna nam je intuicija. Aspekt „ja-hoću“ verovatno dosta toga pojednostavljuje, a sadržaji se ne shvataju tako ozbiljno

kao ranije. Ovaj aspekt nas više okreće *odnosima*, odnosno načinu na koji komuniciramo jedni sa drugima i na koji se ophodimo prema drugima. Poštovanje, druželjubivost, dijalog i dehijerarhizacija su ključni pojmovi postmoderne, za koje očekujemo da budu primenjeni i u praksi učenja i poučavanja, u relacijama i odnosima onih koji uče i nastavnika, koji ih poučavaju.

Zatečenim nastavnicima ovakve slike se često ne dopadaju, jer sugerišu da je svet jednostavan. Sve se predstavlja dualistički, kao da ne postoje neke međupozicije, neke druge pozicije, kao da ne postoji nikakav doživljaj koji doživljavamo različito i na jedinstvene načine. Dosetljivi i kreativni nastavnici diskutuju sa učenicima o oba ekstrema, i svako može da dâ sliku o sebi. Veoma je bitna ova transparentnost, kako bi svako naučio da ceni želje i uloge drugih. Teorija sama po sebi malo koristi u nastavnom procesu.

Dragocena su oba prigovora: isprekidana linija između obe perspektive trebalo bi da simbolizuje činjenicu da rešenja neke situacije naginju malo na jednu, malo na drugu stranu. Isprekidana linija je apsolutno fiktivna – na koju stranu skreće zavisi od posmatrača i njegove perspektive. Ni označene tačke nisu precizne. U tom smislu, opravdan je prigovor koji dolazi od strane sadržaja. Opet, s druge strane, ukoliko primenjujemo ovo u praksi i učenici i nastavnici su u stanju da se analiziraju. Analiza ove slike, međutim ima važne implikacije za didaktiku:

- Didaktika koja je bazirana prvenstveno na *sadržajima*, izgubila je na značaju.
- Didaktika odnosa reflektuje stranu *odnosa*. Bitno je da smetnje u odnosima budu odstranjene, da bi se sadržaj mogao usvajati. Ali to ne znači, sa aspekta ove didaktike, da ne treba posmatrati stranu sadržaja. Didaktika nastaje tek onda kada postoji *interakcija obe ove strane*.

Evaluativne studije su pokazale da didaktika ne može više da upravlja iz pozicije „treba-da“. Njena solidarnost treba da bude fundamentalnija: principijelno solidaran stav pretpostavlja najpre stvaranje odnosa između učenika i nastavnika, tako da didaktika treba da bude dijaloški orijentisana.

Slika 1 je samo konstrukt i predstavlja pojednostavljen model prisutnosti oba aspekta u relacijama nastavnika i učenika u procesima učenja i poučavanja. Postavlja se pitanje, kako se učenici sa svojim sopstvenim iskustvima i primerima uklapaju u taj model? Kako u suštini, funkcioniše njihovo uklapanje u model? Na koje aspekte treba da obrati pažnju nastavnik kada u svom odeljenju diskutuje o ovim perspektivama?

U sredini slike se nalazi otvorena granična linija, koja se neprecizno prostire malo na jednu, malo na drugu stranu. Samo konkretan slučaj

odlučuje na koju će stranu skrenuti linija, a ni to nije – pedagoški posmatrano – proizvoljno. Sredina slike, na kojoj su moguće promene i različita tumačenja, didaktički i pedagoški predstavlja konstrukt koji ima smisla, jer je njegova priroda bliska stvarnom životu:

- Postmodernistički posmatrano, ne postoji pedagogija koja zastupa samo aspekt „ja-hoću“ ili samo „ja-treba-da“. Zadatak nastavnika je u uspostavljanju ravnoteže između obe strane, kako bi se pronašla ravnoteža u učenju.
- Aspekt „ja-treba-da“ u modernoj didaktici i pedagogiji postaje višeznačan, pluralističan i raznovrsan, tako da ovde sve više dolazi do izražaja i aspekt slobode.
- Sloboda je sloboda konstruisanja. Verovatno baš zbog toga teorija konstruktivizma odgovara ekstazi slobode. Ali takva sloboda postoji samo sa dva ograničenja: s jedne strane, ona mora da rekonstruiše ono što je važno u kontekstu kulture – npr. učenje zajedničkog jezika i usvajanje određenih kulturnih elemenata koje dele članovi jedne ili više grupa; s druge strane, to je sloboda koja mora da bude sposobna da prizna da i njene sopstvene konstrukcije mogu da budu pogrešne – npr. da uvidi da i subjektivna strana može da doživi kritiku i ograničenja.
- Postavljanje didaktike između slobode i „prisile“ je težak poduhvat, budući da ona u tom slučaju povezuje nešto što jedno drugom protivreči. Međutim, samo nas suprotnosti, kontradikcija i promena perspektive posmatranja, mogu podstaći na revidiranje sopstvenog ponašanja i ponašanja drugih, i samo uz pomoć njih možemo da uspostavimo ravnotežu između aspekta „ja-hoću“ i „ja-treba-da“.
- Nastavni rad, treba razvijati dijaloški, u razgovoru i raspravi, budući da samo tako možemo iskusiti tanke granice između različitih perspektiva posmatranja i pronaći ravnotežu između aspekata „ja-hoću“ i „ja-treba-da“.

Zaključak

Didaktika je danas u krizi i pri tome najpre mislimo na činjenicu da ova naučna disciplina poslednjih decenija nije uspela iz sebe da razvije modele i teorije, koji bi mogli u dovoljnoj meri da posluže kao pogodni konstrukti za praktikujuće i reflektujuće nastavnike – praktičare. Značajni impulsi za proširenje, za promenu i obnovu nastavnih metoda stigli su spolja: Iz psihološki ili terapeutski orijentisane komunikativne teorije, iz disciplina vezanih za menadžment i upravljanje, iz metoda moderacije neformalnog obrazovanja, kao što je npr. radioničarski rad. Ova kriza je dovela do toga da

se mnogi nastavnici danas manje orijentišu prema naučnoj didaktičkoj literaturi, a više prema knjižicama različite vrste, pri čemu je primetna metodička raznovrsnost, ali i nedostatak obuhvatnih teorijskih koncepcija u opšte-didaktičkom smislu.

Poslednjih dvadesetak godina sve više napreduje didaktička literatura „savetnika", ograničena pretežno na praktične knjižice sa uputstvima i receptima. Ovo se najbolje može videti na Klipertovom uspehu, koji je bez sistematične didaktičke teorije sakupio i prikazao metodičke mogućnosti u nastavi. Naučno utemeljeni didaktički modeli čine se zaključenim, dalji razvoj odvija se samo rudimentarno, a didaktici je potrebno sve više spoljašnjih podsticaja: veoma uspešno iz neformalnog obrazovanja, u kome se nove metode, orijentisane prema delovanju, razvijaju više nego u školama ili na univerzitetima, posebno sa stanovišta komunikativnih teorija koje fokusiraju pitanje odnosa, koga mnogi praktičari, pored sadržaja, smatraju esencijalnim za didaktičko delovanje. U ovom komunikativnom preokretu orijentisanom prema delovanju, gde didaktička obrazloženja ne treba da ostanu čisto recepti, kao temelj za jedno ne samo čisto metodički diferencirano praktično delovanje, koristi se teorijska matrica pragmatizma (Dewey-ovo novootkriće) ili konstruktivizma. Ove teorije nastoje, da daju sveobuhvatnu, opširnu i iscrpnu refleksiju uslova i mogućnosti praktičnog delovanja u prenošenju sadržaja i odnosa.

Pokušaj odgovora na pitanje zašto su didaktička teorija i njeni poslenici danas u krizi okreće nas i prema trenutnoj kulturnoj situaciji. I ovde se pojavljuje ambivalentnost postmoderne koja se, u društvenim naukama ispoljava u oštrijem obliku nego u drugim naukama. Status onih koji deluju u školama posebno je nesiguran. Nasuprot njima, delatnici u tehničkim profesijama, koje direktno stoje u prirodno-naučnoj promeni, imaju u široj javnosti ne samo znatno veću reputaciju nego društveno-naučne ili kulturološke struke, već gutaju i nesrazmerno više novca i gratifikacija. Kao kriterijum se često navodi korist koja se može dokazati, koja se često povezuje sa materijalnim napredovanjem, koje je vidljivo i širokim masama. Ovo uopšteno čini lošijim status svih poslenika obrazovanja, kulture, kao one koji se prevashodno bave ljudskim odnosima, za koje ne postoje rešenja koja se mogu patentirati.

Naravno, navedeni problemi, mogu se sasvim drugačije posmatrati. Upravo kulturno orijentisanim naukama je u osnovi potrebna povećana pažnja, da bi odgovorili na kompleksnost njihove delatnosti. Sužavanje vodi (kao i kod didaktike), rastućem pritisku za legitimaciju. Ovaj pritisak uslovljava nastojanja poslenika obrazovanja, da posredstvom evaluacija ili empirijskih istraživanja dokažu *stvarni* uspeh didaktičkog delovanja. Pritom je sa nastavnicima, slično kao i sa društvenim marginalnim grupama ili

autsajderima: očekuje se njihovo uspešno vraćanje u sistem, ali treba u tome sami sebi da pomognu. Pretpostavimo da su rezultati Pisa-studije, na kome smo dobili niske ocene, dobijeni analogno sa rezultatima za jedan automobilski koncern i njegov proizvod. To bi onda – ironično – značilo:

Automobil koji se proizvodi više ne zadovoljava minimalne zahteve tržišta, zastareo je već i pre nego što stigne na tržište, tako da jedva zadovoljava želje kupaca i stvara nemotivisane zaposlene. Morala bi obavezno da se promeni proizvodnja. Šta bi se dogodilo, kada bi se ta promena proizvodnje realizovala prema modelu današnje, ali i one koja se očekuje (i stalno odlaže) reforme školstva?

Nova proizvodnja, pre svega, ne bi trebalo da košta više nego stara, u najboljem slučaju i manje. Izrada proizvoda trebalo bi da usledi u kraćem vremenu, a da se pritom uštedi na sredstvima i na zaposlenima. Zaposleni bi trebalo brzo da se obučavaju da bi se uštedeli dalji troškovi. Dalje obrazovanje zaposlenih bi trebalo da usledi samo iz privatnih sredstava, jer se na taj način najbolje pokazuje motivacija. Sredstva bi trebalo da dolaze od sponzora, koji nemaju ništa (nikakvu korist) zbog svojih donacija. Ušteda se strategijski realizuje tako, da se zaposlenima na raspolaganje stavi još samo minimum opreme, a oni bi sami trebali da organizuju kako da sastave taj automobil. To se zove samoodgovornost. Pošto na kraju ponestaje novca, zaposleni treba četkama koje su sami kupili i jeftinom farbom u svom slobodnom vremenu da ofarbaju automobile. Tehnički nedostaci će se prećutati. Sve manje kupaca će hteti da kupuje takve automobile, a upravni odbor ruiniranog preduzeća (sa sedištem u glavnom gradu) sada preko rukovodstva preduzeća, koje takođe ima sedište izvan fabrike, zahteva od potrošačkog tela i od javnosti da optuži i izgrdi zaposlene kao uzročnike za bankrot preduzeća.

Nastavnici u školama i na fakultetima već duže su u situaciji, koja se još jedino ovakvim ironičnim poređenjima može oslikati. Sve dok se ovde ne probudi društveno razumevanje i svest, o potrebi za sveobuhvatnom reformom, i uslovi za njihovo delovanje, strukturalno će biti veoma teški. Uprkos tome, oni u ovoj situaciji, sve što mogu, treba da promene svojim sopstvenim snagama.

U ovoj situaciji, nastavnici treba ponovo da rekonstruišu i javno obeleže deficite preduslova za svoje delovanje, a istovremeno treba da pokušaju, da idu sopstvenim novim putevima. Oni su pozvani, da se uhvate za deficite sistema školstva, da razviju alternative i da pojačano saučestvuju u diferenciranju ponuda za stimulisanje. Ne samo školama – nakon otrežnjavajućih Pisa-rezultata – nego i naučnim didaktičkim teorijama, danas je potrebna obnova. Njihov horizont cilja i metoda je poslednjih decenija previše bio uslovljen uslovima vremena, a to je nastavnike brzo načinilo

nerealnim. Pritom mnogi zapostavljaju deo koji se odnosi na kulturne uticaje svojih posmatranja i postupanja. Mnogi nastavnici želeli su, da što je moguće više pojednostave kompleksnost didaktičkih obrazloženja i važenja, i time su sistematski potcenili sopstvene zahteve. Ovome se danas, postavlja još komplikovaniji emancipativni zadatak didaktike, jer on podleže uslovima postmoderne:

- Sa jedne strane, didaktičko delovanje nastavnika pod pretpostavkom slobode i emancipacije u današnjoj kulturi, stvara paradoksalne zahteve: Oni koji poučavaju treba istovremeno da stimulišu sposobnost kritikovanja društva i nastavnih sadržaja, ali istovremeno i da integrišu one koji poučavaju u to društvo; Oni bi trebalo da povećaju samoodređenost, ali istovremeno i da relativno usko poučavaju o kulturnim i stručnim preduslovima; Oni bi trebalo da stvaraju nova stanovišta, ali istovremeno i da orijentišu prema ustaljenim perspektivama; Oni bi trebalo da budu individualni pomagači u učenju, ali istovremeno i da ocenjuju i da prave selektivna rangiranja; Oni bi trebalo da kooperiraju sa roditeljskom kućom, ali istovremeno i da kritikuju pogrešne razvoje u porodici; Oni bi trebalo da reflektuju kritički pogled na svet, ali istovremeno i da se neutralno ponašaju; Oni bi trebalo da stimulišu socijalni i politički angažman, ali ne i da politiziraju i radikalizuju – u svim ovim paradoksalnim zahtevima pokazuje se ambivalentnost poučavanja i učenja – a često i preopterećenost onih koji poučavaju.
- Sa druge strane didaktički zadatak prisiljava na odgovornost, jer oni koji uče ne mogu od samog početka i unapred da budu podeljeni na konzumente i ne-konzumente, već ih treba tako zbrinuti, da mogu da dostignu opravdanu šansu za učenje. I ovaj zadatak prisiljava one koji poučavaju na paradoksalne zahteve za delovanje: oni bi trebalo da individualizuju nastavu, da bi diferencirano stimulisali one koji uče, ali istovremeno i da se orijentišu prema prosečnom razvoju i vremenu, određenim prema fiktivnom (prosečnom) učeniku; Oni bi trebalo da poštuju razlike između onih koji uče, ali istovremeno i da ne dozvole da te razlike postanu prevelike; Oni bi trebalo da izbegavaju zapostavljanje pojedinačnih učenika, ali istovremeno, u osnovi, da ne sumnjaju u postojeće strukture.

Ovi paradoksalni zahtevi pokazuju, da je u postmoderni teško i poučavati i učiti. U ostvarenju cilja emancipacije, u prvi plan dolazi pragmatičan stav koji je istovremeno povezan sa nerealnim idealom, koji dopušta pouzdanje u to da će ljudi prosvećivanjem, povećanjem znanja i

učenja, u principu dospeti do poboljšanja svoje situacije. Brojne činjenice našeg društva uzdrmavaju veru i nadu u takvo nešto. Ekonomski, socijalno i kulturno danas možemo da sumnjamo u to da (li) se dobro situirani, kako Bauman kaže, „izdižu iznad svojih pojedinačnih interesa i interesa grupe i posmatraju kao odgovorni za ljudsku egzistenciju drugih, manje srećnih. Da li su oni drugim rečima spremni, da rečju i delom i pre nego što na to budu prisiljeni (i ne iz straha, da bi na to mogli da budu prisiljeni), zastupaju takve principe pravednosti, koji su samo onda zadovoljeni, kada drugima priznaju istu meru slobode, kakvu i sami uživaju.“ (1999, s. 112).

Upravo ovakva opisivanja treba da ohrabre nastavnike, da postavljaju zahteve društvu i u društvu. Uprkos protivrečnosti pozicija, u postmoderni postoji normativna perspektiva kao vijabilan zaostatak emancipativne težnje pod promenjenim postmodernim uslovima: *vaspitno-obrazovna delatnost* je neophodna za *sve* one koji uče, i danas ni iz daleka nisu iscrpljene ni produktivne mogućnosti poučavanja i učenja ni mogućnosti koje bi se otvorile poboljšanjem kulture učenja. Trenutna teška situacija može i pozitivno da se interpretira: protivrečni zahtevi u sadašnjici omogućili su jedan nivo slobode onima koji poučavaju i onima koji uče, pri čemu je potrebno da se u svakom konkretnom pojedinačnom slučaju, shodno situaciji i kontekstu, dogovore i sprovedu rešenja.

U ovoj situaciji, nastavnicima mogu da pomognu istraživanja u oblasti didaktike. Naime, didaktika je veoma kompleksna stručna i naučna oblast, koju odlikuje nizak stepen istraženosti, u kojoj su ponekad dominantno izraženi ili stručni sadržaji ili ima previše nepreciznih zahteva (kao npr. didaktičke vizije prosvetiteljstva koje nisu mogle da se obistine). U ovoj nesigurnoj situaciji, didaktika upravo može da bude *razvijana*. Upravo u ovim nesigurnim, ambivalentnim okolnostima, didaktika može, više nego druge nauke, da razvija široku osnovu refleksivnih predavača (istraživača) koji su spremni da shvate didaktičku aktivnost kao veliki eksperiment u društvu i koji će ukazati na nove puteve uspešnog poučavanja i učenja u mnogim pojedinačnim (eksperimentalnim) situacijama – da postanu u pravom smislu *refleksivni praktičari.*

Istraživački stav onih koji poučavaju, ali i onih koji uče takođe znači, da se odustaje od metodičkog zahtevanja „recepata“, koji se obično traže od didaktike. Ovaj zahtev ima svoje korene u shvatanju didaktike koja treba da pruži gotove modela praktičarima, a koji treba, što je moguće više, da se odnose na praktične procese učenja. Ovakvo razmišljanje je kratkovido i odvojeno od jednog širokog, eksperimentalno sprovedenog, reflektovanog i o tome dokumentovanog delovanja u poučavanju i učenju. Šta ovde mora posebno da se promeni, odnosno, u čemu leže centralne greške dosadašnjih didaktičkih namera?

Značajna greška čini se u okolnosti, koju su klasici didaktike posle 1945 – posebno Paul Hajman i Volfgang Klafki – itekako samokritički posmatrali: To je mamljenje didaktičkog uvežbavanja, koje je uvek iznova vodilo šematskom sprovođenju modela, potiskivalo nadu u živo uređivanje i oblikovanje nastavnog prostora (onog didaktičkog), u kreativno rešenje za nastavu, u varijaciju i viziju o novom, razvojnom. Didaktički modeli su, drugim rečima, obično sami ugušivali sopstvene intencije. Od nastavnika se danas očekuje kreativno ophođenje sa ovakvim modelima. U suštini, više se radi o tome, da se ne vode u svom radu nekom novom normativnom didaktikom u smislu zatvorenog sistema.

Od nastavnika se danas očekuje da razvijaju *svoju* didaktičku sliku, *svoj* didaktički model, da postanu didaktičari odnosa koji neguju radost pri uspostavljanju ljudskog kontakta, otvorenost za takve kontakte i dijaloško ponašanje u komunikaciji. Ono što nastavnik najviše treba da neguje i razvija odnosi se na strpljenje, izdržljivost, pružanje podrške drugima kao i spremnost za sopstveno razvijanje. Ovde mu najviše mogu pomoći istraživački i znatiželjan stav, kao i velika mašta, kreativnost i otvorenost koncipiranju interesantnog okruženja za učenje u kome se neće dosađivati ni on ni oni koji uče.

Literatura:

1. Andevski, M., (2008) Pedagoški etos konstruktivistički orijentisanog učitelja, *Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije'Obrazovanje učitelja nekada i danas'*, Subotica, str. 50-58.
2. Arnold, R./Schüβler,L., (1998) *Wandel der Lernkulturen.* (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
3. Bauman, Z.,(1999) *Unbehagen in der Postmoder.* (Hamburger Edition).Hamburg.
4. Bauman, Z., (2001) *The individualized Society.* (Polity Press) Cambridge.
5. Baumert, J., (2001) *PISA 2000:Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich.* (Leske und Budrich) Opladen.
6. Burckhart, H.,Reich,K., (2000) *Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus - eine Streitschrift.*Würzburg (Könighausen und Neumann).
7. Dalin,P.,(1999)*Theorie und Praxis der Schulentwicklung.*Neuwied (Luchterhand).
8. Döring, K.W., (1992) *Lehrverhalten-ein Lehr-und Arbeitsbuch.* (Beltz)Weinheim.
9. Hartmann,D.,Janich,P.(1996)*Methodischer Kulturalismus.Zwischen Naturalismus und Postmoderne.* Suhrkamp, Frankfurt a.M.
10. Heimann, P., (1976) *Didaktik als Unterrichtwissenschaft.* Klet, Stittgart.
11. Klafki, W.,(1985)*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.*Beltz,Weinheim

12. Reich,K.,(1998)*Die Ordnung der Blicke.* Band1:Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u.a. (Luchterhand).
13. Reich, K., (2002) *Realität im Konstruktivismus.* (Leske und Budrich) Opladen.

Milica Andevski, Ph.D
Faculty of Philosophy
Novi Sad

PLURALITY OF THE TEACHERS' ROLE – WHICH CONTEXT TO ADDRESS?

Abstract

Relationship didactics emphasizes the importance of communicative competencies, interaction, conversation, teamwork - the basis of interpersonal atmosphere which represents a framework of expectations and support to any learning and teaching. When the content comes to the fore, there is a notable lack of relationships, which the critics indicate as pedagogical incompetence and a failed occupation. It is important for students to recognize the meaning of learning, but as they get older they trust teachers less, opening a common dilemma: where does the learning take us? Therefore we need relationships where we can discuss these issues, as well as the issues of applied learning methods, openly and with confidence.

Didactics marks the elements that can help teachers, offering solutions which are partially in the same line, and which provide a variety of options to many particular questions, so that the teachers themselves decide in accordance with their position and needs what can help them in practice, and how they can act according to the tasks of the didactics pragmatically, constructively, and systematically. However, didactics cannot help us with the following: which context should be addressed? Neither model can be applied to all, none analysis is ever completed, none instruction can be predicted for a long term.

Postmodernism is plural, contradictory, unclear, ambiguous, and it leads to didactic ambivalence between a freedom of choice and necessity of a perspective existence which is in solidarity with students. Yet again the image of the postmodern pupil is basically ambivalent (simplified, it can be split into two categories of claims 'I want' – 'I should'). Today the teacher hovers between insecurity and achievement of a particular success, and the very success.

Key words: relationship didactics**,** pragmatic, constructive, systematic teachers' role, modernism, postmodernism.

***Доц. др Радован Антонијевић*[1]**

Филозофски факултет, Београд

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.14

ЛИЧНИ ЦИЉЕВИ И ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА[2]

Резиме: *Иницијално образовање наставника за позив може се сматрати формалним и суштинским условом бављења делатношћу у области васпитања и обазовања. Истовремено, иницијално образовање само по себи не представља и довољан услов успешног бављења наставничким позивом. У савременом друштву и делатност васпитања и образовања доживљава непрестане прогресивне промене и унапређења у различитим областима. Због тога је неопходно да се стечено иницијално образовање за позив временом континуирано надограђује различитим образовним активностима у области професионалног развоја и стручног усавршавања, што је од суштинског значаја за наставниково успешно обављање професије.*

Потреба за континураним стручним усавшавањем карактеристична је за већину професија и није својствена само делатности васпитања и образовања. Да би индивидуа на ефикасне и креативне начине испуњавала обавезе које намеће одређена професија и радно место, неопходно је непрестано учење, стицање неопходних нових знања и вештина, другим речима, потребно је усавршавање које треба да траје током целог радног века индивидуе. Упоредо с тим, образовна реформа захтева од наставника не само да ажурира и освежава своје претходно стечене педагошке, психолошке и дидактичко-методичке вештине и знања, већ и да изврше што потпуницу трансформацију своје улоге особе која образује у процесу наставе, али и васпитава у исто време. То је разлог више за укључивање наставника у различите моделе и облике професионалног развоја и стручног усавршавања.

Нове реформске оријентације у образовању испостављају и нова и суштински другачија очекивања за наставнике, ученике и школске заједнице. Стога, може се очекивати појава да неки наставници, традиционално припремани за позив

[1] radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

[2] Рад је настао у оквиру пројекта "Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији" (број: 179060), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011-2014).

наставника, можда неће бити спремни да на адекватан начин одговоре новим захтевима и да прихвате нове стандарде квалитета. Стручно усавршавање наставницима помаже да науче нове улоге и наставне стратегије, што ће побољшати успех ученика у процесу васпитања, али увећати и њихов професионални и лични успех.

Поред циљева и задатака професионалног развоја и стручног усавршавања наставника одређених законским и подзаконским актима, на основу реалних потреба професионалног развоја и стручног усавршавања запослених у образовању, постоје у овим областима и лични циљеви, склоности, жеље и интересовања наставника. Наведена својства стручног усавршавања производ су деловања различитих чинилаца, као што су ниво и квалитет иницијалног образовања наставника, године радног стажа, обим и квалитет искуства стеченог у обављању професије, актуелне потребе за стручним усавршавањем, наставниково лично виђење значаја, улоге и потребе стручног усавршавања, карактеристике наставникове мотивације за обављањем професије, ниво стимулативности контекста радне средине (школе) за стручним усавршавањем, ниво слободе избора у области стручног усавршавања и друго. Чиниоци који суштински одређују наставникове личне циљеве, склоности, жеље и интересовања у области стручног усавршавања међусобно су тесно повезани и условљени и чине целину утицаја на наставникова опредељења и природу мотивације за реализацију одређених активности у области стручног усавшавања.

На основу личних циљева, склоности, жеља и интересовања наставника у области стручног усавшавања конституишу се одређене преференције наставника, у смислу избора одређених модела, облика и садржаја стручног усавршавања, као њихов суштински израз. При томе, једну од кључних улога има управо лично виђење значаја, улоге и потреба сопственог стручног усавршавања.

***Кључне речи**: наставник, професионални развој, стручно усавршавање, лични циљеви, преференције.*

Сложена проблематика професионалног развоја и стручног усавршавања запослених у образовању намеће и захтева остварење стратешког приступа у концептуализацији, организацији и реализацији одређених облика и садржаја који служе као основа одвијања процеса професионалног развоја сваког наставника. Овај текст оријентисан је ка томе, али, такође, и ка разматрању одређених елемената методологије педагошког истраживања кључних проблема у области професионалног развоја и стручног усавршавања, у циљу остварења одређених унапређења у овој области.

Иницијално образовање наставника за позив може се сматрати формалним и суштинским условом бављења делатношћу у области васпитања и обазовања, као од стране државе организована институционална припрема за обављање позива наставника. Међутим, припрема за обављање позива наставника има ширу и комплекснију заснованост, где се институционално иницијално образовање за позив наставника јавља као кључни, али не и једини чинилац у процесу

припреме за позив. Целокупни процес школовања индивидуе која једног дана постаје оспособљена за позив наставника, укључујући све нивое институционализованог васпитања и образовања, представља претходну основу иницијалног образовања. С друге стране, током претходног школовања будући наставник се формира и као личност, на тај начин што васпитање и образовање које се одвија у школи има утицаја на развој одређених својстава личности, која су од значаја за обављање позива наставника.

Савремено друштво, које се означава као "постиндустријско", информатичко друштво, карактеришу непрестане промене у свим сферама рада и свакодневног живота, као последица развоја нових информатичких технологија и њихове примене у професионалној делатности и свакодневном животу сваког појединца. То подразумева сложене промене и у обављању различитих професија, промене које се огледају кроз низ различитих унапређења у различитим секторима бављења одређеном професијом, а које имају за свој циљ *повећање нивоа ефикасности обављања професије* (Ross, 1995), што има најшири друштвени и економски значај, али и значај на личном плану индивидуе. Такву ситуацију сусрећемо и у области професије наставника. На основу тога, иницијално образовање само по себи не представља и довољан услов успешног бављења наставничким позивом. У савременом друштву и делатност васпитања и образовања доживљава непрестане прогресивне промене и унапређења у различитим областима. Због тога је неопходно да се стечено иницијално образовање за позив временом континуирано надограђује различитим образовним активностима у области професионалног развоја и стручног усавршавања, што је од суштинског значаја за наставниково успешно обављање професије.

Потреба за континуираним стручним усавшавањем карактеристична је за већину професија и није својствена само делатности васпитања и образовања. Да би индивидуа на ефикасне и креативне начине испуњавала обавезе које намеће одређена професија и радно место, неопходно је непрестано учење, стицање неопходних нових знања и вештина, другим речима, потребно је усавршавање које треба да траје током целог радног века индивидуе. То је карактеристично и за наставнички позив. Упоредо с тим, образовна реформа захтева од наставника не само да ажурира и освежава своје претходно стечене педагошке, психолошке и дидактичко-методичке вештине и знања, већ и да изврше што потпунију трансформацију своје улоге особе која образује у процесу наставе, али и васпитава у исто време. То је разлог више за укључивање наставника у различите моделе и облике професионалног развоја и стручног усавршавања.

Нове реформске оријентације у образовању испостављају и нове и суштински другачије захтеве наставницима у обављању своје професије, захтеве у односу на ученике, школске заједнице, локално окружење и тако даље. Нови захтеви који се постављају пред професију наставника све више усложњавају значај и улогу те професије у систему васпитања и образовања. Стога, може се реално очекивати појава да неки наставници, традиционално припремани за позив наставника, извесно неће бити у довољној мери спремни да на адекватан начин одговоре тим новим захтевима и да прихвате нове више стандарде квалитета које треба да примене у процесу васпитања и образовања. Из тих разлога, перманентно стручно усавршавање наставницима треба да помогне и омогући да науче нове улоге, нове наставне стратегије, стекну неопходне нове компетенције, које ће омогућити значајно успешније и ефикасније обављање професије наставника (Miller, McKenna & McKenna, 1998; Garcia & Huseman, 2009). То као своју суштинску позитивну последицу треба да има побољшање успеха ученика у процесу васпитања и образовања, али као једна од позитивних последица треба да се појави и увећање свести наставника о сопственом професионалном и личном успеху и самореализацији.

Кључни смисао професионалног развоја и стручног усавршавања наставника огледа се у потреби *увећања квалитета и ефикасности* обављања позива наставника. То се омогућава непрестаним стицањем нових знања (знања из струке, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања), продубљивањем и проширивањем постојећих знања, овладавањем новим употребљивим вештинама и, уопште, подизањем општег нивоа компетентности за успешно обављање позива наставника.

Оно што је специфично за позив наставника јесте да сваки наставник током свог школовања, на свим нивоима, има прилику да упозна одређена својства професије наставника. У том смислу, од значаја за обављање позива наставника јесу и формирани ставови, погледи и мишљења о одређеним елементима овог позива, друштвеној и професионалној улози и значају овог позива. На тај начин, будући наставник претходно искуство стиче на одређене начине још као ученик у школској клупи. То искуство стиче се посматрајући своје наставнике, уочавајући начине њиховог рада, упознавајући неке карактеристике њихових личности и усвајајући одређене карактеристике личности својих наставника као "значајне" и "неопходне" за обављање професије наставника. На основу тога будући наставник формира и одређене ставове и уверења о томе како треба подучавати (Richardson, 1996). Може се претпоставити да се у том периоду формирају и основе склоности и интересовања за обављање професије и позива наставника,

као својеврсна "љубав" према овом позиву. Феномен претходног искуства у овој области треба да буде предмет посебног научног интересовања, у области проучавања различитих карактеристика професије наставника.

Несумњиво да је значаја утицај који су на будуће наставнике остварили њихови наставници током школовања. У појединим истраживањима карактеристика наставника потврђено је да постоји повезаност између начина на који наставници обављају професију и начина на који су то чинили њихови наставници (Calderhead, 1996). Такође, то ко су били нечији наставници и како су обављали свој посао, генерише одређене имплицитне перцепције сопственог рада као наставника. Утицај ове врсте је веома сложен и противуречан. Сложеност се огледа и у чињеници да наставнико виђење своје професије и "идеализација" карактеристика успешног наставника зависи не само од тога ко је све био њихов наставник у вишегодишњем процесу образовања на различитим узрастима, већ је условљено и бројним другим чиниоцима. Противуречност утицаја ове врсте огледа се, на пример, у чињеници да наставник уочава које су "грешке" у обављању свог позива чинили њихови наставници и да на основу тога покушава да сопствени рад организује са настојањем да се предупреди појава таквих грешака. При том, може се доћи у ситуацију да одређеним личним експериментисањем у овој области учине неке друге погрешке у раду.

Наведена својства стручног усавршавања производ су деловања различитих чинилаца, као што су ниво и квалитет иницијалног образовања наставника, године радног стажа, обим и квалитет искуства стеченог у обављању професије, актуелне потребе за стручним усавршавањем, наставниково *лично виђење* значаја, улоге и потребе стручног усавршавања, карактеристике наставникове мотивације за обављањем професије, ниво стимулативности контекста радне средине (школе, наставничког колектива) за стручним усавршавањем, ниво слободе избора у области стручног усавршавања и друго. Чиниоци који суштински одређују наставникове личне циљеве, склоности, жеље и интересовања у области стручног усавршавања међусобно су тесно повезани и условљени и чине целину утицаја на наставникова опредељења и природу мотивације за учешће у реализацији одређених активности у области стручног усавшавања, чинећи стручно усавршавање значајном перманетном потребом, у мањој или већој мери.

Поред циљева и задатака професионалног развоја и стручног усавршавања наставника одређених званичним законским и подзаконским актима који уређују ову област на основу реалних потреба професионалног развоја и стручног усавршавања запослених у обра-

зовању (Пешикан, Антић и Маринковић, 2010), постоје и *лични циљеви*, склоности, жеље и интересовања наставника, у области сопственог професионалног развоја и стручног усавршавања. Лични циљеви наставника у овој области управо имају основу и у њиховом личном виђењу значаја потреба за професионалним развојем и стручним усавршавањем. С тим у вези, намеће се низ различитих питања. На који начин наставник "види" (перципира) сопствене потребе професионалног развоја и стручног усавршавања? На који начин перципира значај професионалног развоја? Да ли се и како лични циљеви и званични циљеви и задаци професионалног развоја прожимају? Коју улогу придаје различитим облицима стручног усавршавања и од чега то зависи? Који чиниоци и у којој мери суштински одређују лична виђења наставника у овој области? Ово су нека од значајних питања која се односе на лична виђења наставника. Ова питања имају и несумњив методолошки значај, с обзиром на чињеницу да могу представљати полазиште за формулацију различитих проблема научног емпиријског истраживања. На тај начин би се темељније и обухватније проучила област професионалног развоја и стручног усавршавања наставника.

Лични циљеви и виђење наставника о потреби и значају сопственог професионалног развоја и стручног усавршавања, своје исходиште имају и у целини *личног система вредности* који наставник поседује (Calderhead, 1996), а који је, с друге стране, производ више различитих чинилаца, друштвеног, економског, педагошког и психолошког карактера. На пример, кључни педагошки чинилац односи се на квалитет и садржај целокупног претходног образовања стеченог у оквиру, али и изван институција система васпитања и образовања, дакле образовања стеченог на формалне и неформалне начине. Тај систем вредности непосредно или посредно одређује и основне карактеристике ширег оквира личних виђења сопственог позива, вредности, предности и недостатака тог позива, затим виђење сопствене позиције и улоге наставника, квалитета које поседује као личност и квалитета који се односе на сопствене компетенције за обављање позива наставника.

На основу личних циљева, склоности, жеља и интересовања наставника у области професионалног развоја и стручног усавршавања конституишу се и одређене *преференције* наставника у овој области, у смислу избора одређених модела, облика и садржаја стручног усавршавања, као њихов суштински израз. При томе, једну од кључних улога има управо лично виђење значаја, улоге и потреба професионалног развоја и стручног усавршавања за успешно обављање професије наставника уопште. Поред тога, од значаја је и виђење потреба сопственог професионалног развоја и стручног усавршавања, у циљу унапређивања ефикасностости обављања сопственог рада,

потреба чије се задовољавање између осталог јавља и као значајно средство што потпуније професионалне и личне афирмације, дакле самоактуелизације наставника као професионалца и личности .

С друге стране, неопходно је нагласити чињеницу да преференције наставника у области професионалног развоја и стручног усавршавања не зависе само од личног виђења њихове улоге и значаја за обављање професије наставника. У том смислу, од значаја је област рада којем наставник припада, што се односи на групацију наставних предмета и сам наставни предмет који реализује. Такође, од значаја су и карактеристике иницијалног образовања наставника, које се односе на ниво заступљености педагошког, психолошког и дидактичко-методичког образовања које је наставник стекао током иницијалног образовања. Може се очекивати да ће наставници у процесу стручног усавршавања имати већу склоност ка облицима и садржајима стручног усавршавања који обухватају теме које нису биле заступљене или су у недовољној мери биле заступљене током иницијалног образовања.

Преференције наставника у области професионалног развоја зависе, посредно или непосредно од контекста установе у којој ради. састава наставничког колектива, интересовања и мотивације других наставника за учешће у одређеним облицима и садржајима стручног усавршавања, као и преференција других наставника у овој области. Не мање значајан чинилац који одређује преференције наставника јесу и финансијски услови реализације појединих облика и садржаја стручног усавршавања, који у спрези са интересовањима и општом мотивацијом наставника за обављање свог позива представљају чинилац који детерминише преференције. При том, јављају се и различити облици мотивације за успешну реализацију одређених облика и садржаја стручног усавршавања. Несумњиво је да се разликује облик мотивације у зависности од тога да ли наставник самостално финансира учешће у неком облику стручног усавршавања, или финансирање обавља школа, нека друга институција или Министарство просвете.

Могућност наставника да формира свој сопствени "осећај ефикасности" (Woolfolk & Hoy, 1990), односи се на виђење ефикасности сопственог обављања позива наставника у целини и у појединим сегментима рада. Што је овај осећај развијенији, што наставник у већој мери уочава у којима сегментима рада и у којој мери ефикасно делује, омогућава наставнику да адекватним избором облика и садржаја стручног усавршавања "коригује" уочене недостатке у сопственом раду. Вулфолк и Хој наглашавају да управо перцепција ефикасности сопственог рада наставника представља један од кључних елемената успешног обављања професије.

У проучавањима карактеристика улоге и компетенција наставника за обављање професије јавља се као предмет истраживања феномен који се означава као "изгарање на послу" (*burning out*) (Dorman, 2003; Ispir, 2010), који се јавља као једна од значајних карактеристика начина реализације послова у оквиру сваке професије. Под појмом "изгарање на послу" подразумева се одређени виши ниво "посвећености" професији која се обавља, уз присуство елемената повишеног ентузијазма, нивоа аспирације и мотивације за обављање активности у оквиру професионалне делатности. У екстремним случајевима јавља се и претерано повишен ентузијазам и мотивација, који изазивају и неке негативне последице. У питању је и општи однос према професији која се обавља и перцепција њене улоге и значаја. Феномен изгарања на послу присутан је и код професије наставника, у складу и са одређним специфичностима које су присутне код ове професије. Несумњиво је да од нивоа његове заступљености код сваког појединачног наставника зависи квалитет и ниво ефикасности обављања професије. С друге стране, од нивоа присуства овог феномена зависи и свест наставника и лично виђење улоге и значаја сопственог професионалног развоја и стручног усавршавања. Сходно томе, то условљава и личне преференције наставника у области сопственог професионалног развоја и стручног усавршавања. Може се претпоставити да наставници који поседују виши ниво ентузијазма и мотивације за обављање свог позива, поседују и преференције ка оним облицима и садржајима стручног усавршавања, који ће им омогућити још ефикасније обављање професије. Неоспорно је и да постоје значајне индивидуалне разлике код наставника када је у питању ниво заступљености и карактеристике испољавања феномена изгарања на послу, што је детерминисано различитим чиниоцима.

Личност наставника у целини представља чинилац који одређује личне циљеве и преференције у области стручног усавршавања. Несумњиво је да наставник посвећен у потпуности својој професији, свестан њене улоге и значаја, који одговорно, савесно и ефикасно обавља посао наставника, има потенцијал да одреди такве личне циљеве и преференције у области професионалног развоја и стручног усавршавања, који ће му омогућити још ефикасније обављање свог позива.

Коришћена литература

Calderhead, J. (1996). Teachers, beliefs, and knowledge; in D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.): *Handbook of educational psychology* (709-725). New York: Simon & Schuster.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 3, No. 1, 35-47.

Garcia, R., & J. Huseman (2009). *Alternative certification programs: Meeting the demand for effective teachers.* Washington, DC: National Center for Policy Analysis.

Ispir, O.A. (2010). Teachers' burnout level and their attitudes towards teaching profession; in *2010 EABR&ETCL Conference Proceedings* (229-233). Retrieved Nov. 17th, from http://www.cluteinstitute.com/proceedings/2010_Dublin_ETLC_Articles/Article%20344.pdf .

Miller, J.W., M.C. McKenna, & B.A. McKenna (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers, *Journal of Teacher Education*, Vol. 49, No. 3, 165-176.

Пешикан, А., С. Антић и С. Маринковић (2010). Анализа концепције стручног усавршавања наставника у Србији: прокламовани и скривени ниво (I и II део). Скинуто 18. нов. 2010, са http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf .

Richardson, V. (1996). The roles of attitudes and beliefs in learning to teach; in J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.): *Handbook of research on teacher education – 2nd edition* (102-119). New York: Macmillan.

Ross, J.A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis, *Teachers College Record*, Vol. 97, No. 2, 227-251.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control, *Journal of Education Psychology*, Vol. 82, No. 1, 81-91.

Dr. Radovan Antonijević, Assist. Professor[1]
University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy and Andragogy

PERSONAL GOALS AND PREFERENCES OF TEACHER VOCATIONAL IMPROVEMENT[2]

Initial teacher education for the vocation can be considered as formal and essential condition of dealing with activities in the field of education. At the same time, initial education itself is not a sufficient condition for successful engagement in this vocation. In contemporary society, the field of education is also experiencing continuous progressive change and improvement in various areas of work. It is therefore essential that the acquired initial training for the vocation time continually would be updated by the various educational activities in the area of professional development and vocational improvement, which is essential for successful performance of the teacher profession.

The need for continuous vocational improvement is typical for most professions and is not characteristic only for the field of education. For an individual to fulfill effectively and creatively the obligations imposed by certain professions and occupations, there are permanent needs for learning, acquiring new knowledge and necessary skills, in other words, it is vocational improvement that should last throughout the lifetime of the individual. Parallel to this, education reform requires teachers not only to update and refresh their previously earned educational, psychological and didactic-methodological skills and knowledge, but also to perform the complete transformation of its role to transfer knowledge to students in the process of teaching and educates them at the same time. This is one more reason for the involvement of teachers in different models and forms of professional development and vocational improvement.

New reform orientation in education promotes new and substantially different expectations for teachers, students and school community. Therefore, we can expect appearance that some teachers, traditionally

[1] radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs
[2] This article is a result of the project "Education for knowledge society – prerequisites for European integrations" (No. 149015), financially supported by the Ministry of Science and Technological Development, Republic of Serbia (2006-2010).

prepared to the vocation of teacher, may not be ready to respond adequately to new requirements and to adopt new standards of quality. Vocational improvement helps teachers learn new roles and teaching strategies that will improve student success in the process of education, but also increase teacher professional and personal success.

In addition to the goals and objectives of professional development and vocational improvement of teachers listed in certain laws and regulations, based on the real needs of employees in education, there are some personal goals, preferences, desires and interests of teachers in these areas. These features are the product of different factors of vocational improvement activities, such as the level and quality of initial teacher education, years of service, range and quality of the experience of vocation, the current training needs, teacher's personal view of the importance, role and needs of vocational improvement, characteristics of teacher motivation for the vocation, the level of stimulating in the context of the working environment (school) for vocational improvement, the level of freedom of choice in the field of vocational improvement and more. Factors that essentially determine the teacher's personal goals, preferences, desires and interests in the areas of vocational improvement are closely linked and interdependent and make the whole impact on teacher beliefs and the nature of motivation for the implementation of certain activities in the field of vocational improvement.

Based on teacher personal goals, preferences, desires and interests in the field of vocational improvement, certain preferences of teachers are constituted, in terms of choice of specific models, form and content of vocational improvement, as their essential expression. In fact, one of the key role is very personal view of the importance, role and needs of their own professional development and vocational improvement.

Keywords: teacher, professional development, vocational improvement, personal goals, preferences.

Семинар за наставнике

Доц. др Драган Јешић[1]
Педагошки факултет Јагодина

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.04

УЛОГА НАСТАВНИКА У МОТИВИСАЊУ УЧЕНИКА

Резиме: *Мотивација има огроман значај за позитивне исходе било које активности. Она усмерава и контролише понашање у жељеном правцу. Улога мотивације у учењу је изузетно велика јер утиче на степен мисаоне активности. Основно питање које наставник мора да постави је како да мотивише ученике у учењу. Партнерство са учеником је важна улога која поспешује његову мотивацију. Наставник мора да буде лидер који говори мало а каже пуно. Наставник мотивише ученика ако му приступа као аутономној личности.*

У раду се разматрају поступци наставника који мотивишу ученика.

Кључне речи: *мотивисање ученика, унутрашња мотивација ученика у учењу.*

Мотивација као повод за одређену активност је категорија која је у психологији различито објашњавана, али је општа сагласност међу различитим психолошким оријентацијама и ауторима у томе да мотивација има огроман значај за исход било какве активности, нарочито оне која је свесно планирана. Д. Крстић каже да је мотивација све оно што динамички одређује неку врсту понашања. Од динамике мотивације зависи понашање појединца без обзира на објективне околности у којима се одиграва нека мотивисана делатност, чињеница да појединац више тежи једним стварима, а мање другим, док трећима уопште не тежи или их избегава, објашњава природу његове делатности. Уколико је појединац истрајнији и улаже више енергије у остваривање неких циљева, утолико је његова мотивација снажнија. Крстић каже да мотивација има регулативну функцију у понашању. Она усмерава и контролише понашање у једном правцу и одбацује друге. Ангажујући целокупну личност мотивација врши избор појединих врста понашања. Она има и интегративну функцију јер усмерава активност према одређеном циљу обједињавајући је у целину. Изведена делатност има обележје јединствености као и личност које дела. (Д. Крстић, 1996).

[1]

Сматрамо да је наведена дефиниција довољна као психолошка подлога за наш рад па се нећемо даље бавити теоријским одређивањем овога појма. Психолози су сагласни у томе да постоје две врсте мотивације – унутрашња која покреће појединца на активност зато што неком циљу прилази из љубави и свесног опредељења и спољашња која је подстакнута наградом или казном.

Познато је да је улога мотивације у учењу веома значајна. Када је ученик мотивисан, уложени напор и степен мисаоне активности током учења је већи, концентрација повећана што доводи до бољег резултата. За добру организацију васпитно-образовног рада важно је да наставници познају мотивацију ученика како са становишта њихове мотивисаности тако и са становишта природе те мотивације. (Педагошка енциклопедија, 1999).

Основно питање које себи наставник мореа да постави је: *како да мотивишем ученике*. Планирани садржаји које треба обрадити, одабрани поступци, методе, наставни материјали су важно полазиште, а следећи корак је приволети ученике да свему томе приђу са љубављу и заинтересованошћу јер је то услов да се постављени задаци успешно остваре. Прва етапа у артикулацији наставног часа је стварање повољне радне климе, тј. подстицање ученика да се заинтересују за тему коју треба обрадити, а у основи интересовања је мотивација.

Улоге наставника су многобројне и сложене, током времена се мењају, али поједине остају трајне само је питње начина на који ће се остваривати. Међу улогама које се односе на сам наставни процес, тј. на подручје професионалног и креативног рада наставника; Н. Хавелка помиње улоге пројектовања наставног амбијента, методичара, иноватора и мотиватора. У мотивационој улози од наставника се очекује да ученике подстакне на активност тако што ће их суочити са провокативним и занимљивим садржајима, збивањима или циљевима. Постоје мотивационе технике за усмеравање ученичке активности на одређене задатке и садржаје и на одржавање ученичке усредсређености на оптималном нивоу. Наставник треба да нађе најповољнији начин за прибављање и давање повратних информација о ученичким постигнућима. Веома је важно да се при томе служи оним моделима који имају позитивно мотивационо дејство. У подизању и одржавању мотивације може доста помоћи ученичко самовредновање. (Н. Хавелка, 1998).

Добар и лош наставник се разликују не по стручном знању материје коју ученицима тумаче, јер се оправдано претпоставља да у томе морају бити добри професионалци него по умешности да заинтересују и мотивишу ученике. Добар то уме, а лош не. Добар наставник зна да је најбоље да мотивација буде унутрашња (интризичка) када

ученик ради зато што схвата да му је знање потребно, а не због награда, похвала или из страха од казни (спољна мотивација). И ову другу, спољну мотивацију примењиваће умерено са ученицима млађег узраста јер је за њих награда увек привлачна стално настојећи да је претвори у унутрашњу.

Која својства треба да има наставник да би успешно остварио улогу мотиватора? На квалитет наставе утичу многи чиниоци – програми, уџбеници, дидактички материјали, опремљеност школе наставним средствима, али највише утиче наставник. Ни најбоља опрема не помаже наставнику који је лош дидактичар.

Босиљка и Јован Ђорђевић су проучавали овај проблем. Они се позивају на Мушињског који каже да добар наставник треба да поседује следеће групе својстава: организационе спретности, способност руковођења, партнерска својства, квалитете и функције онога који води и способност за кооперацију. Ђорђевићи су анализирали мишљења многих аутоора и резултате многих истраживања о овоме питању и закључили да успех у наставном раду зависи од а) дидактичких знања и спретности, б) организационо-комуникативних својстава и в) личних својстава. У дидактичка знања и спретности они убрајају: избор наставних садржаја у оквиру програмских захтева и способност њиховог саопштавања, преношења и објашњавања; говорне квалитете (јасно излагање мисли и осећања); академске квалитете (познавање садржаја много шире и боље него што захтева наставни курс). (Б. и Ј. Ђорђевић, 1988).

Од многих својстава битних за улогу мотиватора, најбитнија су партнерска својства. Без тих својстава немогућно је створити повољну одељењску климу. Ко није изградио комуникацијске способности, ко у одељењу не развија богату интеракцију, не може мотивисати ученике. Добра комуникација са одељењем и унутар одељења је услов за добру мотивацију. Добро комуницира онај наставник који зна шта, кад и како треба да каже. Ово *како* је врло битно јер значи да сваком ученику треба другачије прићи. Не може ауторитаран наставник рачунати на позитивну мотивацију јер он са ученицима општи са своје хијерархијске висине и нардебодавним тоном, поставља оштре захтеве, тражи безусловну послушност, прети казнама и слабим оценама.

Босиљка и Јован Ђорђевић наводе Драјкурсову листу ауторитативног и демократског наставника која изгледа овако:

Ауторитатививан наставник	*Демократски наставник*
шеф	*управник*
оштар глас	*љубак глас*
наредба	*предлог*
моћ	*утицање*
притисак	*подстицај*
захтевање сарадње	*задобијање сарадње*
натурање појмова и мишљења	*понуда појмова и мишљења*
владање	*вођење*
критика	*охрабривање*
обраћање пажње на грешке	*признавање ученика*
кажњавање	*помагање*
монолог	*дијалог*
искључива одговорност шефа	*подељена одговорност у групи*

Битан услов да наставник мотивише ученике је да његово излагање буде јасно и концизно. Н. Сузић истиче да лидер може да говори мало, а да каже пуно. Тога би требало да се држи наставник. Овај аутор наглашава да лидер (а наставник треба да буде лидер у одељењу) афирмативно комуницира са члановима групе, а то значи да се понаша релаксирано, пријатељски, без вербалне агресије и уз пуно уважавање сваког појединца. Добар наставник пажљиво слуша ученике док говоре, не прекида их, уважава њихова мишљења, а ако се не слаже са исказом неког ученика то своје неслагање одмерено образлаже. (Н. Сузић, 2005)

Кратко речено, добро се може мотивисати ученик ако је он у групи и наставном процесу аутономна личност. В. Шулц, један од протагониста еманципаторске дидактике (осамдесетих година прошлога века) тражи богату интеракцију у ученичком одељењу и наглашава да је васпитање легитимно само ако је дијалог између субјеката који су потенцијално способни да делују, а не као подвргавање објеката наставе и васпитања намерама наставника и васпитача. Ово зато што се "ми у антрополошкој рефлексији доживљавамо као бића предодређена за слободу, са једнаким правом на самореализацију, као бића која се међусобно подржавају и одговорна су једна за друге". (Шулц В.: *Наставно-теоријска дидактика*, www.dositej.org.rs)

Шулц се јесте залагао да се ученици оспособљавају за рад, тј. да стичу, како он каже, знања неопходна за индивидуалну и друштвену репродукцију, али тај процес је легитиман само ако се њима исто-

времено подржавају аутономија, самоодређење, располагање самим собом као прваво које припада свима људима... Неопходна је компетенција, али не без самоодређења, неопходно је самоодређење, али не без комепетнеције. Солидарност треба посматрати као одговорност за самодређење другог.

Наставник ће најбоље мотивисати ученика ако му приступа као аутономној личности. Управо та аутономија је сржни захтев у Масловљевој хуманистичкој психологији учења. Нагласак је на целовитости личности и њеној несводивости на саставне делове. Хуманистичка психологија класификује учење на спољашње и унутрашње. Прво је споља наметнуто и засновано је на произвољним асоцијацијама, условљавању и реакцијама. (А. Маслов, 1982). Маслов се, то је очигледно, противи бихејвиористичкој концепцији учења по чему је сродан протагонистима еманципаторске дидактике. Винкел, један од утемељивача еманципаторске дидактике, тврди да се оно што бихејвиористи сматрају изразито делотворним у школском контексту, у ствари, своди на прљаво управљање понашањем и да је то са оне стране слободе и достојанства. (Р. Винкел, 1994).

Учениик је унутрашње мотивисан ако учи из задовољства, да сазна више о себи и да се у томе учењу испољи као личност. Треба поћи од тога да је човек слободан, сврховит, и да тежи да актуелизује своје потенцијале. По природи он је биће сврхе, он је оно што јесте, он је оно што јесте, али и оно што би могао бити и што треба да буде развијајући хуманост у себи. (<http://forum.com/index, phr/topic. 311506,0 /imode.htlm>)

У ученику коме се приступа као аутономној личности, мотивација ће бити на високом нивоу па успех у учењу неће изостати.

Литература

1. Винкел Р.: *Дидактика као критичка теорија наставне комуникације* у Дидактичке теорије, Едука, Загреб, 1994.
2. Ђорђевић Б. и Ј.: *Лична својства наставника*, Настава и васпитање 1-2/1992, Београд
3. Крстић Д.: *Психолошки речник*, Савремена администрација, Београд, 1996.
4. Маслов А.: *Мотивација и личност*, Нолит, Београд, 1982.
5. *Педагошка енциклопедија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд и други издавачи, 1998.
6. Сузић Н.: *Педагогија за XXI вијек*, ТТ-Центар, 2005.

7. Хавелка Н.: *Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи* у зборнику Наша основна школа будућности, Учитељски факултети Србије, Београд, 1998.
8. Шулц В.: *Наставно-теоријска дидактика*, www:dositej.org.rs.

TEACHER'S ROLE IN STUDENTS MOTIVATING

Summary: *The motivation has a huge significance for positive outcomes of any activity. It's about directing and controling behavior in the desired direction. The role of motivation in learning is extremely high because of it's impact on level of mental activity. The basic question that teacher has to post is how to motivate the students in learning. The partnership with a student is an important role that improves his motivation. The teacher has to be a leader who speaks a little and says a lot. The teacher is able to motivate the student only if he's approaching to the student as a autonomous personality.*

In this essay we consider the teacher's procedures that motivating the student.

Key Words: *student motivation, internal motivation of student in learning.*

Доц. др Јасна Љ. Парлић – Божовић[1]
Универзитет у Приштини
са привременим седиштем у
Косовској Митровици

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.14

НЕКИ АСПЕКТИ ПРИЛАГОЂАВАЊА УЛОГЕ НАСТАВНИКА САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: *Историја образовања нас непрестано подсећа на континуитет промена у просвети, које су биле врло често позитиван рефлекс за обогаћивање мотивације за инспирацијом наставника. Неуспешне идеје, концепције, па и реформе школа, често су биле разлози погрешног начина за унапређење улоге наставника.Чак и амбициозни „просветни умови“ су у сплету разноразних околности знали да подлегну чињеници да свој ентузијазам, одушевљење струком, неекономично потроше без очекиваних резултата.*

Истицањем улоге школе и њене адресе и уобличавања у нове природне, друштвене, урбанистичке, социолошке, антрополошке и остале актуелне услове, намеће потребу за бављењем питањима прилагођавања улоге наставника савременим условима друштва и живота.

Кључне речи*: прилагођавање, наставник, улога, савремена школа.*

1. Увод

Живећи у савременом друштву, човек је приморан да се мења, прилагођава, усавршава, да учи и да се образује како би опстао и одржао се. Образовање представља најважнији чинилац економског развоја, а учење је перманентна потреба. За успешан рад наставника, поготову, више не може бити довољно образовање стечено у младости. Знања се морају непрестано проширивати, у складу са развојем науке, технике, технологије, прогреса и ширења културних хоризоната. Научно-техничка револуција је променила однос према образовању и положају човека у производном раду уједињујући, рад и стално учење (перманентно образовање) у један интегрални процес. Данас је развијена интензивна активност са циљем да се проблем образовања на

[1] jasnaparlic@yahoo.com

што бољи начин сагледа и да се реше проблеми у захтеву савремене цивилизације.

2. *Различити приступи и покушаји дефинисања перманентног образовања*

За термин *перманентно образовање,* може се рећи да је релативно нов појам, повезан са појавом научно- техничке револуције, мада је идеја стара као људска култура, његова улога у процесу образовања и васпитања заузима значајно место.

У литератури наилазимо више појмовних ознака за перманентно образовање, почев од М.Вујаклије, па надаље.“лат.,*permanents- трајан, истрајан, сталан, постојан, непрестан, непрекидан.*[1] У педагошкој енцилопедији, одређује се као концепција (скуп циљева, принципа, ставова и оријентација о перманентном образовању) и као скуп образовних активности који се преузимају ради образовања човека током читавог радног века па и даље до краја живота.

Сада више није реч о образовању као стеченом знању, већ о „ образовању наставника као процесу у чијој основи лежи акција иницирања императивом да се опстане са борбом за знањем током целог живота. „[2]

Када говоримо о перманентном образовању наставника, уочили смо разлике терминолошког карактера, и то нису једине разлике. Уочавамо много веће разлике у схватању концепције перманентног образовања, а резултат су различитог схватања образовања као друштвеног феномена, као фактора друштва и човека. Такве разлике су неизбежне, а углавном су предодређене природом и карактером друштвених односа.

У неким развијеним земљама (САД, КИНА) под континуираним образовањем наставника се подразумевало само оно образовање које се стиче после универзитетске дипломе. У другим срединама, посебно и у Француској, под овим појмом се мислило нас оно образовање наставника које је било намењено наставницима са стажом и које је усмерено на пружање друге или треће шансе да човек добије образовање.[3]

---

[1] Вујаклија Милан, „Лексикон страних речи и израза „, Просвета, Београд, 1961. год. стр.710.

[2] Филиповић Драгомир, „Перманентно образовање – суштина и косеквенце „, НИП „Наша реч“, Лесковац, 1971. год. стр.92.

[3] Савићевић Душан, „Повратно образовање“, БИГЗ, Београд, 19и75, стр. 23.

Најчешћа су изједначавања перманентног образовања са образовањем одраслих. Велики број аутора је склон да прихвати становиште по коме образовање наставника у пуном смислу почиње после периода школовања „када наставник постане предмет сопственог васпитања и када је довољно мотивисан да се учи и да се образује „:[1]

Живећи у савременом свету где су промене брзе и сталне суочавамо се са чињеницом „ да се не може опстати без перманентног образовања „[2]

Почетак проучавања перманенног образовања датира из времена пред други светски рат. Највећа група радова се односи на научно-техничку револуцију и њене импликације на савремени живот и рад.

Чланци и расправе о појму, суштини, димензијама, средствима и методама за активност која подразумева „прилагођавање новим улогама“ потекли су из пера (P.Lengranda, R.Kidda, H.Jane, B.Rojxa idr.) Pol Langran је у више наврата боравио у нашој земљи и при том се упознао са смислом Резолуције о образовању која је донета у то време. У складу са тим, нашу државу је окарактерисао као „прву земљу која је на основу новог законодавства о питањима образовања прихватила принцип перманентног образовања схваћеног као повезивање разних сектора. [3]

3. Наставничка професија у концепцији потреба савременог друштва

У савременим захтевима за реформисање школе посебна важност се придаје стручно-педагошком оспособљавању и усавршавању наставника, као незаменљивом и најзначајнијем фактору успешности васпитно- образовног рада у школи. Од личности наставника, његове оспособљености, мотивисаности и ангажованости у највећој мери зависи ефикасност васпитно- образовног рада. Различити реформски захтеви не могу бити успешно реализовани уколико сами наставници не схватају и не прихватају промене које се реформским захтевом нуде. Отуда и јасно изражен захтев о потреби перманентног усавршавања за бројне функције које обавља у васпитно- образовном процесу.

---

[1] Савићевић Душан, „Човек и доживотно образовање“, Реп. Зав. За унапређење школства, Титоград 1983.год. стр. 13.

[2] Филиповић Драгомир, Перманентно образовање – суштина и косеквенце, НИП „Наша реч „, Лесковац, 1971. год. стр.13

[3] Langran pol,Увод у перманентно образовање“, НУ „Браћа стаменковић „ бг. 12971. год. стр.60.

4. Настанак и његова улога у традиционалној школи

Улога наставника се одређује и дефинише као „особа којој друштво и просветне власти признају да је квалификована за образовање и васпитање деце, омладине и одраслих„[1] он остварује друштвене циљеве и задатке васпитања, пружајући ученицима теоријска и практична знања и и умења, формирајући код њих правилан поглед на свет, развијајући њихов карактер и црте личности као и друштвену активност. Тако да наставник делује не само у правцу постизања одређених резултата у раду и учењу, већ и у подстицању и развијању бројних позитивних особина, својстава и облика понашања својих ученика.

Наставнички позив и улога наставника у друштву, различито се ценила кроз историју. Мишљење је већине да је улога наставника веома значајна и незаменљива у школи. Међутим, почетком XX века, јавља се покрет под називом „нова школа“, чији представници оштро критикују школу и улогу наставника у њој.

У традиционалној школи, основна обавеза наставника у њој била је да „знања ученика организује у логичне целине, да од њих захтева меморисање чињеница, овладавање техникама за њихово усвајање, успешну примену стечених знања, као и да постигну стандарде у оквиру својих индивидуалних могућности.“[2] Његова се активност, углавном своди на вербалне контакте са ученицима. Наставник је у традиционалној школи много виче водио рачуна о наставном градиву него о ученику који то градиво учи. Индивидуалне могућности ученика се налазе у другом плану. Сасвим је оправдано рећи да је наставник посредник између наставног градива и ученика, који предаје, проверава и оцењује, а ученик је објекат који учи или боље рећи усваја мноштво чињеница – потребних и непотрребних. На овом односује наставник заснивао свој ауторитет.

4.1. Место и улога наставника у концепцији перманентног образовања

Слика о наставнику, традиционално схваћеном као активном и једином извору знања, нарушава и потпуно мења концепцију перма-

[1] Педагошка енциклопедија бр.2, Завод за уџбенике и настав. Средства, Београд, 1989., стр.103.
[2] Исто,стр.103.

нентног образовања. Она одбацује теорију о укидању школе, као и теорију о одумирању наставника, али се истовремено залаже за промену улоге васпитача уопште. Наставници су истовремено покретачи, креатори и носиоци позитивних промена у свим компонентама, аспектима и нивоима образовања. Како се структура образовног система мења, сагласно томе мења се и улога, функција, стил рада и понашање наставника. Он више није једини извор и ауторитативни господар свеукупног васпитнообразовног процеса. Наставник је данас све мање предавач и испитивач традиционалног типа, а све више истраживач, режисер, организатор, координатор, дијагностичар, саветник и васпитач.

Концепција континуираног образовања и васпитања се све више залаже за присније однос између ученика и наставника, како у процесу наставе, тако и у ваннаставним активностима. Односи између наставника и ученика постају сложенији и богатији. Увођењем активних метода стварају се услови за довођење ученика у положај субјеката рада што традиционални однос наставник – ученик није омогућавао. У структури наставне делатности, дакле посебно место припада контакту између наставника и ученика.[1] Суштина тог контакта је да наставник упозна ученика и његову личност, да схвати његово мишљење и реаговање у различитим ситуацијама, да упозна средину и утицај средине у којој живи, да разуиме његово понашање итд. У том односу наставник иступа као вођа, саветник и васпитач.

Посредством наставника у настави се формира однос млађих према друштву и њихова свест о друштвеним обавезама. У таквим околностима, неопходно је да наставник буде нека врста живог посредника између научних и друштвених стремљења садашњости и идеала будућности, сарадник друштвене заједнице у свим делатностима које су директно или индиректно повезане са васпитањем и образовањем.

Захваљујући науци и технологији, прошире је и олакшан систем комуницирања и преношење знања. Коришћењем нових медија као што су радио, телевизија, филмови, а у новије време и машина за учење и компјутер, мења се традиционална улога наставника у разреду, утиче на његове функције у презентирању знања и на његову улогу у остваривању васпитно- образовних задатака.

Основне промене у настави под утицајем ових нових медија изражавају се у томе што се ученику омогућава ваћа активност и захтева од њега да више учи сам. Међутим, наставник и даље остаје организатор

[1] Даринка Митровић, Модерни токови компаративне педагогије, Светлост, Сарајево, 1976. год. стр. 265.

и руководилац који у договору са ученицима користи и бира наставна средства, а у зависности од настале ситуације и конкретно васпитно-образовних циљева. И поред предвиђања да ће се у будућности овај и низ других савремених наставних средстава још више не значи да ће наставничка професија бити истиснута или да ће чак нестати из наставног процеса. Она ће само захтевати нове способности наставника. Наставник, у првом реду, мора познавати техничке могућности одређених медија, мора знати руководити техником и методички је правилно употребити. У непосредном раду, наставник је креатор, аутор па је његов задатак да мотивише ученике и буде њихов интерес, да буде саветник у избору извора знања, да буде дијагностичар и пружа индивидуалну помоћ, да развија креативно мишљење и самостаслност ученика.

Специфична и кључна улога наставничке професије у односу на друге јесте у томе што наставници припремају и оспособљавају младе за перманентно образовање. У том смислу, наставник својом образовном, а и васпитно,м функцијом „доприноси изграђивању позитивних ставова ученика о перманентном образовању, развијању потребе за сталним образовањем, оспособљавању и мотивисању ученика за рационалан и самосталан рад, самообразовање.[1] Сопствено континуирано образовање наставника је услов васпитног еловања на ученике. Отуда се и намеће закључак да је перманентно образовање наставника услов или боље рећи глобална претпоставка за реализацију концепата перманентног образовања.

Озбиљну тешкоћу реализацији концепције континуираног оспособљавања наставника чини опадање друштвеног угледа наставничког позива.

Пад угледа наставничког позива произилази из масовности наставничке професије, коју нужно не прати квалитет рада. Затим, бег квалитетног кадра на боље награђивана радна места других струка. Све се то негативно одражава на селекцију наставничког кадра. Зато је изузетно важно да се квалитетнијим образовањем компензирају негативни трендови селекције кандидата за рад у васпитно- образовној делатности. Адекватан друштвени углед ове професије је гаранција да ће концепција перманентног континуираног образовања заживети.

[1] Мушановић М., перманентно образовање наставника, Издавачки центар Ријека 1988. год. Стр.54.

5 облици стручног усавршавања наставника

Програми усавршавања и стручног прилагођавања наставника савременој школи обзиром на циљ, садржаје, задатке итд могу се реализовати у виду, тзв.летњих и зимских школа, семинара, курсева, предавања, округлих столова, панел дискусија, увођења и реализације иновација, учешжа (самосталног и тимског) у научно- истраживачким пројектима и акционим истраживањима. Можемо рећи да су могућности бројне, али их треба знати организовати и наравно непрестано треба радити на изналажењу нових облика. Ипак, могуће је сврстати их у две основне групе, индивидуални и групни (колективни) рад.

Расправљајући о проблему усавршавања наставника путем медија, радија и телевизије многи подсећају да се до сада стручно усавршавање одвијало кроз семинаре, курсеве и сл. Којима се никада није могла да обухвати ни половина наставничке популације. Занимљив је и податак да се и са досадашњим концепцијама реформе образовања скоро уопште није рачунало на учешће радија и телевизије у оспособљавању наставника за прихватање њених захтева, програма и иновација.[1] Овај проблем добија на значају посебно данас када се толико инсистира на промени савремене наставне технологије у настави. Тражити њену примену, а професионално усавршавање наставника обављати класичним и неефикасним методама и средствима је својеврсни апсурд, импровизација и нестручност.

Може се закључити да су велике могућности примене савремених медија у усавршавању наставника и њиховом прилагођавању савременој школи.

Основни носиоци свих облика усавршавања наставника (групног и индивидуалног) су васпитно- образовне институције и организације у којима су наставници запослени. За поједине садржаје групног прилагођавања посебну законску обавезу организовања и реализовања имају високошколске организације које припремају поједине профиле наставника, односно просветно- педагошки заводи као и друге организације и стручна друштва наставника.

[1] Пантић Д., Примена радија, телевизије и компјутера у професионалном усавршавању наставника „, Иновације у настави, бр. 4, Београд, 1990. год. Стр.20.

Литература:

1. Вујаклија Милан, Лексикон страних речи и израза, Просвета, Београд, 1961. год.
2. Лангран Пол. Човек у развоју, БИГЗ, Београд, 1976. год.
3. Митровић Даринка, Модерни токови компаративне педагогије, Свјетлост, Сарајево, 1976. год.
4. Мушановић М., Перманентно образовање наставника, Издавачки центар Ријека, 1988. год.
5. Педагошка енциклопедија 1.и 2. у редакцији Поткоњак др Никола и Шимлеша др. Петар, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989. год.
6. Савићевић Душан, Човек и доживотно образовање, Републички завод за унапређење школства, Подгорица, 1983. год.
7. Филиповић Д., Перманентно образовање и- суштина и косеквенце, НИП, Наша реч, Лесковац, 1871. год.

Jasna Lj. Parlic- Bozovic, et al. Doc.
University of Pristina, temporarily located in
Kosovska Mitrovica
Department of Education

Registration for the scientific meeting enting entitled " Qualifications of teachers for new roles"

SOME ASPECTS OF ADAPTING THE OF MODERN SCHOOL TEACHERS

Abstract: History of Education constantly reminds us of the continuity of change in education, which were very often a positive reflection to enrich teacher s motivation for inspiration. Unsuccessful ideas, concepts, and reform schools, are often reasons of wrong ways to improve the role teachers. Eather and ambitious "Education minds" in certain circumstances, a cluster known to succumb to the fact that his enthusiasm, excitement waist, uneconomical expended without the expacted results.

Emphasizing the role of the school and its address, and shaping the new natural, social, urban, social, anthropological and other current conditions, a need to address the issue of adjustment of the role of teachers present condition of society and life.

Maine words: adaptation, teacher, role, modern schools.

***мр Горан Вилотојевић*[1],**

Основна школа "Бановић Страхиња"

Београд

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.125

ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

***Резиме**: Резултати наставног рада, у великом степену, су условљени емоционалним компетенцијама наставника. Успешни наставници покрећу емоције и стварају позитивну климу у одељењу. Колико ће успешно наставници управљати осећањима у остваривању циљева учења и педагошког рада уопште зависи од њихових емоционалних компетенција. Оптимизам, ентузијазам и позитивна емоционална енергија утичу подстицајно на рад ученика и резултате које они у настави остварују. У раду се посебно указује на резонантну сарадњу наставника и ученика у одељењу. Резонантна сарадња се темељи на синхронизованој емоционалној усаглашености наставника и ученика. Емоционално интелигентно управљање наставним процесом, по правилу, успоставља резонанцу која проширује и продужава емоционални утицај наставника на квалитет рада ученика у настави. Основни задатак наставника је да подстиче ученике у самосталном стицању знања и других вредности. Неопходно је да наставник успоставља емоционалну резонанцу као врело позитивних осећања која подстичу и ослобађају оно што је најбоље у ученицима као личностима и стваралаштвима. Емпатија је посебно значајна за успостављање резонантних односа између наставника и ученика. Емпатија, која укључује слушање и прихватање гледишта ученика, омогућује наставницима да успоставе емоционалне везе са њима и да стварају резонантну, позитивну климу на часу.*

Стицању емоционалних компетенција не поклања се одговарајућа пажња у систему образовања и стручног усавршавања наставника.

***Кључне речи:** емоционална интелигенција, емоционалне компетенције наставника, резонантни емоционални односи, емпатија и емоционална клима на часу.*

Да бисмо расправљали о емоционалним компетенцијама, неопходно је да прво прецизирамо шта се подразумева под појмом емоција и емоционалне интелигенције. Емоцију је тешко појмовно одредити, али се психолози слажу у томе да она указује на процесе осећања и обично захтева накнадну ознаку љубави или мржње, страха или храбрости итд. са варијацијама тих ознака. Емоције су праћене телесним променама, као и променама у видљивом понашању, са општом усмереношћу уну-

[1] gvilotijevic@sbb.rs

трашње или спољне динамике ка нечему или од нечега што је предмет емоције. (Д. Крстић, 1996). Пошто има много дефиниција овог појма, навешћемо још само једну. Емоција је обично изазвана свесним или несвесним вредновањем неког догађаја битног за неки важан циљ: емоција се осећа као позитивна кад се циљ остварује, а као негативна кад је остваривање циља спречено. (Oatley i Jenkins, према Л. Богнару, интернет)

Иако су различите у нагласку, обе дефиниције су, свакако тачне. У првој дефиницији је веома важно то што је подвучено да су емоције праћене променама у понашању и да оне изазивају динамику (активност) према нечему. У другој је битно разликовање позитивних и негативних емоција. Све је то веома значајно за наставника и његов рад у одељењу, прецизније за његов однос према ученицима и њих према њему. Ваља знати да настава није само мисаона активност. Песталоци је говорио да је наставни процес јединство главе, срца и руке, што би се савременим језиком рекло – јединство когнитивног, афективног и психомоторног. Уз емоцију, као обавезан пратилац, иде вољни моменат (конативна усмереност). Увек се истицало да је наставник дужан да о одељењу створи позитовну емоционалну климу као важан услов за остваривање постављеног циља наставе. Успешна настава је она која код ученика изазива радост, а то ће се догодити ако она одговара њиховим потребана и интересовањима. Ако је нека грађа важна, а наставник претпоставља да ученици, можда, за њу нису заинтересовани, дужан је да код њих створи интересовање и изазове угодне емоције.

Емоционална интелигенција се као психолошка категорија појавила пре двадесетак година, прецизније 1990. године када су психолози Џон Мејер (John Mayer) и Питер Саловеј (Peter Salovey) објавили текст *Емоционална интелигенција*. Овај појам је светски промовисао Данијел Големан делом такође названим *Емоционална интелигенција* које је врло брзо постало познато у читавом свету. Големан је указао на значај емоционалне обдарености и емоционалних вештина за успех у животу наглашавајући да се прецењује логичка интелигенција. Емоционална интелигенција није само љубазност, осмехивање и повлађивање саговорнику. Напротив, емоционално интелигентан човек може и сме да се одлучно супротстави погрешном мишљењу и штетним предрасудама. Емоционална интелигенција није, такође, ни неконтролисано, разобручено испољавање својих емоција, већ супротно, подразумева успешну контролу, нарочито штетних емоција. (Д. Големан и сар., 2006).

Емоционална интелигенција се дефинише као скуп емоционалних и друштвених вештина које појединцу помажу да успешније делује у свакодневном животу.

Поставља се кључно питање: да ли се емоционална интелигенција наслеђује или се може стицати. Одмах да кажемо да је овако питање погрешно постављено јер је дато у алтернативи – или, или. Прави одговор је да је ова интелигенција и наследна, али и да се развија и јача кроз читав живот. Големан и сарадниици (2006) истичу да емоционална интелигенција обухвата способности а) разумевања самог себе (добар увид у себе, своје потребе, конфликте, самопосматрање), б) емоционалне самоконтроле (обуздавање афеката, сузбијање "токсичних" емоција, способност кочења и преобликовања властитих емоција), в) самоувереност (самопоуздање, оптимизам), г) осетљивост за проблеме и потребе других (емпатија), д) вештина решавања међусобних сукоба, ђ) способност успостваљања складних пријатељских односа, 6) способност руковођења групом. Големан доказује да емоциоална интелигенција није супротна когнитивној интелигенцији иако се од ње разликује. То су две комплементарне способности од чије сарадње зависи колико ће појединац бити успешан у својој активности.

Колики је значај емоционалне интелигенције за успешно функционисање у животу показују резултати истраживања према којима најинтелигентније особе не показују већи успех у животу од просечно интелигентних, јер уз когнитивну немају висок ниво емоционалне интелигенције. Истраживања у којима су поређени успешни људи на високим положајима са онима мање успешним на нижим положајима показала су да 85 одсто разлика у успеху долази као последица емоционалне интелигенције, а само 15 одсто су последица способности и стручности.

Да би успешно стварао повољну радну климу, да би учениицима школа било место радости и успеха, наставник, поред осталих компетенција, мора да има и емоционалне компетенције. Емоционалне компетнције се дефинишу као способност или спремност личности да разуме своје и емоције других, да влада својим емоцијама и да их надграђује и усавршава те користи у животним ситуацијама. (Н. Сузић, 2005). Способност препознавања и разумевања властитих и туђих осећања и одмерено реаговање у складу са њима су особине емоционално интелигетних особа.

Наставник управља радним (наставним) процесом, он је лидер у ученичком одељењу, а за сваког руководиоца емоције су изузетно важне, јер од њих много зависи да ли ће укупни напори бити плодоносни. Само емоционално интелигентан и стабилан наставник моћи ће да на ученике у одељењу пренесе ведрину и вољу за рад, да подстакне њихове позитивне емоције. Големан (2006) каже да руководилац треба да буде на истој "таласној дужини" са групом. Наставник резо-

нантано рководи ативностима у одељењу ако његов ентузијазам, енергија и посвећеност послу имају емоционални одјек у сваком ученику. Резонантан лидер, каже Големан, емоционално благотворно делује на групу чији се чланови добро осећају и једни са другима солидарно и заједнички одлучују. То што је речено за ледера важи и за наставника.

Структуру емоционалне интелигенције, према Големану, чине следећи елементи:

а) *самосвест* под којом се подразумева схватање властитих осећања, потреба, намера, вредности, слабости, тачно процењивање самога себе и самопоуздање;

б) *друштвена свест* у чијој је основи емпатија, тј, способност да се саосећа са другим, а такође и способност да се други покрену на акцију;

в) *управљање собом* што подразумева кроћење узнемирујућих емоција као што су туга, стрепња или бес и спречавање да те емоције избаце наставника "из колосека";

г) *управљање односима* тј. способност убеђивања, ефикасног решавања сукоба, стварање емоционалних веза, способност за тимски рад и сарадњу.

Ми ћемо, полазећи од дела Д. Големана и његових сарадника – *Емоционална интелигенција у лидерству*, покушати да скицирамо које емоционалне комепетнције треба да има наставник да би био успешан. Наставник у одељењу је лидер одређене социјалне групе што се све више потврђује у савременој литератури.

Самосвестан је наставник који има следеће емоционалне одлике:

- дубоко анализује и сагледава властите емоције,
- сагледава властите предности, мотиве и слабости,
- реалан је, али није претерано самокритичан нити наивно самоуверен,
- поштен је према себи и способан да се насмеје властитим слабостима,
- разуме своје вредности, циљеве и снове,
- склон је самопосматрању, налази време да мирно размишља, добро процењује и не реагује импулсивно.

Друштвено свестан (емпатичан) наставник има следеће одлике:

- саосећа са ученицима, резонантно управља активношћу тако да његови ставови налазе одјек у емоцијама ученика са којима ради на "истом таласу",
- успева да своје мисли и поруке пренесе тако да оне покретачки делују на ученике,
- делује ведро, оптимистички и успева да такво расположење пренесе на ученике,
- слуша, уважава и прихвата предлоге и идеје ученика, а ако неке не прихвата образлаже зашто,
- усмерава своје и ученичке емоције на циљеве и задатке тиме што их убедљиво образлаже и ствара радну атмосферу.

Управљати собом може наставник који има следеће одлике:

- јасно разуме своје емоције и намере јер само тада може управљати њима,
- не допушта да њиме овладају негативне емоције,
- остварује стални унутрашњи дијалог и тиме се брани да не постане заточеник властитих осећања,
- шири добро расположење, оптимизам и ентузијазам и са ученицима успоставља позитивну резонанцу,
- прво управља својим емоцијама да би могао упрваљати емоцијама ученика,
- не дозвољава да га приватни проблеми "држе" док ради са ученицима или се припрема за тај рад,
- не допушта себи да буде непријатан у дијалогу са ученицима и колегама,
- добро контролише стање властитог духа.

Добро *управља односима* наставник који има следеће одлике:

- успешно у себи синтетизује самосвест, владање собом и емпатију и усмерава ту уједињену снагу на наставне циљеве и задатке,
- евентуалне сукобе у одељењу решава сарадњом,
- позитивно усмерава ученике у наставним и ваннаставним активностима,

- успоставља позитивну резонанцу са сваким учеником појединачно и одељењем као целином,
- способан је да покрене ученике на самосталну или групну активност,
- свестан је чињенице да ништа не може урадити сам и зато делује моболизаторски и тимски.

На основу изложеног можемо закључити да је емоционално интелигентан и компетентан наставник свестан својих осећања, да их уме изразити и контролисати, да не допушта да њиме овладају негативне емоције, да се добро уживљава у осећања ученика, да са њима ради на "истом таласу", да добро управља односима у одељењу.

Литература

1. Bognar L. i Kragulj S.: *Emocije u nastavi*, ladislav.bognar@os.t-com.hr
2. Goleman D., Bojacis i Maki E.: *Emocionalna inteligencija u lidertstvu*, Adizes, Novi Sad, 2006)
3. Goleman D.: *Working with emotional intelligence*, Nerw York, Bantam Books, 1998.
4. *Emocionalna inteligenciuja*, http://www.hendidruštvo. Info/forum/index.php?topic= 2083.0
5. Крстић Д.: *Психолошки речник*, Савремена администрација, Београд, 1996.
6. Сузић Н.: *Емоциоиналне комепетнције ученика*, у зборнику Променама до квалиета у раду школа, Заједница учитељскиох факултета Србије, Београд, 2005.

Goran Vilotijevic

Belgrade

EMOTIONAL COMPETENCES OF TEACHERS

The results of teaching work are to a great extent conditioned by emotional competences of teachers. Successful teachers drive emotions and create positive climate in a class. To what an extent teachers will successfully manage the feelings in the realizations of learning aims and pedagogic work in general depends on their emotional competences. Optimism, enthusiasm and positive emotional energy encourage work of students and influence the results they reach in the teaching process. The paper points to the resonant cooperation between teachers and students in a class. The resonant cooperation is grounded on synchronized emotional balance between teachers and students. Emotionally intelligent management of the teaching process, as a rule, establishes a resonance which broadens and prolongs teacher's emotional influence on the quality of student work in teaching. The basic task of teachers is to encourage students in their independent knowledge and other values acquisition. It is necessary for a teacher to establish a resonance as a spring of positive feelings encouraging and liberating what is the best in students as personalities and creators. Empathy is essential for the establishment of resonant relations between teachers and students. Empathy, involving listening and acceptance of students' views opens up possibilities for teachers to establish emotional connections with students and create resonant, positive classroom climate.

Insufficient attention has been paid to the acquisition of emotional competences in the system of education and professional development of teachers.

Key words: emotional intelligence, emotional competencies of teachers, resonant emotional relations, empathy and emotional classroom climate.

CODING

мр Ивко Николић[1]
Основна школа Аранђеловац

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.1

ЕВАЛУАТОРСКА УЛОГА НАСТАВНИКА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Резиме: *Улога је систем очекиваног понашања наставника у настави. Постоји више различитих, међусобно повезаних улога које наставник обавља у школи (организаторска, планерска и др.). Промене у организацији наставе утичу и на промену улога нставника у њој. На његове улоге у школи утичу социо-културни, системски, организациони и персонални чиниоци. Једна од важних улога, које наставник обавља, је евалуаторска улога. Од квалитета евалуације у великом степену зависи квалитет наставног процеса. Основна функција вредновања (евалуације) је унапређивање педагошког рада школе. Да би било у функцији унапређивања педагошке делатности школе оно мора да се темељи на континуираном праћењу, мерењу и вредновању постигнућа ученика. Вредновање мора да прати сваки корак одвијања рада ученика. Њиме се прибавља повратна информација о оствареним резултатима. Без континуиране повратне информације нема утемељења наставе на системским основама. Ако је ученик центар образовног система онда он мора бити активан учесник сопственог развоја и евалуације својих постигнућа. Евалуаторска улога наставника темељи се на еманципаторском положају ученика у наставном процесу.*

У раду се, даље, расправља о улогама наставника и ученика у наставном процесу са посебним осврtом на вредновање постигнућа ученика. Даје се критички осврт на систем вредновања и истиче да је оно "уско грло" развојних промена у савременој школи.

Кључне речи: *евалуаторска улога наставника, вредновање постигнућа ученика, повратна информација, вредновање и квалитет наставе.*

Евалуација или вредновање подразумева одређивање релативне вредности (важности) нечега према усвојеном стандарду. У педагогији она се односи на процењивање развоја и напредовања ученика према циљевима наставног програма. Евалуација представља тежњу да се пре-

[1] armic@nadlanu.com

вазиће једностраност традиционалног проверавања и оцењивања ученика што се најчешће сводило на утврђивање формалне усвојености знања према степену тачности и потпуности његовог репродуковања пред одељењем, а затим на "давање" нумеричке оцене. (Педагошка енциклопедија, 1989). Поједини аутори (Фурлан, на пример) користе синтагму *упознавање и праћење ученичког развоја;* Ф. Трој говори о *проверавању и оцењивању у школи*, Ј. Ђорђевић о *процењивању васпитно-образовних резултата ученика*, М Вилотијевић о *вредновању педагошког рада школе*. Најчешће се под тим различитим терминима подразумева оцењивање квалитета ученичког или наставног рада (или и једног и другог). Ово не значи да су сви аутори сагласни у свим елементима вредновања, не значи да га сви истозначно дефинишу. Неки више наглашавају оцењивање ученичких знања, али већина инсистира на укупном развоју личности који обухвата и стечена знања.

Досадашња истраживања овога проблема, а било их је доста, користила су углавном да се констатују слабости (изостајање повратне информације, субјективизам, наставници траже оно што ученици не знају, деморалисани ученици, велики број ученика са слабим успехом и оних који напуштају школовање), али нису довољно утицала да се вредновање побољша. Нека од њих (А Ђорђевић, И Фурлан, Ђ. Кнежевић, М. Вилотијевић) дала су доста врло корисних и стручно утемељених предлога да се вредновање учини сталним процесом и да се побољша, али пракса није много мењана.

Д. Крстић дефинише евалуацију као процену било које психолошке димензије и наглашава да се она највише користи у вези са нивоима достигнућа посебно у области образовања. У психологији, за разлику од других дисциплина, проблем евалуације обухвата и проблем стандарда на основу којих се врши процена. Док у другим областима стандадрди могу бити објективне природе (на пример, физичке мере), у психологији су стандарди прилично произвољни. (Д. Крстић, 1996). Ова напомена о "произвољним стандардима" у пуној мери важи за образовање и васпитање јер су и стицање знања и развој личности категорије које је тешко мерити и стандардизовати.

Инглиш и Инглиш у Речнику психоаналитичких појмова скоро да кажу да је евалуација синоним за педагошко мерење. Они истчу да и *евалуација* и *педагошко мерење* "представљају групу стандарда и обухватају исту врсту операција". Истина, Инглиши на крају додају да се термин евалуација може употребити кад је реч о глобалном мерењу. Атрибут *глобалном* упућује на неку целовитост, али је опет видљиво да ови аутори поистовећују евалуацију (вредновање) и мерење, а то ипак

нису исти појмови. Мерење је ужи појам и један је од елемената вредновања.

Рајстон, Цастман и Робинс изричито подвлаче разлику између два наведена појма. Они сматрају да је тежиште мерења на појединачним видовима постигнућа у наставним предметима или специфичним умешностима, а евалуација акценат ставља на веће промене, на развој личности и главне циљеве наставног програма. Дакле, они разликују процењивање ученичких достигнућа у појединачним предметима од вредновања којим се сагледавају промене постигнуте реализацијом ширих циљева утврђених наставним програмом.

Реализација циљева и задатака школе, по мишљењу И. Фурлана (1964), не може се проводити само старим начином оцењивања (по принципу један предмет – једна оцена) већ треба увести разгранати систем упознавања и праћења ученикових развоја. Зато он и истиче да треба раздвојити мерење којим се оцењује знање од вредновања којим се изражава достигнути ступањ у развоју личности. (И. Фурлан: Упознавање испитивање и оцјењивање ученика).

Ј. Ђорђевић користи термин *процењивање* сигурно зато што сматра да је он много обуватнији од термина *оцењивање*, а он под процењивањем подразумева организован процес који се састоји из: испитивања садашњег и прошлог стања, упоређивања тога стања са предвиђеним планом и крајњим резултатом (жељени ефекат) и указивања на начине усавршавања процеса (оптимализација) ради сигурнијег остваривања жељеног ефекта. (Ј. Ђорђевић, 1982).

Највећа вредност Ђорђевићеве дефиниције је у процесном приступу усмереном да се из једног (садашњег) дође до будућег (жељеног и бољег) стања. Треба имати у виду да је Ђорђевић свој рад насловио као *Процењивање васпитно-образовних резултата ученика* што не значи да он ту уврштује и шире димензије развоја ученикове личности.

М. Вилотијевић под вредновањем подразумева упоређивање остварених резултата у васпитању и образовању са постављеним циљевима. Оно је однос очекиваног и оствареног. Вилотијевић даље наглашава да се без праћења развојних васпитно-образовних токова и без мерења појединачних, мање или више сложених остварења не могу довољно поуздано вредновати шире промене у развоју личности и реализацији васпитно-образовних задатака школе. (М. Вилотијевић, 1992)

Ми сматрамо да се вредновање васпитно образовног рада може дефинисати као процес сталног прикупљања информација ради процене остваривања постављених циљева, а нарочито ради процене развоја личности ученика. Према томе, у праву су они аутори су који вредно-

вање одређују као процес упоређивања остварених резлтата и постављених циљева, тј. као однос очекиваног и оствареног (М. Вилотијевић, 1992).

Да би се нешто вредновало, потребно је знати на основу чега. Тако долазимо до стандарда као основе за евалуациони поступак. Како се појмовно одређује термин *стандарад*?

Према Енциклопедији Лексикографског завода, енглеска реч стандард означава образац са којим се могу упоређивати предмети или поступци. То је прво значење тога термина. У другом, данас увреженом значењу, стандарад је врста прописа којом се утврђују одређене карактеристике неког производа или дефинишу неке бројчане вредности, величине, јединице, називи, својства или поступци.

И психолози (Д. Крстић) кажу да је стандарад мерило, договорени и прихваћени образац процене особина и количина тако да је њихова дефиниција, у суштини, слична оној претходној, да је назовемо, техничко-технолошкој дефиницји. Али, они додају да психолошки стандарди немају објективне критеријуме, да нису засновани на објективним мерама, већ су релативни и развијају се у оквиру критеријума који преовлађју у популацији.

За нас је битна констатација да психолошки стандарди нису објективизовани и да им је критеријум оно што преовлађује у популацији.

У студији ОЕЦД-а *Школе и квалитет* се наглашава: *Аргументи да се изједначе национални стандарди са просечним резултатима могу опасно приближити закључку да су сва знања, све вештине и способности – било когнитивне или некогнитивне, базичне или вишег реда – тако тесно повезани да релативни наговештаји дистрибуције и развоја једне од њих важе за све остале.* Другим речима, просечни резултати не могу бити ваљано мерило за стандардизацију јер би могли навести на закључак да ниво знања, вештина и способности једне врсте (на пример, когнитивних) важе и за остале врсте, тј. да одсликавају целу личност па би се могла стећи слика да је когнитвно изврстан ученик истовремено изврстан и у емоционалном и конативном смислу.

Други разлог што просечна знања не могу бити добра основа за стандардизацију је што она собом носе ризик да просек буде мера којој се тежи. У поменутој студији је речено да ако су стандарди оно што би требало да буде, мора се обратити пажња на то да не дође до њиховог мешања са оним што јесте јер вредности и приоритети морају и даље бити сасвим прецизно дефинисани.

Стандарди у образовању су врло комплексан појам. У документу Министарства просвете Републике Србије наводе се три главна елемента:

а) стандарди услова (материјални, технички, просторни услови, наставна средства),

б) квалитет наставног процеса (дидактичко-методичка страна наставе, осмишљен, добро планиран и реализован рад),

в) квалитет исхода (садржај и својства знања и умења по завршетку "одређеног нивоа школовања").

Исходи под којима се подразумева опис знања, умења и ставова које ученик треба да усвоји на "одређеном циклусу или нивоу школовања" могу се сматрати стандардима јер представљају мерило које треба достићи на пример на завршетку једног разреда или читавог основног школовања. Такви стандарди су неопходни, али нису и довољни. Да би они били остварени, наставник треба да има стандарде за свако тематско подручје.

Неки аутори говоре о две врсте стандарада – социјалним и објективним. Међу њима је је и Н. Хавелка (1982). Под социјалним стандардима он подразумева међусобно упоређивање ученика у одељењу, и наглашава да је педагошка ситуација у одљењу тако артикулисана да за сваког ученика непосредно поређење са другима постаје принципијелна околност развоја ЈА-појма, а тиме и главни моделизатор укупних искустава ученика и не мање важан чинилац његовог социјалног понашања. Главна слабост тих социјалних стандарда је што изневаравају основну улогу педагошког вредновања. Уместо да јачају тежњу ка компетентности они упоређивањем подстичу потребу за социјалним престижом и настоје да тај престиж искористе у вредновању чиме се се у други план гурају циљеви васпитања и образовања.

За разлику од социјалних, објективни стандарди степен успешности појединца или групе дефинишу и изражавају својствима самог задатка. Подразумева се да се ток рада рашчини на уже целине и јединице. Свака јединица има своју функционалну вредност у склопу задатка као целине. Сагледавање те јединице је нитегрални акт јер укључује рад, ефекат рада и вредност рада. Оцена успешности изражава се бројем и квалитетом савладаних јединица. (Н. Хавелка, 1982)

Постоји чак врло обимна литература у којој се квалитет поистовећује са когнитивним достигнућима ученика. Утицај које се тако емитује доста је снажан тако да му се у пракси тешко одупире. Можда је то због тога што се когнитивни критерујум сматра најпоузаданијим и што је најразрађенији па га је у пракси најлакше примењивати. Овде се ваља сетити мисли Џона Лока да је задатак васпитања да развија вр-

лине, да спрема за живот у заједници и да посебно пази на индивидуалне карактериастике које васпитаник мора сам развијати на основу властитог искуства. Човек са развијеним врлинама вреднији је од највећих научника: (Џон Лок, Мисли о васпитању). Због тога је погрешно ако се закључци о квалитету рада школа и ученика темеље искључиво на резултатима когнитивних тестова. Ако се таква пракса буде даље ширила, све чешће се чути примедбе да школе не поклањају пажњу моралним вредностима.

Постоји велика разлика у мишљењима о томе шта више утиче на побољшање кавлитета: контрола квалитета или обезбеђивање повољних услова и окружења да се достигне жељени кавлитет. У студији *Школе и кавлитет* истиче се да вредновање само по себи није довољан услов за побољшање резултата без обзира на сву вредност његовог доприноса. У поменутој студији се каже: *Деца у школи нису пасивни контејнери које треба напунити до врха. До десете године она ће проводити живот у институцијама обавезног образовања и, велика је вероватноћа, да су већ неколико времена провели у установама предшколског образовања, а још пар година их чека у институцијама послеобавезног образовања. Због тога се не може занемаривати сама природа искуства стеченог у школи као ни окружење које она представља. Ако дете до адолесценције стигне као бриљантно по резултатима тестирања, али је оптерећено досадом и није сигурно у себе, то значи да је дошло до неког очигледног пропуста... Претерано ослањање на метафоре из облсти економије које се односе на "резултате" и "производе" могу довести до умањивања вредности којима школа треба да обогати учениково животно искуство.* (ОЕЦД – Школе и квалитет).

Поставља се и питање на које се ученике мисли кад се захтева подизање квалитета образовања: да ли на оне чији су резултати слабији, да ли на одликаше или пак на све ученике? У декларацији министара просвете земаља ОЕЦД-а из 1984. године, такође, је истакнуто да је циљ – да се свако дете образује до граница својих могућности – приоритетан у светлу потребе да се изгради будућност демократских плуралистучких друштава на основу многих различитих талената младих људи.

Питање које су функције оцењивања увек је изазивало пажњу великог броја теоретичара и практичара. При тиме је постајао велики степен сагласности у именовању функција, али је долазило до различитих мишљења о томе која је од њих приоритетнија. Хиршлер (према J. Ђорђевић, 1982) сматра да процењивање треба да испуни следеће захтеве:

- да буде оцена подучавања, тј. да наставнику омогући контролу сопственог рада;
- да ученицима омогући да свој успех упореде што је могуће објективније са резултатима и напредовањем других ученика;
- да родитељима достави податке о предностоима и слабостима учења њихове деце, како би могли да им пруже компензаторску помоћ (то би истовремено био и медиј дидактички значајне комуникације између родитеља и шшколе);
- да друштву, различитим његовим институцијама и организацијама, дијагностицира и прогнозира могућности учења ученика после завршетка одређене школе (то треба да омомгући да се појединци упућују на право место, што је и главни интерес сваке друштвене заједнице – проблем селективне функције и правилне класификације ученика). (Према Ј. Ђорђевић, 1982).

Ф. Тројс (1957) каже да постоје четири главне улоге оцењивања: административна, оријентациона, инфорррмативна и мотивациона.

- Админиистративну функцију оцене обележавају неколике карактеристике. Она изражава успех ученика, показује да ли је завршио разред или је упућен да га понавља, да ли има право на упис у вишу школу, да ли је стекао квалификације за обављање неког посла.

Тројс сматра да традиционална оцена само формално остварује своју адмиинистративну функцију. Пролазна осена, по његовом мишљењу, треба да значи да је ученик оспособљен да прати наставу у следећем разреду или на вишем ступњу. То би онда подразумевало да сваки разред сачињава хомогена група ученика који се по знању много не разликују. Ни један ученик не би смео да буде (по ономе што је научио) испод тачно одређеног нивоа. У школама то није случај. Многобројни су примери да оцена не одражава степен стечених знања. Није јасно да ли се неком нумеричком оценом означава учеников успех на некој апсолутној скали вредности, успех у поређењу са другим ученицима или пак успех у односу на његове индивидуалне способности. Постоји неповерење у оцену. Неке установе и радне организације уз школско сведочанство, које сматрају недовољним, организују тестовске провере знања приликом пријема на посао.

- Оријентациона функција оцене се изводи из чињенице да школске оцене могу помоћи ученику у професионалној оријентацији. На основу успеха из појединих предмета ученик може да изабере одговарајућу школу, а посредено и занимање. Штета

је што школе овом питању не посвећују одговарајућу пажњу, што не усмеравају ученике.

- Информативна улога оцене је неспорна јер служи, између осталога, да обавести ученике и њихове родитеље о постигнутом успеху. Ту функцију она добро обавља уколико је стварно одраз учениковог знања. Онда родитељи знају до које је мере он успео, да ли и колико напредује, у којим областима треба да уложи посебне напоре. Ако то није случај, а често није, оцена изазива незадовољство и код ученика и код његових родитеља.
- Оцена треба да мотивише ученика да се више залаже. Ту мотивациону функцију она најчешће и остварује, јер ученик који има недовољну оцену, по правилу, настоји да је поправи, а ако је оцена позитивна, да је одржи или још побољша. Међутим, ако оцена заиста доста одудара од стварног учениковог знања, она може деловати и дестимулативно. Он може закључити да оцена не зависи од залагања и омрзнути и предмет и надставника.

Постоји мноштво елемената који, по мишљењу различитих аутора, треба да чине структуру школске оцене. М. Вилотијевић (1992) наводи најважније елементе и одређује приоритете. Код њега је најважнији елемент знање, на другом месту је мотивација, на трећем способност, на четвртом радне навике, на петом су субјективне могућности и на шестом објективне околности. Он даје у синтетизованом облику и садржај сваког од наведених елемената. Под знањем се подразумева логично повезивање и систематизовање чињеница и на основу тога извођење генерализација. Квалитет знања треба де се вреднује према Блумовој лествици (присећање, препознавање, репродукција, оперативно знање, стваралачко знање). Мотивацију посматра као спој потреба, жеља и интересовања. Способност као одлику појединца да изведе ментелне и телесне операције са ваљаним исходом Вилотијевић је структурисао на перцептивне, практичне, вербелно-изражајне и интелектулно-менталне способности.

Најзапостављенији елеменат у структури оцењивања ученика у нашим школама је примена стечених знања. Њихова знања најчешће су вербална. Они знају да репродукују правило, али кад то правило треба применити на практичном задатку умешност изостаје. Знања о електричном колу мало нам вреде ако бар не знамо да променимо електрични осигурач.

Највећи број аутора сматра да високо треба вредновати однос према раду. Прати се и вреднује не само интелектуални развој него и мотивацино-радна и емоционална страна ученикове личности. Систематско праћење стицања знања и умења не значи да ученика оценом

треба "молити" да остварује постављене циљеве и задатке. Скинерову теорију поткрепљења (1969) треба примењивати врло опрезно. Скинер се залагао да се свако успешно учење *поткрепи* похвалом, наградом, оценом. Ако се то понови више пута, ученик ће се трудити да увек добро учи. Тиме се успоставља веза између резултата и награде. Неспорно је да ученикова успех треба *поткрепљивати*, али ако се то чини континуирано могу наступити и неповољне последице. Ако једном изостане поткрепљење, ученик се може разочарати и престати да ради. Зато не треба претеривати, не треба ученика "подмићивати" свакодневним високим оценама и похвалама јер он мора да схвати да је циљ учења знање и умење, а не оцена.

Да би оцењивање било комплексно и потпуно, неопходно је да у наставном процесу постоји стална повратна информација која и ученику и наставнику показује какав је резултат њиховога рада. Она се најчешће добија различитим врстама проверавања које се у школском раду ретка па је тако наставни процес систем у коме су покидане везе. Нико не зна да ли су остварени унапред постављени задаци. Улога школе као система је ефикасно управљање остваривањем постављеног циља и задатака утврђених планом и програмом школе. Школа као систем има више подсистема, тј. релативно самосталних система, а најважнији међу њима је настава. Циљ управљања у томе систему је да ученици стекну одређена знања, вештине и навике; да развијају своје унутрашње потенцијале; да се вредносно формирају усвајаући друштвено прихватљиво понашање.. У остваривању тих циљева повратна информација има регулативну улогу. Циљ управљања који смо ми навели је, врло уопштен и није довољан да повратна информација успешно оствари своју улогу. Тализина (1975) каже да циљ треба поставити тако да се сагледа: а) постојећи обим ученичких знања и умења; б) систем и ниво својстава којима треба да овладају ученици; в) систем промена у постојећим знањима и умењима и у интелектуалном и општем развоју личности. Други услов да повратна информација оствари своју функцију је да се поставе критеријуми за мерење резултата наставе. Тада ће моћи да се утврди у ком степену су остварени постављени циљеви.

Повратна информација настаје на конкретном резултату да би утицала на наредне резултате. Усмерава ученика на следеће обавезе. Повратне информације и текуће коментаре треба упутити свакоме ученику да би исправио грешке и слабости. У Посебним основама школског програма – други разред основног образовања и васпитања (2003) Министарство просвете и спорта Републике Србије наглашава:

- повратна информација је ефикасна када је добро увремењена, тј. дата непосредно након активности на коју се односи или током активности;
- она мора да буде конкретна, тј. она мора да се односи на активности и продукте детета, а не на личност или трајне карактеристике особе;
- она мора бити позоитивно интонирана, тј. садржати устицање оних елемената који су за похвалу, а тек потом оних елемената у односу на које би дете требало или могло да уложи додатне напоре.

Овакво постављено и реализивано праћење напретка ученика и оцењивање (квалитативно, континуирано, увремењено, конкретно, позитивно и адекватно образложено) доприноси да уеник развије појам о себи, да формира реалну слику о себи, о ономе што зна и уме, о својим способностима, што је значајно за развој самопоштовања ученика и здравог односа према себи.

Задаци школе су комплексни: развој интелектуалних капацитета ученика; стицање знања нужних за разумевање природе, себе и света у коме ученици живе; усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности. Томе треба додати подстицање ученикових интересовања, стицање и развој радних навика, оспособљавање за примену стечених знања. Кад се вреднује рад ученика, мора се имати у виду више различитих елемената што посао вредновања чини врло комплексним.

1. Ми сматрамо да су аутори који захтевају вредновање процеса знатно допринели напретку докимолошке теорије. Веома је важно кроз које фазе пролази мисаони процес: да ли ученик уочава све битне чињенице, да ли их аналитички разлаже, да ли уме да успоставља узрочно-последичне везе између појава и да ли на крају следи логочна синтеза. Далеко је нижег квалитета знање које се испољава као памћење и репродукција чињеница. Ученик који жели да превазиђе оно што већ зна и уме стваралачки се односи према процесу учења и његов резултат чак и кад је објективно слабији више вреди од објективно бољег резултатата ученика који се према учењу односи нехајно и формалистички. Због тога је захтев да се вреднује не само знање него и процес долажења до знања сасвим оправдан јер циља ка побољшању квалитета наставе и учења, води бољим резулататима.

2. У укупном формирању личности знање има врло значајну улогу јер је сваком појединцу неопходан инвентар чињеница и генерализација у односу са дугим појединцима или групама или у односу између група. Данас се све више истиче да свет не покрећу природни ресурси и

финансијски капитал него знање. То је једна врста искуства која омогућава човеку да закључује о чињеницама и односу између њих. Когнитивисти су у праву кад истичу значај сазнања, јер је то процес којим субјекат постаје свестан унутрашње и спољашње реалности. У структури вредновања знање мора заузимати врло високо место јер је у њему (знању) кондензовано учениково опажање, памћење, учење, имагинација, откриће, мишљење, суђење, вербална убедљивост и логика. За људе који се баве образовањем веома је значајна Пијажеова теорија да се знање формира кроз образовање одговарајућих психичких структура. То је тзв конструктивистичка теорија која говори о томе да ученик конструише знање. Ученик кроз процес учења ствара сазнајну шему у оквиру које примењује одређене поступке савлађујући неки садржај. Није, наравно, добро што когнитивисти, истичући значај сазнавања, потцењују друге две категорије психичког – емоционално и конативно које такође имају значајан удео у процесу учења.

3. Радне навике и практична примена знања су важна компонента која се мореа вредновати процењивању ученика. У томе се слажу К. Шкалко, Ф. Трој, Ј: Ђорђевић, К. Видовић, М. Вилотијевић и многи други аутори. Није довољно да се нека ментална или друга операција науче и лако изводе. Битно је још да се навика устали, да пређе у аутоматизам као кад се комшији каже "добро јутро". Навике се не само сазнајно него и биолошки корисне. Могу да мењају инсинкте. Оне олакшавају понашање, чине га ефикаснијим. У педагогији се навика дефинише као сталним понављањем аутоматизована реакција која омогућује појединцу да са најмањим утрошком снаге брзо и тачно обавља неку радњу. (Енциклопедијски рјечник педагогије). Није довољно неку радњу обављати вешто него исровремено вешто и абрзо и аутоматизопвано. К. Шкалко помиње које ученикове навике треба вредновати и ту укључује ниво технике читања и писања, начин и квалитет усменог и писменог изражавања, служење књигом и библиотеком, коришћење других установа за самостално културно уздизање. Уз радне навике иде и практична примена знања. Практичан рад је завршни део чина учења и ако он изостаје, знање је мртав капитал.

4. Интересовање, залагање и став према учењу. Од тога колико је ученик заинтересован за одређену област, са колико јој њубави прилази и колико јој времена поклања веома зависи успех у учењу. Општепознато је да човек успешније обавља посао који воли. Интересовање као наклоност одређеним садржајима и спремност да се они схвате и усвоје је важан услов за успех. Иако она потичу из структуре саме личности, наставник може доста да учини да она оснаже, може да их усмерава, а може и да их уништи. Није мало примера да су ученици талентовани за неку област, при професионалном опредељивању, отиш-

ли на "другу страну" само зато што им је наставник уништио љубав према предмету. Вредновањем интересовања као једног од важних елемената оцене наставник вреднује и себе. У психологији се тврди да постоји статистички позитивна корелација између способности и интересовања за област у којим постојеће способности могу да се најпотпуније испоље.

5.. Способности у укупном резултату рада сваког појединца имају огроман удео иако само за себе нису довољне. Едисон је мало претерао кад је рекао да је геније "99 осто знојења а један одсто надахнућа" али његова опомена добро дође талентованима да се не успавају. Способност појединца да успешно изведе телесне или менталне опреције је његова предност у односу на друге који то не могу. Приликом вредновања веома је битно да наставник пауздано установи које способности ученик носи у себи. Писхолози разликују а) општу способност која обухвата широк обим различитих врста операција са мање или више уједначеним успехом приликом извођења и б) посебну способност која подразумева успешну реализацију у једној ужој области. Ипак, та општа и уобичајена подела није довољна да се схвати структура ученикових способности.

6.Могућности у којима ученик ради имају знатан утицај на његов школски резлтат. Ако би се при вредновању имало и виду само знање (обим и квалитет), то би свакако био објективан критеријум. Међутим, објективно не значи и праведно. Оцена је педагошка категорија и на њу, сем мерења, морају да утичу и други критеријуми да би имала и мотивациони карактер. Ако два ученика имају приближно знање, при другим једнаким компонентама, већу оцену заслужује онај који ради у тежим условима (низак материјални и културни статус породице, лоши стамбени услови).

7. Развој личности ученика је тешко пратити, али ако се има у виду циљ образовања, он се мора вредновати. Постоји сагласност међу педагозима и психолозима да успешност наставе зависи од:

а) дидактичко-методичке организације наставног процеса,

б) усклађености образовних садржаја са могућношћу ученика,

в) обима и квалитета претходних знања ученика,

г) индивидуалних карактеристика ученика.

Раније се мислило да су когнитивне спсособности готово једини елемент који утиче на исходе учења. Касније се, на основу истраживања, дошло до закључка да се успешни и неуспешни ученици разликују не само по способностима него и по другим особонама личности.

Кател (1978) наглашава да је постало јасно да фактори личности доприносе школском успеху исто онолико колико и саме способности.

8.Ученичка уверења (ставови). Нећемо се овде широко упуштати у разгранато дефинисање овог врло комплексног појма. Најосновније је да је уверење спој двају елемената – свести о нечему и активности да се то свесно опредељење претвори у стварност. Олпорт (1969) дефинише уверење као став на основу кога човек највише воли да делује. У том смислу појам вредности обухвата ставове, радње, поступке, понашање усмерено да се остваре постављени циљеви. Треба имати у виду да је један од циљева васпитно-образовног рада *усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Видовић К.: *Међусобно оцјењивање и самооцјењивање – компоненте комплетног оцјењивања ученика нижих разреда основне школе*, Школа данас 1/1976, Мостар
2. Вилотијевић М.: *Вредновање педагошког рада школе*, Научна књига, Београд, 1992.
3. Вилотијевић М.: *Дидактика 3*, Учитељски факултет, Београд, 1999,
4. Гањон П.: *Стандарди у образовању – уједначеност, једнакост и компетенције,* Актуелности у образовању 1/1996, Београд
5. Ђорђевић Ј.: *Процењивање васпитно-образовних резултата ученика* у зборнику Праћење и оцењивање ученика, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд, 1982.
6. *Енциклопедија* (општа), припремио Лексикографски завод Хрватске, Матица хрватска, Загреб, 1967.
7. *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Матица хрватска, Загреб, 1963.
8. *Закон о основама система васпитања и образовања Републике Србије,* Сл. гласник РС 62/2003 и 64/2003, Београд
9. Кател Б.: *Научна анализа личности*, БИГЗ, Београд, 1978.
10. Крстић Д.: *Психолошки лексикон*, Савренена администрација, Београд, 1996.
11. Министарство просвете и спорта Републике Србије: *Опште основе школског програма*, Просветни преглед, Београд, 2003.
12. Министарство просвете и спорта Републике Србије: *Посебне основе школског програма – други разред основног васпитања и образовања*, Просветни преглед, Београд, 2003.
13. Министарство просвете и спорта Ребулике Србије: *Правилник о оцењивању ученика основне школе,* Службени гласник РС 93/2004. Београд
14. Олпорт Г: *Склоп и развој личности*, Култура, Београд, 1960.
15. ОЕЦД: *Школе и квалитет*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
16. *Педагошка енциклопедија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд и остали издавачи, 1989.
17. Тализина Н. Ф.: *Управљање процесом усвајања знања*, Р У Нови Београд, 1986.
18. Тројф.: *Прилог питању проверавања знања и оцењивања ученика у нашим школама*, Нолит; Београд, 1957.
19. Фурлан И.: *Упознавање, оцењивање и испитивање ученика*, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1964.

20. Хавелка Н.: *Питање структуре и организације праћења и стандарда вредновања васпитно-образовног рада у школи* у зборнику Праћење и оцењивање ученика, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд, 1982.
21. Шкалко К.: *Испитивање и оцјењивање у школи*, Педагошко-књижевни збор Загреб, 1952.

Ivko, Nikolic MA
Arandjelovac

TEACHERS' EVALUATING ROLE IN MODERN SCHOOL

The role is the system of teachers' expected behaviour in the classroom. There are many different interactive roles teachers perform at school (organizational, planning, etc.). Changes in teaching organization influence the change of the teacher's role in it. Teacher's role in school is influenced by socio-cultural, systemic, organizational and personal factors. One of the important roles a teacher performs is the evaluating role. The quality of teaching to a large extent depends on the quality of evaluation. The main function of evaluation is to improve educational activities at school.

In order to be in function of developing educational work, it must be based on continuous monitoring at school, measuring and evaluating the students' achievement. Each step of student's working progress must be followed by evaluation. It obtains feedback on achieved results. Without continuous feedback there is no teaching based on systemic basis. If a student is the centre of the educational system, then he must be an active participant in his own development and in this evaluation of his achievement. The evaluating teacher's role is based on the emancipatory position of student in the learning process.

Further, the paper discusses the roles of teachers and students in the learning process with special emphasis on the evaluation of student's achievements. It gives a critical review of the evaluating system and it points out it is "a bottleneck" of the developmental changes in modern school.

Key words: teachers' evaluating role, evaluating students' achievements, feedback, evaluation and quality of teaching

***Рада Каранац*[1],**
Школска управа Чачак,
***мр Жељко М. Папић*[2],**
Регионални центар за професионални развој запсолених у образовању, Чачак
***мр Славица Јашић*[3]**
Министарство просвете Републике Србије

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.1

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА УВОЂЕЊЕМ СТАНДАРДА ЗА ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА

Резиме: *Улога и потребе наставника су се мењале кроз историју, допуњавале и прилагођавале потребама времена и друштва. Имплементација многобројних процеса у образовно-васпитним установама, самовредновање рада школе, као и екстерно вредновање, обезбеђивање безбедног и подстицајног окружења за децу и запослене, обимна администрација, указују да је наставницима битна континуирана помоћ, подршка и оснаживање у свим фазама професионалног развоја у циљу квалитетнијег обављања наставничке професије.*

Да би наставник остварио захтеве свог посла, испунио циљеве наставе, потребно је да буде професионално компетентан. Увођење стандарда знања, вештина и вредносних ставова за професију наставника, доприноси унапређивању квалитета образовно-васпитног процеса.

Кључне речи: *стандарди, компетенције, самовредновање, наставник, професионални разој*

1. Увод

Динамичан развој друштва, кретање ка информатичким системима, глобалној размени информација и многобројни специфични захтеви модерних технологија, условили су потребу за прилагођавањем образовно-васпитног сиатема, а самим тим и наставника. Измењена

[1] rada.k@eunet.rs
[2] office@rc-cacak.co.rs
[3] slavica.jasic@mp.gov.rs

улога наставника постала је императив у друштву, а доживотно учење и професионални развој наставника приоритет.

Последњих година се промовише „учење током целог живота" (eng. Life-long learning), али такође и „учење у различитим животним контекстима" (eng. life-wide learning), што указује на три фазе образовања: формално, неформално и информално. Процес доживотног учења води ка професионалном развоју и професионализацији наставника.

Појам професионалног развоја наставника, означава нов концепт наставничке професије, који другачије заснива припремање за овај посао, захтеве који се пред наставнике постављају, а подразумева и другачије вредновање рада наставника, као и његов другачији положај у друштву (Пешикан, 2002).

Сталним развијање наставничких потенцијала и процесом самовредновања се обезбеђује и осигурава квалитет образовно-васпитног процеса.

И у традиционалним и савременим моделима професионалног развоја наставника, прихваћено је да наставници морају да развијају нове могућности и ставове који су неопходни за постизање професионалних задатака на компетентан начин. Наставници имају пресудну улогу у образовању и васпитању младих и успешност реализације образовања ученика у великој мери зависи од система знања, умења, способности и вештина наставника тј. од професионалних компетенција.

Да би наставник остварио захтеве новог посла, испунио циљеве наставе, потребно је да буде професионално компетентан. Професионалне компетенције наставника су усвојена знања, вештине и развијене способности које му омогућавају да испуни захтеве свог посла тј. да реализује професионалне улоге (Бјекић, Бјекић и Папић, 2007).

Професионалне компетенције наставника у Републици Србији се дефинишу кроз појам стандард знања, вештина и вредносних ставова.

2. Професионализација наставника

Дуго се у светским оквирима води дискусија о томе да ли је наставник професионалац или радник? (Маринковић, 2010). Многи истичу да се термин професија користи да означи оне који су високо обучени, компетентни, специјализовани, посвећени послу и ефикасни, тако да уживају поверење јавности (Пешикан, 2005). Пешикан наводи једну од дефиниција професионализма, по којој професионализам значи имати теоријска и практична знања и умења у одређеној области, бити професионално независан, имати способност да се доносе одлуке

базиране на добром познавању феномена, да се предвиде последице таквих одлука и да се критички процењују и оцењују предузете активности (Пешикан, према Бурке, 2005). Аутори Маринковић, Пешикан наводе да из дефиниција професионализма, наставник третира и као професионалац и као струка у друштву и да је професионализам наставника предуслов за успешно унапређивање квалитета образовања.

Образовање и професионални развој наставника кључно је питање у свакој земљи јер је квалитет наставничког кадра један од главних чинилаца који делују на образовна постигнућа ученика (Видовић, 2005). Европска Комисија за унапређивање образовања и стручног усавршавања, је крајем 2000. године, припремила базични документ, Меморандум о доживотном образовању, где је појам доживотног образовања радно дефинисан као "промишљена активност учења која се остварује, а има за циљ побољшање знања, вежтина и компетенција". Овако схваћено доживотно образовање није само један од аспеката образовања, већ један од водећих принципа који омогућава стицање и учење у укупном процесу учења. Меморандум разликује три базичне категорије смислених активности учења:

- формално учење које се остварује у образовним институцијама и институцијама за оспособљавање и које се завршава добијањем признатих диплома и квалификација;
- неформално учење, које се реализује изван главних система образовања и не обезбеђује на крају формалне сертификате; може се остваривати и на радном месту и у оквиру активности организација друштва, у оквиру институција или служби које су комплементарне формалном систему;
- информално (свакодневно учење) је природна "пратња" свакодневног живота; за разлику од формалног и неформалног учења, свакодневно учење не тражи смишљено учење и не морају чак ни појединци да га признају као допринос сопственом повећању знања и вештина.

2.1. Професионални развој наставника

Према Савићевићу, постоје два су битна чиниоца која утичу на развој и интензивирање континуираног професионалног развоја. Први чинилац се означава као експлозија знања, тј. умножавање знања убрзаним развојем науке. Производња нових знања и њихова осмишљена дифузија, доводи до појављивања нових метода рада и иновација. Други битан чинилац је застаривање знања и указује да је знање битан фактор друштвеног и технолошког развоја. Квалификације које су наставници стекли током формалног образовања нису више довољне. Јавља се потреба за сталним унапређивањем професионалних компетенција. Доживотно учење и континуирано професионално усавршавање наставника, захтева наставника који ће знати да критички размишља, који је едукован за рефлексију и евалуацију, који зна да обезбеди услове за развој сваког појединог ученика и да ученике подржава у процесу учења (Razdevšek-Pučko,2003).

Промене које се дешавају у свету као и реформа образовном система у Републици Србији, довеле су до потребе за променом организацијске структуре и процеса у школама, јер образовно-васпитне установе постају отворене, флексибилне и спремније за брже иновативне промене. Традиционални начин рада у новим условима постаје неодржив, јер су ученици недовољно мотивисани, нису активни у раду и немају могућности да напредују у складу са предзнањима и способностима. Пред наставнике се стављају нови и комплексији задаци, који подразумевају и нове методе рада, примену информационо комуникативних начина рада, тимски рад и заједничке активности у имплементацији многобројних нових процеса (развојно планирање, самовредновање, безбедност ученика, инклузија...). Наведене иновације су за одређен број наставника већ устаљене у пракси, али код већине наставника постоји страх од увођења и прихватања иновација. Процес прихватања иновација, тече кроз пет фаза (Бјекић, 2008):

1. стадијум сазнавања – наставници стичу свест и уче о иновацијама, сазнају начин функционисања нових поступака у настави;
2. стадијум убеђивања – започиње формирањем ставова наставника према иновацијама (позитиван и негативан став), кроз интеракцију са другима;
3. стадијум одлучивања – тражење додатних информација и одлучивање да ли ће се иновација прихватити или одбацити;
4. стадијум примене – почиње коришћење, експериментише се, постепено се овладава употребом;

5. стадијум прихватања – континуирано коришћење или одбацивање на основу ефеката у практичној примени.

Професионализација наставника и стални професионални развој, мора да буде повезан са образовним иновацијама (Зелена књига образовања наставника у Европи). Појам професионалног развоја наставника, означава нов концепт наставничке професије, који другачије заснива припремање за овај посао, захтеве који се пред наставнике постављају, а подразумева и другачије вредновање рада наставника, као и његов другачији положај у друштву (Пешикан, 2002). Пешикан истиче да модел професионалног развоја почива на концепту конструкције знања, што значи да знање не можемо пренети, већ га онај ко учи мора властитом активношћу конструисати. Из тог разлога се наставник посматра као партнер у процесу изградње знања, али и као практичар који промишља властити посао и на основу претходног знања гради нова знања и искуства која преноси ученику. Континуиран професионални развој наставника обухвата четири компоненте: иницијално образовање, приправнички стаж, професионално усавршавање током обављања наставничког рада и даље образовање (Buchberger и др., према Алибабић, Овесни 2005).

Циљ професионалног развоја наставника је стално развијање наставникових потенцијала, ради квалитетнијег обављања посла и унапређења наставе. Да би се наставник професионално развијао треба да сагледа све аспекте своје професије током школовања, приправништва и да у континуитету повећава свесност о самом раду (Бјекић, 1999).

Према Бјекић и Златић (Бјекић, Златић, 2006) почетак рада професионалца неког занимања у наставни процес одређује његову нову професију и он постаје наставник одређеног наставног подручја, а не представник одређеног подручја у настави, али поставља се питање да ли они могу да се прилагоде захтевима наставног процеса спонтано, само под утицајем сопственог искуства, или је потребно систематско и организовано обучавање и спремање за нову професију.

Концепција стручног усавршавања наставника је превасходно дата у Закону о основама система образовања и васпитања («Службени гласник РС», број 72/09). Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника („Сл.гласник РС“, бр.14/04 и 56/05), под стручним усавршавањем подразумева праћење, усвајање и примену савремених достигнућа у науци и пракси ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређивања образовно-васпитне праксе. Наводи се да су наставник, васпитач и стручни сарадник дужни да се стално усавр-

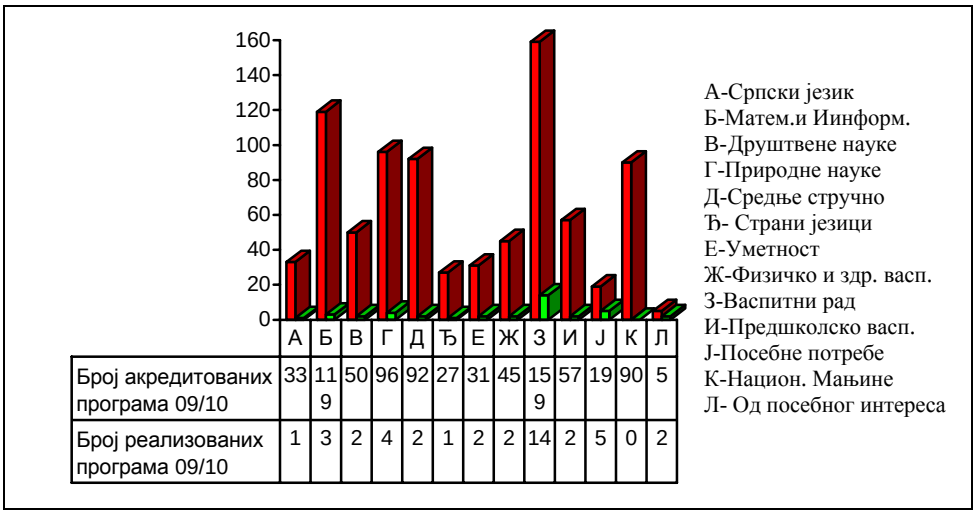
шавају ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа. Обавезно стручно усавршавање наставника се остварује на два нивоа (Крнета, 2009), тако да се први односи на похађање одобрених програма, а други на остваривање различитих облика стручног усавршавања у школи. Обавеза и дужност наставника је да у току пет година похађају најмање 100 часова акредитованих програма, и то најмање 60 часова обавезних програма и до 40 часова изборних програма.

Правилником је дефинисано да у току стручног усавршавања наставник, васпитач и стручни сарадник може професионално да напредује стицањем звања: педагошки саветник, самостални педагошки саветник (некада ментор), виши педагошки саветник (некада инструктор) и високи педагошки саветник (некада виши педагошки саветник. Наставник, васпитач и стручни сарадник остварује право на увећану плату за стечено звање.

Професионални развој наставника обухвата стручно усавршавање које се у школама остварује у оквиру ИНСЕТ-а. ИНСЕТ је и формално и неформално континуирано усавршавање наставника током рада, како у школи, тако и ван школе, и представља веома широк комуникацијски систем који обезбеђује и унапређује контакт и сарадњу између наставника. ИНСЕТ је конципиран као надградња основног стручног образовања, иновирање знања стечених током припрема за наставничку професију, усавршавање вештина, примене стеченог педагошког знања и праксе, и професионални развој наставника (Росандић, 2001). ИНСЕТ је усмерен на квалитетније остваривање улога наставника за шта су потребна знања, вештине и способности, које се могу стицати и развијати кроз Ин-сервис образовања (Алибабић, према Алибабић, Овесни 2005).

Да би се обезбедило успостављање система сталног стручног усавршавања и професионалног развоја, као и остваривање обавеза запослених у образовању, неопходно је успостављање и постојање законске и институционалне основе. Унапређивање и развој система сталног стручног усавршавања, вредновање квалитета остваривања програма итд., преузима Центар за професионални развој запослених. У оквиру Центра су основана три Регионална центра за професионални развој запослених у образовању (Чачак, Ужице и Ниш) и пет Центара за стручно усавршавње (Кикинда, Шабац, Лесковац, Смедерево и Крушевац), који „управљају“ ИНСЕТ-ом у регионима (Каранац, Папић, 2010).

На основу базе података Регионалног центра за професионални развој запослених у образовању Чачак, представљамо број реализованих семинара за школску 2009/2010 г. по областима из Каталога.



	А	Б	В	Г	Д	Ђ	Е	Ж	З	И	Ј	К	Л
Број акредитованих програма 09/10	33	119	50	96	92	27	31	45	159	57	19	90	5
Број реализованих програма 09/10	1	3	2	4	2	1	2	2	14	2	5	0	2

Графикон 1: Реализовани акредитовани семинари у Регионалном центру у Чачку

Током школске 2009/2010 г. у Регионалном центру је организовано 42 акредитована програма, а укупан број наставника /учитеља/васпитача/стручних сараника/директора који је похађао семинаре је 1930.

Највећи број семинара је акредитован из области Васпитни рад општа питања наставе (n=159, 19% од укупног броја семинар) и највећи је проценат реализације (n=14, 33,33% од укупног броја реализованих семинара). Из области Образовање деце са посебним потребама (n=5, 6,32% од броја реализованих семинара). Ни један семинар није реализован из области Националне мањине.

Највећа „потражња“, тј. семинари реализовани за више група запослених у образовно-васпитним установама су: Како помоћи дислексичној деци - три групе, *Поремећаји и тешкоће у учењу и понашању* и *Развојно и пројектно планирање* - две групе.

Поред акредитованих семинара у Регионалном центру су организовани и други облици неформалног образовања (укупно 30): састанци актива, обуке, трибине, предавања, јавне расправе, конференције, промоције, колоније, књижевне вечери...

Анализирани подаци указују на разноврсност „потражњу“ облика стручног усавршавања који су организовани у Регионалном центру.

Поред реализованих видова стручног усавршавања, истраживања праксе показују да су се најбољи резултати професионалног развоја, остварују применом различтих видова хоризонталног учења (учење једних од других), које подразумева различите видове организованог и планираног преношења знања или размене професионалних искустава унутар школе или између школа, извештавање са стручних скупова или семинара, држање семинара колегама, упознавање колега са сопственим иновативним методама или приступима, презентовање истраживања, огледни (угледни) часови итд.

Појединци информишу и преносе искуства осталим запосленима у школи и подстичу их да размишљају и да се развијају на другачији начин. Усмеравају их на визију и на потребу за реализацијом активности које воде достизању пожељног стања у школама. Професионални развој наставника, се одвија унутар школе и учионице, и повезан је са дневним активностима наставника и ученика, на кога веома утичу знања и искуство које наставник поседује (Маринковић, 2010).

Сталним развијање наставничких потенцијала, ради квалитетнијег обављања посла и унапређења наставе се обезбеђује и осигурава квалитет образовно-васпитног процеса. Један од механизама школа за осигурање квалитета рада је самовредновање рада.

2.2. Самовредновање рада школа

Школе вреднују и оцењују квалитет рада онога што саме пружају. Самовредновање рада школа има развојну функцију и представља добар инструмент за јачање школа, подстиче унапређивање квалитета рада „изнутра“ (Бежиновић, 2007). Према Сталкеру (Сталкер, 2002), осигурање квалитета подразумева различите активности које школа може и треба да предузме као део сопствене самоевалуације професионалних, образовних и управљачких задатака, које користе у циљу пружања ефективног образовања за ученике и које могу да се предузму и као део екстерне евалације.

Процес самовредновања показује да ли су и колико активности које се у школи предузимају ефикасне. Приступ самовредновања подразумева да школа мора и може сама најбоље да одговори на питања (Бојанић и др., 2005):

- колико је добра наша школа?
- како то знамо?
- шта треба да учинимо да буде још боља?

Да би се одговорило на ова питања школа мора да покрене низ активности, које се првенствено односе на снимање - анализу постојећег

стања, на основу кога се сазнаје шта је добро урађено у школи, а шта није и како убудуће бити успешнији у томе, разрађује се стратегија за остваривање одређених циљева. Основне функције самовредновања у школи су (Мрше, Божовић, 2001):

- Праћење примене образовних стандарда;
- Пружање подршке наставницима и стручним сарадницима;
- Подизање нивоа образовних аспирација код ученика;
- Допринос формирању и професионалном јачању стручних тимова у школи који се континуирано баве проблемом самовредновања;
- Развијање културе и етике евалуације и самовредновања у образовању.

Самовредновање обухвата све образовно-васпитне процесе и подразумева примену три приступа евалуације (Бјекић, Папић, 2005):

- дијагностички приступ – утврђује (не)постојање, способности и спремности чланова актива/тима. Користи се најчешће на почетку било ког процеса;
- формативна евалуација - представља повратну информацију свих актера живота и рада школе. Препознаје ситуације и грешке, да би се на основу ње и отклониле, а у циљу унапређења процеса;
- сумативна евалуација - ради се на крају процеса, вреднују се и оцењују ефекти, резултати након што је одређени процес завршен.

Самовредновање, школа спроводи ради унапређивања и сагледавања свог рада, а спољашње (екстерно) вредновање спроводе просветни саветници и инспекција, који треба да обезбеђује информацију о квалитету рада одређене школе по истим принципима и показатељима квалитета самовредновања. Истовремено, спољашње вредновање помаже школи да смањи субјективност при самопроцени, односно указује на јаке и слабе стране на основу прикупљених доказа (Бојанић и сар., 2005). Приручник за самовредновање и вредновање рада школе, указује да спољашње вредновање само по себи не може да подигне квалитет школе на виши ниво, али може да подстакне школу на бољи рад. Примена јединствених критеријума (показатеља, нивоа остварености) подиже ниво објективности и школског самовредновања и спољашњег вредновања. Поступак вршења спољашњег вредновања је дефинисано Правилником о стручно-педагошком надзору ("Сл. гласник РС", бр. 19/2007) и наводи да је вредновање квалитета рада установе врста општег надзора и врши се тимским радом просветних саветника, у кључним областима, подручјима вредновања, показатељима и нивоима остварености квалитета рада установе.

Према Лојтеру (Leutwyler, 2009), интерес школе и министратсва просвете је да има стручно оспособљене наставнике, да обезбеди подршку за усавршавање, да анализира потребе наставника на основу систематског праћења и да обезбеди атрактивност наставничке професије, тј. динамичност и оријентисаност ка будућности.
Наставници морају да развијају нове могућности и ставове који су неопходни за постизање професионалних задатака на компетентан начин. Наставници имају пресудну улогу у образовању и васпитању младих и успешност реализације образовања ученика у великој мери зависи од система знања, умења, способности и вештина наставника тј. од професионалних компетенција које представљају способност обављања посла..

2.3. Компетенције наставника

Компетенције према Пиршл (Piršl, 2007) представљају комбинацију знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика које омогућују појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији. Компетенција према Oxford advancedleaners encyclopedic dictionary, подразумева да наставници поседују (имају) неопходне способности, ауторитет, вештину, знање. Европска комисија за унапређивање образовања и стручног усавршавања, указује да образовање наставника треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно, а то подразумева да наставник треба да (Пиршл, 2007):

- има знање из предмета који поучава али и других предмета, њему сличних (интердисциплинарно познавање своје струке);
- педагошко-психолошка знања – разумевање развојних особина ученика, стилова учења, културе ученика;
- поседује вештине - познаје стратегије, методе и технике учења;
- разуме друштвени и културни контекста образовања и школе.

Професионалне компетенције наставника или кључне способности, (Бјекић,1999.) су сврстане у три основне категорије:

1. педагошке компетенција- систем знања, вештина, способности и мотивационих диспозиција које обезбеђују да наставник остварује васпитне и образовне улоге у ужем значењу;
2. програмске компетенције- систем знања и вештина из програмских садржаја предмета (система знања и наука које обухвата наставни предмет) и развијане способности које обезбеђују да наставник остварује првенствено своју образовну

улогу, да поучава ученика знањима и вештинама одређеног подручја;

3. комуникационе компетенције- систем знања, вештина, способности и мотивационих диспозиција које обезбеђују да наставник оствари успешно циљеве комуникације и наставе као социјалне интеракције.

Професионализацијом наставника се бави и Европска асоцијација за развој наставника, ATEE (Association for Teacher Education in Europe), која представља место размене информација, идеја, иновација, али и проблеме који прате образовање наставника у Европским земљама. Једна од конференције ATEE је била посвећена стандардима за развој наставника и дефинисању индикатора квалитета наставника. Подржан је концепт наставничке професије у којој се цени рефлективно мишљење, континуирани професионални развој, аутономија, одговорност, креативност, акциона истраживања и лично мишљење. Усаглашена су мишљења од чега треба поћи приликом дефинисања кључних способности наставничког занимања:

- Рад са другим наставницима - сарађују са другим наставницима у циљу унапређења образовно- васпитног процеса.
- Рад са знањем, технологијом и информација- потребно је да наставници примењују информациону технологију да буду отворени ка иновацијама у свом професионалном развоју. Способни су и спремни да ученицима помогну у сналажењу приликом проналажења информација на интернету
- Рад са друштвом и у друштву - наставници треба да буду спремни да ефикасно сарађују са родитељима, локалном средином, различитим институција и осталим интерсним групама.

Заједнички европски принципи наставничке компетенције и квалификације истичу да учење не сме да буде само себи крајњи циљ тј. збир знања, већ треба да се препознаје кроз боље схватање самога себе и других у свакодневном животу, како би се створили бољи и хуманији услови за живот, како би ученици знали шта треба да уче и шта се од њих очекује да знају, а наставници како предају, да би настава имала интерперсонална обележја.

Професионалне компетенције наставника у Републици Србији се дефинишу кроз појам Стандард занимања, вештина и вредносних ставова. (компетенције) за професију наставника (у даљем тексту: Стандард). Према Нацрту, стандарди су друштвено очекиване улоге наставника и требало би да буду основа за пружање помоћи факултетима у дефинисању садржаја обуке потребне за будуће наставнике,

пружање помоћи менторима за рад са приправницима. Стандарди могу да буду и помоћ институцијама, стручним друштвима која се баве стручним усавршавањем, као и помоћ наставницима приликом одређивања потреба за професионалним развојем и помоћ у самовредновању и вредновању рада школе и наставника. Увођењем стандарда професије наставника подразумева оспособљеност за нове начине рада у образовном васпитном процесу, оспособљеност за задатке у ваннаставним активностим, оспособљеност за развијање нових компетенција и знања код ученика, развијање сопствене професионалности и примена информатичко комуникационе технологије. Циљ професионалног развоја наставника је да усмери развој ученика, тако да он постане способан и образован, интелектуално самосталан и социјално интегрисан.

3. Нацрт стандарда компетенција за професију наставника

Стандард служи као средство које ће наставнику омогућити да приближи процес учења ученику и да га прилагоди његовим индивидуалним потребама и могућностима. Нацрт стандарда издваја пет компетенција наставника и за сваку предлаже описе компетенција, који су потребни да би наставницима омогућили и пружили континуирану и координирану подршку у свим фазама развоја: од иницијалног образовања, преко периода приправништва до сталног професионалног и личног развоја (Завод за унапређивање и вредновање квалитета образовања и васпитања, 2008). Примењени стандарди треба да буду показатељ и смерница наставнику у његовом свакодневном рад и да допринесу унапређивању квалитета образовања ии васпитања.

3.1. Процедура дефинисања стандарда

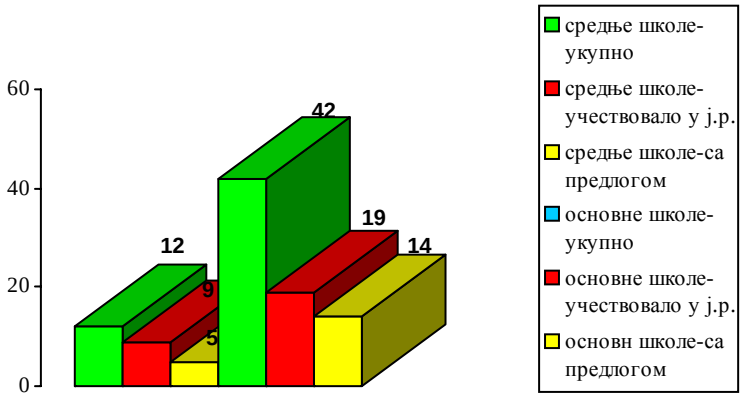
Дефинисање предлога Стандарда, Национални просветни савет је 2007. године, поверио Заводу за унапређивање образовања и вапитања. Стручна комисија од двадесет чланова представника основних и средњих школа, наставничких факултета, Министарства просвете, Националног просветног савета и Завода је крајем 2009. г. израдила предлог нацрта стандарда. Ради постизања и осигурања квалитета нацрта Стандарда, организована је јавна расправа, која је на првом нивоу укључивала наставнике основних и средњих школа. На такав начин свим професионалцима у образовно-васпитним установама је омогућено да дају свој допринос у виду мишљења и предлога за измене

и допуне тескта Стандарда. Према Филиповић, техничке прописе (законодавство) и оцену усаглашености увек треба разматрати заједно, што приказује и шема преузета од проф. др Јована Филиповића.

Шема 1: Троугао за успех на тржишту (проф.др Јован Филиповић)

Стандард је документ, подзаконски акт, обавезујућег карактера којег су предложила и усвојила овлашћена тела и има своју шифру и назив (Митровић, 2009). Потребно је да буду резултат партиципације, тј. да рефлектују разулатате заједничког рада свих укључених компетентних и заинтересованих страна и потврђени су консензусом, као и да презентују све релевантне интересе (Филиповић). Филиповић истиче да је битно да стандарди буду ажурни и савремени, односно да се ревидирају периодично, са циљем да се обезбеди тачност и да напредују на такав начин заједно са технолошким и друштвеним напретком.

О битности Стандарда, указују подаци о реализованим јавним расправама, о броју учесника као и о датим предлозима и сугестијама за допуне или измене.



Графикон 2. Учешће школа у јавној расправи о нацрту Стандарда

На територији Школске управе у Чачку, се налази 42 основне и 12 средњих школа. Све школе су учествовале и испоштовале предложену процедуру јавне расправе на нивоу школе, а на организованој јавној расправи на нивоу Школске управе је учествовало 29 школа (53,70%).

Од укупног броја основних школа (n=42), 19 школа (45,24%), је учествовало у, а од 12 средњих школа, 9 школа (75%) је узело учешће у јавној расправи. 5 средњих школа је имало предлоге за измене, док су 4 школе у поптуности биле сагласне са предложеним текстом Стандарда. 14 основних школа је имало предлога за измену наведеног текста.

Након реализоване јавне расправе на територијима Школских управа, представници школа, који су предложени од стране учесника, су учествовали на следећим нивоима јавне расправе.

По речима учесника јавне расправе, стандарди треба да оправдају очекивања државе, јер ће упознати наставнике са тим шта треба да знају и којим вештинама је неопходно да владају. Такође ће се унапредити тимски рад и проблеми (не)преузимања одговорности од стране једне особе.

Према Нацрту Стандарда, стандард није сам себи циљ и не утврђује се ради контроле специфичних акција наставника, већ служи као средство које ће наставнику омогућити да приближи процес учења ученику и прилагоди га његовим индивидуалним потребама и могућностима.

4. Закључак

Друштво знања захтева од наставника да преузме неке нове улоге, међу којима средишњу улогу заузима усмеравање ка рефлективном учењу, примена информационих технологија, оспособљеност за рад са различитим ученицима (ученици са посебним потребама, даровити ученицим, маргинализоване групе...), сарадња са другим наставницима, оспособљеност за истраживања и евалуацију сопственог рада (Razdevšek-Pucko, 2003).

На квалитет учења, постигнућа ученика, унапређење рада и развој школе, директан утицај имају професионални развој наставника и компетенције за професију наставника, тј. стандарди знања, вештина и вредносних ставова. Побољшање квалитета професије наставника полази од иницијалног образовања наставника, стручног усавршавања уз рад, иновативних приступа процесу учења, социјалних и практичних вештина у раду са ученицима, процесу самовредновања...(Маринковић, 2010). За успешно преузимање нових улога, наставник треба да буде отворен за промене, мотивисан за целоживотно и/или доживотно учење и за континуиран професионални развој.

Професионални развој наставника се ослања углавном на ИНСЕТ, чији је главни задатак да подстиче развој наставника и усмерава их ка квалитетнијем остваривању улога, за које су потребна знања, вештине и способности, које се могу развијати кроз ин-сервис у школи. Стартегијско управљање ИНСЕТ-ом, кроз анализу потреба за стручним усавршавањем и реализацијом семинара, поверено је Регионалним центрима за професионални развој запослених у образовању. Анализа реализованих облика стручног усавршавања у Регионалном центру у Чачку, указује на заступљеност свих облика неформалног образовања.

Литература

1. Алибабић, Ш., (2006): *Управљање професионалним развојем наставника*, Иновације у настави бр.2,: Учитељски факултет, Београд;
2. Пешикан, А., (2002), *„Професионални развој наставника-шта је ту ново?“*, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд;
3. Маринковић, С. (2010), *„Професионални развој наставника и постигнућа ученика“*, Учитељски факултет, Ужице
4. Бјекић Д. (1999): *Професионални развој наставника*, Учитељски факултет, Ужице
5. Бјекић Д., Бјекић М., Папић М. Ж. (2007.). *Практикум - Приручник за Практичан рад ушколи студената-професора технике и информатике*, Чачак: Технички факултет;
6. Бојанић, М., Букинац, Б., Васић, Ј. и сар. (2005): *Приручник за*

самовредновање и вредновање рада школе, Министарство просвете Република Србија, Београд;
7. *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* „Службени. гласник РС“,број 14/2004 и 56/2005;
8. *Закон о основама система образовања и васпитања* „Службени гласник РС, број 72/09.
9. Каранац, Р., Папић, Ж., (2010): «*Професионални развој наставника у функцији унапређивања квалитета образовно-васпитног процеса*“, Нова школа, Педагошки факултет, Бијељина;
10. Ауторизовано предавање проф.др Јована Филиповића: *„Инфраструктура квалитетастандарди и стандардизација“*
11. www.ffpu.hr/fileadmin/Dokumenti/Kompetencije_nastavnika_2.ppt;
12. www.os-vparac-solin.skole.hr/upload/os-vparac.../Kompetencije.pp;
13. http://www.humboldt-club.hr/obrazovanje/pp/Vizek.ppt
14. http://www.edukacija.rs/Edukacija-Do%C5%BEivotno-obrazovanje_33
15. http://www.vus.hr/Nastavni%20materijali/Upravljanje%20informatickim%20projektima/2.%20Osnove%20timskog%20rada.pdf

Rada Karanac i drugi

IMPROVING THE QUALITY OF TEACHERS INTRODUCING STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION

Abstract: The role and needs of teachers have changed throughout history, enlarged and adapted to the needs of time and society. The implementation of many processes in educational institutions, self-evaluation of the school, as well as external evaluation, provision of safe and supportive environment for children and staff, extensive administration, indicating that the teachers bit continuous help, support and emprovement at all stages of professional development for better performance of the teaching profession.

To achieve the demands of the teacher work, meet the objectives of education, need to be professionally competent. The introduction of standards of knowledge, skills, attitudes and values of the teaching profession contributes to improving the quality of the educational process.

Keywords: standards, competence, self-evaluation, teacher professional development

Доц. др Веселин Мићановић[1]
Филозофски факултет – Никшић
Црна Гора

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 378.1

ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА САВРЕМЕНЕ ПОТРЕБЕ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: *У раду смо акценат ставили на савремене потребе почетне наставе математике и захтјеве које треба да испуни наставник у том процесу. Оспособљавање за нове улоге у наставном процесу у функцији квалитетне реализације математичких садржаја захтијева стално иновирање високошколског образовања наставника, с једне стране и додатно стручно усавршавање оних који су већ укључени у наставни процес, с друге стране. Промјене на свим пољима људске дјелатности, а прије свега у науци и технологији, захтијевају иновирање начина преношења знања. То је посебно значајно у сфери усвајања апстрактних садржаја какви су математички, а да би то остварили неопходно је интензивно проширивати и усавршавати наставничке компетенције.*

Почетна настава математике захтијева не само добро математичко образовање наставника, већ и педагошко-психолошко познавање развојних карактеристика дјеце што захтијева добру практичну, тј. методичку оспособљеност наставника за примјену тог знања у пракси. Одјељенске заједнице су хетерогене и потребе дјеце у њима су различите. Предиспозиције ученика захтијевају континуирано прилагођавање наставних садржаја њиховим способностима. У настави математике, на било ком нивоу, по савременим захтјевима демократског образовања, треба прићи сваком појединцу-ученику и пружити му образовање на оном нивоу колико то омогућавају његове реалне предиспозиције. То је доста сложен процес и захтијева континуирану едукацију наставника.

Кључне ријечи: *наставник/ почетна настава математике/ оспособљавање/ савремене потребе наставе/ ученик*

Увод

Наставни процес се под интензивним утицајем савремене технологије прилагођава новијим методичким поступцима вођеног учења. Оспособљавање за примјену савремене технологије и познавање развојних психо-физичких карактеристика ученика постаје императив индивидуализације у васпитно-образовном процесу. Настава математике од најранијих почетака свог организованог дјеловања, још на

[1] vele-nk@t-com.me

предшколском узрасту, настоји кроз игру да прилагоди своје почетне садржаје сазнајним способностима дјеце. Интензивира се развој когнитивних психичких процеса: пажње, учења, памћења и мишљења. Актуелизују се проблемске ситуације које прате индивидуални развој дјетета уз одмјерену примјену одређених материјала (логичких блокова, коцки, штапића, слика и сл.). При томе је важно „увек имати у виду чињеницу да су појмови и средства и резултат мишљења и да ученике треба научити да правилно и логички мисле“ (Лакета & Василијевић, 2006:273).

Настава математике као наставни предмет почиње да се изучава у разредној настави и представља природни наставак предшколског усвајања почетних математичких појмова. Зато се процес учења математике на овом узрасту углавном заснива на игри и на практичној активности ученика. (Обрадовић, 1998:9)

Наставник је кључни фактор организације почетне наставе математике и реализације наставног садржаја у њој. Од наставникове способности, његових стручних и методичких компетенција у највећој мјери зависи како ће се организовати почетна настава математике која обезбјеђује активност ученика. Зато обуци наставника за овај позив, тј. за рад у разредној настави треба поклонити посебну пажњу. То значи да на одговарајућим Студијским програмима за образовање учитеља треба примијенити савремену стратегију обуке наставника која укључује иновативне моделе учења и рада с дјецом различитих способности у функцији квалитетне реализације математичких садржаја. Неопходно је кроз методичку обуку из области математике код студената развијати потребне компетенције које ће му бити предуслов успјешног рада. Развијене компетенције представљају потенцијал јачању мотивације у раду и одговорности за властити допринос напретку ученика у раду.

Осим обуке која се тиче образовања и оспособљавања студената за будући рад у почетној настави математике, потребно је пажњу усмјерити и на постојећи наставни кадар који са различитим годинама радног искуства реализује почетну наставу математике. У питању је додатно професионално усавршавање наставника које се тиче размјене искустава и усавршавања постојећих и развијања нових компетенција заснованих на имплементацији савремене методологије учења.

Знатан број наставника има позитиван став према иновацијама и примјени савремене информационе технологије у реализацији математичких садржаја. Међутим, владају и одређене недоумице које се тичу измијењеног начина преношења знања, као и обавеза и одговорности које се намећу увођењем новина.

Развијање компетенција у складу са новим потребама почетне наставе математике

Почетна настава математике је комплексан процес који захтијева неопходну стручност у погледу математичког образовања с једне и педагошко-психолошког образовања наставника с друге стране. Од наставника се тражи да умије да успостави добру комуникацију с ученицима, да има вјештину у планирању и организовању активности, да успјешно реализује планиране циљеве и да објективно евалуира тај процес у свим етапама.

Кад је ријеч о компетенцијама онда морамо истаћи да се често прави грешка и појам компетенција у наставној пракси поистовјећује са вјештином. Наиме у почетној настави математике наставник који ради с ученицима мора имати поред вјештине развијена стручна, педагошка, психолошка знања, ставове, увјерења, вриједности, али и адекватно њима и неопходне способности. Тако да компетенције настивника који ради у почетној настави математике у себи инкорпорирају осим вјештина, неопходна знања и способности још и ставове, увјерења и вриједности. И то није крај, јер у новије вријеме када ученик узима централно мјесто у наставном процесу, појам компетенције постаје свеобухватнији и комплекснији те се стога теже и дефинише.

Чини се да је компетенцију тешко свести у прецизне оквире, па отуда и разлог зашто ју је тешко и дефинисати. Ми се у овом раду нећемо бавити проблемом извођења дефиниције појма компетенције, већ начином њеног развијања и усавршавања код студената – будућих наставника и оних наставника који су већ укључени у наставни процес. Тако да тај процес треба одвојено и посматрати. Студенти неопходне компетенције које се тичу почетне наставе математике развијају и даље усавршавају на часовима предавања и вјежби из области уже стручних предмета као што су математика и методика наставе математике, из педагошко – психолошке групе предмета, као и из опште образовних предмета које слушају и полажу током студија. Међутим, наставници који су укључени у наставни процес реализације почетне наставе математике усавршавање стечених и развијање нових компетенција могу постићи једино путем семинара, савјетовања, консултантских посјета, размјеном искустава са колегама, на сједницама актива и сл.

На нашим просторима овим проблемом су се нешто интензивније бавили аутори програма Активног учења (Ивић и сарадници, 2001), али и они не говоре прецизно о компетенцијама наставника, али се оне могу наслутити кроз јасно истакнуте улоге наставника (наставничка, мотивациона, моделаторска, процјењивачка, сазнајно-дијагностичка и социорегулаторска). Узимајући у обзир неопходна општа и стручна знања

која треба да посједује наставник у почетној настави математике да би се тај процес квалитетно одвијао, можемо издвојити опште и стручне компетенције наставника. Заједничко и једним и другим је посједовање неопходних знања, вјештина и способности. Опште компетенције наставник стиче у току образовања за овај позив, а обухватају одређена знања, вјештине и способности неопходна за сваког наставника без обзира на ужу стручну област којом се бави, док у стручне компетенције сврставамо сва она знања, вјештине и способности која су препознатљива за струку којом се бави, у овом случају почетну наставу математике.

Дакле, оно што се чини битним код сваке наставничке компетенције у почетној настави математике јесте посједовање неопходних стручних знања из области математике, педагошких, психолошких и дидактичких знања, методичких вјештина и способности потребних за организацију наставе математике, вођено поучавање и разумијевање социјалних, емоционалних, културних и когнитивних црта личности.

Овом приликом ћемо на основу доступне литературе и практичног искуства наставника у почетној настави математике издвојити кључне компетенције које су усклађене са савременим методичким тенденцијама рада у настави, а то су: перманентно усавршавање, предметна образованост, иновативност, креативност, иницијативност, адаптибилност, осјетљивост, флексибилност, конструктивност, предузимљивост, организованост, кооперативност и сл. Наведене компетенције указују на потребу постојања фундаменталних способности наставника усмјерени ка потпуном развоју математичких способности ученика и његове личности у цјелини. Већину од поменутих компетенција наставник стиче у току обуке за тај позив и даље их усавршава у наставној пракси, а многе компетенције стиче у оквиру нових потреба наставе и улога наставника у том процесу.

Наставник у комуникацији с ученицима, кроз своје улоге које су усмјерене ка потпуном развоју сваке индивидуе, настоји да повеже теоријска и практична знања са животом и афирмише почетну наставу математике као „заједницу учења“ у којој сваки појединац има право да напредује у складу са својим могућностима. Предиспозиције су нешто на што наставник не може да утиче, али својим методичким дјеловањем може да утиче на њихову максималну афирмацију.

Кроз непосредни контакт с ученицима како у редовној, тако и у продужној настави, с онима који показују веће или мање интересовање за математичке садржаје, наставник развија своје компетенције. Дакле, компетенције се развијају и усавршавају кроз практичну активност у оквиру професионалног дјеловања. То значи да се компетенције тичу у

великој мјери уже стручне области дјеловања. Што је радно окружење богатије то су искуства разноврснија, а самим тим и компетенције утемељеније. Може се очекивати да они наставници који имају више радног искуства у почетној настави математике имају развијеније компетенције од оних који тек улазе у тај процес.

Иновирање почетне наставе математике

У почетној настави математике, наставник преноси ученицима одређена математичка знања и развија вјештине у рјешавању задатака, али истовремено утиче и на успостављање потребне комуникације која формира ставове и мишљења ученика неопходна за њихову личну афирмацију. Кроз анализу математичких задатака код ученика се развија систематичност, прецизност и истрајност у раду, са циљем формирања и учвршћивања позитивног система вриједности код истих. Од наставника се у том процесу очекује да својим стручним и методичким знањем и дјеловањем припрема ученике за друштво у којем ће егзистирати, да код њих развија потребу за сталним учењем и усавршавањем.

Будући да живимо у ери интензивног развоја технике и да ученици траже нове моделе учења који се начелно супротстављају традиционалној настави, наставник је у обавези да прилагоди свој начин рада савременим потребама учења. Раскорак између могућности и потреба је велики. „Чињеница је да велики број школа у нашем образовном систему није у могућности да користи рачунар као продукт новије технологије у организацији наставе уопште“ (Мићановић, 2007:735). Дакле, школе нијесу у могућности да осавремене наставни процес иако ученици теже да своја искуства у коришћењу нових информационих технологија примијене у школи у изучавању математичких садржаја.

Математички садржаји су доста апстрактни и неразумљиви великом броју ученика, али се путем рачунара и образовних софтвера у великој мјери могу учинити разумљивијим. Међутим, свједоци смо да из неког разлога знатан број ученика нерадо похађа наставу математике, па самим тим и показује лошији успјех из тог предмета. Те разлоге треба тражити не само у једном смјеру, код ученика, већ напротив и у смјеру оних ко организује наставу и учење (школа) и ко практично изводи наставу математике (наставник) (схема 1.).

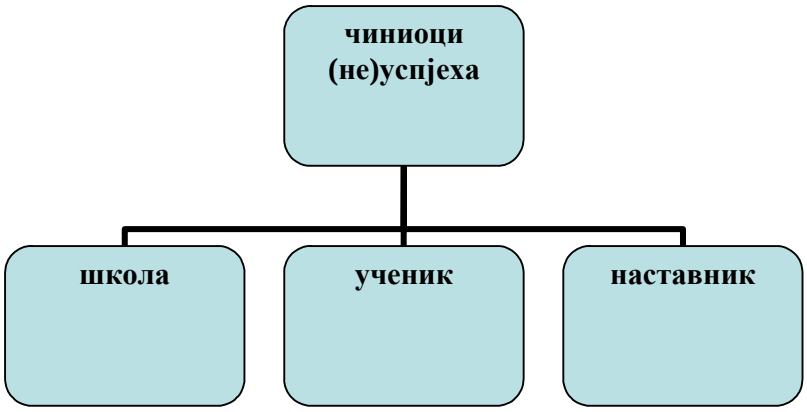


Схема 1.

Разлози су бројни, тако ако би објективно размотрили ову проблемску ситуацију онда би добили реалну слику узрока лошег успјеха ученика у почетној настави математике, али и у настави уопште. Анализом квалитета постојеће организације почетне наставе математике, потреба самих ученика, стратегије да се побољша успјех ученика, могућности коришћења нове образовне технологије и индивидуалних разлика међу ученицима долазимо до констатације да је потребно организовати такав модел наставног рада који подразумијева примјену различитих дидактичко-методичких поступака прилагођених индивидуалним специфичностима сваког ученика. Одлике тако организоване наставе математике захтијевају нову улогу наставника и ученика у наставном процесу и већу флексибилност наставног времена која се у разредној настави може успјешно примијенити, јер исти наставник реализује наставу из више васпитно-образовних подручја. Неопходно је ученику дати иницијативу у наставном процесу, јер се фронталном активношћу наставника не могу задовољити индивидуалне потребе и могућности свих ученика. Једноставно не постоје идентични ученици који имају исто предзнање, исте потребе, исту технику и брзину учења, исту способност ефикасног рјешавања математичких проблемских ситуација и који просто речено су једнако спремни и заинтересовани за учење у исто вријеме.

У савременим схватањима доминира мишљење да наставу математике на свим нивоима образовања треба прилагодити индивидуалним могућностима ученика. Широко је прихваћено мишљење да уколико тежимо да развијамо и модернизујемо почетну наставу математике морамо понудити различите путеве и поступке њене индивидуали-

зације. Научна утемељеност нове концепције организације почетне наставе математике и реализације планираних математичких садржаја проистиче из новијих психолошких и педагошких теорија које афирмишу права и потребе дјетета у смислу његове слободе и аутономије у сопственом развоју. Организација наставе и реализација наставног садржаја мора побудити радозналост и интересовање ученика, али и наставника, јер ако настава није интересантна наставнику, онда се поставља питање како се од њих може очекивати да је учине интересантном и узбудљивом ученицима. (Сарсон, 1990)

Када говоримо о савременим потребама почетне наставе математике онда прије свега морамо истаћи да оне проистичу из неријешена два кључна проблема који прате постојећу наставу, а то су:

- минимизирање разлика између наставне праксе и животне праксе,
- сви су укључени у наставни процес и сви имају право на образовање.

Можда су ово свевремени проблеми, који су увијек присутни у наставном процесу, али је више него сигурно да докле год их не ријешимо не можемо говорити о савременој организацији наставе. Појам савремености је одувијек пратио организацију наставе и начине преношења знања на њене полазнике, а тицао се усаглашености са научним достигнућима и друштвеним циљевима тог времена. У данашње вријеме, на почетку 21. вијека, када смо свјесни значаја математике и математичког образовања не само у личном развоју сваког појединца, већ у развоју свих области људске дјелатности морамо се одговорније поставити и примијенити продукте најновијих достигнућа управо у наставном процесу, у едукацији младих за нове друштвене потребе.

Ученици без обзира на узраст захтијевају да се образују на начин који је примјерен њиховим животним ситуацијама. Настава математике поготову на овом почетном нивоу, тј. у разредној настави, треба своје задатке да реализује у животном контексту њених полазника. То значи да наставник треба у свом раду да примијени најновија достигнућа уколико жели да привуче пажњу и заинтересује ученике. Несхватљиво је да у данашње вријеме наставник себе посматра као јединим извором знања. Он је и треба да буде присутан у настави, али не као субјект који ће доминирати својом активношћу на часу, већ као лице које ће координирати активношћу ученика и пратити њихов рад. Његове активности би требало да буду много веће у функцији припремања наставе која ће активирати све ученике, а не само „одабране“ и омогућити им да напредују у границама сопствених могућности. Путеви и начини преношења математичког знања треба да иду у корак с временом. Једноставно парадоксално је да ученици код куће користе рачунар и одговарајуће образовне софтвере у жељи да нешто науче, а да

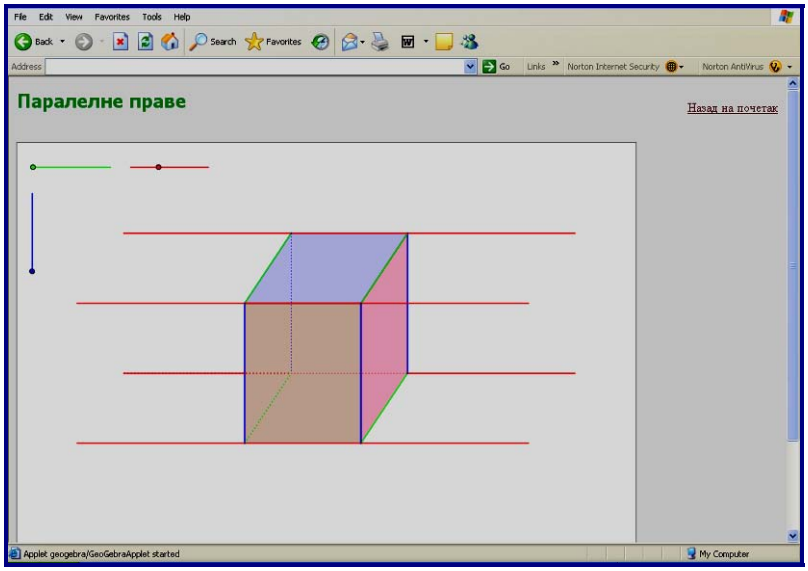
им се у школи то не нуди, већ да апстрактне математичке садржаје покушавају схватити кроз имагинацију наставникових ријечи. Рачунар више није новина у раду, готово сваки ученик посједује рачунар и познаје рад на њему. Тако да се рачунарска учионица предлаже у различитим начинима њеног коришћења не само за почетну наставу математике, већ и за реализацију других наставних предмета.

Чињеница је да није лако организовати рад са дјецом различитих способности и свима истовремено пружити шансу да планиране садржаје схвате и усвоје на потребном нивоу. Управо у тим ситуацијама је препоручљива примјена рачунара у виду подршке ученичком индивидуалном учењу и напредовању. (Kettinger, 1991)

Управо захваљујући перформансама различитих комуникационих технологија и њихове интеграције у школу, прецизније у наставни процес створена је основа за потпуно другачији процес поучавања и учења. Тај нови потенцијал задовољава потребе младих генерација и обезбеђује не само пуко преношење чињеница, већ и квалитетније њихово разумијевање и интерпретацију. Као модел квалитетнијег разумијевања математичких садржаја у почетној настави математике навешћемо примјер коришћења једног математичког софтвера у разумијевању појма правих и њихових међусобних односа у равни и простору.

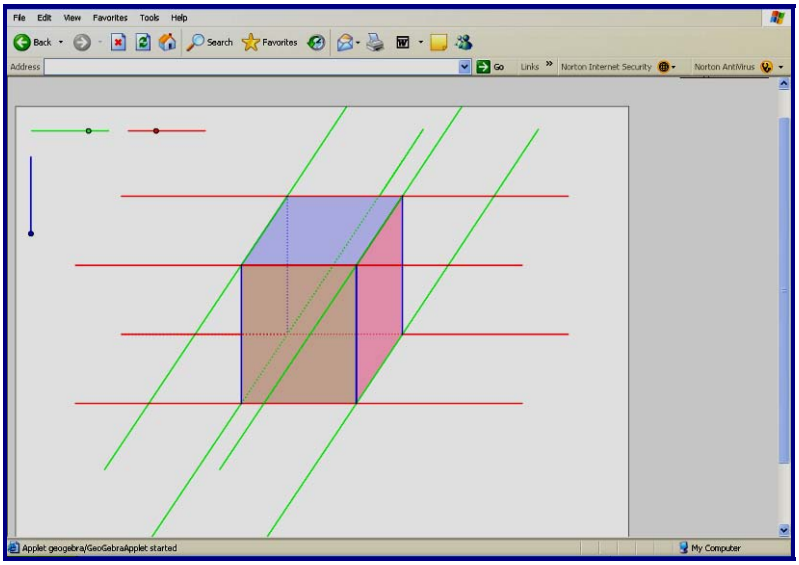
Пошто дјеца усвоје појам праве, схвате да двије тачке одређују само једну праву и да се праве означавају малим словима латинице (*a, b, c, d…*) или малим словима латинице са индексима (a_1, b_1, c_1, d_1 ...) можемо им презентовати садржаје о међусобном односу правих у равни и у простору. Овом приликом ћемо презентовати могућност примјене рачунара у почетној настави математике код објашњавања међусобних односа двије или више правих (Слика 1. Слика 2. Слика 3. и Слика 4.). За објашњење нам може послужити модел неке геометријске фигуре, рецимо модел квадра. Помоћу клизача у радном простору на некој од правих означеним различитим бојама можемо слободно демонстрирати међусобни положај правих.

За двије праве једне равни кажемо да су паралелне ако немају заједничких тачака. У овом случају јасно су издвојене и приказане праве означене црвеном бојом (слика 1.). Двије ивице квадра које припадају истој површи и немају заједничко тјеме одређују двије паралелне праве у једној равни. Ученици могу слободно да манипулишу и с другим ивицама квадра слободно одабирајући по боји жељене ивице и помјерајући клизач на њима.



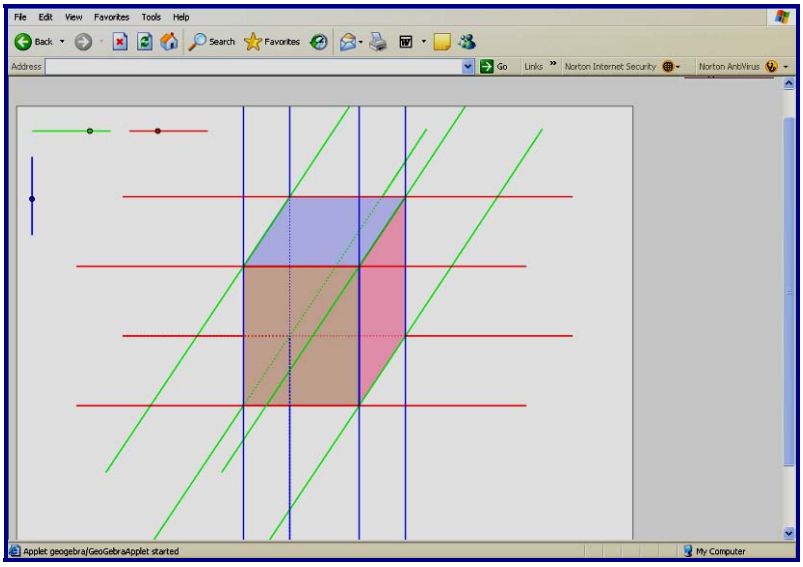
Слика 1.

За двије праве кажемо да се сијеку ако имају само једну заједничку тачку (слика 2.). Специјалан случај правих које се сијеку јесте када су нормалне једна на другу. Двије ивице квадра које припадају истој површи и имају заједничко тјеме одређују двије нормалне праве у истој равни.



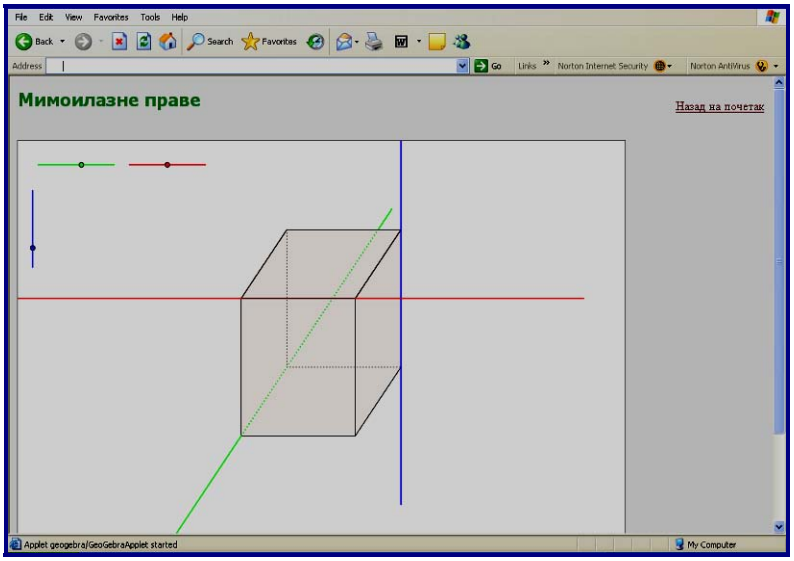
Слика 2.

Двије праве се поклапају ако су им све тачке заједничке. То би био случај код ивица квадра које су заједничке за двије сусједне површи квадра (слика 3.).



Слика 3.

За двије праве кажемо да су мимоилазне ако не леже у истој равни. У примјеру квадра то би биле праве које представљају продужетке несусједних и непаралелних ивица квадра (слика 4.).



Слика 4.

Ово би био само један модел примјене образовног софтвера у циљу успјешнијег схватања доста апстрактног појма правих и њиховог односа у равни и простору. Могућност манипулације и практичне демонстрације плијени пажњу ученика и изазива њихову радозналост. Будући да сваки ученик може сопственом активношћу испунити неки од

захтјева који му наставник да на неком или свим примјерима односа правих, то у њиховом памћењу оставља постојанији траг.

Оно што се још чини битним у овом случају јесте чињеница да примјена рачунара у овом и сличним примјерима не захтијева неко специјално техничко образовање и искуство у раду на рачунару. Наставникова комуникација у овом случају остаје присутна током цијеле активности, мада постоје случајеви и гдје се његова комуникација своди на минимум, а рачунар или прецизније речено одабрани софтвер преузима његову функцију, тако да он у тим случајевима на часу математике има више улогу координатора него непосредног реализатора планираног циља. Оно што разликује класични час од иновираног часа уз примјену рачунара садржан је у чињеници да „час у класичној настави структурира наставник који излаже по тачно утврђеном плану поштујући планирану артикулацију, а појединац који комуницира помоћу рачунара сам одређује структуру или учи онај део грађе који му је нејасан а оно што зна прескаче“ (Dalute, 2001:66).

Могућност развијања креативности наставника кроз примјену савремене технологије

Недовољно познавање огромних могућности коришћења рачунара и пратећих образовних софтвера у почетној настави математике често доводи до одређених скептичних ставова великог броја наставника. Међутим, потребе савремене наставе указују да „рачунарски образовни програми ће бити све више коришћени у наставној пракси упоредо са дидактичко-техничком модернизацијом рада школе и оспособљавањем наставника за њихову примену у наставном процесу“ (Вилотијевић, 2000:230). Анализом стања примјенљивости савремене технологије у почетној настави математике утврдили би присуство креативности наставника у осмишљавању и реализацији планираних математичких садржаја по тим захтјевима.

Различито познавање могућности примјене рачунара и образовног софтвера у почетној настави математике, код једног броја наставника изазива отпор према њиховој примјени у наставном процесу. Међутим, они наставници који умију да креирају различите презентације и да примјењују одговарајуће софтвере са математичким садржајима у свом раду у великој мјери креативније приступају организацији наставног часа и реализацији планираних математичких садржаја. Развијање креативности кроз почетну наставу математике уз примјену нових модела учења, наставник може постићи само ако има

развијену унутрашњу мотивацију за иновирање свог рада. Од њега се не очекује да прави програме, већ да примијени готове софтвере или пак да уколико боље познаје рад на рачунару да припреми одговарајуће презентације с којима ће у многоме осавременити свој рад. Онај наставник који има жељу и потребу за иновацијама настојаће да традиционални начин објашњавања и реализације планираних математичких садржаја у почетној настави математике осавремени таквим начином рада у којем ће ученика довести у „ситуацију да открива, да истражује, да замишља, а не да му је све дато на тацни. Због тога га треба стављати у проблемску ситуацију коју је на рачунару врло лако симулирати.“ (Тубић, Т. & Тубић, Н. 2005:188). Од наставника се захтијева да промијени сам ток организације процеса учења. Управо могућност креирања различитих мултимедијалних презентација у којима се математички садржаји презентују ученицима представља један вид развијања и усавршавања креативних способности наставника. Чак и они наставници који немају ове способности могу примијенити готове полуструктуриране или структуриране образовне софтвере са математичким садржајима, зависно од тога да ли желе остварити већу или мању активност ученика на часу.

Наставник у овом процесу такође има важну улогу. Иако он није тај који непосредно поучава ученике, он у избору одговарајућег софтвера, непосредној припреми презентације и сл. има посебну одговорност у праћењу рада ученика. Зато његова активност у овој фази организације и реализације почетне наставе математике претпоставља високу професионалност, широк ниво општег и стручног образовања и посебно методичку оспособљеност за овај модел рада у настави. Сваки вид иновација у свом раду позитивно дјелује на наставника, развија се његова инвентивност, јача стваралачки дух и поспјешује креативна енергија. Наравно да је све то оправдано и долази до пуног изражаја само под једним условом, а то је ако је оправдан основни дидактички смисао који се тиче мисаоне активизације ученика и развоја његових укупних способности. А пошто је настава математике у питању онда се мисли на математичке способности апстрактног мишљења и логичког закључивања.

Дакле, развојем информационе технологије и савременијим оспособљавањем наставника створени су услови за савременију организацију наставе и реализацију наставних садржаја. Наставникова активност је много већа у припремању него у самој реализацији наставног часа. Он своје умјеће исказује кроз припрему планираног математичког садржаја. Ту долази до пуног изражаја не само стручност већ и креативност и иновативност. Те компоненте чине наставника савременијим и препознатљивим у пракси и времену у коме живи и ради. Наставник

постаје свјестан своје одговорности на путу да промијени начин на који ученици уче. Потребно је препустити иницијативу ученицима и оставити им простор и вријеме да размишљају и дјелују, тј. потребно је подстицати развој њиховог логичког мишљења и креативности. Наравно да њихова креативност проистиче из оних знања којима су овладали. То значи да базична знања имају централну улогу и темељ у исказивању њихове креативности (Feldhusen, 2002:180). Захтјев за потпунијим развијањем и усавршавањем математичког мишљења у почетној настави математике подразумијева осавремењивање начина презентовања математичких садржаја. Математички задаци и садржаји морају бити тако одабрани и презентовани да много више привлаче пажњу и активност ученика, него што је то случај у класичној – традиционалној настави. На развој мишљења треба утицати директно употребом богатих и разноврсних активности које пружају презентације које наставник креативно осмишљава или одабира из мноштва понуђених.

Савремена школа треба наставнику да обезбиједи неопходне услове за рад који подстичу самосталност и оригиналност у планирању и конкретизацији планираних циљева и садржаја у почетној настави математике како би он радио на стварању креативних сценарија уз подршку савремене образовне технологије. Наставник треба стваралачки да дјелује у процесу планирања и реализације математичких циљева и садржаја с акцентом на примјени разноврсних метода и средстава у процесу учења. Циљ је да се повећа ефекат наставе, креативност наставника и ученика, а уједно смањи утрошено вријеме за разумијевање и усвајање планираног појма. Наставников задатак је да мотивише ученике, да повећа ниво њиховог интересовања за учење, да им пружи помоћ у учењу, да позитивно дјелује на ученике личним примјером, да организује и води конструктивну наставу. (Левајковска, 2005:324)

Закључак

Циљ унапређивања почетне наставе математике јесте повећати квалитет наставног процеса, прилагодити процес разумијевања и усвајања математичких садржаја различитим нивоима способности ученика и на тај начин достићи ниво примјењивости савремених техничко-технолошких достигнућа у развијеним земљама. Разумљиво је да у том процесу посебно учешће мора узети надлежно Министарство просвјете у погледу имплементације и обуке наставника за примјену савремене технологије у нижим разредима основне школе, јер управљање знањем

и иновацијама је битан фактор стратешког концепта ЕУ на пољу иновација и учења.

Примјена савремене информационе и комуникационе технологије у почетној настави математике захтијева и одређене промјене у погледу оспособљавања студената, будућих наставника у разредној настави, за израду и реализацију практичних предавања са конструктивним и креативним рјешењима заснованим на примјени поменуте технологије. Оно што нас у овом моменту највише забрињава је чињеница да се рачунар и његове могућности у реализацији математичких садржаја у почетним разредима основне школе релативно мало примјењују. Искоришћеност могућности које пружа рачунар је на ниском и незадовољавајућем нивоу. Разлози су бројни, али их углавном треба тражити у изостајању примјене стратегије образовања која у великој мјери олакшава и убрзава процес разумијевања и усвајања нових знања.

Литература:

1. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика, предмет дидактике*, Научна књига и Учитељски факултет, Београд.
2. Dalute, C. (2001): *Компјутерска технологија и школа*, Образовна технологија, бр. 2, Београд.
3. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење*, Институт за психологију, Београд.
4. Kettinger, W. J. (1991): *Computer Classroom in Higher Edukation*, Educational tehnology, № 8, New Yersy.
5. Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006): *Основе дидактике*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
6. Левајковска, С. (2005): *Технологија учења природних наука у разредној настави*, у: Технологија информатика образовање, бр. 3, Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примјену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад.
7. Мићановић, В. (2007): *Осавремењивање почетне наставе математике применом рачунара*, Педагошка стварност, бр. 7-8, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
8. Обрадовић, М. (1998): *Опћа методика наставе математике, приручник за наставнике*, Просвјета, Загреб.
9. Sarson, R. G. (1990): *The Predictable Failureof Educational Reform*, Yossey-Bass, San Francisco.

10. Тубић, Т., Тубић, Н. (2005): *Развијање креативности ученика кроз примјену нових медија у настави*, у: Технологија информатика образовање, бр. 3, Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примјену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад.
11. Feldhusen, J. (2002): *Creativity: the knowledge base and children*, 13 (2), High Ability Studies.

Veselin Mićanović, Ph.D.
Faculty of Philosophy

TRAINING TEACHERS FOR THE CONTEMPORARY NEEDS OF TEACHING BASIC MATHEMATICS

Abstract: In this paper we put emphasis on the contemporary needs of teaching basic math and requirements which should be done by the teacher in this process. Training for new roles in the educational process in the function for the realization of mathematics requires constant innovation of higher education teachers, on the one hand, and further training of those already involved in the teaching process, on the other side. Changes in all fields of human activity, primarily in science and technology, require innovation in process of transmitting knowledge. This is particularly important in the field of adoption of abstract content such as mathematics, and to achieve this it is necessary to extensively expand and improve teaching competence.

Initial teaching of mathematics requires not only good mathematics teacher education, but also the pedagogical and psychological knowledge of developmental characteristics of children which requires a good practical, ie. methodical training of teachers to apply this knowledge in practice. Class association are heterogeneous and needs of children in them are different. In mathematics, at any level, according to modern requirements of a democratic education we should approach for every individual student and provide them

education at a level as they belong to. This is quite a complex process and requires continuing education of teachers.

Key words: teacher / basic mathematics / training / modern requirements / student

Припрема за извођење наставе математике у основним и средним школама

мр Славица Јашић[1]
мр Зоран Костић[2]
Рада Каранац[3]
Министарство просвете
Републике Србије

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.14

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ КАО ЧИНИЛАЦ УПРАВЉАЊА ПРОФЕСИОНАЛНИМ РАЗВОЈЕМ НАСТАВНИКА

Резиме: *Савремени услови, као и напредак читавог друштва, захтевају брзо одлучивање као и ефикасно планирање, праћење и управљање свих система. Јачањем образовних потреба наставника као чиниоца управљања њиховим професионалним развојем повећава се мотивисаност и задовољство свих оних који су укључени у образовно-васпитни процес. Промене које се дешавају у образовању неспорно носе наставници, који да би били носиоци промена и развоја морају перманентно да се професионално усавршавају. Да би ишли у корак са захтевима који се пред њих постављају, неопходно је да се кроз процес образовања и усавршавања упознају са савременим знањима, умењима и вештинама које ће им то омогућити.*

Кључне речи: *управљање, образовне потребе, наставник, усавршавање, процес*

Увод

Образовање представља један од најважнијих стубова друштва и основни предуслов за његов стабилан и дугорочан развој. Живимо у времену које пред нас поставља многобројне изазове као што су: брзо застаревање знања, знање као кључни продукциони фактор, брзе промене које захтевају перманентно усавршавање. Степен развоја образовања је показатељ друштвеног, културног и економског развоја земље, самим тим улагање у образовање, као и развијање људских потенцијала, јесу приоритети у развијеним земљама. Мобилност радне снаге, брзо прилагођавање друштвеним и технолошким променама, очување мира и заштите животне средине, само су неки од изазова савременог

[1] slavica.jasic@mp.gov.rs
[2] zoran.kostic@mp.gov.rs
[3] rada.k@eunet.rs

света на које образовање треба да одговори. Динамика економских, друштвених и културних промена утиче на очекивања да се и образовање брже мења, да тим променама иде у сусрет и да их прати. Промене у школи морају да се одвијају преко промена у образовању и сталном стручном усавршавању наставника. Носилац свих промена су наставници. Промене наставних планова и програма мало вреде ако наставници нису припремљени за реализацију промењених програма и који ће се у школи будућности све чешће мењати. Наставници су кључни носиоци промена, иновација у педагошком раду. Ланац реформе мора да почне од концепције школе (какву школу желимо) до концепције образовања наставника, затим од система сталног стручног усавршавања наставника за развојне, иновативне промене. То су неки кључни стратешки елементи у реформи образовања. Наравно и други елементи у систему реформских промена су важни. Као што су стандарди (стандарди знања, опремања школе, величине школе, величине одељења, оптерећености наставника и слично), стимулисања наставника за сталне развојне промене (звања, саветник, ментор, новчана стимулација и сл).

Слабости традиционалистичке наставе – доминација предавачког приступа, једностраност у примени облика, метода, наставних система, медијско сиромаштво – доноси врло неповољне последице. Наставник је активан, а ученици пасивни; неједнаким ученицима постављају се једнаки захтеви; тражи се мноштво чињеница у којима се губе правила и законитости; подстиче се запамћивање, а запоставља мишљење; тражи се репродукција, а изостају примена и стваралаштво. Савремена достигнућа педагошке науке и дидактичке теорије, техничко-технолошки напредак, а нарочито развој комуникационо-информационе технологије омогућавају да се традиционална организација наставе и учења постепено напуштају и примењују организациона решења, облици, системи наставе, методе и медији који ће наставни процес учинити интензивнијим и ефикаснијим.

Увођење иновација у образовно-васпитни процес подразумева и мобилност и стално професионално усавршавање наставника. Без образованог наставника, његових способности и вештина, оспособљености, мотивације и проширених индивидуалних и професионалних функција не могу се развијати образовно - васпитне установе, унапређивати процес самовредновања, нити произвести компетентан ученик.

1.Улога наставника у образовно-васпитном процесу

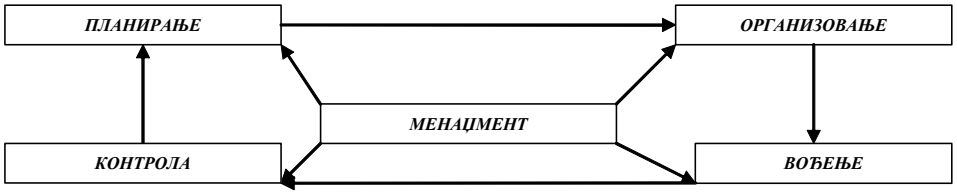
Концепција професионалног развоја наставника неопходна је да би могао да реализује улоге које се од њега очекују у савременим условима. Професионални развој обухвата континуирани процес који почиње избором занимања, преко базичног образовања (факултет), као и стални развој и унапређивање свога рада.

Неминовно се намеће научни приступ организацији и управљању, како би, у променљивим условима окружења као и у дешавањима у нашем друштву (транзиција и демократизација) обезбедио квалитетан развој школског система.

Школски менаџмент, чији је део и наставник тражи и проналази путеве да се постављени циљеви остваре што је могуће ефикасније. Опстанак и развој школа зависи управо од способности школског менаџмента да је прилагођава новонасталим околностима и разним унутрашњим и спољашњим факторима који утичу на њу.

Процес менаџмента пролази кроз *фазе*:

- *планирарање* (резултата, исхода, улагања, односа између планираних резултата и улагања, кадрова ...);
- *организовање* (кординација активности и ресурса, идентификовање послова и задатака, селекција и увођење у посао, обука и стручно усавршавање, професијонални развој, мотивација ...);
- *вођење* (активности везане за међусобни однос менаџера и запослених);
- *контрола* (процес којим се омогућава да се акција спроведе у складу са планом).



❑ ***Слика 1***. *Процес менаџмента*

Значајан део менаџерске функције је доношење одлука. Оно подразумева избор најбољег тока акција за одређену ситуацију или избор између алтернативних токова акције да би се постигао планирани циљ.

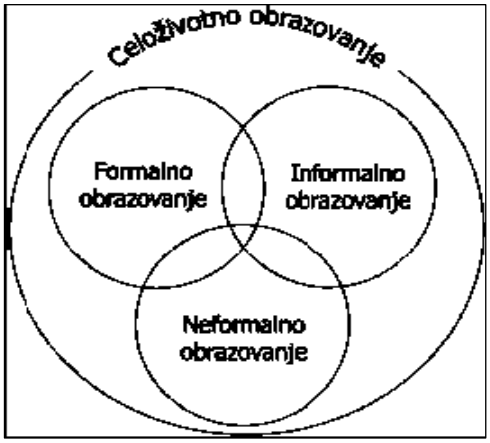
Све улоге наставника су међусобно условљене и повезане, ипак реализација сваке улоге зависи од тога колико је наставник информисан о дешавањима у појединим областима, колико прати промене које су битне за његов рад, колико је отворен према променама и спреман да стално учи и усавршава се у циљу унапређења свога рада.

2. Основне димензије образовања наставника

У оквиру савремене просветне политике, велика пажња посвећује се питању наставничких компетенција. Једна од кључних компетенција наставника је знање, при чему се поставља питање шта би све наставници требало да знају како би били спремни да одговоре на захтеве које друштво знања поставља образовним институцијама.
Када говоримо о изворима знања, можемо говорити о:

- знању који се стиче током формалног образовања наставника, који је углавном појмновног и научнотеоријског карактера;
- знању које се стиче током свакодневног рада у настави, које је искуствено-практичног карактера.

Динамичан развој друштва условљава отвореност и сталну спремност запослених у образовно-васпитним установама за усвајањем нових знања и стицањем нових вештина. Последњих година се у свету промовише појам *доживотно и/или целоживотно учење* који представља дугорочан процес и обезбеђује и осигурава континуиран раст и развој на професионалном плану. Према Студији стања и праваца развоја, Регионалног центра за перманентно образовање (2005)[1], појам *доживотно образовање* се користи као синоним појму целоживотног образовања и означава континуиран (трајни, стални, перманентни) процес који се односи на образовање од завршетка неког степена формалног образовања (обично након обавезног образовања) до смрти или до краја радног века, а целоживотно образовање се односи на образовање током целог живота (од рођења до смрти). У литератури се наводе три компоненте доживотног образовања (Шема преузета из Студије стања и праваца развоја, Регионалног центра за перманентно образовање (2005):



Код већине наставника у Републици Србији постоји страх од прихватања иновација и осећају се сигурније и спремније примењујући већ проверене методе рада, док су за одређени број наставника, иновације већ устаљене у пракси. Процес прихватања иновација, тече кроз пет фаза (Бјекић, 2008)[2]: 1. стадијум сазнавања – наставници стичу свест и уче о иновацијама, сазнају начин функционисања нових поступака у настави; 2. стадијум убеђивања – започиње формирањем ставова наставника према иновацијама (позитиван и негативан став), кроз интеракцију са другима; 3. стадијум одлучивања – тражење додатних информација и одлучивање да ли ће се иновација прихватити или одбацити; 4. стадијум примене – почиње коришћење, експериментише се, постепено се овладава употребом; 5. стадијум прихватања – континуирано коришћење или одбацивање на основу ефеката у практичној примени.

Систем стручног усавршавања наставника треба да представља, првенствено, део система перманентног образовања и да остварује континуитет између базичног (професионалног) образовања и стручног усавршавања. Многи аутори који су се бавили проблемима стручног усавршавања наставника истицали су као основну слабост недовољну интегрисаност и повезаност базичног образовања и усавршавања у јединствен систем. Основни недостатак досадашњег система усавршавања, према мишљењу ових аутора, је тај што не пружа могућност уједначавања почетних знања неопходних за рад. Због тога би основни захтев концепције система стручног усавршавања наставника био усаглашавање и повезаност базичног образовања и сталног усавршавања током рада.

Појам стручно усавршавање наставника се различито дефинише и најчешће сагледава се као:

- део перманентног образовања који почиње укључивањем у професију и траје читав радни век;
- образовање и развој личности наставника.

У литератури се наилази и на различита терминолошка одређења овог појма која у суштини имају исто значење. Јављају се нпр. професионално усавршавање, професионални развој, даље образовање, мада се најчешће сусреће као стручно усавршавање.

У Педагошком речнику овај појам се објашљава као пружање систематске помоћи просветним радницима. Оно обухвата стручно, педагошко-психолошко и усавршавање наставног особља, васпитачког кадра, руководилаца школа и просветних саветника. Усавршавање претпоставља студиозан програм којим се обезбеђује сталан и систематски индивидуалан и колективан рад на стручном усавршавању. Неки аутори поред знања истичу и стицање допунских и нових вештина и умења неопходних за рад у школи који је у складу са савременим потребама наставника, ученика, родитеља и друштва у целини.

У страној литератури стручно усавршавање се најчешће дефинише као скуп различитих активности и поступака у којима директори учествују ради проширења својих знања, унапређење вештина као и даље развијање својих стручних способности. Крајњи циљ овог процеса је да омогући унапређење рад, а самим тиме и квалитет образовног система, као и њихов професионални и лични развој. Задовољење потреба наставника (Јовановић, 1996.) за одређеним програмима усавршавања доприноси развоју нових интересовања значајних за успешно обављање наставничке професије, али доприноси и самоактуелизацији личности.

3. Стручно усавршавање наставника у србији

Друштвено-политичке промене у Републици Србији после 2000. године одразиле су се на систем образовања и васпитања. Једна од предузетих мера за реформу образовно-васпитног система односи се и на перманентно стручно усавршавање.

Анализирајући досадашњу праксу стручног усавршавања, многи аутори су уочили постојање одређених слабости. Кључне тачке које се издвајају као недостаци су следеће:

- недостаје функционална повезаност, у јединствен систем базног (професионалног) образовања и усавршавања;
- недостатак програма који се заснивају на студиозно утврђеним потребама и интересовањима наставника и потребама школа;

- није разрађен систем праћења и евалуације концепта стручног усавршавања, како би се континуирано осавремењивао и унапређивао;
- нема јасно одређене могућности наставницима за напредовање у својој струци. [1]

У складу са улогама које наставник у савременим условима треба да оствари неопходна је адекватна концепција њиховог професионалног развоја.

Стручно усавршавање наставника у нашој земљи реализује се дуги низ година и може се рећи да је увек, макар и декларативно, истицан значај и потреба наставника да се усавршавају. Последњих година (од 2004. године) покушај је да се новом законском регулативом и формирањем нових институционалних облика утемељи јединствен концепт стручног усавршавања наставника.

Стручно усавршавање код нас је врло често било условљено законским одредницама, с тим што с увек наглашавала перманентност, неопходност и потреба. Применом законске регулативе и ступањем на снагу Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године не мења се суштински регулисање обавезе усавршавања наставника. Он је дужан да се усавршава у циљу успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада, а све то је конкретније дато у Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања из 2004. године и Правилника о изменама и допунама овог Правилника из 2005. године („Службени гласник РС“, бр. 14/04 и 56/05).

Последњих година тенденција стручног усавршавања наставника се усмерава поред стицања нових знања и на развој и стицање менаџерских компетенција неопходних за унапређивање образовно-васпитног рада. Конкретнија одређења се односе на процес и садржај па су усмерени на: оспособљавање наставника за већу самосталност у образовно-васпитном раду, стицање и иновирање знања у струци, оспособљавање за стални процес самовредновања, праћења и унапређивања сопствене праксе, оспособљавање и примену нових образовних технологија, остваривање сарадње са свим актерима који су укључени у рад школе, развијање способности и вештина за управљање и руковођење образовном установом.

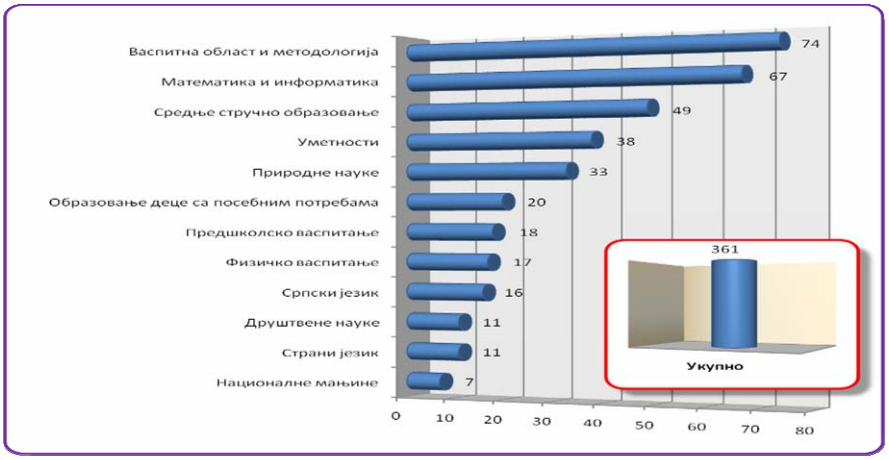
3.1 каталог програма стручног усавршавања

Наставник, васпитач и стручни сарадник дужан је да у току пет година похађа најмање 100 часова програма и то најмање 60 часова са листе обавезних програма из свих области укупно и до 40 часова са листе изборних програма.

---

[1] Stamatović, J. (2006): *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd

Да би се реализовали програми стручног усавршавања, Министарство просвете у сарадњи са Заводом за унапређење васпитања и образовања, за сваку школску годину, почев од школске 2002/2003. године издаје Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању, који садржи обавезне и изборне програме. Програме сталног стручног усавршавања одобрава Завод на основу конкурса који се објављује у листу Просветни преглед и на вебсајту за период од 1. октобра до 31. децембра. Каталог програма Завод доставља установама до 1. јуна текуће године, за наредну годину. За школску 2008/09. годину одобрен је 571 програм, а реализован 361 програм.



Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2010/2011. годину садржи 826 програма. Комисије Завода за унапређивање образовања и васпитања одобриле су 808, а Педагошки завод Војводине 18 програма. Одобрени програми класификовани су у 13 области. Министар просвете РС прописао је листу приоритетних области за период од три године: Превенција насиља, злостављање и занемаривање; Превенција дискриминације; Инклузија деце и ученика са сметњама у развоју и деце и ученика из друштвено маргинализованих група, као и индивидуални образовни план; Комуникацијске вештине; Учење да се учи и развијање мотивације за учење; Јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем; Сарадња са родитељима, ученицима, ученичким парламентима и Информационо-комуникацијске технологије.

На основу изнетог може се видети колики дијапазон различитих области покрива стручно усавршавање наставника што доприноси и успешној реализацији многобројних улога које има у образовно-васпитној

установи. На основу података Завода за унапређивање образовања и васпитања најчешће реализовани семинари у школској 2008/09. години били су:

Назив програма	Статус програма	Област	Број реализација	Број учесника	Просечна оцена
Школско оцењивање у основној и средњој школи	обавезни	Васпитни рад и општа питања наставе	147	4197	3.68
Активно учење/настава	обавезни	Васпитни рад и општа питања наставе	63	1522	3.69
Примена тестова знања у основној и средњој школи	обавезни	Васпитни рад и општа питања наставе	60	1549	3.72
Примена тестова знања у основној и средњој школи	изборни	Васпитни рад и општа питања наставе	57	1642	3.56
Умеће комуникације: Како да говоримо да би ученици желели да нас чују и како да их слушамо да би желели да разговарају са нама	обавезни	Васпитни рад и општа питања наставе	44	1257	3.83
Тајне читања лектире 2	изборни	Српско језик и књижевност	43	2019	3.69
Самовредновање у функцији развоја школа/установа	обавезни	Васпитни рад и општа питања наставе	42	1276	3.65
Компетентан наставник између теорије и праксе	обавезни	Васпитни рад и општа питања наставе	42	1127	3.75

Стручно усавршавање наставника је сложен процес па га је самим тим тешко дефинисати као јединствен појам и често се одређење овог појма сагледава најчешће кроз четири његове компоненте и то:

- стручно усавршавање је континуирани процес који треба да траје од почетка професионалног рада до краја радног века и део је перманентног образовања наставника;
- усавршавање представља усвајање, обогаћивање и праћење знања и иновација из ужестручне, дидактичко-методичке, педагошке и психолошке и других области значајних за рад наставника;
- стицање, усавршавање и јачање способности и вештина непходних за реализацију свих улога у образовно-васпитној установи;
- лични раст и развој наставника и његово професионално напредовање.

Основни захтев савремене школе је континуирани процес стручног усавршавања наставника чија је главна карактеристика прогресивност. Сваки добар систем који је детерминисан одређеним циљем мора да има своју структуру, механизме и принципе функционисања па тако и стручно усавршавање наставника.

Закључак

Морамо имати у виду да су технолошке промене толико брзе да 90% онога што сада знамо за шест година застарева и да ће неписмени у XXИ веку бити они који не могу брзо да се одуче и ново науче. Из тог разлога мора се посветити пуна пажња стварању и школовању модерног наставника, као и тима школских менаџера уопште који ће бити спремни да прате савремене токове у образовању.

Постојање разноврсних и адекватних програма један је од најзначајнијих услова концепцијске поставке стручног усавршавања. Истиче се да добар програм треба првенствено давати знања применљива у пракси, на радном месту, мора уважавати предзања полазника и омогућити стручно напредовање, отворити перспективу даљег усавршавања и оспособљавања за самообразовање.

Снага и вредност промена у образовању зависе од снаге и креативности оних који су непосредно укључени у образовање. Приликом спровођења реформи, у разради концепције, и појединачних решења, посебну пажњу треба посветити управљању образовањем и стручним усавршавањем директора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адижес, И. (1979): *Дијагноза стилова управљања*, Нови Сад, *Прометеј*
2. Адижес, И. (2004): *Стилови доброг и лошег управљања*, Нови Сад
3. Asch, S. E. (1997): *Forming impressions of profesionality*, Journal of Abnomakl and Social Psychology
4. Алибабић, Ш. (2002): *Теорија организације образовања одраслих*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду
5. Аранђеловић, Д. (1986): Образовање и усавршавање наставника, васпитача и сарадника, Београд, *Нова Просвета*.
6. Банђур, В., Поткоњак, Н. (1996): *Педагошка истраживања у школи*, Учитељски факултет у Београду
7. Бахтијевић-Шибер, Ф. (1984): Хијерархија важности и задовољености мотивационих фактора у раду, *Примењена психологија*, *бр.5*
8. Бјекић, Д, Бјекић, М, Дуњић-Мандић, К, Јаћимовић, Т, Толић, Н и сар, 2008, *Карактеристике професионалног деловања наставника однос према иновацијама*, посећено 15.априла 2009.год., http://www.rc-cacak.co.rs/?q=node/71
9. Вилотијевић, М. (2005): *Променама до квалитетне школе*, Београд, Заједница учитељских факултета Србије
10. *В*илотијевић, М. (1995): *Модел годишњег програмирања школе*, Центар за усавршавање руководилаца у образовању, Београд
11. Влаховић, Б. (1983): Усавршавање педагошких кадрова у функцији модернизације технологије васпитно-образовног процеса, *Настава и васпитање*, *бр. 1-2*
12. *Десет година реформи обавезног образовања у неким европским земљама* (2001), Београд: Министарство просвете и спорта
13. Каранац, Р., Папић, Ж., Беодрански, Д: *Стратешко планирање развоја школа (самовредновање рада школе; програм заштите ученика од насиља; школско развојно планирање*, Регионални центар за професионални развој запослених у образовању, Чачак, 2009.
14. Инић, Б. (2003): *Менаџмент*, Београд, Факултет за менаџмент и банкарство
15. Милићевић, В. (2002): Стратегијско пословно планирање, Београд, ФОН Група аутора, (1998): *Школе и квалитет*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
16. Elder, G. H. Ir.: Family Structure and Educational Attainment, American sociological Review
17. Nicholas, M.&Schwartz (2000): family terapy: concepts and methods. Boston: Allyn & Bacon
18. *Педагошки лексикон*, ЗУНС, Београд, 1996.
19. *Педагошка енциклопедија*, ЗУНС, Београд, 1989.
20. Статистички подаци Завода за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2009.
21. http://www.edukacija.rs/Edukacija-Do%C5%BEivotno-obrazovanje_33

Slavica Jašić, MA
Zoran Kostić, MA
Rada Karanac

EDUCATIONAL NEEDS OF TEACHERS AS A FACTOR MANAGE THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary: Contemporary conditions and progress of the whole society, requires quick decision making and effective planning, monitoring and management of all systems. Strengthening the educational needs of teachers as a factor of managing their professional development increases motivation and satisfaction of all those involved in the educational process. Changes that are happening in education arguably carrys teachers, who can be cataliysts of change, and their development must be permanent to advance professionally. To keep the pace with the demands that are placed before them, it is necessary to go through the process of education and training and to explore the contemporary knowledge and skills that will allow them to be able to do it.

***Keywords**:* management, educational needs, teachers, the process of training and development.

мр Предраг Живковић[1]
Филозофски факултет,
Косовска Митровица

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.012

ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ, РЕФЛЕКСИВНОСТ И ОДГОВОРНОСТ НАСТАВНИКА

Апстракт: *У овом раду представљени су резултати емпиријске провере структуре професионалног идентитета наставника применом скале ТПИ-Н (Cheung, 2008) која се састоји од 18 ставки са добром поузданошћу (Кронбахова алфа 0.83). Факторском анализом добијена је четворофакторска интерпретабилна структура. Фактори су интерпретирани као: наставна пракса, развој и потребе ученика, школа и професија, лични развој наставника. Највеће засићење има фактор школа и професија, а најмање фактор наставна пракса.*

Оваква факторска структура је потом корелирана са неким индикаторима квалитета рада наставника, екстрахованим из базичне скале квалитета рада (две од седам субскала). Интересовала нас је статистичка веза рефлексивности и одговорности наставника, за које сматрамо да представљају основу респонзивних склоности и способности доношења адекватних одлука (decision making), са добијеном факторском структуром професионалног идентитета. Скале рефлексивности (Eby & Herrell, 2002.) и одговорности (Brown, 2000) су задовољавајућих психометријских карактеристика. Примењена је косоугла ротација која претпоставља корелацију међу факторима.

Добијене су углавном значајне корелације фактора професионалног идентитета, рефлексивности и одговорности наставника. Вредности добијених корелација рефлексивности са факторима професионалног идентитета су ниже од вредности корелација одговорности са факторима професионалног идентитета наставника.

Кључне речи: *професионални идентитет наставника, рефлексивност, одговорност, респонзивност, факторска анализа.*

[1] Мр Предраг Живковић је асистент на Катедри за педагогију на Филозофском факултету Универзитета у Косовској Митровици

Професионални идентитет, рефлексивност и одговорност наставника

Формирања професионалног идентитета наставника може се дефинисати као „одвијајући процес интеракције персоналне и професионалне стране праксе; одговор на питање *како постати и бити* наставник“ (Beijaard, 2004, p.131). Образовање и обука наставника (постоје разлике), на институционалном нивоу, утичу на формирање професионалног идентитета наставника. „Идентитет наставника – каква су веровања наставника почетника о настави, поучавању и себи – је фундаментално важан концепт у припремању наставника за професију, за *доношење и образлагање одлука о настави*[1]. Обука наставника требало би да почне истраживањем наставниковог *сопства* (self)“ (Ibid. p.132). Емпиријски верификованих провера улоге образовања и обуке наставника у формирању професионалног идентитета веома је мало.

На основу извештаја о спроведеним истраживањима можемо разликовати неколико суштинских елемената (фактора) професионалног идентитета:

- професионални идентитет је *динамички* ентитет,
- састоји се од више *подидентитета* (sub-identities),
- укључује *посредништво* (agency),
- подразумева *личност* и *контекст*.

Уколико се ова анализа прихвати, могиће је (адаптирану) применити на решавање проблема формирање професионалног идентитета будућих наставника. Формирање професионалног идентитета је, у том случају, одвијајући процес интерпретације и реинтерпретације педагошких теорија и праксе током образовања и обуке за професију. Неки аутори (Kelchtemans, 2005) динамички смисао и карактер идентитета означавају као „саморазумевање наставника“. Концепт представља одговор на питања: ко сам ја као наставник у овом тренутку и какав желим постати (као наставник и професионалац-експерт)?

[1]Са овим повезана аргументација Доналда Шона о значају „problem finding“ и „problem solving“ за развијање рефлексивних способности наставника. Рекло би се да *проналажење и препознавање проблема у настави и поучавању* адекватније дефинише и одређује професионални идентитет наставника од *способности решавања наставних ситуација* in situ. Ове друге су проверљивије, артифицијелне, могу се превести у пропозиције, могу се алгоритмизовати., освестити. Оне прве су дубљи израз професионалног и персоналног идентитета наставника, израз су бирања, ослоњене на tacit knowledge или „имплицитном, неизрецивом знању“ на које наставник не одговара генерализацијама .

Очигледно, многи су епистемолошки извори услов за остварење развијајућег процеса формирања професионалног идентитета наставника: персоналитет, породица и значајни појединци (significant others), искуство о настави и наставној пракси, атипичне наставне епизоде, политички контекст, традиција и култура, тацитно знање и разумевање (tacit knowledge) (Surgue, 1997).

Професионални идентитет подразумева и више подидентитета. Они могу доћи у конфликт у току (академског) образовања и обуке, али и у току наставне и педагошке праксе („шок праксе“) (Volkmann & Anderson, 1998).[1]

Наставници су активни учесници у сопственом професионалном развоју. Од будућих наставника се очекује да се развијају сагласно одређеним социјалним очекивањима (прописаним стандардима, базичним компетенцијама итд.). Многи истраживачи истичу *контекст* за формирање професионалног идентитета (Goodson & Cole, 1994; Connely & Clandinin, 1999). Наставник не усваја стандарде и компетенције, просто и једноставно. Њему је потребно да са њима буде „повезан“, и то лично – пре холистички него артифицијелно и идиографски. Зато је оправдано претпоставити да професионални идентитет наставника, пре свега, зависи од *схватања и разумевања шире професионалне заједнице.*

Истраживања која имају за тему формирање професионалног идентитета наставника релевантна су за менторе у обуци будућих наставника у школама, а циљ им је боље разумевање и концептуализација подршке и потреба будућих наставника (Volkmann & Anderson, 1998). Важни фактори (конституенти) формирања професионалног идентитета наставника су, нарочито, биографије и веровања изражена у тим биографијама (Knowles, 1992, Surgue, 1997, Kalchtermans, 1994). Из те перспективе, Булог (Bullough, 1997) пише да„ ... је идентитет наставника – оно што наставници почетници верују о настави и учењу као *самонаставници* (self-as-teacher) – од виталног значаја за образовање и обуку младих наставника; то је основа за творбу значења и доношење одлука (meaning making, decision making). Образовање наставника, зато, мора почети испитивањем себе као наставника, испитивањем сопства наставника „ (Ибид., p.21).

Професионални идентитет није стабилан ентитет, он не може бити интерпретиран као фиксни или јединствен садржај (Coldron & Smith, 1999). То је комплексан и динамички „еквилибријум“ у коме је представа о себи као професионалцу уравнотежена са разноликошћу улога које наставници осећају да би требало да „одиграју“ (Volkman &

[1] „Пракса је ситуационо специфична, али теорија није.“ (Patry, 2000).

Anderson, 1998). У том контексту, Колдрон и Смит (Coldron & Smith, 1999) истичу напетост између „спровођења“ (лична димензија наставе) и „структуре“ (димензија социјалне (за) датости). Они пишу о томе да „бити наставник“ јесте ствар бића наставника, како га види сам наставник али и како га виде и други; то је питање аргументисања и редефинисања идентитета који је социјално легитимисан.

Коначне примедбе у дефинисању професионалног идентитета наставниика тичу се чињенице да се у већини одредаба пренаглашава личносно и потцењује контекстуално у професионалном идентитету наставника. Рејнолдс (Reynolds, 1996) истиче да оно што окружује личност, оно што други очекују од ње, и оно што она дозвољава да утиче на њу, веома одређује идентитет наставника. Она примећује да је радно место наставника „предео“ који може бити веома захтеван, али и веома рестриктиван. Купер и Олсон (Cooper & Olson, 1996) такође истичу да идентитет и „капацитет идентитета“ може бити ограничен. Њега ограничава недостатност постојећих педагошких знања (доступних наставнику као кориснику ових знања), норме и вредности које припадају овом „пределу, хоризонту“.

У дефинисању професионалног идентитета, концепт „о себи“се често комбинује са осталим, а то се углавном испоставља као суштинска повезаност. „Свест о себи“ се у таквим концептуализацијама не може одвојити од личних, наративних животних прича (тумачења, објашњења, херменеутике) и то тако што наставник, кроз причу, генерише свест о себи (Volkmann & Anderson, 1998). Оне су (приче, анегдоте) засноване на искуству, и причајући приче (у писаној или вербалној форми) личност обликује себе. Антонек (Antonek et al., 1997) сматра да је рефлексивност кључна теоријско-праксеолошка компонента концепта о себи. Другим речима, немогуће је расправљати о „себи“ без рефлексије и рефлексивности. Овај аутор сматра да је немогуће усавршавати се без развоја рефлексивних способности и вештина. Тамо где поједини аутори пишу о рефлексивности, неки други расправљају о само-рефлексивности (self-reflection). Кроз саморефлексију наставник повезује искуство са сопственим знањем и осећањима, и у стању је да интегрише оно што је социјално релевантно у „слику о себи“ као наставнику (Korthagen, 2001; Nias, 1989).

Размишљање о себи не може се никада остварити (описати) без размишљања о ономе шта окружује личност (Taylor, 1989). Са овим на уму, Дилабоу (Dillabough, 1999) пише о „себи“ које надилази значај социјалне интеракције и значај било које „професионализације“. Она критикује доминантно схватање професионалног идентитета по коме је наставник само онај који одговара на инструменталне захтеве окружења

формулисаних од твораца политичких одлука и тзв. „експерата“. У таквој ситуацији наставник је само трансмитер, и тамо где је томе случај, нема говора о наставнику као професионалцу и његовом професионалном идентиту.

Процес формирања професионалног идентитета наставника је процес који подразумева укључивања великог броја извора знања, као што су знања о афектима, настави, односима у комуникацији, као и знања специфична за област науке којом се наставник бави (Antonek, 1997). Имплицитне теорије и претходно искуство наставника као ученика такође би требало да су део овог корпуса извора. Саџри (Sugrue,1997) налази да ове „теорије“ почињу односом будућих наставника према професији, али да су оне значајно уоквирене и омеђене (1) пародичним статусом наставника, (2) широм заједницом познаника, (3) утиском других које наставник цени и респектује, (4) атипичним наставним епизодама, (5) политичким и друштвеним контекстом, педагошком традицијом и културним архетиповима, као и (6) педагошком интуицијом и ситуационо-специфичним способностима од којих је тактична способност најважнија. Ове су теорије „подразумевајуће“ и не потпуно артикулисане (tacit knowledge у дискурсу Полоњија) и воде облицима професионалног идентитета који се разликују од оних облика теорије заснованих на резултатима истраживања. Веома је важно развијати код наставника ту врсту свесности, свесности о сопственим теоријама, онима које стоје у основи њихових практичних акција и веровања (Bullough, 1997). Ноулес (Knowles, 1992) спомиње искуство раног детињства, најраније перцепције улоге учитеља-наставника, претходна искуства наставника, као и сигнификативне личности и искуства као веома важне биографске категорије наставника у формирању професионалног идентитета.

Према Лестеру (Lester, 1998), наставници који рефлексивно промишљају праксу су оспособљенији за улогу професионалца посвећеног континуираном учењу, у бољој су позицији за иницирање промена у професионалној пракси кроз "персонализовану свесност о својој учионици и њеној микро-култури" (p. 244). Рефлексивност наставника и осетљивост на различите стилове учења може помоћи у креирању окружења учења свих својих ученика, и њему самоме може помоћи у развијању вештине саморефлексије (Nel, 1992).

Дикер (Diker, 1995) наводи предности повезане са рефлексивним процесом:

- обезбеђује наставнику инструмент, алат којим може побољшати домен инструкције,

- може бити метод вредновања ефикасности и ефективности наставних инструкција,
- то је процес размишљања о томе како применити садржај "искуства учионице" у сврху побољшања,
- то је и одговор на изазове који кроз систематско вредновање и самовредновање може водити позитивним решењима.

Без обзира како је дефинишемо, усавршавање у рефлексивности води (помаже) професионалном и личном развоју наставника-појединца, аутономији личности и професије, институционалним променама у којима би персонализована пракса била одговарајућа основа за утврђивање педагошког хабитилитета и професионалног интегритета наставника.

Концепти одговорности и рефлексивности су централни концепти у хуманистичком погледу на образовање и васпитање. Они су, у извесном смислу, друга страна слободе (њено наличје). Због тога, разматрање одговорности и рефлексивности захтевају исту минуциозност у анализи и примени, као и слобода, јер процене не морају увек бити бенигне (Nesh, 1973).

Емпиријски покушај мерења међузависности професионалног идентитета и неких индикатора квалитета рада наставника

У делу истраживања које ћемо овде приказати, а који је део ширег истраживања, један од циљева је био да се испита структура професионалног идентитета наставника и утврде предикторске везе између идентитета наставника и појединих индикатора квалитета рада. Да би се постигао циљ, било је потребно разрадити инструменте којима би се утврдила латентна структура професионалног идентитета путем факторске анализе, а потом таква структура довела у везу са дефинисаним критеријумима квалитета рада наставника.

Истраживање је реализовано на узорку од 221 наставника оба пола који су чинили наставници основних школа на територији општина Баточина, Јагодина, Косовска Митровица и Зубин Поток. Водило се рачуна о томе да се у узорку нађу како наставници из градских, тако и они из сеоских школа.

Истраживање професионалног идентитета наставника захтева комплексни приступ и примену сложене методологије. Претрагом литературе о истраживању професионалног идентитета пронашли смо

занемарљиво мали број радова о квантитативним истраживањима и емпиријским проверама структуре идентитета наставника, а који би нам указали на могуће правце које би следили. Квалитативних студија је значајно више. Изабрали смо да употребимо истраживачке инструменте коришћене у четири истраживања референтних аутора (Cheung, 2008; Beijaard, 2004; Blake, 2002; Jackson, 1981). Намера нам је била да утврдимо факторску структуру професионалног идентитета наставника, и да за тако утврђен факторски склоп испитујемо статистичку значајност веза са факторима квалитета рада наставника.

Податке о професионалном идентитету прикупили смо помоћу четири скале преко којих смо покушали да утврдимо структуру, функције и основне карактеристике професионалног идентитета. Прву скалу конструисала је H.Y. Ченг (Cheung, 2008) за потребе емпиријског истраживања идентитета наставника-практичара. Полазни скуп састојао се од 41 ставке.

Податке о квалитету рада наставника прикупили смо помоћу Скале квалитета рада, која је конструисана за потребе овог рада. Састоји се од шест субскала које репрезентују критеријуме квалитета који су теоријски елаборисани: рефлексивност, професионални развој, аутономију, одговорност, креативност и сарадњу наставника. Поузданост скале у целини је релативно висока (Кронбахова алфа је 0.67). Шест субскала такође задовољавају критеријум поузданости.

Скала *Teacher Professional Identity* (Cheung, 2008) је једна од ретких скала у рецентној литератури и истраживачкој (психометријској) пракси које су конструисане за емпиријско истраживање професионалног идентитета наставника. У истраживању поменуте ауторке (*Measuring the professional identity of in-service teachers, 2008)* полазни скуп састојао се од 41 ставке. Након утврђивања психометријских карактеристика, у коначну скалу уврштено је 18 ставки које су поседовале добре психометријске карактеристик (Кронбахова алфа је 0.83). У нашем истраживању, за 18 ајтема скале, путем факторске анализе (методе главних компоненти уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је *петофакторска интерпретабилна структура* којом је објашњено 70,57% варијансе. Избор пет фактора извршен је на основу Кајзер-Гутмановог критеријума и Scree plota (ејгенвредности веће од 1). Поузданост скале у целини је висока (Кромбахова алфа је 0.87, виша од иницијалне). Пет субскала које репрезентују факторе такође задовољавају критеријум поузданости (Кромпбахове алфе у распону од 0.83 (први фактор) до 0.63 (пети фактор)).

Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

	Ејгенвредност	% варијансе	Кумулативни %
1	6.135	34.084	34.084
2	2.540	14.112	48.196
3	1.483	8.238	56.433
4	1.355	7.528	63.962

Табела 1 : Проценат објашњене варијансе

Анализа Кронбахових алфа коефицијената поузданости показује да су испуњени психометријски услови скале коју смо тестирали:

Фактор/субскала	Кронбахова алфа
НАСТАВНА ПРАКСА	.83
ШКОЛА И ПРОФЕСИЈА	.76
РАЗВОЈ УЧЕНИКА	.73
ЛИЧНИ РАЗВОЈ	.66

Табела 2 : Поузданост субскала

Факторском анализом другог реда, методом главних компоненти, уз promax ротацију оса и Кајзер-Гутманову нормализацију, из скала професионалног идентитета и квалитета рада екстраховано је 4 фактора који објашњавају 64,87% варијансе.

Први фактор објашњава највећи проценат варијансе (преко 34%), док сви преостали фактори објашњавају преосталих 36% до укупног процента објашњене варијансе од 70.569%. У табели су приказани они фактори који имају ејгенвредност већу од 1. Тиме смо одредили четири фактора који објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе. Добијена структура приказана је у матрици факторског склопа.

Ставке („Посвећеност	1	2	3	4
Демонстрирању флексибилности и педагошког такта	.909			
Помагању ученицима да примене знања из школе у свакодневном животу	.890			
Превођењу општих школских циљева у свакодневне активности у учионици	.774			
Испитивању фактора који утичу на потребе ученика	.733			
Подршци ученика да оствари своје потребе	.465			
Мотивисању ученика на учење	.433			
Сарадњи са колегама у постизању сагласности око реализације заједничких циљева		.913		
Координацији са колегама у циљу унапређивања личног и колективног квалитета рада		.880		
Сарадњи, размени искуства и тимском раду – колегијалном духу		.802		
Пружању позитивног примера и модела понашања ученицима		.450		
Сарадњи са родитељима око доношења одлука важних за школску заједницу		.440		
Поштовању разлика и различитости у опхођењу са ученицима, колегама и родитељима ученика		.324		
Вери у ученике да могу да уче и науче			.790	
Бризи за добробит ученика			.596	
Анализи повезаности постигнућа ученика и остварености исхода и циљева учења			.520	
Оданост и посвећеност професији				.967
Континуираном стручном усавршавању				.823
Остваривању циљева учења и подучавања				.481

Табела 3: Матрица факторског склопа скале ТПИ-Н

	Фактори другог реда			
Фактори првог реда	**1**	**2**	**3**	**4**
Skola_i_Profesija	.869			
Razvoj_Ucenika	.779			
Zadovoljstvo_Profesijom	.724			
Licni_Razvoj	.722			
Nastavna_Praksa	.660			
Saradnja	.503			.313
Refleksivnost		.817		
Ekstrinzicki_Razvoj		.776		
Autonomija		.753		
Odgovornost		.550		.458
Intrinzicki_Razvoj			.919	
Posvecenost_Ulozi			.680	
Anticipacija_Uloge			.586	
Kreativnost				.931

Табела 4: Факторски склоп првог и другог реда

Каноничком корелационом анализом добијени су следећи резултати:

Из табеле која приказује висину изолованих каноничких корелација и њихову значајност се види да постоји статистички значајна корелација за свих 7 парова левог и десног скупа варијабли (професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника). Могло би се констатовати да је ово главни налаз каноничке корелационе анализе.

	Rho	**Lambda**	**Hi2**	**df**	**sig**
1	.787	.131	431.319	49.000	**.000**
2	.655	.345	226.259	36.000	**.000**
3	.455	.604	107.097	25.000	**.000**
4	.341	.761	57.903	16.000	**.000**
5	.280	.862	31.671	9.000	**.000**
6	.201	.935	14.317	4.000	**.006**
7	.161	.974	5.559	1.000	**.018**

Табела 5: Коефицијенти каноничких корелација и значајност.

	REFL	EXTR	INTR	AUTO	ODGO	KREA	SARA
NSPX	.249	.159	.091	.178	.401	.086	.132
RAZU	.150	.295	.188	.172	.405	-.010	.349
ŠKLP	.229	.105	-.099	.195	.401	.254	.374
LIČR	.120	-.114	.313	-.030	.291	.207	.238
ZADP	.240	.119	.152	.228	.270	.044	.310
POSV	.200	.281	.493	.126	.290	.097	.098
ANTC	.125	-.128	.411	-.099	.061	.004	-.026

Табела 6 : Кроскорелација левог и десног скупа варијабли.

Из претходне табеле могу се издвојити значајнији коефицијенти корелација између два скупа варијабли тј. фактора професионалног идентитета и фактора квалитета рада наставника:

- наставна пракса и одговорност наставника (.401)
- развој ученика и одговорност наставника (.405)
- школа-професија и одговорност наставника (.401)
- лични развој и интринзичка мотивација (за професионални развој) (.313)
- задовољство послом и сарадња (.310)
- посвећеност улогама и интринзичка мотивација (.493)
- антиципација улога и интринзичка мотивација (.411)
- рефлексивност и наставна пракса (.249)
- аутономија и задовољство послом (.288)
- креативност и школа-професија (.254)
- сарадња и школа-професија (.374).

Приказани емпиријски материјал је потврдио општу претпоставку од које смо пошли: могуће је утврдити интерпретабилне факторске структуре професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника, те да постоји статистички значајна и позитивна веза професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника.

Факторском анализом професионалног идентитета добијена је седмофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: *нас-*

тавна пракса, развој ученика, школа и професија, лични развој, задовољство професијом, посвећеност улози и антиципација улога.

Факторском анализом квалитета рада наставника добијена је седмофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: *рефлексивност, екстринзични развој, интринзични развој, аутономија, одговорност, креативност и сарадња наставника.*

Каноничком корелационом анализом добијени су статистички значајни коефицијенти каноничких корелација професионалног идентитета и квалитета рада наставника. Утврђене су статистички значајне корелације за свих 7 парова левог и десног скупа варијабли (професионалног идентитета наставника и квалитета рада наставника). Могло би се констатовати да је ово главни налаз каноничке корелационе анализе. Потврдили смо нашу претпоставку да постоји међузависност и позитивна повезаност професионалног идентитета и квалитета рада наставника. Могу се издвојити значајнији коефицијенти корелација између два скупа варијабли: наставна пракса и одговорност наставника, развој ученика и одговорност наставника, посвећеност улогама и интринзичка мотивација, антиципација улога и интринзичка мотивација, сарадња и школа-професија и др.

Добијене су углавном значајне корелације фактора професионалног идентитета, рефлексивности и одговорности наставника. Вредности добијених корелација рефлексивности са факторима професионалног идентитета су ниже од вредности корелација одговорности са факторима професионалног идентитета наставника.

Литература

Antonek, J.L., McCormick, D.E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Lenguage Journal,* 81 (1), 15-27.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-33. London: Falmer Press.

Cheung, H.Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Professional Development in Education*, 34(3), 375-390.

Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London: Althouse Press.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies,* 31 (6), 711-726.

Cooper, K., & Olson, M.R. (1996). The multiple „I“ of teacher identity. In M. Kompf, W.E. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Ed.). *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge* (pp.78-89). London / Washington: The Falmer Press.

Dillabough, J.A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394.

Fenstermacher, G.D. (2000). On Making Determinations of Quality in Teaching. *International Comparative Studies in Education*, 14, 1-13.

Goodson, I.F., & Cole, A.L. (1994). Exploring the teachers professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 85-105.

Keltchermans, G. (2005). Professional Commitment Beyond Contract Teachers Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Keynote presented at the annual meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching*, July 2-6, Sydney, Australia.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Searching for the essence of good teaching*. University of Utrecht: IVLOS.

Schepens, A., & Aelterman, A. (2009). Student Teachers Professional Identity Formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(2), 1-38.

Surgue, C. (1997). Student teachers lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.

Volkman, M.J., & Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year teachers. *Science Education*, 82(3), 293-310.

Predrag Živković[1]
Faculty of Philosophy, University of Kosovska Mitrovica

IDENTITY, REFLECTIVE ACTION AND RESPONSIBILITY

Abstract: The result of empirical testing of structure of teacher professional identity using the TPI (Cheung, 2008.) scale which consist of 18 items with good reliability have been presented in this paper. Four-factors interpretable structure has been obtained by the factor analysis. The factors have been interpreted as: teaching practice, students needs and development, school and profession, teacher personal growth. The most outstanding extraction in factor matrix has factor school and profession, whereas the least extraction was factor teaching practice.

This factor structure was then correlated with some indicators of teachers quality, extracted from basic teacher quality scale (2 of 7 subscales). We are interesting to find some significant correlations between reflectivity and responsibility, which we consider as fundamental for teacher responsiveness and decision making, with factor structure of professional identity. Reflective action scale (Eby & Herrell, 2002.) and teacher responsibility scale (Brown, 2000.) have acceptable psychometric characteristics. We used varimax rotation for correlations investigation.

There are significant statistical correlation between professional identity, reflective action and responsibility. Correlation between reflectivity and professional identity was lower then correlations between responsibility and teacher professional identity.

Key words: professional identity, reflective action, responsibility, teacher responsiveness, factor analysis.

[1] Mr Predrag Živković is assistent on Departmant of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Kosovska Mitrovica.

***Проф. др Петар О. Дмитровић*[1],**
Педагошки факултет у Бијељини

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 378.147

САВРЕМЕНО ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА

***Резиме**: У раду се истиче да је веома битан квалитет рада универзитетских наставника са студентима, у погледу квалитетнијег рада на факултету и постизања већег успјеха студената, све са циљем да учење буде лична зарада. То се може постићи уколико су задовољене потребе оних које учимо, тако да учење постане жеља, а не присила. Учити треба за живот, а не за диплому. Под квалитетом преношења знања сматра се све оно што је „боље“, „брже“, „љепше“, „економичније“, „поузданије“ а што се постиже уложеним трудом. Учење треба да испуни захтјеве заинтересованих појединаца. Научнотехничка револуција условила је многе кризе у организацији, садржају и методама васпитно-образовног процеса, те изазвала бројне проблеме у односима између студената и наставника, захтјевајући од наставника стручно усавршавање.*

Педагошки модели традиционалне наставе не могу више задовољити потребе учења у 21. вијеку. Изазови данашње цивилизације су бројни. Нова наставна образовна технологија поставља нове захтјеве. Средства масмедија учинила су за кратко вријеме бројне иновације у образовању. Све су то захтјеви за цјеложивотним учењем.

Реформа образовања треба да отпочне са промјеном начина обучавања, активним методама, рада и учења учења, што треба усвојити као стил будућег рада. Тако долазимо до квалитетнијег знања и оптималног развоја својих способности. Само она знања до којих сами дођемо биће примјењива у новим ситуацијама.

Данас се захтијева отварање флексибилних школа, које су добро вођене, организоване и кадровски оспособљене за рад са ученицима различитих способности, култура, језика, које у свој центар постављају развијање способности, интереса и потреба, а не садржаје предефинисаних, ригидних и претјераних захтјева у наставним плановима и програмима. Неопходно је својој дјеци обезбиједити остваривање права на васпитање и образовање без етикетирања и сегрегације. Разредна настава је дио образовног система који треба да изгради темеље инклузивног образовања и прихвати различитости међу ученицима. Веома је важно не запостављати остале ученике. Учитељ је тај који уз адекватну мотивацију, стручну оспособљеност и подрушку покреће позитивне промјене и развија осјећај једнакости међу ученицима. Треба имати у виду да ни једна реформа која је била уперена против наставничких интереса, када они нису били укључени у њу, није успјела.

[1] dmitar@teol.net

Школа је та у којој ученици треба да богате свој дух и проширују свој поглед на свијет, али често се схвата као мјесто гдје не могу да потврде себе као личност. Своје наставнике често доживљавају као непријатеље или као обичне досадњаковиће који причају о нечему што је одавно престало да постоји. У немогућности и незнању да се изразе и докажу као личност, на друштвено прихватљив начин, млади људи често прибјегавају насилним методама да би то урадили. Они губе компас и чине друштвено неприхватљива, па чак и кривична дјела у већим размјерама. Томе знатно доприноси недовољно организован васпитни рад, при чему ни наставнички факултети нису довољно припремили студенте за будућу професију. Факултети немају савремену опрему, тако да студенте оспособљавају по традиционалном начину, који је превазиђен. Наставни планови и програми рађени су да задовоље жеље наставника (најчешће да обезбједе њихова радна мјеста), а не потребе припремања младих за професију. Тако у наставним плановима постоје сувишни предмети, или одређени предмети са бројним часовима, али зато недостају педагошки, психолошки, филозофски, социолошки и други, који би знатно више учинили професионалнијим будуће наставнике.

***Кључне ријечи**: васпитање, образовање, оспособљеност, инклузија, масмедиј, реформа, универзитет, савремене методе и школа по мјери ученика.*

У в о д

Данашње друштво недовољно посвјећује пажњу оспособљавању наставника за нове улоге у систему васпитања и образовања. Неопходно је полазити од тога да су учитељи и сви васпитачи стални ученици, које је неопходно оспособити за цјеложивотно учење. То је и један од разлога што се **Међународни празник Дан педагога (5. октобар)**, од 1994. године, по препоруци Унеска, прославља у цијелом свијету, као захвалница за учитељске сталне напоре, које они често чине под веома тешким условима у образовању и васпитању младих. Тог дана неопходно је размијенити искуства о досадашњим напорима у васпитно-образовној активности, посебно ради истицања важности учитељског позива и јачања мреже професионалне подршке и разумијевања учитеља у данашњој веома сложеној ситуацији. То је часно и узвишено занимање учитеља, педагога, васпитача, наставника који покушавају младе генерације да уведу у друштвени свијет, да усвајају знања и даље се развијају у складу са временом. Веома је лако побројати институције које су обиљежиле овај дан, јер је тај датум непознат и на педагошким факултетима и великом броју школа. Друштво васпитању и образовању цјелокупне популације недовољно посвјећује пажњу. Већа активност педагошких радника није довољно запажена. Њихово окупљање, планирање и организовање разних скупова за едукацију младих, а и цјелокупне популације друштва, у многим срединама није запажено.

Тежња је да данас сваки наставни рад има висок степен професионализације. Ни једна професија нема тако важне посљедице на будућност друштва као професија учитеља. Учитељи су стални ученици. Наш савременик, из прошлог вијека, Џон Дјуји је истицао: „Ако држава данас не плати добро учитељицу, сутра ће платити десет полицајаца“. Сигурно је да за то треба да постоји адекватна литература како би и сами наставници могли далеко успјешније спроводити квалитетну наставу. Потребно је мијењати и осавремењавати наше школе. У том мијењању треба да учествују прво учитељи, као почетна генерација професионалаца која васпитава младе. То захтијева, да у читавом друштву, развијамо љубав за педагогију и знатно веће мотивисање васпитача. Без љубави нико не треба да улази у храм просвјете, јер ће бити несретан. Нажалост многи улазе у храм просвјете без љубави према позиву и према дјеци. Зато је потребно да размишљамо какав профил учитеља треба нашим школама. Наставници су кључни елеменат у већим постигнућима при реализацији циљева образовања и васпитања за сву дјецу, без икакве сегрегације по било ком основу.

Треба имати у виду и ментално здравље наших просвјетних радника. Данашње стресне ситуације постале су епидемија 21. вијека. Наставни кадар изложен је великој количини стреса у раду и комуникацији са дјецом, родитељима и колегама. Имајући у виду све те околности које су отежавајуће за васпитаче, ипак постоји велики интерес ученика средњих школа за упис на педагошке факултете.

У савременом процесу, учитељ и ученици међусобно су повезани припремањем наставе, радом и вредновањем резултата који су добивени радом. Учитељ је у непрекидној интеракцији са ученицима. Он бира различите методе и облике рада настојећи да наставни процес учини квалитетнијим, разумљивијим, садржајнијим и примјеренијим доби ученика с којима ради.

Европска унија промовише идеју слободне Европе, јер се коначно схватило да само европски народи могу бити сигурни у свој опстанак. Тим плановима предвиђени су: заједнички живот, сарадња без сукоба и државних граница, слободан проток идеја, знања, људи, производа, технологије – што је данас неопходно. Тежња је да се и наше образовање почне уклапати у образовање Европске уније. Наглашава се важност непрекидног усавршавања наставника цјеложивотним образовањем и стручним усавршавањем. Европска унија финансирала је неколико десетина пројеката, провјерила их путем научноистраживачког рада, те за данашње услове предложила нове облике и методе у процесу наставе и учења, коришћењем савремене информационе технологије. Тежња је формирати “новог човјека” у вријеме нове “ере комуникације”. Нуди се и нова литература, која најчешће не одговара

партијски и страначки па се, без детаљног и стручног сагледавања, алимине одбацује.

Искуства Европске уније могу нам само користити у квалитетнијем оспособљавању ученика у учењу и развијању одређених способности на почетку школовања. Ученицима треба створити привлачну околину, организовати начин коришћења дневног времена и простора ради повезивања градива при учењу.

У свим развијеним земљама у свијету перманентно образовање (ван школе) свих грађана спроводи се кроз цјеложивотно образовање, веома организовано и плански, што посебно важи за просвјетне раднике. Остварује се кроз образовање у сваком животном добу. То се односи на све структуре, што је веома значајно јер се примјењује у Европи посљедњих 50 година. Реформа је процес у коме се непрекидно долази до нових сазнања, којој нема краја. Нова знања не могу се стећи само за неколико дана, на семинарима без ишчитавања савремене литературе. Савремена школа је све више лабораторија у којој се стичу нова знања, до којих је дошао људски ум. Ту су бројна истраживања која врше и наставници и ученици. Уче се чињенице, нове методе, учење учења, а самим тим спроводи се цјеложивотно учење.

Реформске промјене

Посљедњих 20 година у Организацији уједињених нација, Унеско је започео идеју о модерној школи, као критици традиционалног система, која подразумијева најбољи могући простор за учење и васпитање у складу са захтјевима савременог времена, способностима ученика али и потребама окружења. **Модерна школа** захтијева сагледавање свих аспеката који су од значаја за праћење и вођење напредовања ученика од почетка школовања. Све већи су захтјеви да се код ученика прати, али и сачува здравље. Само физички и психички здрави ученици у стању су да прате реализацију наставног плана и програма и у томе активно учествују.

Захтјеви данашњег времена и техничких достигнућа траже напуштање традиционалне школе. Потребно је створити школу по свјетским стандардима, при чему је потребно обезбиједити квалитетан кадар који би лакше хватао корак са свијетом. Знање је кључни фактор ради чега школа треба да је "радионица знања". Реформа школства заузима прворазредни значај. Кад је у питању наша школа ми у њој морамо задржати нешто из традиционалних (добро провјерених) вриједности. То би било оно што желимо изграђивати у личности, а написано је у нашим трајним опредјељењима, нашој традицији, духов-

ности, кризним ситуацијама и нашој садашњој стварности. Оно што је процијењено од друштва као вриједност ми то у школи морамо његовати. То је оно што сваког човјека одређује, као понос, свој однос, избор и одлуку по многим питањима без икаквог колебања. Међутим, данас у цијелом свијету се говори о поремећају вриједности, што још више захтијева да непрекидно пратимо понашања младих и на њих утичемо. Кроз циљеве васпитања друштво саопштава своје интересе, у односу на процес развоја и понашања људи, а посебно на правце формирања младе генерације. Треба тежити стварању цјеловите личности која ће бити способна да сама процјењује све ствари и појаве које је окружују, при чему не смије бити уцјењива и подложна туђим сугестијама. Потребна нам је личност која развија своју вербалну моћ перманентним образовањем а која може самостално закључивати. Таква створена цјеловита личност моћи ће лакше да прати европска збивања, у различитим ситуацијама, те на тај начин бирати адекватно понашање. На тај начин друштвена, економска, политичка и педагошка стварност ће се узајамно допуњавати. Теорија васпитања не може бити одвојена од политике, економије и економске оријентације друштва. Све то указује да је неопходно формирати национални идентитет код човјека, што је веома битно. Он мора знати свој коријен, своју духовност како би могао бити носилац препорода, јединства народа коме припада, како би се могао одупријети људима који ту духовност доводе у питање. На другој страни, он не смије бити шовиниста и да друге презире и мрзи. Он мора бити друштвен, мирољубив, склон да пашта и да не мрзи друге, да развија духовну универзалност, демократске традиције и хуманизам сваког народа.

За разлику од традиционалне школе, савремена школа захтијева индивидуализацију и много већи избор, гдје наставник и ученик, заједно одлучују шта ће учити, како, када, под којим условима и правилима. За креирање данашњег васпитно-образовног система треба учинити више одговорним педагоге, психологе, филозофе и социологе, како би се они са својих становишта, као и по угледу на развијеније земље свијета, предложили концепт система васпитања и образовања. Често се дешава да је нешто прописано а у пракси се ради другачије. Таквих примјера има и у нашем школском систему. Често министарства зацртавају одређене реформе, често се мијењају, а нове власти опет имају своје сасвим другачије планове.

Европско васпитање и образовање знатно утиче и на реформске промјене код нас. Свака реформа има своју цијену. Она захтијева иновирање програма, што је комплексно питање, јер су у питању, поред наставних планова и програма, припрема едукатора - наставника, организација рада школе (гдје првенствено мјесто има мотивација и

стимулисање, како наставника, тако и ученика) и образовање наставника на факултетима. Ако садашњи наставници (који су још као студенти) нису на факултету образовани, они не могу бити у матици реформских промјена. Промјене у основном и средњем образовању иду преко промјена високог образовања, што је кључно кад је у питању реформа школства.

Основни циљ образовања у савременом свијету је постизање квалитетнијег образовања, а кроз то осигуравање оптималног развоја за сваку личност, укључујући и оне са посебним потребама, у складу са њиховим узрастом, могућностима, менталним и физичким способностима.

Досадашњи програм рада у основним школама био је прилагођен средњим интелектуалним способностима ученика. На маргинама образовања налазе се надарени и ученици са тешкоћама у учењу и развоју. Традиционална настава је најчешће захтијевала да се ученик прилагоди школи. Савремена настава захтијева да се школа прилагоди ученику, његовим потребама, могућностима и темпу развоја. Инклузија се базира на свеобухватној потреби укључивања дјеце са смањеним могућностима у редовну наставу по програмима прилагођеним за појединачни темпо напредовања да би се њихове способности развијале до максимума. Тако, појавом инклузије долази се до индивидуализације васпитно-образовног процеса, односно појаве програма прилагођеног сваком ученику појединачно.

Потребно је извршити детаљну анализу кадрова са којима располажемо. Основни разлог за то је да ли су ти кадрови способни и расположени да и даље носе терет васпитања и образовања у данашњим условима. Треба размислити и процијенити, сагледавајући стање у друштву, коју то "ињекцију" треба дати просвјетним радницима и на којим нивоима, да би се побољшао васпитно-образовни процес у нашим школама, у интересу цијелог друштва.

Данас су оправдани разлози да се поједини наставници запитају да ли су за васпитно-образовни процес, јер не желе иновирати своја знања. Наставник ће размишљати да ли му се то исплати? Да ли то утиче на његово напредовање? Да ли то стицање знања доноси већу зараду? Све то указује да је неопходно створити стабилан систем који мотивише наставнике да се цјеложивотно образују. На тај начин створићемо двије категорије ученика: "ученици" и "наставници". Наставник мора непрекидно учити да би могао друге учити. Ученици знања стичу искључиво својом активношћу преко наставника и масмедија.

Данашњи материјални услови нису задовољавајући да би се реформа могла остварити у цјелини и тако брзо. У том циљу треба направити стратегију спровођења реформе. Реформа треба да се заснива

на претходном сагледавању стања. Тешко је за кратко вријеме остварити реформу. Треба доћи до значајног растерећења програма, како би се наставни планови и програми ослободили непотребних чињеница, при чему треба тежити да се усвајају фундаментална знања (која ће нас припремити за живот и рад у будућности), а не мноштво чињеница које веома мало значе. Неопходно је много више пажње посветити образовању наставника из психолошких и педагошких наука на факултетима, а прецизније поставити систем стручног усавршавања наставника, првенствено отварањем центара за иновације који би радили у одређеним мјестима.

Напредовање и усавршавање наставника

Након доношења Закона о основној школи донијет је Правилник о стручном усавршавању, оцјењивању и професионалном напредовању наставника, стручних сарадника и васпитача ("Службени гласник Републике Српске" бр. 109/04 од 17. децембра 2004. године), којим је регулисано **професионално напредовање**, тако да Правилник прописује:

(1) **Почетно образовање,** које наставник стиче у високошколским установама наставничког смјера.

(2) **Приправничко стажирање** и полагање стручног испита, шта је задатак школе, која треба да:

1. одреди ментора кандидату,
2. омогући присуствовање часовима ментора,
3. омогући стручне консултације са ментором, директором и педагогом,
4. омогући ментору присуствовање часовима приправника,
5. да се упозна са прописима из образовања и
6. обезбиједи услове за припрему и полагање стручног испита.

Ментор подноси извјештај наставничком вијећу о резултатима рада, о чему наставничко вијеће даје своје мишљење. Уз пријаву за полагање стручног испита наставник је дужан приложити позитивно мишљење наставничког вијећа о завршеном стажирању, а испит се полаже на високошколској установи која је за то добила лиценцу од министра. Саставни дио стручног испита је познавање прописа из области образовања. Правилник о полагању стручног испита доноси министар.

(3) **Лиценцу за наставнике,** запослене у школи, добијају за васпитно-образовни процес под условом да су испунили услове:

1) да имају одговарајућу стручну спрему за одређено радно мјесто,

2) положен стручни испит и

3) приложено увјерење љекарске комисије, које није старије од шест мјесеци, да је психички и физички здрав за обављање послова наставника.

Захтјев за издавање лиценце подноси се школи са: дипломом, увјерењем о положеном стручном испиту и увјерење љекарске комисије, на основу чега министар издаје лиценцу, у року од 60 дана. Лиценца важи 4 године, након чега се обнавља.

(4) **Обнављање лиценце** извршиће се наставнику ако:

1. са успјехом заврши обавезне програме стручног усавршавања,

2. добије позитивно мишљење о свом раду од директора и школског надзорника,

3. да није у претходном периоду добио оцјену "не задовољава" и

4. достави увјерење љекарско да је психички и физички здрав.

Лиценца се обнавља на захтјев наставника. Оном наставнику коме није продужена лиценца оставља се рок од годину дана да стекне услове за продужење лиценце. Међутим, лицу коме није продужена лиценца ради психичке и физичке болести обезбјеђује се други посао.

(5) **Губљење и одузимање лиценце**, врши Министарство у случају:

1) грубог кршења права ученика,

2) подношења кривичне пријаве због злостављања дјеце,

3) наношења тјелесних повреда ученику,

4) алкохолизма, наркоманије и других повреда,

5) узимање мита од родитеља или ученика,

6) давања инструкција ученицима школе,

7) тежој повреди радних обавеза,

8) неквалитетном васпитно-образовном процесу и

9) другим случајевима утврђеним Законом о раду.

Стручно усавршавање наставника је стални процес којим се обезбјеђује:

1) стицање новог педагошког, психолошког, дидактичког и методичког знања, те усвајање тог знања до нивоа његове примјене,

2) сталног праћења нових достигнућа у струци,

3) увођење нових знања у образовни рад,

4) увођење иновација у наставу и

5) унапређење васпитно-образовног процеса ради развоја личности дјетета.

Сваком наставнику треба омогућити да цјеложивотно стиче нова знања са одговарајућим стандардима развијенијих земаља у Европи и свијету.

Програм стручног усавршавања одобрава министар, којим се утврђују садржаји, циљеви и задаци, облици рада, дидактичко-методичка средства, оквирни стандарди те инструктивни модели стручног усавршавања.

Стручно образовање спроводе лиценциране установе, које одређује Министарство након спроведеног конкурса. Институција која изводи акредитовану обуку издаје наставницима **цертификат** о завршеној обуци коју су завршили. Цертификати носе различит број бодова. Стручно усавршавање реализује се преко курсева, семинара, округлих столова, радионица, симпозијума, посматрања других предавача и прихватања нових модела рада, иновација у настави итд. Програми су обавезни или изборни.

Наставник који ради у настави и има положен стручни испит обавезан је да **најмање једном у двије године одржи предавање** пред наставничким вијећем или да у истом периоду објави најмање један стручни рад у стручном часопису.

Индивидуално стручно усавршавање (прати директор) а обухвата:

(1) стално праћење стручних листова и размјену искустава,
(2) обављање консултација и размјену искустава,
(3) извођење огледних часова и стручних предавања,
(4) иновације у наставном процесу,
(5) научноистраживачки рад,
(6) објављене стручне радове и публикације,
(7) консултације са директором, помоћником и педагогом,
(8) праћење стручних и научних достигнућа,
(9) стицање вишег нивоа стручне спреме и
(10) примјену нових сазнања у наставној пракси.

Колективно стручно усавршавање обухвата:

1) учешће у раду стручних органа,
2) присуствовање огледним часовима,
3) учешће на савјетовањима, семинарима, курсевима, трибинама и
4) посебну обуку наставника и стручних сарадника.

Усвојена међународна документа подвлаче важност стручног усавршавања наставника, који су одговорни за квалитет образовања, као што су:

(1) препорука Унеско -а везана за стутус наставника (1966, поглавље 6);

(2) образовне власти и наставници треба да увиде значај стручног усавршавања наставника, чији је циљ да обезбиједи систематско побољшање квалитета и садржаја образовања и наставних метода (параграф 31);

(3) образовне власти, уз консултацију с наставничким организацијама, треба да промовишу стварање широког система стручног усавршавања наставника који би био бесплатан за све наставнике (параграф 32);

(4) Европска унија у свом документу "Будући прецизни циљеви образовања и обуке" (2001) истиче да: "...побољшање почетног образовања наставника и њихово стручно усавршавање, како би њихова знања и вјештине боље одговарали на изазове и очекивања друштва и разноврсних група којима предају и које обучавају јесте основни изазов који стоји пред системима образовања и обуке током сљедећих десет година".

Наставници, стручни сарадници и васпитачи дужни су да се стално усавршавају ради успјешнијег остваривања и унапређења образовно-васпитног рада. На нивоу локалне заједнице организују се центри за усавршавање наставника, који врше едукацију наставника ради имплементације нових технологија у наставном процесу, организују обуку за директора – менаџера и помажу школи у планирању рада и развоја. Као основне фазе њиховог рада су: основно образовање за струку, увођење у професију (стажирање) и усавршавање при раду.

Неопходно је у свим основним школама много више радити на стручном и методичком усавршавању наставника на новим савременом информатичким технологијама. Данас се не може говорити о савременом човјеку уколико он нема основна знања која му омогућавају рад на рачунару. Чињенице које се излажу морају бити савремене и непревазиђене, што подразумијева утрошак доста времена, због чега је неопходно ажурирати и похранити податке, што је веома значајно како за наставника, тако и за ученика.

Програми усавршавања треба да обухвате савремене садржаје из струке, методике, педагогије, психологије, андрагогије и других дисциплина. Креирање новог система образовања врши се према европским димензијама образовања и васпитања.

Праћење постигнућа ученика

Цјелокупни систем школства треба да буде савременији и прилагођенији потребама појединца и друштва у цјелини, али и усклађен са другим системима у свијету. Неопходно је постојећи систем дограђивати, унапређивати и побољшавати. Међутим, радикалније мјере и брзе промјене нису пожељне ако се проводе без темељитијег истраживања.

Посебан је проблем перманентног праћења постигнућа сваког ученика, при чему се често наилази на **школски неуспјех**, под којим се подразумијева слабо савладавање школског програма, а резултат тога су слабе оцјене. То негативно дјелује на изграђивање ученичке слике о себи. Ученици, осим академског успјеха, придају велики значај и другим факторима, који утичу на школски неуспјех, гдје је присутно: одбијање извршења одређених радњи, исмијавање и застрашивање од стране других ученика. Често долази до изостајања са наставе, скривања и повлачења у себе. Код већине постоји страх од неуспјеха. Превелика очекивања проузрокују страх и несигурност, а свака испитна ситуација проузрокује напетост, те тако и школа може подстицати агресивност, која је у корелацији са школским неуспјехом. Многи сматрају да је лош ученик уједно и лош човјек, што истраживања нису потврдила. Код таквих ученика ријетко се проналазе добре особине, које нису везане за учење. Веома честе су појаве, да ученика који не удовољава захтјевима школе, проглашавамо као трајним и невриједним учеником. Посљедице неуспјеха су велике за ученика, али и за друштво у цјелини. Такав ученик губи мотивацију за даљи рад, губи самопоуздање и не тежи за постављеним циљевима. Они сами стварају лошу слику о самом себи, губе интерес за школу и развијају негативан став према школи и даљем школовању. Често постају агресивни, склони социјалном непожељном понашању па чак и напуштају школу, при чему често стварају групу вршњака истомишљеника.

Различита предзнања ученика отежавају наставнику да припреми наставне садржаје који би одговарали свим ученицима, те се најчешће опредјељују за ниво способности који одговара «просјечном» ученику. Таква настава је монотона за боље ученике, а неразумљива за слабије. Посебан проблем традиционалне наставе јесте недовољна интеракција између ученика и наставника. Савремени приступ наставном процесу захтијева једнак однос према свим ученицима са примјеном индивидуализованог облика рада и савремене образовне технологије у настави.

Адекватним поступцима наставници, уколикио то желе, могу сазнати много тога из живота и рада својих ученика, те тако право-

времено дјеловати. Техникама и процедурама савјетовања сазнају се многи узроци **школског неуспјеха** (лијеност, непознавање метода учења, неразвијене способности учења и радних навика). Неуспјех код ученика могу проузроковати и други фактори, међу којима су социјално-економски услови. Кроз савјетодавни рад може се сазнати како се услови средине одражавају на личност васпитаника. Посебно је значајно организовати у школи савјетодаван рад, чији био био основни циљ пружање професионалне помоћи појединцима, групама, у свакодневним животним ситуацијама у којима се, било због притисака из околине било због властитих потреба, отежано сналазе и постижу недовољан успјех.

Ученици се радо сјећају оних наставника који су им у критичним тренуцима (попуштања у учењу због породичних проблема, бјажања са наставе, скитње и сл.) знали прићи и помоћи својим **савјетима** у пружању помоћи. Овај рад је најбоље организовати тимски (педагог, психолог, љекар, родитељи) како би се сакупили материјали на основу којих би се одредиле процедуре рада. Индивидуални рад организује се кад је везан за појединца, кад нешто треба превазићи. Групни се организује код разних категорија васпитаника при чему се жели дати савјети у избору професије или проблемима учења појединих предмета, општег психофизичког развоја, социјалног прилагођавања итд.

Бројни су ученици који имају неке проблеме због чега су у честим стресним ситуацијама. **Стрес** као негативна емоционална реакција јавља се када човјек процјени да је суочен са ситуацијом која га физички и психички угрожава. Стресне ситуације повећавају се најчешће до 15. године. Сигурно је да нема ученика који није добио слабију оцјену од очекиване. Све то треба имати у виду при раду са ученицима, посебно у основном образовању. Свака лоша оцјена изазива одређени стрес, а ако он дуже потраје посљедице могу бити велике по ученика, при чему се показују симптоми психичке нестабилности, а могући су и здравствени проблеми. Различити притисци изазивају и различите реакције на организам. Настанак стреса условљен је процјеном појединца, од чега зависи да ли ће неки подражај или ситуација дјеловати као стресор или не. Та процјена чини битну разлику између психолошког и физиолошког (промјена крвног притисака, повећање хормона у тјелесним текућинама и сл.) стреса који је одређен стањем нападнутог или оштећеног дијела организма. Посљедице стреса могу изостати ако се појединац успјешно носи са стресом, или чак може бити позитиван. У случају неуспјешног ношења са стресом, нарочито ако се ради о интензивном и дуготрајном дјеловању, могућа је појава низа негативних ефеката, од неприлагођеног понашања до појаве психичких или тјелесних поремећаја и болести.

Страх и неки облици анксиозности присутни су код дјеце, али и код одраслих. Они постају узнемирени због честог страха од неуспјеха. Ученици често показују страх од учитеља, испитивања и оцјењивања, што лоше утиче на дјететову личност. Страх од испитивања најчешће се појављује у првим разредима основне школе. Код неких се јавља у средњој школи па и на факултету.

Све то има велики утицај на веће постигнуће ученика, о чему треба да знатно више пружи помоћ наставник сваком ученику.

Школа по мјери ученика

Опште је увјерење да је створен дубок јаз између живота и рада у школи и онога шта се догађа изван ње. Застарјелим садржајима, облицима, методама и средствима рада - школа се удаљила од реалног живота. Томе су допринијели и они који су најпозванији да креирају развој школског система. Образовну политику воде појединци и један број научних радника из високошколских институција. Наставници се највише "баве сами са собом", па чак и не уважавају све оно шта се дешава у окружењу. Зато су потребне промјене набоље свих стања, односа, процеса, чинилаца и поступака који се тичу друштва и појединца у васпитно-образовном раду. Научна теорија не може обухватити све појаве деструктивног понашања на мањим просторима баш због великог утицаја масмедија на широј територији, тако да су код нас нека понашања чудна, док су на другим просторима редовна и прихваћена појава.

Наставници треба да помажу ученицима у овладавању знањима, вјештинама и способностима у свим наставним предметима, примјењујући нове стратегије поучавања. Ученици су мотивисани за садржаје везане за животно искуство. Таквим приступом ученици се могу мотивисати у усвајању потребних животних искустава. Школа мора бити мјесто гдје се свако дијете осјећа сигурно, лијепо и прихватљиво од других. Неопходно је промовисати равноправност и људска права, те да се супроставимо неправди и дискриминацији. То захтјева промовисање вриједности којима се изграђује равноправност. У **вриједности** убрајамо општа увјерења, мишљења и ставове о томе шта је исправно, добро или пожељно, што се формира кроз процес социјализације. Сваки појединац може имати свој став вриједности. Постоје неке опште и социјалне вриједности које доминирају у некој заједници (слобода, правда, једнакост, образовање). Вриједности представљају човјекове потребе, жеље и циљеве, којима се успоставља одређени однос приоритета и хијерархије важности. Та организација олакшава појединачно сналажење, одлучивање и интегрисано дјеловање па се вриједности стога могу схватити као својеврсни критерији приоритета који усмјеравају човјеково

понашање. Кроз вриједности можемо разумјети човјеково понашање. Оно се не може непосредно опажати, због чега вршимо анализу циљева којима појединац тежи и које сматра важним у свом животу. Образовање треба да промовише и различитост у свим облицима људског живота.

Свака личност изграђује свој **став,** који је стечен, а који је релативно трајан и стабилан. То је организација позитивних и негативних емоција, вредновања и реаговања према неком. Објекти става могу бити разне појаве из психолошког и социјалног свијета, групе, ситуације, идеја и сл. Ставови се формирају у процесу социјализације. Стичу се на основу искуства било у непосредном контакту с другим лицима или посредно и у интеракцији са социјалном околином. Једном формирани ставови су отпорни на промјене и доста трајни, иако се под утицајем измјењених околности и нових искустава могу мијењати. Позитивни ставови код ученика увијек ће подржавати напоре наставника, у чему ће бити и помогнут да се не појаве негативни ставови.

Међународна комисија за образовање у 21. вијеку, под руководством **Жака де Лора**, у извјештају изложила је своје погледе о образовању. Резултати истраживања Унеска објављени су на француском и енглеском језику. Овај извјештај обухвата неколико поглавља у којима су обухваћени главни циљеви образовања. Резултати истраживања ових експерата показују да бројне противрјечности прате развој савременог свијета. По њима се исцрпљују компаративне предности, а образовање остаје као најважнији – приоритетан изазов будућности.

Сматра се да је у садашњим, а посебно у сутрашњим условима образовање главни чинилац који треба да обезбиједи развој сваког појединца, откривање његовог талента и способности које ће омогућити пуну афирмацију појединачне личности и друштвене заједнице у којој живи. Образовање је један отворени процес са огромним бројем сазнања, способности, вјештина и других карактеристика, везаних за човјека који треба себи да обезбиједи одређено сазнање и способности, да развије критичко мишљење и да то примијени у свакодневном животу. Колико ће то успјети зависи од друштва у којем се развијају главне компоненте цјеложивотног учења, које почива на четири стуба:

Учење за знање (овладати алатима учења) представља потребу да се сва знања, односно најважнија, приближе ученику и да се он оспособи да открива знања, да их развија, преноси и правилно користи у свакодневном послу.

Учење за рад (подстицати сарадњу) и развој способности и новим облицима професионалног рада захтијева потребу развијања способности које су неопходне у животу, а зависе од образовања и интересовања, гдје је веома важно постићи сарадњу.

Учење за заједнички живот (развој индивидуалности) све више захтијева од човјека: поштивање других, његовање сарадње, кооперације, сазнање других култура, развој толеранције према другима, перманентно учење за развој сопствене личности и потребних способности у току свог живота, за развој индивидуалности, критичког мишљења и расуђивања.

Учење за постојање (диплома о стеченим вјештинама) помоћу **компјутера** посебна је врста учења, по својој природи је индивидуализовано и аутодидактично, јер у њему ученик сам себе води кроз градиво уз помоћ рачунарског програма, који тестира разумијевање и прилагођава темпо учења ученичким способностима (Дмитровић, 2005, 69).

Научно-технолошка револуција представља радикални социјални, економски, културни и политички преокрет, на који не можемо гледати неутрално када је ријеч о учењу за постојање, иако свака револуција са собом носи одређени ризик. Образовање је прихватило микроелектроничку револуцију.

Савремену школу, њену организацију и управљање треба формирати на новим основама, у којима треба да превлада: самоваспитање, самоучење, самопланирање, а резултат таквог рада је савременије васпитање младе личности. И у савременој школи наставник има веома велику улогу. „Наставни је у школи био и остао један од незаобилазних субјеката, субјект без кога школа као систем не може ни да постоји ни да функционише, субјект кога не могу заменити, нити његову улогу умањити, никаква модерна образовна и наставна средства“ (Поткоњак, 2009, 24). Савремена школа захтјева нови ниво образовања и усавршавања наставника, те оспособљавање за задатке који га очекују у савременој школи.

Васпитно-образовни рад се перманентно суочава, хтели ми то или не, са одређеним проблемима и тешкоћама. Он је у жижи интересовања многих научних и стручних радника, што имплицира нужност квалитетнијег освјетљавања проблематике наставног рада. Истраживања су усмјерена превазилажењу крутости и слабости старог образовног система према модернијем и прогресивнијем систему васпитања и образовања. Наставника и његов рад и даље ће процјењивати одређени стручњаци. Реално је очекивати да ће наставник бити један од главних фактора квалитетнијег рада и незамјењив чинилац успјешности развоја младе личности. У сеоским или мање градским срединама они постају незамјењиви креатори културних догађања. Ако то на вријеме не постигну не може постојати успјешна сарадња са родитељима и друштвеном средином. Наше друштво велику пажњу посвећује учитељу као одлучујућем чиниоцу развоја. Он треба да ослободи ученике од

непријатности, неразумијевања, да створи код њих задовољство и радост у односу на све оно што их уче. Ученика треба оспособити како се учи, мисли и стиче знање, а не да добија знања у готовом облику. Учитељ треба да је координатор, дијагностичар, терапеут и савјетодавац. Своју креативност он изражава кроз слику, цртеж, ријеч, гест, осмјех, охрабрење, стрпљивост, досљедност, отвореност. Тако се доприноси и креативном раду ученика, кроз уважавање њихових индивидуалних склоности и способности, задовољавањем њихових потреба да самостално откривају, дјелују, сазнају, експериментишу, истражују и напредују у свом раду. Све више се наглашава улога појединца у настави и обавеза школе да уважава индивидуалности сваког појединца у развоју слободне и креативне личности која ће бити у стању да се прилагоди убрзаним промјенама које су већ сада евидентне у свим сферама живота и рада.

Многе одговоре треба тражити у школи. Сви наставници утичу на развијање ових способности, кроз квалитет знања, вјештина и навика. Школа по мјери ученика је она која уважава индивидуалне могућности и способности сваког ученика, што захтјева: побољшање квалитета наставне праксе, креирање окружења по мјери ученика, бољој сигурности у школи, успостављање партнерства са ученицима, родитељима и друштвеном заједницом, подучавање ученика толеранцији и поштивању различитости, бољој сарадњи школе у окружењу и техничкој подршци образовне политике, као и распоређивању финансијских средстава према моделу инклузивног, дјеци прилагођеног школства.

Примјена савремених метода

У примјени савремених метода основни циљ је такође и осавремењавање васпитно-образовног процеса, подстицање на тимски рад, унапређење метода стицања знања и боље васпитне праксе, подстицање веће комуникације међу наставницима и ученицима, затим организовање рада са ученицима различитих способности, побољшање припреме за наставу, модернизација наставе и промјене положаја ученика у процесу наставе. Један од основних праваца реформе школе јесте оспособљавање наставника за примјену нових облика и метода подучавања и учења, а посебно учење учења.

Задатак педагошке науке је да проучава друштвену стварност, научна, техничко-технолошка, културна и друга достигнућа, педагошку дјелатност, њене домете и ограничења и да креира иновације, проналази нове садржаје и облике у настави, техници и технологији образовне дјелатности. Будућа школа има нове задатке. „За њу мора важити нов

приступ ученику: свако може бити креативан, свако има и може да развија своје особине, стваралачке моћи, свако може на креативан начин да решава своје животне проблеме, свако се може обучавати, образовати и васпитавати да свакодневно користи своје стваралачке моћи на прави начин, свако може и мора да ствара слику о себи као креативној личности, код сваког се може и мора неговати и развијати креативан став према животу“ (Поткоњак, 2009, 12). Ови задаци биће остварени ако приступамо индивидуално сваком ученику.

Демократско друштво захтијева школу у којој је настава оријентисана према ученику. У таквој школи могућа је примјена савремених дидактичких стратегија које ученике укључује и осамостаљује у наставном процесу. Веома је значајно **кооперативно учење** као стратегија учења дјеце у малим групама уз помоћ позитивне интеракције. Ту су честе расправе, али и прикази тих расправа. Управо те расправе имају позитивне посљедице на васпитно-образовни процес. Нажалост, иако смо сви свјесни бројних промјена у нашем друштву, огромног напретка науке и научних достигнућа, настава је у нашим школама у великој мјери традиционална. У овом облику уочавамо доминацију вербалних метода, као и доминантан статус наставника, који пружа готове информације уз висок степен вођења ученичке спознаје процеса и недовољне активности ученика.

Савремена педагошка достигнућа захтијевају да се традиционална настава замијени са савременијом, у којој ће умјесто учитељева излагања преовладавати откривање ученика, умјесто учитељевог поучавања – самостални рад ученика, умјесто излагања проблема – самостално или групно рјешавање проблема, умјесто једноумља – дивергентно, стваралачко мишљење итд. Модернизацији наставе умногоме може помоћи **кооперативно учење.**

Основни приступ кооперативном учењу базиран је на малим групама, подгрупама или тимовима, па и паровима. Могуће је примјенити различите наставне методе које подржавају кооперативно учење, као што су панел дискусије, **браинсторминг** и сл. Нормално је да на једном часу не могу бити заступљене погодне методе за комплетно одјељење. Ова метода је погодне за одређене етапе рада. Паузе приликом излагања треба искористити за дискусије и активно укључење ученика, за увођење у неку тему или проблем, приликом разговора након тек презентоване теме, у циљу дискусије у постављању питања, па и међусобне помоћи око градива које је тек изложено. Коришћење овог рада, још увијек, недостаје у садашњим дидактичким и методичким уџбеницима или су са сиромашним искуствима.

Рад у паровима (тандем) представља прелазни модалитет од индивидуалног ка сложенијем облику рада. Можемо рећи да је рад у

паровима иновирајући облик рада у савременој настави. Радећи у пару ученици се боље споразумијевају, клима за рад је повољнија, активност ученика је максимална, јер их повратна информација још више подстиче на активност, ученик се оспособљава да свој рад упоређује, да стрпљиво слуша саговорника итд. Заједнички рад је природнији и лакши јер удружују знања, снаге и способности. Овај рад има и неке недостатке, као што је ограничење сарадње, могућност појаве ривалства, више времена је потребно за добијање повратне информације о раду ученика и сл. То је ипак привремени облик заједничког рада на неком задатку или дијелу задатка, тј. на одређеном извору знања. Индивидуални рад помаже да одговоримо на потребе и способности ученика у разреду. У сваком одјељењу има ученика који одскачу од осталих, било да су надарени или су са одређеним потешкоћама у савлађивању градива. Парове можемо формирати на основу различитих критерија: надарени и мање способни ученици, пар надарених ученика и пар мање способних ученика, парови према интересовању, полно различити или идентични парови, парови према сличности темперамента, стилова учења и сл.

Групни рад, тимски рад, тимско-сарадничко учење, кооперативно учење у групи само су различити називи истог садржаја. Групним радом ученика подстичемо на развој учења сарадње и учења рада у групи. Он омогућује мисаоне размјене које подстичу разумијевање. Ученици заједно раде и подстичу заједничко учење једни од других. У раду није важно само стицање знања, тј. није важно само шта се учи, него и како се учи. Основна бит овог начина рада је у томе да сваки од ученика треба да буде активан. Један ученик подстиче и контролише рад других ученика, али истовремено контролише и своје дјеловање. Парови се у разреду најчешће одређују према распореду сједења, али такође о садржају и циљевима наставе.

Кроз истраживање (2008) видљиво је да пракса у разреду показује да иако дјеца сједе по групама, не раде тимски, нити сарађују на изради школских задатака, него је и тај рад индивидуализован. Основни разлог је у учитељовој ангажованости на постављању задатака пред ученике. У наставним ситуацијама гдје ученици раде тимски, али знају да ће наставник њихов рад вредновати индивидуално, назива се **псеудо-групни рад**. Овако организована настава доводи до тога да поједини чланови групе остале доживљавају као ривале и дешава се да једни друге настоје блокирати у учењу, што се манифестује скривањем информација, те нејединственим и међусобним неповјерењем. Псеудо-групни рад штети ученичком процесу учења, оптерећује их и извјесно води ка лошијем постигнућу него кад ученици раде самостално.

Током истраживања (2009) примјећено је да један број наставника у седмом разреду примјењује **Олују идеја (Браинсторминг**), као

технику креативног мишљења, у којој се набрајају и записују рјешења неког проблема, а служи за стварање великог броја идеја. Мождана олуја је метод којим група људи покушава да нађе рјешење за одређени проблем тако што саставља листу спонтано насталих идеја (најчешће се користи у едукативним радионицама у изради групних пројеката, као и других облика групног рада, али може бити веома корисна и у индивидуалном раду). Мождана олуја је веома погодна код нових оригиналних и необичних идеја. Овде сваки појединац различито прилази проблему, као да се идеје хране другим идејама. Свака мождана олуја треба да почне неким конкретним питањем. Основни циљ је изнијети што више идеја, без икакве цензуре и вредновања. Свака идеја је добро дошла. Идеје не треба образлагати, објашњавати нити бранити, јер је у овој фази свака критика, неодобравање. Неко из групе треба да запише све идеје, иначе ће многе бити изгубљене. Друга фаза је потрага за креативном идејом, као што су анализа, вредновање, селекција итд. Тада долази вријеме за аргументе, логику, знање. Ово је јако забавно, што покреће велику енергију у групи и побољшава атмосферу и односе у групи.

Стабло будућности је **кооперативна метода** учења с много варијација. Сваки ученик на заједничком стаблу има своју грану на коју се касније додају листови или цвјетови на којима се пишу идеје, приједлози и рашчлањује неки актуелни проблем. Ова метода може се комбиновати са олујом идеја.

Да би ученици могли да користе стечене информације, морају знати вјешто примјенити скуп умијећа практичног мишљења, које им омогућује да се дјелотворно користе информацијама. Ученичко одлучивање, обликовање мишљења, рјешавање проблема, сарадднички рад, учење како учити из разних извора, те креативно интегрисати идеје и информације мора се увијек сматрати дијелом садржаја наставних програма и никад се не требају одвајати од садржаја. Веома је значајно да школа научи ученике како треба посматрати и мислити, јер ученик не усваја само знање већ и начине и путеве како се знање стиче, тако да ученик усваја начин рада.

Наш образовни систем претежно је усмјерен на енциклопедијска, а не функционална знања. Наставни садржаји су преоптерећени мноштвом података и енциклопедијских садржаја, а настава се најчешће изводи путем предавања. Развој образовања треба усмјерити према развијању способности посматрања, критичког размишљања, просуђивања и логичког закључивања. Уколико унапредимо квалитет учења и поучавања, потакнут ће се ученици на систематско и активно учење, а учитељи на примјену савремених наставних метода. Модерна настава захтијева примјену разноврсних метода, начина и облика рада, што нам

кооперативно учење са својим разноврсним и веома прилагодљивим стратегијама може пружити.

Активна настава захтијева оријентацију учења ученика у свим фазама наставног рада. У традиционалној настави доминира поучавање гдје наставник преноси садржаје на ученике, који морају бити послушни, а васпитно-образовни процес одвија се према наставним плановима и програмима. Градивом се највише бави наставник. Ученик није активиран у васпитно-образовном процесу.

Др Ненад Сузић у књизи "Интерактивно учење" преноси: "Филип Еибрами и сарадници баве се питањем кооперативних метода учења. Они налазе сљедеће методе: 1) ученички тимски метод учења, 2) мозаик-метод и његове модификације, 3) групни пројект-метод, 4) кооперативну мрежу и 5) остале вршњачке интерактивне методе" (Сузић и други, 1999, 183). Тако се напушта традиционализам, те умјесто "памћења" долази до изражаја "складиштење информација", пошто је веома важно знати гдје се информација налази. Тако долази и до мијењања улоге савремене школе.

У активној настави до изражаја долази активност ученика. Од педагогије "поучавања" тако се прелази на "педагогију учења". У активној настави могу се користити традиционалне методе, али др Недељко Трновац наводи: (1) поучавање и увјеравање, (2) навикавање и вјежбање, (3) подстицање и (4) спречавање. Значи, традиционалне методе надограђујемо новим методама учења.

Активна настава подразумијева сваку активност која се остварује помоћу очигледности, а остварује се и помоћу мануелних активности ученика. За ову врсту очигледности залажемо се само онда када њом ученици могу успјешније интелектуално активирати своја знања и способности него обичном очигледношћу. Ученик мора бити мисаоно активан. Ученици треба да на сажет, поједностављен, скраћен и убрзан начин репродукују путеве научног сазнања. До суштинских истина долази се властитим умним радњама, а не усвајањем и меморисањем готових резултата туђе активности. Учење се не своди на слушање, посматрање, памћење и репродуковање онога што се саопштава и показује. Наставници ученицима не дају знања у готовом виду, него обезбјеђују и стварају покретачке и усмјеравајуће снаге стваралачког стицања знања. То је и принцип ученичке активности.

Активно учење подразумијева свјесну умну активност ради усвајања знања у процесу наставе и ваншколског рада. Активним перципирањем и мишљењем, ангажовањем свих својих могућности, свјесним уочавањем битних веза и односа међу појавама и процесима, као и свјесном усмјереношћу мишљења, појединац стиче одређене представе. За ученике са тешкоћама у развоју значајан је приступ наставника и

дефектолога у пружању помоћи, у складу са способностима ученика, све у циљу оспособљавања за самостално активно учење.

З а к љ у ч а к

Савремени начин живљења и сталне промјене одређују човјеково понашање. Људи немају времена да дубље сагледавају смисао, суштину, љепоту и вриједности живота. Зато бирају само оне информације које им тренутно користе или ће им бити потребне у неком блиском тренутку. Ријетко разговарају међусобно, јер немају времена за дужу вербалну комуникацију. Најчешће човјек чита штампу једним погледом, често и у ходу. Тако је младима основ сазнања постала слика. Сва технолошка достигнућа најефикасније се шире образовањем, које се разликује од цивилизације до цивилизације. У Јапану се постављају високи стандарди при савлађивању наставног плана и програма. У Европи се покушавају успоставити заједнички стандарди за све државе - чланице Уније. Тако глобализација захвата читав свијет. Многи је виде као процес успостављања доминације западне цивилизације, гдје су савремени медији базирани на рачунарској технологији.

Промјене у савременом образовању, данас су потребније него било кад раније, условљене су и друштвеним промјенама и педагошко-дидактичким иновацијама. Није могуће да се друштво мијења, а школа да остаје иста. Промјене у друштву условљавају и промјене у организацији образовних установа, као и садржајима које треба остварити. Слика свијета пресудно утиче на модернизацију сваког националног образовања. Едукација просвјетних радника је неопходна. Без планске едукације нема ни промјена у образовању младих. Неопходно је да се планирају постепено, а наставни кадар да се оспособи за преношење знања на младе генерације, користећи нове облике и методе рада уз примјену цјелокупног масмедија.

Љубав и сигурност које дијете доживљава у најранијем дјетињству, важан је предуслов за каснији развој нормалне и здраве личности. У том најранијем емоционалном односу обликују се и основне особине личности, које се послије тешко мијењају. Од тих искустава већим дијелом зависи колико ће дијете бити способно за љубав кад одрасте и како ће доживљавати себе и свијет око себе (тзв. базична слика свијета), хоће ли сматрати да је оно добро и да заслужује љубав других људи или је не заслужује, те да ли је свијет око њега добар и спреман да помогне кад је то потребно. Од тих првих контаката с околином, великим дијелом зависи колико ће послије у дјетињству и одраслом добу вјеро-

вати у себе и друге људе и бити способно да постигне у животу оно што жели и што га чини сретним.

Данашње вријеме захтијева допуну теорије и праксе новим идејама и приступима што би обезбједило потпунију припрему за живот у условима свјетске глобализације. Образовни систем је у сталним реформама у тежњи да се усклади и прилагоди модерном демократском и плуралном друштву, дајући младима она знања која ће им бити потребна у будућем животу и раду. Све то захтијева одговорно планирање едукације наставног кадра, нове компетенције и добро организован савједовани рад на свим нивоима у циљу реалиазције планираних задатака, што је у интересу сваког појединца и друштвене заједнице у цјелини.

Л и т е р а т у р а

1. Делор, J.(1996): Образовање скривена ризница, Унеско, Извјештај Међународне комисије о образвоању за 21. вијек, Министарство просвјете, Београд.
2. Дмитровић, О. др Петар (2004-1): Усавршавање наставника, Књига прва, Педагошки факултет у Бијељини.
3. Дмитровић, О. др Петар (2004-2): Усавршавање наставника, Књига друга, Педагошки факултет у Бијељини.
4. Дмитровић, О. др Петар (2005): Методика инклузивног образовања, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
5. Дмитровишћ, О. др Петар (2009): Деструктивно понашање младих, Педагошки факултет у Бијељини.
6. Вукасовић, А. (1993): Етика, морал, особеност (морални одгој у теорији и пракси одгајања), Школска књига, Загреб.
7. Eysenck, H. J. (1972): Личност и учење, прегледно предавање одржано на скупу „Recent Advences in Learning Psychology“ u Frasceti, 25-30.
8. Ерић, Љ. (1977): Страх од испита, Медицинска књига, Београд – Загреб.
9. Шевкушић, С. (2003): Креирање услова за кооперативно учење, Институт за педагошка истраживања, Београд.
10. Педагошка енциклопедија 2 (1989), Завод за уџбенике Србије, Београд.
11. Поткоњак, академик Никола (2009): Зашто научни скуп о школи, објављен у Зборник радова са наујчног скупа Будућа школа 1, Српска академија образовања, Београд.

12. Правилник о стручном усавршавању, оцјењивању и професионалном напредовању наставника, стручних сарадника и васпитача (“Службени гласник Републике Српске” бр. 109/04 од 17. децембра 2004. године).
13. Радоњић, С. (1966): Мјерење способности учења, Зборник Филозофског факултета, Београд, Књига 9/2.
14. Радоњић, С. (1987): Психологија учења, Београд.
15. Сузић, др Ненад (1999): Интерактивно учење, Филозофски факултет Бања Лука.

Ph.D. Petar O. Dmitrovic, Full Professor of Pedagogy
University of East Sarajevo – Teachers Training Faculty in Bijeljina
Novo Naselje Gojsovac No. 65 - 76311 Dvorovi – Bijeljina
Phone 055 250-485, cell phone 065 584-322 E-mail dmitar@teol.net

CONTEMPORARY TEACHERS TRAINING

`Summary: This paper emphasises that a qualitative work of university teachers with students, in terms of achieving more qualitative work at faculty and better success of students, is a prerequisite to have the learning process become a personal benefit. This can be achieved only if we meet the needs of learners, so that the learning becomes a desire, not coercion. One should learn for the life and not for diploma. By the quality of knowledge transfer we should consider everything that is "better", "faster", "more beautiful", "more economical", "more reliable" and is achieved by making efforts. The learning should meet the requirements of interested individuals. Scientific-technical revolution has caused different crises in terms of organising, content and methods of educational process and caused numerous problems in the relationship between students and teachers, requiring advanced training of teachers.

Pedagogical models of traditional teaching can no longer meet the needs of learning in the 21st Century. The challenges of modern civilization are numerous. Nowadays, teaching educational technology sets new requirements. The mass media means have made a numerous innovations in education. These are the requirements for the lifelong learning.

Education reform should start with changing the mode of training, applying active teaching and learning methods, which should be adopted as a future working style. In this way we gain more qualitative knowledge and

optimal development of our abilities. Only the knowledge we gain by ourselves will be applicable to new situations.

Nowadays we need flexible schools, which are well managed and organized with trained personnel to work with students with different abilities, cultures, languages, and which are focused in developing skills, interests and needs, not in the contents of predefined, rigid and excessive requirements of the teaching curriculum. It is necessary to provide education for all children, without any kind of labelling and segregation. Class teaching, as a part of the educational system, needs to build the foundations of inclusive education and accept the diversity among students. It is very important not to neglect other students. It is the teacher, with proper motivation, professional training and support, who initiates positive changes and develops a sense of equality among students. It should be borne in mind that no reform against teachers' nterests, whenever they were not involved in it, has had a success.

It's the school where learners should enrich and expand their minds, but it is often seen as a place where they cannot assert themselves. They often see their teachers as their enemies or plain bores talking about something that does not exist any longer. Unable to prove and assert themselves in a socially acceptable way, young people often resort to violent methods to do this. They lose their compass and do socially unacceptable and even criminal acts in the larger scale. This significantly happens due to improperly organized educational work, whilst teaching faculties do not sufficiently prepare students for their future profession. The faculties do not have modern equipment and therefore students are trained in a traditional way, which is obsolete. The curricula are created to meet the wishes of teachers (usually to provide their positions), rather than the needs of young people preparing for their future profession. Thus, the curricula have superfluous subjects or certain subjects in numerous hours, and, on the other hand, lack of pedagogical, psychological, philosophical, sociological, and other subjects, which would significantly improve professional background of the future teachers.

Key words: education, training, inclusion, mass media, reform, university, modern methods and schools to meet learners' needs.

***мр Јелена Максимовић*[1]**
Филозофски факултет
Департман за педагогију
Ниш

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.01

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА И РЕФЛЕКСИВНОСТ НАСТАВНИКА

***Резиме**: Савремено друштво довело је до мењања односа према наставнику, који од пропагатора наставног процеса постаје покретач критичког мењања преузимајући улогу критичког рефлексивног практичара. За рефлексивног практичара важна је рефлексија у акцији коју можемо дефинисати као спремност за иновације и деловања на нови начин. Акција у овом случају је ситуација у којој настојимо решити новонастали проблем. Рефлексија у акцији је интелектуална и вербална активност, али пре свега то је способност импоровизације у којој учесници васпитно-образовног процеса ослушкују једни друге у циљу постизања договора. У раду се разматра улога наставника као рефлексивног практичара. При томе је указано на место акционих истраживања у рефлексивној настави и унапређивању васпитно-образовне праксе.*

***Кључне речи:** Рефлексивност, Рефлексивни практичар, Наставник, Акциона истраживања, Унапређивање васпитно-образовне праксе*

Увод

Савремено друштво довело је до мењања односа према наставнику, који од пропагатора наставног процеса постаје покретач критичког мењања преузимајући улогу критичког рефлексивног практичара (Schön, 1987; Crebbin, 1999; Bognar, 2002). Шинови (Donald Schön, 1987) радови, посебно дело *Educating the Reflective Practitioner (Образовање рефлексивног практичара)* сматрају се кључном тачком у погледу значаја идеја о рефлексивном наставнику. Овај аутор у својим радовима насталим 80-тих година прошлог века, говори о специфичностима професија које посматра као практичне, међу којима је на првом месту и посао наставника. Он при томе, објашњава њихову посебност и истиче потребу за образовањем ове професије. Готово сви радови који се баве рефлексивношћу наставника-практичара и образовањем наставника, настали последњих деценија, ослањају се на Шинове

[1] lenamaksimovic@gmail.com

радове, али га различито интерпретирају и разумеју мењајући његове идеје. Поставља се питање какво иницијално образовање наставника може да допринесе развијању наставника као рефлексивних практичара? Шин образовање наставника смешта у школу, у такозвани рефлексивни практикум, који представља укупан контекст у коме се образују наставници. Практикум је виртуелни свет, релативно слободан од притисака, ометања и ризика реалног света на који се односи и налази се у међузони између света праксе и езотеричног, академског света (Schön, 1987: 16).

За рефлексивног практичара важна је рефлексија у акцији коју можемо дефинисати као спремност за иновације и деловања на нови начин. Акција у овом случају је ситуација у којој настојимо решити новонастали проблем. Рефлексија у акцији је интелектуална и вербална активност, али пре свега то је способност импоровизације у којој учесници васпитно-образовног процеса ослушкују једни друге у циљу постизања договора (Schön, 1987; Winter, 1998: 361-376).

Улога и место наставника у рефлексивној настави

Сложена форма рефлексивне наставе садржи идеју о наставницима као стваоцима педагошког смисла властите наставне праксе, па тако Елиот (Elliott, 1991) у свој концепт рефлексије укључује разматрање праксе и освешћивање личних педагошких ставова и вредности које стоје у основи праксе. Циљ ове рефлексије је промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу, с једне, али и промена саме праксе, с друге стране (Вујисић-Живковић, 2007:243-258). Зато Елиот (Elliott, 1991) у акционом истраживању види аутентичну методологију рефлексивне праксе.

Аутентична методологија рефлексивне праксе може се видети у неким типичним дефиницајама акционих истраживања. Кори (Correy, 1953:6) тврди да је то процес у којем практичари проучавају проблеме научно тако да могу евалуирати, побољшати и покренути доношење одлука и праксу. На пример, Хопкинс (Hopkins, 1985:32) и Ебут (Ebbutt, 1985:156) тврде да комбинација акције и истраживања ту акцију чини обликом дисциплинарног испитивања у којем се чини посебни покушај разумевања, побољшања и реформе праксе. И Кемис (Kemmis, 1988) дефинише акциона истраживања као скуп активности на развоју и унапређењу наставних планова и програма које воде саставном планирању и развоју политике школства. Акција наставницима омогућује да раде у сложеној атмосфери, а да истовремено теже конкретном побољшању васпитне праксе (Kemmis & McTaggart, 2005). Из ове одредбе, може се закључити да се педагошко акционо истраживање

може замислити и без учешћа професионалног истраживача-научника, док оно, без учешћа практичара, као саморефлективног истраживача, престаје да то буде.

Акционо истраживање замишљено је тако да премости јаз између истраживања и праксе (Somekh, 2005:340), настојећи тиме да превлада уочени трајни пропуст истраживања да не утичу довољно на праксу или да је довољно не побољшају (Rapoport, 1970:499-513; McCormick & James, 1988:339). Стенхаус (Stenhouse, 1979) наводи да би акциона истраживања требало да доприносе, не само пракси, већ и теорији образовања и поучавања, која је доступна другим наставницима, што образовну праксу чини рефлексивнијом (Elliott, 1991:54). Овде је значајно то да акционо истраживање поставља захтеве према професионалном развоју наставника, због чега се често чује мото "акционо истраживање за професионалнои развој" (Nixon, 1981; Somekh, 1995; Winter, 1996). Према овоме оно представља "ситуацијско учење", учење на радном месту и о радном месту.

Битни елеменат у дефинисању акционих истраживања односи се на активну улогу практичара – наставника и других учесника у школи (Mills, 2000: 6; Kemmis & Wilkinson, 1998: 23; McNiff, 2002). Чињеница је да акциона истраживања нису истраживања спроведена на другима и да снажно наглашавају наставниково властито учешће у њима. Кар и Кемис (Carr & Kemmis, 1986:162) износе поглед на акциона истраживања који је у већој мери филозофски и који се ослања на рад Хабермаса (Habermas, 1975). Они дефинишу акциона истраживања као облик саморефлективног испитивања кога предузимају учесници у некој социјалној ситуацији да би повећали рационалност и исправност сопствене праксе и ситуација у којима се та пракса одвија. У вези са овим, акциона истраживања подразумевају активно деловање свих заинтересованих учесника, дакле она се не спроводе на људима већ са људима (Reason, 1994:11). То значи да не може бити одвојена улога истраживача и оних на којима се истраживање спроводи, већ сви учесници, у зависности о својим могућностима и потребама учествују у свим етапама истраживања (König & Zedler, 2001:142), што наглашава активну улогу учесника.

Акциона истраживања уједињују три процеса: рефлексивно учење наставника, истраживања разредне праксе и акцију у развоју квалитета наставног рада. Зато су истраживања наставника позната под називом: акциона истраживања, истраживања практичара, интерактивна истраживања, практична истраживања, наставник као истраживач, разредна истраживања, истраживања усмерена ка пракси. У том погледу наставник је активни креатор нових знања о учењу, поучавању и курикулуму, а не извођач експертских замисли, произвођач знања

струке. Развој практичара имплицира комплексни, мултидимензионалани и динамични састав стварања и откривања значења, који се развија током целокупне професионалне праксе као резултат интеракције између особе и његове средине (Coldron & Smith, 1999: 711-726). Наставник као рефлексивни практичар једна је од могућих парадигми његовог доживотног учења и напредовања. Она је нови концептуални и методолошки приступ који се најчешће темељи на акционом истраживању, као на приступу истраживања и унапређивања процеса учења и поучавања, и који се јавља као опозиција техничком и рационалном (традиционалном) моделу развоја практичара.

Појам рефлексије дуго је присутан у образовању наставника. Модел наставника који активно промишља своје професионално искуство узима се за основни циљ професионалног образовања и базичан приступ професионалног развоја. Критички рефлексивни наставник настоји да замени хијерархијски, ауторитарни, стандардизовани и конформистички васпитно-образовни процес еманципацијским и демократским моделом (Crebbin, 2000) где васпитно-образовно деловање наставника није манипулација, већ комуникативно деловање (Habermas, 1988; Polić, 1997; Terry, 1997: 269-279).

За Брукфилда (Brookfield, 1995) битна карактеристика критичке рефлексије је испитивање уверења, предрасуда, априорних ставова, јер оно у шта верујемо, мислимо и чинимо то заправо јесмо. С обзиром на то, Брукфилд (Brookfield, 1995) разликује три врсте претпоставки: парадигматске (оне су наше виђење света), обичајне (представљају наша очекивања у одређеним ситуацијама) и каузалне (односе се на узрочно-последичну повезаност између појава у нашем животу). Наравно, није свака рефлексија у исто време критичка. Према Брукфилду (Brookfield, 1995:9-21) постоје два битна услова за постизање критичке рефлексије. Први полази од разумевања значаја и односа моћи у школи, а други се заснива на истраживању хегемоније, тј. наметања интереса појединих друштвених група као спостевних интереса. Са друге стране, Мек Мехон (McMahon, 1999:163-169) сматра како су појмови рефлексивна пракса и акциона истраживања по много чему слични, али постоји и једна битна разлика. За акциона истраживања значајно је промишљено и планирано настојање да се реше поједини проблеми или више проблема, што у рефлексивној пракси то није случај. С обзиром на ту разлику, Мек Мехон сматра да рефлексивна пракса може служити за идентификовање проблема, а акциона истраживања за проналажење решења.

О рефлексивној пракси може да се размишља и као о некој врсти свеобухватног динамичног оквира за размишљање о наставнику и његовом деловању. Тако приступ наставнику као рефлексивном практичару карактерише: јединствена веза мишљења и деловања, епистемо-

лошка спирала сазнавања и мењања праксе, уважавање рационалног и интуитивног сазнавања, као и етичког и афективног аспекта деловања наставника, наглашавање значаја контекстуалних фактора за деловање наставника, наглашавање друштвеног значаја деловања наставника (Radulović, 2007:597-609). Јединствена комбинација ових компоненти гради целину повезаних идеја која чини приступ наставнику као рефлексивном практичару.

У професионалном образовању наставника рефлексију можемо најшире да дефинишемо као промишљање властите делатности. Истраживања показују да је рефлексија природан пратилац наставничког позива, али и да се наставници разликују у погледу капацитета да рефлектују: док су једни склони да критички преиспитују своје ставове и понашање, други су задовољни моделима понашања и размишљања која су једном изградили и нису склони да их лако замене и трансформишу. Шинов (Schön, 1987) концепт рефлективног практичара ослања се на Дјуово (Dewey, 1929) тумачење рефлексије као систематског решавања проблема који он проширује "рефлексијом у акцији". Разумевање рефлексије као вештине (способности) размишљања у акцији даље је развијано на различите начине. Данас се говори о рефлексији која није везана искључиво за непосредна наставни процес, већ захвата, поред стратегија наставе и учења, етичка (циљеви) и социјална (институције) питања образовања.

Објашњавајући развој концепције о наставнику као рефлективном практичару Цајхнер (Zeichner, 1993:5-35) каже: "Покрет који је у области наставе и образовања наставника развијен под заставом рефлексије, може се посматрати као реакција против поимања наставника као техничара који само примењује оно што други, изван учионице, желе да он уради, односно као израз одбијања форме реформе образовања одозго на доле, која наставнике укључује само као пасивне учеснике. Рефлексија, такође, указује на препознавање да знање о доброј настави није ексклузивно власништво универзитета и истраживача, да наставници такође имају теорије које могу да допринесу бази знања о настави. Иако постоји опасност да овај сентимент може да доведе до одбацивања универзитетски добијеног знања, а то би била једнако велика грешка као и одбацивање знања наставника, постоји јасна свест да се у реформи образовања и унапређивању школе не можемо ослонити само на знање сакупљено на универзитету."

Образовање за рефлексивну праксу је целовит процес кроз стицање знања о проблемима и разумевање проблема са личним односом према њима, као и спремношћу и умећем да се доносе одлуке о сопственом деловању.

Акционо учење наставника у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе

Још једна карактеристика акционих истраживања је да представљају начин учења о сопственој пракси (McNiff, 2002), баве се природом учења (Winter, 1996: 14) и на тај начин постају облик перманентног стручног усавршавања наставника (Murray & Lawrence, 2000:6). С обзиром на ове чињенице, Кемис и Мек Тагарт (Kemmis &McTaggart, 1988, 2000) повезују неколико струја акционог истраживања у свеобухватној дефиницији: "Акциона истраживања су облик колективног саморефлективног испитивања које предводе учесници у друштвеним ситуацијама како би побољшали рационалност и праведност властитих друштвених или образовних пракси, као и властито разумевање тих пракси и ситуација у којима се те праксе спроводе... Тај приступ је акционо истраживање само онда када је сарадничко, мада је важно разумети да се акционо истраживање групе спроводи кроз критички преиспитано деловање појединих чланова групе". Каснији осврти на дефинисање акционих истраживања Кемиса и Мек Тагарта (Kemmis &McTaggart, 1992:16) показују да се акциона истраживања подједнако баве мењањем појединаца с једне стране, а са друге стране културе група, институција и друштава којима припадају. Култура групе може се дефинисати у терминима њеног карактеристичног садржаја и облика језика и дискурса, активности и праксе, друштвених односа и организације која чини интеракције група. Кемис и Мек Тагарт (Kemmis &McTaggart, 1992:10) тврде да "спровести акционо истраживање значи планирати, деловати, опажати и посматрати пажљивије, саставније и ригорозније, него што се обично ради у свакодневном животу".

Акционо учење утемељио је Рег Реванс (Revans, in Doherty & Horn, 2002:415). Он се бавио проблемом учења које је подразумевало тимско утврђивање проблема, проналажење решења и утврђивање очекиваних резултата, при чему је акценат стављен на самосталној активности учесника, а помоћ експерата користи се само када је то заиста неопходно. Маркуарт (Marquardt, in Bannan-Ritland, 2000:6) сматра да је улога водитеља акционог учења у :

1. одржавању пријатељских односа са кључним људима ван групе,
2. активирању групних процеса и стварању климе поверења и отворене комуникације,
3. развоју способности давања и примања информација и мишљења и
4. помоћи учесницима у преузимању одговорности за своје учење.

С обзиром на то, Мајк Педлер (Pedler, in Herasymowych, 1997:2) износи следећа питања која се могу користити у акционом учењу наставника:

1. Зашто је тај толико проблем важан за наставника?
2. Која је корист од избора тог проблема, садржаја и могућности?
3. Шта наставник намерава учинити са тим проблемом, садржајем, могућношћу?
4. Шта је наставник до сада научио о том проблему, садржају и могућности?

Будући да су окупљени око заједничког циља, они који образују наставнике препознали су акционо истраживање као методологију која може да им помогне да артикулишу актуелни и осмисле ефикаснији концепт професионалног образовања наставника. Још један је важан узрок развијања акционих истраживања о коме Дај (Day, 1999) говори на следећи начин: "Професионални развој путем акционог истраживања који комбинује акцију и рефлексију је прилика за наставнике и оне који их образују да побегну из затвора својих учионица. Постоји сепарација између оних који раде у школи и у високом образовању, оних за које се каже да практикују и оних који теоретишу. Како да се повежу ове две групе? Кроз однос у коме се моћ, контрола над знањем, вештине, технике, планирање, процеси и продукти, деле између стручњака из обе групе и поштују као комплементарни, дакле кроз акционо истраживање".

Формално професионално образовање је почетак учења професије и задатак ове фазе је да опреми будуће наставнике вештинама и знањима како да даље самостално планирају и усмеравају свој професионални развој. Упркос демократској оријентацији, савремене школе се нису битно промениле и задржале су многе недемократске одлике. Један од битних услова школске демократије односи се у промени односа према наставницима. Унапређивање васпитно-образовне праксе представља напор који нужно морају учинити и они изван и они унутар праксе како би одредили и пружили услове који ће омогућити и наставницима и ученицима да истражују у међусобном учењу. Процес промена састоји се од три међусобно повезане фазе: (1) иницијација је утврђивање плана деловања на темељу потреба, покретање промена од стране њихових заговорника споља и унутра, (2) имплементација је деловање на темељу акционог плана, истрајање на остваривању зацртаних циљева, проверавање напредовања и решавање проблема, (3) институционализација представља иновацију која престаје да се сматра нечим новим и постаје део свакодневне праксе (Hopkins, 2001: 39-40, Kane & Mitchell, 1996: 147).

Термин "теорија о акцији" потиче од Арџинса и Шина (Argyris & Schön, 1974) а њихови радови представљају најзначајније радове о природи знања наставника. Ови аутори сматрају да су наставници и творци и корисници теорија о васпитно-образовној пракси. Шин (Schön, 1987:13) сматра да професионална пракса наставника представља комплексну интелектуалну активност која захтева решавање проблемских ситуација, односно сналажење у "недетерминираним зонама праксе". Он даље разликује знање у акцији, имплицитно знање садржано у конкретним практичним акцијама, од знања о акцији, које представља накнадни опис "знања у акцији". Те описе до којих долазимо на основу посматрања и рефлексије о акцијама он назива "теоријама акције". Истраживања наставника – практичара представљају управо покушаје освешћивања њихових "знања у акцији" и тиме проверу, преиспитивање и мењање њихових "теорија о акцији". Потребно је имати на уму да став о теоријама о акцији наставника не значи да је њихова пракса непосредно вођена тим теоријама, нити да постоји склад између акције и ставова, уверења, претпоставки и знања која чине дате теорије. У складу са раније описиваним садржајем професионалих знања практичара, процес освешћивања и мењања најчешће би био "... од нерационалног до рационалног и од незнања, навике и рутине ка знању и рефлексији" (Carr & Kemmiss, 1986:116). Иако има истраживања наставника – практичара која следе класичан модел научних истраживања утемељених у емпиријско-аналитичкој парадигми, већина савремених истраживања практичара, било да су партиципативна или самосталне студије наставника, сврстава се у интерпретативну или критичку парадигму. То су претежно акциона истраживања, квалитативне студије попут дневника, праћење и анализа процеса учења поједине деце или целог разреда или есеји и теоријске студије.

Улога наставника као акционог истраживача још увек је недовољно цењена и подстицана како у припремању студената учитељских факултета, тако и у стручном усавршавању запослених наставника. Наставници се код нас најчешће сматрају посредницима или техничарима, чији је задатак припремање и вођење наставе на темељу разрађених упутстава експерата изван саме школе. Њихова улога је више занатска, а мање професионална и стваралачка. Акциона истраживања омогућавају наставницима да заједно са другим учесницима васпитно-образовног процеса (наставници, родитељи), започну промене са сврхом унапређивања васпитне праксе, али и личне еманципације. Еманципација подразумева ослобођење од невидљивих ограничења предрасуда, навика, присиле и идеологије (Carr & Kemmis, 1986:192). Подстицањем наставника да спроводе акциона истраживања омогућило би се: перманентно стручно усавршавање наставника, промене у

школама, професионализација наставничког позива, повезивање теорије и праксе.

За развој акционих истраживања заслужна су схватања о сложености људских интеракција и учењу као промени и развоју (Mušanović, 2001). Појмом разредни дискурс означавају се схватања о сложености социо-културног контекста људских интеракција у процесу организованог учења у разреду. Разредни дискурс означава начине на који су знања наставника и ученика конструисана и размењивана у разреду, те улогу наставника и ученика у процесу учења у разреду. Имајући у виду такав, интегративни карактер разредног дискурса, акционо истраживање уједињује три различите делатности учитеља: учење-стицање нових знања или стварање нових значења о пракси, научно-методолошко утемељено истраживање и промену-развој-решавање проблема.

Како наставници схватају појмове знања, учења и поучавања, тема је која у последње време привлачи све већу пажњу истраживача. Утицај епистемолошких уверења и личних васпитно-образовних уверења наставника на решавање различитих проблема у разредним ситуацијама, на развој стратегија поучавања, на увођење курикулума, на начин употребе знања, и друга питања, предмет је великог интереса истраживача. Калдерхед (Calderheld, 1996:709-725) је идентификовао пет категорија епистемолошких уверења учитеља: 1. уверења о ученику и учењу, 2. уверења о поучавању, 3. уверења о наставном предмету, 4. уверења о учењу поучавања и 5. уверења о улози наставника у учењу деце. На основу изложеног може се прихватити дефиниција према којој уверења наставника репрезентују састав личних и професионалних знања која служе као когнитивне мапе за стицање искуства и професионално деловање.

Учење наставника најчешће се остварује у облику континуираног стручног усавршавања које започиње првим даном, а завршава се задњим даном властите професионалне праксе (Craft, 2000: 47). Акционо учење наставника је кључ стварним проблемима у њиховој пракси (Stoll & Fink, 2000; Hopkins, 2001). Јасно постављен проблем у пројекту акционог истраживања подразумева добро познавање онога што желимо променити. Квалитетно деловање заснива се на доброј информисаности о подручју са којим се намеравамо бавити, а то подразумева читање теоријске литературе, упознавање са квалитетном праксом других наставника, проналажење квалитетне едукације, разговоре са сарадницима, познавање специфичног контекста у којем делујемо и проналажење могућих решења.

Завршна разматрања

На темељу претходно изложених ставова јасно можемо увидети да уместо готових методичких и програмских садржаја и циљева, рефлексивни наставник активно ослушкује дечје мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе "допушта изненађења различитим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће" (Schön, 1987).

Рефлексивни приступ сопственој пракси, била она наставничка или истраживачка, нужни је предуслов сазнања о томе шта заиста радимо, шта знамо и у чему би требало још да напредујемо и на индивидуалном и на друштеном плану. Природа васпитно-образовне праксе је таква да се свакодневно јавља много проблема који траже њихово решавање у самом току акције.

Пракса је несигурна и конфликтна па оно што радимо захтева сталну рефлексију и проверу. Таква пракса темељи се на рефлексији, препознавању и проверавању имплицитних педагогија, хипотеза и прошлих искустава у садашњим ситуацијама.

Рефлексивни практичар је активни појединац који истражује солуције и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме. Њега карактерише рефлексивна отвореност, а она се јавља кад смо вољни преиспитати властито мишљење. Без обзира на то колико била уверљива или наклоњена својој замисли, она је увек подложна преиспитивању и побољшавању.

Литература

1. Argyris, C. & Schön, D. (1974): *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Bannan-Ritland, B. (2000): Teaching Instructional Design: An Action Learning Approach. *Performance Improvement Quarterly*. 14 (2), San Francisco.
3. Bognar, B. (2002): Problem kauzalnosti i vremena u empirijskoj znanosti o odgoju. *Metodički ogledi*, 9(2), 19-30.
4. Brookfield, S. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey–Bass Publicher.
5. Brookfield, S. (2000): Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learninig, in Field, J. & Leicester, M. (2000): *Lifelong Learninig: Education Across the Lifespan*. London and New York: Routledge.

6. Calderheld, J. (1996): Teachers: beliefs and knowledge. In Berliner, D & Calfree, R. (1996): *Handbook of educational Psyhology*, p. 709-725, New York: Macmillan.
7. Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
8. Coldron, J. & Smith, R. (1999): Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
9. Corey, S. M. (1953): *Action Research to Improvve School Practice*. Columbia, NY: Teachers'Collage.
10. Craft, A. (2000): *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
11. Crebbin, W. (1999): Personal theories of teaching, how they impact on practice and how they can be changed. Online: http:www.ballarat.edu.au/~wcrebbin/TJ521home/personaltheories2.html (8.2.2003).
12. Crebbin, W. (2000): The Critically Reflective Practitioner. Online: http://www.ballarat.edu.au/~wcrebbin/TB780/Critreflect.html (23. 2. 2001.)
13. Day, C. (1999): *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
14. Dewey, J. (1929): *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge and Action*. New York: Minton, Balch & Company.
15. Doherty, T. L. & Horne, T. (2002): *Managing public services – implementing changes: a thoughtful approach to the practice of management*. London: Routledge.
16. Ebbutt, D. (1985): Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. *Issues in Educational Research*, London: The Falmer Press.
17. Elliott, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.
18. Гојков, Г. (2003): Ширина инструкција у оспособљавању и усавршавању наставника. *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем Образовање и усавршавање учитеља. Ужице: Учитељски факултет, стр. 109-116.
19. Gojkov, G. (2007): *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
20. Gojkov, G. (2007): *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
21. Habermas, J. (1975): *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
22. Habermas, J. (1988): *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.

23. Herasymowych, M. (1997): *Understanding and working with learning styles: Theory and practice.* Edmonton, Alberta: MHA Institute, Inc.
24. Hopkins, D. (1985): *School Based Review for School Improvement*. Leuven Belgium: ACCO.
25. Hopkins, D. (2001): School Improvement for Real. London & New York: Routledge/Falmer.
26. Kane, M. B. & Mitchell, R. (1996): Promises, Problems and Challenges. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
27. Kemmis, S. (1988): Action research. In Keeves, P. (eds): *Educational Research, Methodology and Measurenement*. New York: An International Handbook, Pergamon Press.
28. Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992): *The Action Research Planner* (third edition). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
29. Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (eds.): *Handbook of qualitative research*. London & New Delhi: Thousand Oaks, pp. 559–604.
30. Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998): Participatory Action Research and the Study of Practice. In Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (eds.): *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. London: Routledge.
31. Köenig, E. & Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
32. Максимовић, J. (2008): "Утицај акциоих истраживања на стручно усавршавање наставника". *Иновације у основношколском образовању-од постојећег ка могућем*, Зборник радова, Београд: Учитељски факултет, стр. 67-74.
33. Maksimović, J. (2009): "Komplementarnost kvalitativne i kvantitativne metode u pedagoškim istraživanjima". Osvita: problemi ta perspektivi. Organizator skupa: Gorlivsьkій deržavnій pedagogičnій institut inozemnih mov, Gorlivka (Gorlivka), str. 95-104.
34. Максимовић, J. (2009): "Утицај методолошке компетентости наставника на унапређивање школске праксе". *Зборник радова*, књига број 3, Призрен-Лепосавић: Учитељски факултет, стр. 77-87.
35. Maksimović, J. (2009): "Mogućnosti istraživanja nastavnika-praktičara". *Research of Educational Practice*, Edited by: Janez Vogrinc i Hana Kasikova. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, str. 151-162.
36. McCormick, R. & James M. (1988): *Curiculum Evalution in Schools*. London: Croom Helm.
37. McMahon, T. (1999): Is Reflective Practice Synonymous with Action Research. *Educational Action Research*, 7 (1), 163-169.

38. McNiff, J. (2002): Action research for professional development. Online: http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html (10.12.2002).
39. Mills, G. (2000): *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
40. Murray, L. & Lawrence, B. (2000): *Practioner-Based Enquiry: Principles for Postgraduate Research*. London: Falmer Press.
41. Nixon, J. (1981): *A Teacher's Guide to Action Research*. London: Harper & Roud.
42. Polić, M. (1997): *Čovjek - odgoj – svijet*. Zagreb: Kruzak.
43. Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu - kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, vol. 62, br. 4, str. 597-609.
44. Rapoport, R. (1970): Three dilemmas in action research. *Human Relations*, vol.23, no.6, pp.499-513.
45. Reason, P. (1994): Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
46. Schön, D. (1983): *The Reflective Practioner*. New York: Basic Books.
47. Schön, D. (1987): *Education the reflective practitioner*. San Francisko: Oxford.
48. Schön, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
49. Somekh, B. (2005): *Action Research: A Methodology for Change and Development*. New York: McGraw-Hill Education.
50. Stenhouse L. A. (1979): Research as a basis for teaching. In Stenhouse, L. A. (1983): *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann Educational Books, cited in Ruddock.
51. Stoll, L. & Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
52. Terry, P. R. (1997): Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 5 (3), 269-279.
53. Вујисић-Живковић, Н. (2007): Педагошка истраживања и образовање наставника. Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(2), 243-258.
54. Zeichner, K. (1993): Conecting genuine teacher development and struggle for social justice. *Journal of education for teacher*, vol. 19 Issue 1, p 5-35.
55. Winter, R. (1996): Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research. In Zuber-Skerritt, O. (1996): *New Directions in Action Resaearch*. Washington, London: The Falmer Press.
56. Winter, R. (1998): Managers, Spectators and Citizens: where does theory come from action research. *Educational Action Research*, 6 (3), 361-376.

Mr Jelena Maksimović
Faculty of Philosophy
Department of Education
Niš

ACTION RESEARCH AND REFLEXIVITY TEACHER

ABSTRACT: Modern society has led to a changing attitude towards the teacher, which of the propagators of the teaching process becomes a critical driver of change taking on the role of critical reflective practitioners. For the reflective practitioner is an important reflection of an operation is defined as a willingness to innovate and act in new ways. The action in this case is a situation where we try to solve the problem of newborn. Reflection in action is an intellectual and verbal activity, but above all it is the ability improvisation in which participants of the educational process, listening to each other in order to reach an agreement. The paper discusses the role of teachers as reflective practitioners. It is pointed out to the place of action research in reflective teaching and improving educational practice.
KEY WORDS: Reflexivity, Reflective practitioner, Teacher, Action research, Promotion of educational practice

Проф. др Мирослав Крстић*[1]*,
Проф. др Душан Ранђеловић,
мр Јелена Минић
Филозофски факултет,
у Косовској Митровици,
Кристина Ранђеловић,
Филозофски факултет, Ниш

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.

ПСИХОЛОШКИ РЕСУРСИ НАСТАВНИКА У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНЕ КРИЗЕ

Апстракт: *Рад је део пројекта Министарства науке и технолошког развоја Републике Србије под називом „Наставни рад у школама на Косову и Метохији у условима друштвене кризе''*, који се реализује у сарадњи Катедре за психологију и Катедре за педагогију Филозофског факултета у Косовској Митровици.*

У раду ће бити приказани неки од психолошких ресурса наставника који живе и раде на Косову и Метохији. Циљ истраживања је био доћи до релевантних података који нам могу помоћи у организовању програма подршке наставницима у условима хроничне и комплексне друштвене кризе. У складу с тим, у раду ћемо приказати неке психолошке ресурсе наставника који им могу помоћи у њиховој „борби'' са друштвеном кризом (самопоштовање, локус контроле, нада, самопроцена успешности у раду, самопроцена здравља...), која са собом носи бројне проблеме (синдром изгарања и степен угрожености у задовољењу егзистенцијалних потреба, потреба за независношћу у раду, за уважавањем од стране колега и сл.), а од наставника захтева и прихватње нових улога.

Узорак истраживања чинили су наставници средњих и основних школа на Косову и Метохији (n= 104), које раде по плану и програму Републике Србије. У прикупљању података примењени су следећи инструменти: Скала глобалног самопоштовања, Скала локуса контроле, Скала наде, Скала синдрома изгарања код наставника, Упитник о степену угрожености и Упитник о основним социо- демографским подацима (конструисан за потребе истраживања). У обради података примењени су следећи статистички поступци: дескриптивна статистика, Пирсонов коефицијент корелације и t- тест значајности разлика.

Резултати истраживања показују да: наставници имају нешто јачи степен угрожености у односу на просечне вредности, затим веће самопоштовање, претежно унутрашњи локус контроле и релативно високе вредности на скали наде. Затим, резултати показују да испитани наставници немају изражен синдром изгарања на послу, да своје здравствено стање процењују као добро; затим да

[1] porodica.krstic@gmail.com

* По одлуци Министарства за науку и технолошли развој, број: 401-00-00052/2010-01 од 12.03.2010, а у оквиру програма промоције и популаризације науке.

сматрају да су успешни у обављању свог посла и да су им одређене потребе задовољене (потреба за независношћу у раду, за уважавањем од стране колега, ученика, управе и сл.). Резултати показују да постоји позитивна корелација самопроцене успешности на раду са задовољством материјалним стањем и самопроценом здравственог стања наставника. Резултати показују да постоји негативна корелација самопроцене здравственог стања наставника са синдромом изгарања, а позитивна са самопоштовањем. Такође, постоји негативна корелација самопоштовања са синдромом изгарања и степеном угрожености. Степен угрожености наставника у средини у којој живе и раде негативно корелира са задовољством материјалним стањем. Утврђена је статистички значајна разлика локуса контроле у односу на пол, наиме, наставнице имају више изражен спољашњи локус контроле у односу на своје колеге. Добијени подаци су делом очекивани и у складу су са предпоставкама. Добијени подаци су такође и охрабрујући, јер показују да наставници имају одређене психолошке ресурсе упркос раду у условима друштвене кризе. Планиране програме подршке наставницима који раде на Косову и Метохији треба усмерити ка јачању постојећих психолошких ресурса, даљем унапређењу здравља и оспособљавању наставника за нове улоге које намеће рад у условима друштвене кризе.

***Кључне речи**: психолошки ресурси, наставници на Косову и Метохији, друштвена криза.*

Увод

Живот и рад на територији Косова и Метохије обележен је хроничним и веома сложеним кризама у различитим сферама друштвеног живота. Предратна, ратна и послератна дешавања на овим просторима представљају неповољну животну и радну средину и носе са собом високи ризик по психолошко функционисање појединаца, али и ризик по њихову радну способност и ефикасност. Наиме, живот и условима друштвене кризе диктира и измењене услове рада, који захтевају адпатацију и модификацију постојећих улога.

Школа је важна образовна институција у сваком друштву и неодвојиви је део друштвеног система ком припада. Образовање је кључно за друштвени и економски просперитет државе, стога је све више приоритет у успостављању националне политике (Николић, 2006). Дешавања у друштву директно или индиректно утичу и одражавају се на организацију рада у школи (Georgievski, 2009). Арон (1971) истиче да је процес образовања организован као подсистем у оквиру друштвеног система и да се школа као институција мора ставити у контекст како би се разумела.

Реформе у оквиру образовног система захтевају од наставника преузимање и нових улога, какве су улоге иницијатора и носиоца развоја сарадничког односа са родитељима и ученицима (Половина, 2008). Наставник је једна од централних личности у образовно- васпитном процесу (Павловић, 2008), са бројним улогама, великом одговорношћу

за образовање и даље напредовање ученика итд. За остваривање професионалних (педагошких и стручних) компетенција у измењеним и отеженим условима живота и рада, посебно је важно усавршавање организаторских, палијативних и терапеутских функција наставника у наставном и ваннаставном процесу, кроз организовање едукација и семинара предвиђених пројектом у оквиру чијих активности је и настао овај рад. Поменуте улоге наставника посматране су у условима друштвене кризе, с циљем да се истакне њихов значај, али и укаже на неизбежне модификације које диктирају улови рада на Косову и Метохији. Узимајући у обзир друштвену кризу на територији Косова и Метохије, затим актуелне реформе у образовном систему и важне улоге наставика у процесу образовања желели смо да испитамо неке од психолошких ресурса наставника у измењеним условима рада.

Рад је део пројекта Министарства науке и технолошког развоја Републике Србије под називом ,,Наставни рад у школама на Косову и Метохији у условима друштвене кризе'', који се реализује у сарадњи Катедре за психологију и Катедре за педагогију Филозофског факултета у Косовској Митровици. У раду смо покушали да прикажемо улове живота и рада једног дела становништва на територији Косова и Метохије (наставника основних и средњих школа), кроз утврђивање неких од психолошких ресурса који им могу помоћи у ,,борби''са бројним изазовима које намеће живот и рад у условима друштвене кризе. Рад је салутогено оријентисан, тј. трага се за факторима здравља наставника на Косову и Метохији, у циљу њихове идентификације и даљег јачања, а уз помоћ превентивних и едуктаивних програма предвиђених пројектним активностима.

Укратко о пројекту

Основни циљеви пројекета у оквиру кога је и настао овај рад су: афирмација положаја школе и наставника у отежаним условима рада на Косову и Метохији, као и подршака и психолошка помоћ наставном особљу, у циљу побољшања њихових ресурса за превладавање стреса и посредно оспособљавање за квалитетнији рад са ученицима сходно новим (измењеним) улогама у условима друштвене кризе.

У оквиру пројекта предвиђено је спровођење емпиријског истраживања уз обухватање два аспекта живота и рада наставника у условима друштвене кризе: педагошког (испитивање измењених улога наставника у условима друштвене кризе) и психолошког (испитивање психолошких ресурса, синдрома изгарања, степена угрожености у задовољењу егзистенцијалних потреба, потреба за независношћу у раду, за уважавањем од стране колега и сл.). Предвиђено је такође да се на основу резултата истраживања осмисле и посебни програми подршке наставницима и то:

едукација (оспособљавање) наставника за професионални рад са ученицима у условима измењених улога и пружање психолошке подршке наставницима, ученицима и родитељима.

Пројектне активности се одвијају у основним и средњим школама које раде по плану и програму Републике Србије на територији Косова и Метохије. Пројектним активностима су обухваћене основне и средње школе у српским енклавама и то у (Грачаници и Штрпцу), на северу Косова и Метохије (Зубин Поток и Лепосавић) и у северном делу града Косовске Митровице. Пројектим активностима је обухваћено укупно 15 школа (10 основних и 5 средњих школа, од чега 7 школа из Школске управе Ранилуг, 8 школа из Школске управе Косовска Митровица).

Методологија истраживања

Шири теоријски оквир проблема истраживања је салутогени приступ здрављу Антоновског (Antonovsky, 1984, 1985, 1987), тј. трагање за факторима здравља и ресурсима код наставника на територији Косова и Метохије. У складу са поменутим теоријским оквиром у истраживање су укључене најразличитије варијабле, које се могу сматрати ресурсима наставника, а предмет истраживања дефинисан као трагање за психолошким ресурсима наставника на Косову и Метохији.

Циљ и задаци истраживања

Општи циљ истраживања је био испитати: услове живота и рада наставника на територији Косова и Метохије, као и степан задовољења базичних психолошких потреба, подложност стресу и синдрому изгарања, као и неке од психолошких ресурса којима располажу наставници.

Општи истраживачки циљ остварен је преко реализације неколико задатака:

- утврдити степен изражености основних варијабли у истраживању (варијабли ресурса и варијабли угрожености);
- утврдити ранг угрожености неких од понуђених група психолошких потреба на раду код наставника (егзистенцијалне потребе, потребе за бољим међуљудским односима у колективу, потреба за уважавањем од стране колега, ученика и управе школе; потреба за објективним вредновањем рада);

- утврдити релације између варијабли психолошких ресурса (самопоштовање, локус контроле, нада, самопроцена успешности у раду, самопроцена здравља...) и варијабли угрожености (степен угрожености у задовољењу егзистенцијалних потреба, потреба за уважавањем од стране ученика и колега и сл; синдром изгарања);
- утврдити да ли постоје значајне разлике у степену израженості главних варијабли (самопроцена наставничке успешности, задовољство материјалним стањем, локус контроле, самопоштовање, синдром изгарања на послу, степен угрожености итд.) с обзиром на пол испитаника.

Варијабле (опреационализација)

У приказу резултата као условно независна варијабла третирана је група варијабли које смо назвали варијаблама *ресурса* превладавања стресогених животних и радних услова:

- *Самопроцена успешности у раду* односи се на субјективну процену наставника о квалитету властитог наставног рада. Наставници су на скали од 1 до 5 (1- веома неуспешан до 5- веома успешан) процењивали своју успешност у улози наставника.

- *Задовољство материјалним стањем* односи се на субјективну процену испитаника о материјалном стању породице (према: Flere i Levrič, 2006) и операционално је дефинисано одговорима на петостепеној скали и то: од *1. иде нам врло добро* до *5. једва састављамо крај са крајем*.

- *Локус контроле* се дефинише као понашање појединца усмерено ка неком циљу. Ротер (Rotter, 1971, према: Rijavec, 2008) истиче да локус контроле добро објашњава разлике међу људима по томе у којој мери преузимају сопствену одговорност за своје понашање и последице одређеног понашања. Када се успешном остварењу циљева приписују сопствене каратеристике, способности и када зависе од личног понашања, тада се говори о унутрашњем локусу контроле. Ако се пак успеси преписују спољним факторима (срећи, судбини, случају) или неким другим силама, реч је спољашњем локусу контроле. Локус контроле је операционално дефинисан као скор на скали локуса контроле, тј. скали екстерналности (Безиновић и Савчић, 1989).

- *Самопоштовање* се дефинише као евалуативни део слике о себи, који се изражава у позитивним и негативним осећањима према себи и указује на степен у коме особа верује за себе да је значајна и вредна (Todorović, 2002). Операционално је дефинисана као укупни скор на скали глобалног самопоштовања (Rosenberg, 1965).

- *Нада* се дефинише као когнитивни сет који се састоји од реципрочно деривираног осећаја: а) успешног деловања (циљу усмереног понашања) и б) успешних начина помоћу којих се циљеви могу достићи (Snyder et all, 1991). Операционално је одређена као укупни скор на скали наде (Lacković- Grgin i Ćubela, 2002).

- *Самопроцена здравља* односи на субјективну процену здравља наставника (и то у садашњем тренутку, пре тир године и у следеће три године). Наставници су на скали од 1 до 7 (од *1- веома слабо* до *7- одлично*) процењивали своје здравље.

Као условно зависне варијабле назвали смо групу *варијабли угрожености*: степен угрожености у задовољењу егзистенцијалних и психолошких потреба у радним условима и синром изгарања или сагоревања на раду.

- *Степен угрожености* појединца у условима друштвене кризе операционално је одређен кроз питања у Упитнику *о* степену угрожености у условима друштвене кризе (Минић, 2009). Упитник има за циљ прикупљање података о степену угрожености испитаника у средини у којој живе и раде (18 питања на која испитаници одговарају заокруживањем понуђених одговора или уписивањем одговора на унапред предвиђено место).

- *Синдром изгарања на послу* (eng. *burnout*) - дефинише се као ментално стање које има негативан утицај на радни учинак наставника и ставове према образовању генерално (Lombardi, 1995, према: Mabry, 2005). Синром изгарања или сагоревања на раду карактерише емоционална исцрпљеност, деперсонализација и ниско лично постигнуће (Дедић, 2005; Чабаркапа, 2009). Опреационално је одређена преко скорова постигнутих на скали која мери степен израженост синдрома изгарања код наставника (The Teacher Burnout Scale - TBS);

- *Психолошке потребе у радним условима* односе се на егзистенцијалне потребе, потребу за независношћу у раду, потребу за бољим међуљудским односима у колективу, потребу за уважавањем од стране колега, потребу за уважавањем од стране ученика, потребу за уважавањем од стране управе школе и потребу за објективним вредновањем вашег рада. Наставници рангирају степен угрожености наведених потреба у оквиру Упитника угрожености психолошких потреба у радним условима.

У истраживање су укључене и две контролне варијабле: пол и навршене године живота испитаника у тренутку испитивања.

Инструменти коришћени у истраживању

У истраживању су коришћени следећи инструменти: а) *Упитник степена угрожености у условима друштвене кризе* (Минић, 2009), б) *Скала глобалног самопоштовања* (Rosenberg, 1965), в) *Скала синдрома изгарања код наставника* (The teachers Burnout Scale, према: Richmond, Wrench & Gorham, 2001), српску верзију овог инструмента превела и адаптирала Кашић (2009), г) *Скала наде* (Lacković- Grgin i Ćubela, 2002), д) *Скала локуса контроле, тј. Скала екстерналности* (Безиновић и Савчић, 1989), ђ) *Упитник угрожености психолошких потреба у радним условима* (конструисан за потребе овог истраживања), е) *Упиник социо-демографских карактеристика* (конструисан за потребе овог истраживања).

Провером поузданости (методом унутрашње конзистентности, користећи притом Кромбахов алфа коефицијент) примењених инструмената утврђено је задовољавајућа поузданост свих поменутих скала ($\alpha > 0.70$).

Технике обраде података

У обради података примењена је: *дескриптивна статистика* (M, SD и распон за одређење интензитета варијабли) и *Статистика закључивања* (t-тест и анализа варијансе- ANOVA за утврђивање разлика између појединих група испитаника, затим Пирсонов коефицијент корелације за утврђивање веза између варијабли).

Узорак

У раду су приказани резултати само једног дела испитаних наставника и то претежно из школа у северном делу Косова и Метохије. Још увек нису обрађени сви подаци (предвиђени пројектом), претежно из српских енклава на Косову и Метохији због отежаних услова рада и комуникације са наставницима.

Узорак истраживања чинили су наставници средњих и основних школа на Косову и Метохији (n= 104), које раде по плану и програму Републике Србије. Узорак је био приближно уједначен што се пола тиче (55 испитаника мушког и 49 женског пола). Већина испитаника (68,3%) процењује своје материјално стање као просечно. Испитаници су били старости од 22 до 62 године (АС= 40, СД=11.34), подељени у три узрасне групе (1. од 22- 32 године, 2. од 33- 43 године и 3. 44 и старији). Већина испитаника има високу стручну спрему (69.2%), а

знатно мање испитаних наставника има завршену вишу школу (28.8%). Најмањи проценат испитаних настваника има завршене постдипломске студије (1.9 %).

Поступак истраживања

Примењена је техника психолошког тестирања. Испитаници (наставници основних и средњих школа које раде по плану и програму Републике Србије) су испитивани групно (у групамо од 4-5 наставника) и појединачно уз претходно одобрење директора школа. Најпре је добијана сагласност за спровођене истраживања од стране начелника школских управа Косовска Митровица и Ранилуг. У прикупљању података учествовали су стручни сарадници у испитиваним школама, а детаљне инструкције су дали у писменој и усменој форми сами истраживачи. Прикупљање података је трајало три месеца, а посебан проблем у прикупљању података представљао је узорак наставника из основних и средњих школа у српским енклавама у централном делу Косова и Метохије, узрокован проблемима са слободним кретањем на овим подручијима, немогућношћу успостављања телефонске или интернет комуникације и сл..

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Степен изражености основних варијабли у истраживању

Табела 1

Мере дескриптивне статистике (распон, аритметичке средине, стандардне девијације) основних варијабли укључених у истраживање

	Н	Мин.	Макс.	АС	СД
Самопроцена наставничког успеха	104	3	5	3,82	,60
Задовољство материјалним стањем	104	1	5	3,04	,64
Степен угрожености	104	16,00	37,00	27,8462	4,9282
Самопоштовање	104	24,00	50,00	40,6731	5,7089
Локус контроле	104	10,00	45,00	27,5000	8,7689
Нада	104	21,00	45,00	35,7115	4,5914
Синдром изгарања	104	20,00	69,00	29,5962	11,8956
Самопроцена здравља	104	1,00	7,00	5,7981	1,1267

У табели 1 приказане су мере дескриптивне статистике основних варијабли укључених у истраживање (самопроцена наставничког успеха, задовољство материјалним стањем, степен угрожености, самопоштовање, локус контроле, нада, синдром изгарања и самопроцена здравља). Добијени подаци нам указују да наставници вреднују свој настани рад вишим оценама; да у просеку испитани наставници процењују своје материјално стање просечним; да имају релативно више вредности степена угрожености егзистенцијалних потреба; да имају више вредности на скалама самопоштовања и наде; затим да нису у великом степену изложени синдрому изгарања на послу, а да своје здравствено стање процењују као веома добро. На основу просечних вредности на скали локуса контроле, уочљиво је да су испитаници са претежно унутрашњим локусом.

Испитани наставници су у оквиру Упитника угрожености психолошких потреба у радним условима (конструисаном за потребе овог истраживања), рангирали степен угрожености појединих група психолошких потреба на раду. При том се 1- односи на најугроженије, а 7- најмање угрожене потребе. У табели 2 приказане су просечне вредности за сваку од потреба, на основу којих су изведени рангови.

Табела 2

Рангови угрожености појединих група психолошких потреба на раду код наставника

ГРУПА ПОТРЕБА	**АС**	**Ранг**
1. Егзистенцијалне потребе	4,8365	**1**
2. Потреба за бољим међуљудским односима у колективу	5,6442	2
3. Потреба за објективним вредновањем вашег рада	5,7404	3
4. Потреба за независношћу у раду	5,7596	4
5. Потреба за уважавањем од стране управе школе	6,2404	5
6. Потреба за уважавањем од стране колега	6,2692	6
7. Потреба за уважавањем од стране ученика	6,5096	**7**

На основу просечних вредности приказаних у табели 2 можемо закључити да наставници у нашем узорку сагледавају своју реалност прилично оптимистички, процењујући при том да им је задовољена већина потреба које су овим истраживањем обухваћене. Међутим, уколико се посматара колона у којој су приказани рангови угрожености

намеће се закључак да су најугроженије егзистенцијалне потребе, а најмање угрожене потребе за уважавањем од стране ученика и колега.

2. Повезаност основних варијабли у истраживању

Ради утврђивања повезности испитиваних варијабли у истраживању (варијбали ресурса и варијабли угрожености) користили смо Пирсонов коефицијент корелације.

Табела 3

Повезаност варијабли у истраживању (Пирсонов коефицијент корелације)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. самопроцена наставничког успеха	-	,337**	-,047	,245*	,079	,191*	,013	,235*
2. Задовољство материјалним стањем	,337**	-	-,202*	,065	-,047	,118	,197*	-,060
3. Степен угрожености	-,047	-,202*	-	-,262**	,163	-,068	,114	-,062
4. Самопоштовање	,245**	,065	-,262**	-	-,224*	,319**	-,422**	,249*
5. Локус контроле	,079	-,047	,163	-,224*	-	-,255**	,122	-,066
6. Нада	,191	,118	-,068	,319**	-,255**	-	-,298**	,278**
7. Синдром изгарања	,013	,197*	,114	-,422**	,122	-,298**	-	-,364**
8. Самопроцена здравља	,235*	-,060	-,062	,249**	-,066	,278**	-,364**	-

** Корелација је значајна на нивоу 0.01

* Корелација је значајна на нивоу 0.05

Подаци добијени корелационом анализом приказани у табели 3 показују нам да постоји повезаност између варијабли укључених у истраживање и то: самопроцена наставничког успеха статистички значајно позитивно корелира са задовољством материјалним стањем, самопоштовањем, надом и самопроценом здравља; самопоштовање позитивно корелира са надом и самопроценом здравља, а негативно корелира са степеном угрожености егзистенцијалних потреба, синдромом изгарања и локусом контроле; степен угрожености негативно корелира са задовољством материјалним стањем; а нада негативно корелира са синдромом изгарања, док синдром изгарања негативно корелира са самопроценом здравља итд.

3. Разлике с обзром на контролне варијабле

Применом t-теста утврђено је да не постоје статистички значајне разлике основних варијабли истраживања у односу на контролне. Статистички значајна разлика постоји само у локусу контроле у односу на пол испитаних наставника (табели 4).

Табела 4

Разлике у локусу контроле с обзиром на пол испитаника (t -тест)

	Пол	Н	АС	t	df	Sig.
Локус контроле	1-мушки	49	25,20	-2,589	102	,011
	2-женски	55	30,56			

t - статистик, df- степен слободе, Sig.- значајност

У табели 4 приказани су резултати t- теста локуса контроле у односу на пол испитаника. Добијени подаци показују да постоји статистички значајна разлика локуса контроле у односу на пол наставника. Женски испитаници су претежно са спољашњим локусом контроле, за разлику од мушких код којих је доминантан унутрашњи локус контроле.

Анализом варијансе варијабли: степен угрожености, самопоштовање, локус контроле, нада, синдром изграња на послу, задовољство материјалним стањем и самопроцене успшености на послу код испитаних наставника у односу на навршене године живота нису добијене

статистички значајне разлике. Додатном обрадом података и применом пост-хок анализе добијена је статистички значајна разлика у самопроцени успешности између млађих и старијих наставника. Наиме, млађи наставници (тј. група наставника од 22 до 32 године) процењују себе као успешније наставнике у односу на старије колеге (група од 44 и старији).

Дискусија резултата

Резултати истраживања показују да: наставници имају нешто јачи степен угрожености у односу на просечне вредности, затим веће самопоштовање, претежно унутрашњи локус контроле и релативно високе вредности на скали наде.

Податак да је претежно доминантни локус контроле испитаних наставника унутрашњи наводи на закључак да се наставници углавном ослањају на своје снаге и потенцијале и да верују да њихов успех много више зависи од њих самих, а мање од спољашњих чинилаца. Овај податак је важан, нарочито ако се узме у обзир актуелна реформа образовања и измењени услови рада у условима друштвене кризе, који са собом повлаче и неминовну модификацију постојећих, али и прихватање нових настваничких улога. Податак да наставнице имају претежно спољашњи локус контроле у односу на наставнике можда се може објаснити патријахалношћу средине и очекивањима да јачи пол (тј. мушкарци) преузме иницијативу, утиче на догађања у спољашњој средини, контролише догађаје и сл.; као и друштвеном улогом жене на овом поднебљу, али и већој потреби жена за различитим видовима охрабривања и социјалне подршке.

Резултати даље показују да испитани наставници немају изражен синдром изгарања на послу, а да своје здравствено стање процењују као добро; затим да сматрају да су успешни у обављању свог посла и да су им одређене потребе задовољене (потреба за независношћу у раду, за уважавањем од стране колега, ученика, управе и сл.). Ови подаци су нарочито охрабрујући, јер нам показују да испитани настваници располажу одређеним ресурсима који могу бити веома значајни за њихов будући живот и рад на просторима Косова и Метохије. Податак о угрожености егзистенцијалних потреба је очекиван, с обзиром на услове живота и рада на територији Косова и Метохије. Док је податак о најмањој угрожености потреба за уважавањем од стране ученика и колега охрабрујући и веома важан за наставнике и њихов будући рад и може се сматрати важним ресурсом.

Утврђено је такође да постоје статистичке значајне узајамне позитивне корелације између различитих варијабли ресурса (самопоштовање, нада, самопроцена наставничке успешности, задовољство материјалним стањем), што говори у прилог кохезивним и интегрисаним снагама наставника, које им помажу у суочавању са свакодневним изазовима. Такође, постоје статистички значајне негативне корелације између појединих варијабли ресурса и појединих варијабли угрожености (самопоштовање са синдромом изгарања и степеном угрожености; самопроцене здравља са степеном угрожености и сл.). Ови подаци нам могу указати на потребу за што интензивнијим радом на унапређивању и јачању поменутих ресурса, у циљу превентвног деловања на живот и рад наставника.

Добијени подаци су очекивани и у складу са предпоставкама истраживања.

Закључак

На основу добијених података можемо закључити да наставници који раде у основним и средњим школама на Косову и Метохији располажу одређеним ресурсима, који им могу помоћи у суочавању са свакодневним егзистенцијалним проблемима и захтевима које намеће рад у измењеним условима, условљених дугогодишњом и комплексном друштвеном кризом. Такође узимајући у обзир добијене податке можемо закључити да испитани наставници поседују психолошке ресурсе, који се одређеним програмима подршке од стране стручних лица могу и требају јачати у циљу даљег унапређња њиховог живота и рада. Имајући у виду услове рада наставника на Косову и Метохији истичемо значај додатне подршке која је неопходна наставницима на овим подручјима у циљу оспособљавања за прихватње нових улога. Планиране програме подршке наставницима који раде на Косову и Метохији треба усмерити ка јачању постојећих психолошких ресурса, даљем унапређењу здравља и оспособљавању наставника за нове улоге. Приказани рад ће истраживачима послужити као важан путоказ у даљем истраживању рада наставника на Косову и Метохији, а резултати помоћи у организовању најразличитијих програма подршке.

Литература:

Antonovsky, A. (1984). "*The Sense of Coherence as a Determinant of Health"*. http://www *ije.oxfordjournals.org/archive/*

Antonovsky, A. (1985). *Health, stress, and Coping*. London: Jossey- Basss Publishers.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health, How People Manage Stress and Stay Well*. London: Jossey- Basss Publishers.

Aron, R. (1971). „Predgovor“, u: F.H. Kums, *Svetska kriza obrazovanja*, Beograd: Glas.

Безиновић, П., Савчић, Д. (1989). Локус контролеи његово мерење: приказ нове скале за мерење екстерналне оријентације. Психологија, 1-2.

Georgievski P.(2009). Društveni kontekst krize škole i oblici školskog nasilja. *SOCIOLOGIJ*A, Vol. LI, N. 1

Дедић, Г. (2005). Синдром сагоревања на раду. *Војносанитарни преглед*. 62 (11): 851−855.

Кашић, К. (2009). Задовољење базичних психолошких потреба, селф-оријентација и синдром изгарања на послу код просветних радника. Мастер рад. Филозофски факултет у Новом Саду.

Lacković- Grgin, K., Ćubela, V. (2002): *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Svezak 1. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet Zadar.

Mabry, D. R. (2005). "Teacher burnout factors: A study of teachers in the Maury County, Tennessee, school system". *Dissertation Collection for Tennessee State University*. Paper AI3187599. http://e-research.tnstate.edu/dissertations/AAI3187599.

Минић, Ј. (2009). *Осећај кохерентности код средњошколаца неалбанске националности са Косова и Метохије*. Магистарски рад. Филозофски факултет, Бања Лука.

Николић, Р. (2006). Професионализација позива наставника. *Педагошка* LlI, 1-2. Нови Сад.

Павловић, Б. (2008). Изазови лидерске улоге наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања* Год. 40, Број 2, стр. 388-402. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Половина Н. (2008). Допринос школе грађењу партнерстзав са родитељима. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Год. 40, Бр.. 1 (152-172). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Richmond, V. P., Wrench, J. S., & Gorham, J. (2001). *Communication, affect, and learning in the classroom*. Acton, MA: Tapestry Press.19.

Snyder, C.R. (1996). To hope, to lose, and to hope again, *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 1, 1-16.

Rijevec, M. (2008). *Čuda se ipak događaju*. Edicija- Zrno soli.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Todorović, J. (2002). Relation between the emotional conflicts and self-concept amnog adolescents. *Facta Universitatis, Vol. 2, No 9.* str. 259-269.

Flere, S., Lavrič, M. (2006). Religioznost u međukulturnoj perspektivi. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Чабаркапа, М. (2009). Синдром изгарања на послу код наставника. Настава и васпитање. вол. 58, бр.. 2, стр. 268-286

Miroslav Krstić, Dušan Ranđelović, Jelena Minić

Faculty of Philosophy, Priština- Kosovska Mitrovica

Kristina Ranđelović

Faculty of Philosophy, Niš

THE PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF TEACHERS IN SOCIAL CRISIS

Abstract: This paper is a part of Serbian Ministry of Science and Technological Development's project called “Teaching in schools in Kosovo and Metohija in social crisis’, which is being realized in cooperation with Departments of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica.

The paper will show some of the psychological resources of the teachers who live and work in Kosovo and Metohija. The objective of the research was arriving at relevant data that might enable us to organize support programs for the teachers who live and work in complex and chronic social crisis. In keeping with this, we will show in the paper some psychological resources of the teachers that might help them in their ‘struggle’ with the social crisis (self-esteem, locus of control, hope, self evaluation of success at work, self evaluation of health…), since the crisis entails numerous problems (burnout syndrome and the degree of endangerment while satisfying existential needs, the need for independence at work, the need for being respected by colleagues and the like), and requires the teachers to accept new roles.

The research focused on the primary and secondary school teachers in Kosovo and Metohija (n= 104), who follow the syllabus and curriculum of the Republic of Serbia. The following instruments were used for the gathering of data: Global Self-Esteem Scale, Locus of Control Scale, Hope Scale, and the Teachers Burnout Scale, the Questionnaire about the degree of endangerment and the Questionnaire about the basic socio-demographic data (created specifically for the research). The following statistical procedures were employed while processing the gathered data: descriptive statistics, Pearson correlation coefficient and t- test.

The results of the research demonstrate that teachers have a somewhat greater degree of endangerment in relation to the average values, higher self esteem, mainly internal locus of control and relatively high values on the hope scale. The results also show that the teachers who were tested do not suffer from burnout syndrome; they estimate their health as good and they feel they are successful at their work and that certain needs of theirs are satisfied (the need for independent work, the need for being respected by their colleagues, students, management and the like). The results show that there is positive correlation between self evaluation of success at work on the one side and the satisfaction with one's material status and health on the other. The results demonstrate that there is negative correlation between the self evaluation of the teachers' health and burnout syndrome, while there is a positive correlation with self esteem. There is also negative correlation between self esteem on the one side and burnout syndrome and the degree of endangerment on the other. The degree of endangerment of the teachers in the place where they live and work is negatively correlated with the satisfaction with one's material status. Statistically significant difference of the locus of control in relation to sex has been determined: namely, women teachers have a more pronounced outward locus of control in relation to their male colleagues. The received data are partly expected and in keeping with the initial assumptions. The received data are also encouraging, because they show that teachers do possess certain psychological resources despite working in social crisis. The planned programs of support for the teachers who work in Kosovo and Metohija should be directed at strengthening the already existing psychological resources, further developing of health and enabling the teachers to accept the new roles occasioned by the work in social crisis.

Key words: *psychological resources, teachers in Kosovo and Metohija, social crisis*

мр Татјана Радојевић[1]

Филозофски факултет
Косовска Митровица

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 371.12

ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА У ПРОЦЕСУ ОРГАНИЗОВАЊА НАСТАВЕ

У систему образовања и професионалног развоја просветних радника неопходно је створити услове за развој свих оних компетенција које произилазе из измењене улоге и захтева који се пред наставником постављају данас и у будућности. У процесу осавремењивања наставе и унапређивању ефикасности наставне комуникације улога наставника се мора мењати и проширивати. Нова улога наставника захтева поред познавања научне дисциплине коју предаје и поседовање низа педагошких квалитета: комуникативност, научну радозналост, љубав према сопственом раду, хуманост и став поверења према ученицима.

У савременој школи настава је основни облик рада. Настава је најадекватније подручје за успостављање и развој комуникације, а добро развијена комуникација је основа за успешно учење. Комуникација сама по себи увек је присутна у школи, учионици, наставном али и ваннаставном процесу. Најсложенији задаци међу бројним задацима који стоје пред настаницима, јесу они који су повезани са општењем, комуникацијом са ученицима.

Успешна комуникација са учеником тражи наставника који ће поседовати комуникацијске вештине и наставника који ће имати развијену комуникацијску компетентност. Ако прихватимо становиште да су основне компоненте комуникације: познавање језика, интеракцијске вештине и културно знање, онда комуникациону компентенцију можемо одредити као јединство језичке, друштвене, културне и стратешке компетенције или као спој језичких и друштвених интеракција. Од развијених комуникационих компетенција наставника зависи квалитет наставне комуникације. Од квалитета остварене наставне комуникације зависи квалитет остваривања циљева и задатака наставе, као и квалитет остварених међуљудских односа између њених учесника. Међуљудски односи у школи обухватају односе између наставника и ученика, ученика и ученика и наставника и наставника. Дакле, целокупни наставни процес може се схватити као процес међуљудске комуникације која је усмерена на васпитање и образовање, односно развој личности.

***Кључне речи**: настава, комуникација, комуникациона компетенција.*

[1] tatjana.radojevic@yahoo.com

Настава као процес комуникације

Настава као најорганизованији и најсистематичнији облик васпитно-образовног рада може се схватити као процес међуљудске комуникације која је усмерена на васпитање и образовање односно развој личности у целини. Настава је најадекватније подручје за успостављање и развој комуникације, а добро развијена комуникација је основа за успешно учење.

Под комуникацијом подразумевамо размену информација између две или више особа, интеракцију помоћу знакова, сигнала и симбола којим се преносе идеје, значења, поруке и искуства. Термин комуникација потиче од латинског глагола *communicare*, који значи учинити заједничким, тј. саопштити, док је именица *communicatio* изведана из поменутог глагола и означава саобраћање, општење Посматрајући суштину комуникације са педагошког аспекта, чини се да она подразумева различите облике општења између васпитаника и васпитача. Многи аутори између појмова комуникација и општење стављају знак једнакости док неки (нпр. И. Акопов) тврди да општење имплицира најмање три различита процеса и то: комуникацију као размену информација, интеракцију или размену деловања и социјалну перцепцију која обухвата схватање, примање, прихватање и разумевање партнера у том процесу. Дакле појам комуникација се по садржају и суштини не може сводити само на размену информација између актера, већ он нужно имплицира моделе понашања људи и развој карактеристичних структура односа које они међусобно успостављају. Ако се суштина појма комуникације посматра у тако широком контексту он се, заправо изједначава са појмом општење. Разлика је једино у томе што субјект може комуницирати и са неживим објектима, односно изворима. (Мијановић, Н., 2006.).

Према схватању Н. Сузића, под појмом педагошка комуникација подразумева се: „преношење саопштавања, излагања, примања, једном речју, размена поруке као и успостављање односа, споразумјевања, средстава и начин опхођења међу учесницима у васпитно-образовном процесу и процесу учења.“ (Сузић, Н., 2005).

Реализација васпитно-образовних циљева и задатака у настави зависи од квалитета успостављених интеракција између наставника и ученика. Васпитно-образовни процес може се посматрати као интеракцијски однос између ученика и наставника, као и између самих ученика, који у том динамичном процесу врше и размењују утицаје посредством положаја и улога одређених природом социјалне ситуације у којој се

налазе (Шевкушић-Мандић, С., 1995). Водећа улога у настави припада наставнику. Наставник је организатор наставе и комуникациони партнер својих ученика. Комуникациона својства наставника се испољавају у његовој способности да успостави комуникацију са ученицима, да заузме правилан став према њима у зависности од ситуације и да уважава њихову индивидуалност. Од данашњег наставника се очекује да подстиче и доприноси развоју личности ученика и њихових интелектуалних способности, да буде осетљив за унутрашња доживљавања ученика, да буде оспособљен за адекватну примену што бројнијих облика и метода наставног рада у зависности од наставне ситуације и индивидуалних и узрасних способности ученика.

Комуникациона компетенција наставника као предуслов организовања успешне настав

Организовање успешне и квалитетне наставе у школи зависи од наставникових комуникационих компетенција, његовог понашања, става, креативности, мотивације. Наставник ученицима представља узора за усвајање комуникационих модела понашања, одговоран је за квалитет комуникације, за успостављање интеракције између њега и ученика као и међу самим ученицима, што резултира развијањем њихових комуникационих компетенција.

За остваривање успешне комуникације у настави неопходна је добра оспособљеност наставника. Како се тајна успешне наставе крије у процесу комуникације зато је и потребно развијати наставникове комуникативне компетенције. Наставник успоставља комуникацију са ученицима од првог сусрета. Он треба да успостави две врсте комуникације: глобалну са свим ученицима истовремено и индивидуалну са сваким учеником посебно. Глобална комуникација је значајна за општу атмосферу у разреду, за фронтални начин наставног рада и представља неопходну основу за успостављање и регулисање индивидуалне комункације сваког ученика. Успостављање индивидуалне комуникације са сваким учеником од наставника захтева доста улагање великог напора. Наставник треба да упозна сваког ученика и у складу са његовим способностима, потребама, жељама, амбицијама, интересима, мотивима и карактерним особинама успостави комуникацију.

Дакле, наставник мора бити емпатичан у комуникацији са ученицима. Ово је предуслов сваке добре комуникције, али је посебно важно када је у питању комуникација између неравноправних учесника. Емпатија представља сазнајно-емоционалну способност уживљавања у положај друге особе и покушај сагледавања света њеним очима. Емпатичан

наставник прихвата личност ученика у целини онаквог какв он заправо јесте. Дешава се да наставник има идеализовану слику какав би ученик требало да буде, и ако се стварни ученик не подудара са његовом сликом наставник га не прихвата. Развијене емпатијске способности помоћи ће наставнику да открије скривене мотиве ученичког понашања и да се у складу са тим постави односно да прилагоди своју комуникацију ученичким способностима и могућностима разумевња (Шевкушић, С., 1995). Основни услови које треба испунити у настави за остваривање емпатијског комуницирања и дијалога су: комуникација са малим бројем ученика, добро познавање ученика са којима се комуницира, осетљивост за људско понашање, развијена емпатија и мотивисаност за узајамну повезаност.

Успех комуникације зависи од тога како се остварује комуникацијски однос између наставника и ученика, да ли је наставник комуницира са ученицима демократски или ауторитарно. Док је први начин комуницирања заснован на поштовању основних норми интеракцијског, па и интерактивног комуницирања, ауторитарно комуницирање подразумева апсолутну доминицију наставника.

Наставник склон демократском комуницирању са ученицима подстиче ученике да изразе своје мишљење и своје ставове, посебно се труди да код њих изгради критички однос према стварима и појавама и ствара битне услове за њихову креативност и самосталност у раду, подстиче ученика на додатну активност и негује њихову индивидуалност. Добро познаје своју струку, правилно информише ученике, подстиче и развија вишесмерну комуникацију у процесу учења.

Полазна основа ауторитарног комуницирања је недемократска. Такав наставник тражи од ученика апсолутну покорност, то су ситуације кад се од ученика тражи да обавести наставника о сваком кораку, да ништа не сме урадити без његове сагласности, када се искључиво спроводе предлози које даје наставник, када се захтева апсолутна послушност, кад господари над ученицима, кад се прекидају ученици док говоре, кад наставник сам одлучује шта је правилно, а шта неправилно у понашању ученика.

Данас се инсистира да се створе услови у којима ће ученици бити субјекти, а не објекти у настави, у складу са тим комуникација са ученицима ће имати обележја демократске комуникације, јер се само тако ученици могу оспособити за прави сарадднички однос и за пуно поштовање свих учесника наставе.

Развијане комуникационе компетенције наставника представљају ефикасан пут ка стварању повољне психо-социјалне климе захваљујући чему наставници и ученици имају осећање припадности школској заједници у којој се осећају прихваћено и срећно. У формирању психо-

социјалне климе учествују бројни фактори међу којима посебну важну улогу има наставник. Као што смо већ поменули демократски начин руковођења разредом што подразумева подстицање ученика на активност, охрабривање да изложе своје мишљење и постављају питања, пружање подршке и похвале ученицима позитивно утиче на психосоцијалну климу у разреду.

Познато нам је да је комуникација у настави условљена талентом, стручношћу и квалитетом наставника, али не може се занемарити чињеница да је комуникација у настави делимично условљена интелектуалним, емотивним, мотивационим и другим особинама личности ученика. Промене улоге наставника у комуникацији нису довољне оне за собом повлаче и промене улоге ученика у комуникацији. Да би ученик био ефикасан у комуникацији неопходно је да поред слушања и примања поруке, развије и способност ефикасног слања поруке. Као нове улоге ученика у комуникацији истичу се: активан слушалац, излагач и презентатор, елаборатор, истраживач, фацилитатор, стимулатор, надзорник, тихи монитор, сумаризатор, верификатор, евалуатор, тестатор, сниматељ, менаџер (Сузић, Н., 2005).

Наставник савременог типа мора да пронађе такав педагошки стил и начин комуникација који прихвата већина ученика у одељењу. Стил није нешто што је статично и непроменљиво, у образовном процесу стилови наставника се мењају због тога што се и мења и сама његова личност. Стил понашања наставника у вербалној комуникацији са ученицима може бити недирективан, што значи да наставник води рачуна о потребама ученика, прихвата идеје, и предлоге, подржава их, похваљује, и подстиче, док наставник кога карактерише директиван стил усмерава понашање и активност ученика, даје објашњења и упутства, опомиње и критикује. (Фландерс, Н. А.,1965).

Неки аутори оцењују да је аутентична педагошка комуникација у настави могућа само ако се, и када се испуне следећи потребни услови: комуникационо компетентан наставник (и ученик) интерперсонална комуникација и комуникабилне поруке. У уобичајеној наставној пракси ови услови се ретко стичу. Истраживања показују да већини ученика недостају социјалне, комуникационе вештине, а некомпетентност у овој области карактеристчна је и за наставника. Улога наставника је до сада углавном била предавачка. У процесу организовања успешне наставе и унапређивања комуникације улога наставника се мора мењати и проширивати. Да би био ефикасан одашиљалац садржаја педагошке комуникације, наставник треба да освоји низ других или нових улога: наставник као дидактичар, наставник као васпитач, научно-наставна улога наставника, наставник као дијагностичар, наставник као инструктор активне наставе, наставник као кординатор, наставник као

креатор нових интерперсоналних односа, наставник као градитељ емоционалне климе у одељењу, наставник у активном циљном учењу (Сузић, Н., 2003). У оквиру комуникационе компетентности наставника утврђено је четири врсте способности: способност ефикасног слушаоца и способност правилног тумачења невербалног понашања; способност вредновања говорних порука што подразумева идентификовање кључних идеја, порука; способност говорне комуникације која представља способност да се изразе јасне идеје и способност да се успостављају добри социјални односи у наставном и ваннаставном процесу.

Принципи, методе и облици наставног рада и комункациона компетентност наставника

Да би наставник успешно планирао, организовао и реализовао наставни процес мора да буде дидактичко-методички оспособљен. Од његове дидактичко-методичке оспособљености зависи како ће он комуницирати са ученицима, како ће усаглашавати програмске садржаје са одговарајућим стратегијама, методама и облицима наставе.

Наставник у комуникацији са ученицима мора знати: да одабере интересантне садржаје, да користи материјале који ће привући пажњу ученика, да комуникацију прилагођава нивоу способности сваког ученика. Основни принципи доброг комуницирања у настави полази од онога што битно карактерише свако разумевање и прихватање поруке. Пет принципа који утемељују свако излагање наставника и ученика су: јасност, целовитост, језгровитост, конкретност и тачност (Цветановић, В., 2002). Дакле, излагање наставника мора да буде јасно и разумљиво слушаоцима. Мора поштовати принцип целовитости исказа у односу на садржај и у односу на временску артикулацију. Принцип језгровитости подразумева да се посебно у излагању издвоји оно што представља основу садржаја који се интерпретира. То од наставника захтева добро познавање садржаја. Принцип конкретности у наставном комуницирању директно је у зависности од природе и особености наставног садржаја, као и нивоа слушалаца. Принцип тачности подразумева да наставник влада садржајем и тражи да се до краја испоштују основне чињенице и битне особеност садржаја.

Дакле, успешна комуникација је првенствено условљена правилним одабиром метода наставног рада. У комуникацији са ученицима неопходно је примењивати методу разговора. Значај ове методе је у томе што се ученици успешније активирају у настави, наставник треба настојати да при вођењу разговора улоге стално мења чиме ће се дати већа улога ученику. Ученици су принуђени да кроз дијалог сами уочавају од-

носе између појмова, судова, да изводе закључке, врше уопштавање. Може се рећи да ефикасност васпитно-образовног процеса чини слободан и демократски дијалог у разреду, у коме ученици постављају питања, излажу проблеме, расправљају и дају предлоге. Стваралачки дијалог је могућ уколико га наставник покреће, подстиче и усмерава васпитавајући ученика да истражују, проучавају и међусобно сарађују (Ђорђевић, J., 1985).

Примена вербално-текстуалне методе у настави утиче на формирање правилног говора, остварује се култура говора стичу способности за флексибилну и вербалну комуникацију. Док комуницира са ученицима, објашњава градиво, одговара на постављања питања ученика, пита ученика, саопштава задатке, даје упутства за рад, наставник трба да лепо и правилно говори. За квалитетно комуницирање у настави неопходно је да наставник и ученик савладају култивисан говор. Правилан говор подразумева коришћење стандардног, односно нормативног језика, нормалан говор, здрав и без мана и остварује универзалне могућности људског говора , а култивисан говор бира најбоље, али му је основ стандардни језик (Цветановић, В., 2002.).

У комуникацији са ученицима веома је важно да говор наставника буде модулиран, разумљив, звучан, пријатне боје гласа и јак. Ако је изговорена свака реч и реченица и ако све то ученици добро чују, онда се поуздано може рећи да је створена добра основа за разумевање. Лоша комуникација и монотон глас, не могу бити стимуланс активности ученика, нити покретач очекиваних интересовања ученика. Грешке које умањују јасност и разумљивост излагања су: двосмисленост, погрешна употреба станих речи, претерана збијеност некоректно излагање о теми. Зато је неопходно да сваки наставник проучи говор, уђе у његове тајне, спозна његову моћ и на прикладан начин га користи у свом раду. Комуницирање у настави не може се замислити без говорне сигнализације која представаља део невербалног комуницирања. Наставник док излаже градиво или комуницира са ученицима, не може да избегне и употребу невербалног вокабулара, посебно гестовну комуникацију, али и мимику. Сматра се да је вербални садржај поруке често мање битан од тона гласа, израза лица и држања тела. Начин на који наставник седи, његови покрети, гестови, повишен или снижен глас откривају значење односа према ученицима.

Наставник код ученика треба да развије културу слушања, односно да их научи да слушају што постиже методама које су засноване на слушању. Илустративне-демонстративне методе омогућавају пуну визуелну комуникацију. Наставникова илустрација може бити веом разноврсна: цртежи наставника, стручњака, ученика (графички знаци, шеме, симболи), затим користе се фотографије, дијаслике, дијапозитиви модели

предмети из природе (биљке животиње). Веома је важно да у коришћењу илустарције наставник мора да обезбеди максималне услове посматрања. Наставникова демонстрација често се примењује у виду показивања и приказивања појединих процеса, покрета, радних операција, одређених ситуација и односа при излагању градива што омогућава да се ученици потпуно укључе у проблем и схвате оно што је предмет излагања, а тиме се и потстакну на комуникацију.

Наставник ће стицати повољније услове за сарадњу и комуникацију са ученицима ако у настави комбинује разноврсне облике рада. Рад у мањим групама, рад у паровима, индивидуални или тимски рад на адекватним задацима у оквиру наставе стварају повољније услове за боље међусобно упознавање, разумевање, стицање међусобног поверења и успостављање присних међусобних односа. Васпитно деловање у међуљудским односима не може се одвијати ако међу актерима тог односа нема интеракције која се најчешће успоставља комуникацијом (Братанић, М., 1990).

Дакле, успешност комуникације између наставника и ученика зависи и од облика наставног рада које ће наставник примењивати на часу. За нашу наставну праксу је карактеристично да у њој доминирају фронтални облици рада. Фронталним радом у настави наставник истовремено поучава све ученике, његов рад прате сви ученици и сви су они под непосредним вођством наставника и заједнички раде на свим задацима. Веома је битно за овај облик рада да наставник фронтално наступа пред целим одељењем и истовремено комуницира са свим ученицима. Рад наставника у разреду и директан контакт са ученицима омогућава непосредну помоћ ученицима који заостају у раду и ученицима који се у доброј мери не сналазе. Фронтални облик рада немеће наставној комуникацији једносмерни карактер, изразито слабу интеракцију и ограниченост у мењању улога ученика. Иако је данас фронтални облик рада у настави најдоминантнији, он не може у потпуности обезбедити успешну наставу и комуникацију без комбинација са групним и индивидуалним облицима рада.

Примењујући групни облик рада у настави наставник добија прилку да боље упознаје своје ученике, посматрајући их у различитим улогама и другачијим активностима, да са њима остварује квалитетну комуникацију, да их диференцирано поучава и индивидуализовано води. Учешће у групном облику рада од ученика захтева да се међусобно уважавају, охрабрују и помажу, да прихватају другачије мишљење, да слушају друге, да обраћају пажњу на сваког, а свако и сви да суделују у заједничкој активности и раде најбоље што могу, да се посвете постављеном задатку, да раде и расправљају у функцији тог задатка, да се

отворено износе проблеми, да избегавају лични напади и увреде, да се сви придржавају постављених правила (Клипперт, Х.,2001).

Рад у паровима истиче се као веома ефикасан облик рада у настави. Рад у паровима манифестује се у процесу наставног рада као комуникативна игра за двоје, као заједничко понављање садржаја ради међусобног испитивања, ради вођење дијалога о појединим ужим наставним садржајима, као међусобно помагање у решавању проблема итд. Ове активности мотивиш ученика на рад, сарадњу и на интезивну комуникацију без које се не би могли постићи очекивани педагошки резултати.

Дакле можемо рећи да групни рад и рад у паровима омогућавају двосмерност и вишесмерност наставне комуникације, квалитетну интеракцију и размену идеја. Ови облици рад због својих позитивних карактеристика и могућности које пружају у великој мери доприносе квалитету комуникације између учесника у наставном процесу.

****

Начин и квалитет комуникације коју наставник успоставља са ученицима има велики утицај на крајње исходе учења. Добро развијена комуникација је основа за успешно учење.

Имајући у виду специфичности савремене наставе, инсистира се на комуникацију која омогућује интензивнију интеракцију међу учесницима наставног процеса. Уважавајући специфичности наставног процеса, неопходно је наставника оспособити за успешну комуникацију .Да би успешно организовао комуникацију у настави комуникационо компетентан наставник мора да буде: прилагодљив и флексибилан, укључен у разговор, да правилно усмерава разговор, да сагледа социјалне односе и планира своје активности, да има развијену емпатију, да ради тимски, да у комуникацији постиже циљеве разговора и личне циљеве, да континуирано развија комуникационе вештине, увежбава и проверава размену порука и да овлада коришћењем разноврсних метода, облика и средстава комуникационог процеса у настави.

Литература:

1. **Акапов, И.** (2000): Социјаљнаја психологија образованија, Флинта, Москва.
2. **Братанић, М.,** (1990): Микропедагогија, Школска књига, Загреб.
3. **Ђорђевић, Ј.,** (1998): Ученици о својствима наставника, Просвета, Београд.

4. **Ђорђевић. Б.,** (2003): Претпоставке за успешну комуникације и примену медија у савременој настави, Педагошка стварност, бр. 1-2, стр 37-46, Нови Сад.
5. **Јовановић, Б.,** (2005): Школа и васпитање, Едука, Београд.
6. **Јовановић, М.** (2009): Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе, Педагошка стварност, бр. 3-4, стр. 368-382, Нови Сад.
7. **Јоксимовић, С**., (2004): Комуникација у настави и психо-социјална клима у школи, Педагогија, бр.2 стр. 1-10, Београд.
8. **Klippert, H.,** (2001): Како успешно учити у тиму, Едука, Загреб.
9. **Лакета, Н**., (1998): Учитељ-наставник-ученик, Учитељски факултет,Ужице.
10. **Мијановић, Н.,** (2006): Појмовно-сруктурални аспекти комуникације у наставном процесу, Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, стр.175-187, Јагодина.
11. **Сузић, Ненад.,** (2003): Ефикасна педагошка комуникација, Настава и васпитање бр.2-3, стр. 254-272, Београд.
12. **Сузић, Н.,** (2005): Педагогија за XXI вијек, Бања Лука, ТТ-Центар
13. **Flanders, N. A.** (1965): Teacher influence, pupil attitudes and achievement, u *Cooperative research Monograph*, Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, New York.
14. **Цветановић, В.,** (2002): Комуницирање у настави, Настава и васпитање, бр.3, стр.184-194, Београд.
15. **Шевкушић, С.,** (1995): Принципи ефикасне комуникације у настави, Настава и васитање бр.1-2, стр.152-162, Београд.
16. **Шевкушић-Мандић, С.,** (1991): Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика, Зборник института за педагошка истраживања бр. 23, стр.222-259, Београд.

Tatjana Radojević, MA

IMPORTANCE OF COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS IN THE PROCESS OF ORGANIZING COURSE

In the system of education and professional development of teachers it is necessary to create conditions for the development of those competencies that result from the changed role and requires that the teacher asked today and in the future. In the process of modernization of teaching and improving the efficiency of teaching communication role of the teacher must change and expand. The new role of teachers required in addition to scientific knowledge of the discipline taught and possession of a number of pedagogical quality: communication skills, scientific curiosity, love of their own work, humanity, trust and attitude towards students.

In contemporary school education is the main form of work. Teaching is the most appropriate area for the establishment and development of communication and well developed communication is the basis for successful learning. Communication itself is always present in the school, classroom teaching and extra-curricular process. The most complex task among the many tasks that lie before nastanicima, are those related to communication, communication with students.

Successful communication with a student asks the teacher to have communication skills and teachers will have developed communication competence. If we accept the view that the basic components of communication: language skills, interaction skills and cultural knowledge, then we can determine the competence of communication as the unity of language, social, cultural and strategic competencies or as a combination of language and social interaction. Developed communication skills of teachers depends on the quality of teaching communication. The quality of the recorded teaching communication quality depends on the objectives and tasks of teaching and the quality of actual interpersonal relationships between its participants Relationships in the school include the relationships between teachers and students, students and teachers and pupils and teachers. Thus, the entire teaching process can be viewed as a process of interpersonal communication that is focused on education and personality development.

Key words: education, communication, communication competence.

Проф. др Данијела Костадиновић-Красић[1]
Учитељски факултет, Београд

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.014.52

УТИЦАЈ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА НА ПРАВНУ РЕГУЛАТИВУ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Резиме: *Најбоље фирме у будућности ће бити оне у којима сви запослени стварају, међусобно деле и користе знање уместо да га себично чувају за себе. Thomas Davenport и Laurence Prusak, аутори "Working Knowledge" наводе да је у свету којем тежимо да се приближимо, знање постало најважнији економски чинилац: оно је главни састојак онога што се купује или продаје и основни ресурс са којим људи раде. Из тог разлога велика пажња треба бити посвећена знању као феномену, али и начину његовог стицања, тачније начинима. У таквим условима наша земља не сме остати по страни, мора се усресредити на реформске процесе, пре свега. Примарни су већ извршени усвајањем и спровођењем Болоњског процеса, док коначне обрисе постигнутних реформи треба тражити у јединственом и хармонизованом систему образовања са системом образовања у ЕУ али и водећим системима у свету.*

Кључне речи: *реформа, Болоњски процес, регулатива високог образовања*

Увод

Европске интеграције подразумевају стварање јединствених принципа. Политика и право Европске уније све више продиру у национална права држава чланица у свим областима живота па тако и у области високог образовања које је у корелацији са изградњом Европе на културној баштини, социјалном, образовном и технолошком развоју као и са стварањем заједничког тржишта и стандардизованим правним регулативама. Право Европске уније уређује читав сплет односа између

[1] danijelakostadinovic@yahoo.com

држава чланица, институција и индивидуалних субјеката у Унији у ¨супранационалном¨ контексту (Кошутић 2010:25). У систем високог образовања у који су укључене све европске земље а не само чланице Европске уније, циљ је стварање упоредивих академских звања, мобилност свих учесника образовног процеса, а самим тим и покретљивост радне снаге и стварање заједничког тржишта рада. Образовање посматрано у оваквом контексту у савременом свету схвата се као опште људско добро. Такође, савремени човек се путем образовања припрема за промене које му ново доба доноси.

1.Реформа виског образовања на основу Болоњске декларације

Закон о високом образовању дефинише циљеве високог образовања као преношење научних, стручних и уметничких знања и вештина, развој науке и унапређење уметничког стваралаштва, обезбеђивање научног, стручног и уметничког подмлатка, пружање појединцу могућност да под једнаким условима стекну високо образовање и да се образују током читавог живота и битно повећање броја становника са високим образовањем. Болоњски процес има свој историјат који се може пратити и пре доношења саме Болоњске декларације.

На прослави 900-тог рођендана најстаријег европског универзитета у Болоњи 1988. године, ректори европских универзитета поставили су темеље јединственом систему виског образовања који би био повезан са новом уједињеном Европом у виду документа Magna Charta Universitatum. Принципи који су изнети у документу односе се на аутономију и организацију универзитета, независност од политичких ауторитета и ауторитета економских сила, поучавање и истраживање на универзитетима, слободу истраживања и обучавања и чувања европске хуманистичке традиције. Пре потписивања овог документа одржана је и Лисабонска конвенција 1997. године која се бавила успостављањем јединствених критеријума признавања квалификација у високом образовању који би важили у свим европским државама, потписницима ове конвенције.

Од пратећих докумената у оквиру Лисабонске конвенције значајно је истаћи и :

- Препоруке о међународним квалификацијама за приступ, усвојена од стране међудржавног Комитета Лисабонске конвенције о признавању, Вилнус, 16. јуна 1999. године,
- Препоруке о критеријумима и поступцима за вредновање квалификација стечених у иностранству у периоду студирања, усвојена од

стране Комитета Лисабонске конвенције о признавању, Рига, 6. јун 2001. године

- Препоруке за признавање заједничких дипломја, Стразбург, 9. јун 2004. године,
- Заједничку ENIC-NARIC повељу о активностима и услугама, усвоје на од стране Комитета Конвенције о признавању квалификација 2004. године.

На прослави 800 година постојања Универзитета у Сорбони 1998. године министри образовања Француске, Италије, Велике Британије и Немачке потписали су у Заједничку декларацију о хармонизацији европског система високог образовања. Кроз ову декларацију се изражава спремност ка отвореном европском простору за високо образовање које нуди значајне перспективе, али захтева и непрекидан напор за уклањање баријера. Још је у овој декларацији указано на потребу да се појачача покретљивост, сарадња и способност за запошљавање. На Самиту министара образовања 29 европских земаља потписана је Болоњска декларација 1999. године у циљу креирања јединственог европског система универзитетске наставе и истраживања до 2010. године, уз истовремено признавање и задржавање разноликости националних специфичности. Тежи се стварању флексибилнијег и ефикаснијег система високог образовања Европе, који би био компетитиван и на глобалном светском тржишту знања. Потписивањем Болоњске декларације земље потписнице су се обавезале да ће координисати образовне политике својих земаља и да ће преиспитивати законске оквире у области високог образовања с циљем да се усвоји заједнички оквир разумљивих и упоредивих академских звања, да се уведе додатак дипломи, да се успоставе два циклуса студија (додипломски и постдипломски изражени у 3+2 или 4+1 систему, да се уведе европски систем преноса бодова ЕЦТС као средства за успостављање мобилности студената, да се унапреди сарадња у области осигурања квалитета високог образовања, унапреди евроска димензија високог образовања како кроз међународну сарадњу тако и кроз посебне студијске програме, да се промовише концепт доживотног учења, да се студенти укључе у процес одлучивања као и да се укључе докторске студије као трећи циклус студија и повеже европски простор високог образовања са европским простором истраживања. Тежња је да студије буду краће, уводе се структуре двоструког степеновања, системи бодовања, екстерно вредновање, повећавају се аутономија и одговорност универзитета. Високошколске установе могу саме да обликују своју будућност у Европи јер она указује на основне вредности и различитости у европском високошколском образовању. Она јасно говори о неопходној

независности и аутономији универзитета и о заједничком простору високог образовања у оквиру разних култура, језика и образовних система. Заједница високог образовања може да профилише сопствени наставни план, уводи додипломске студије и у оне системе у којима оне традиционално нису постојале као и последипломске студије ради повећања мобилности последипломских студената широм света. Потписивањем Болоњске декларације отпочео је процес који има за циљ стварање јединственог и усаглашеног система високог образовања до 2010. године. Ова декларација је само формални почетак Болоњског процеса чије легитимне документе чине и извештаји са конференција одржаних након потписивања декларације. Актуелни закон о високом образовању усвојен 2005. године усаглашен је с принципима Болоњског процеса.[1]

Након две године од потписивања Болоњске декларације представничке организације које су се окупиле у Саламанки марта 2001. године имале су намеру да припреме своје податке за Прашки састанак који је уследио већ 19. маја 2001. године. Договорено је да циљеви, принципи и приоритети обухвате аутономију са одговорношћу, образовање као јавну одговорност, високошколско образовање које треба да буде засновано на научно-истраживачком раду и организациону разноврсност. Овде је квалитет истакнут као основни услов за поверење, релевантност, мобилност, компатибилност и атрактивност у Европском подручју високошколског образовања.

Конференција одржана у Прагу (2001.) унела је следеће елементе у Болоњски процес:

- систем лако разумљивих и упоредивих академских степена;
- систем који је заснован на два главна циклуса са успостављањем система кредита;
- мобилност и европска сарадња ради обезбеђивања квалитета;
- европска димензија у високошколском образовању;
- доживотно учење;
- улога институција и студената;
- промоција атрактивности европског академског простора.

На конференцији у Берлину 2003. године министри образовања земаља потписница Болоњске декларације пажњу су посветили докторским студијама у простору евроспког високог образовања (European

[1] Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/05.

Higher Education Area) и европске истраживачке области (ERA-European Research Area) у Болоњском процесу. Истакнут је значај истраживачког рада, истраживачких обука и промоција интердисциплинарног истраживања у циљу одржања и унапређења квалитета високог образовања као и повећања мобилности за докторски и пост-докторски степен.[1]

Две године касније 2005. године на конференцији у Бергену постављени су следећи циљеви:[2]

- имплементација референци и смерница за гаранцију квалитета као што је прописано у Извештају Европске асоцијације за гаранцију квалитета у високом образовању (ENQA-European Association for Quality Assurance in Higher Education);
- представљање оквира националних квалификација;
- додељивање и признавање заједничких диплома и
- стварање прилика за флексибилне путеве за обуку у високом образовању.

Две године касније 2007. одржана је конференција министара на којој је договорено формирање независног Европског регистра агенција за осигурање квалитета (European Register for Quality Assurance Agencies-EQAR). ENQA је 2005. године у Извештају о стандардима и смерницама за осигурање квалитета у области високог образовања који је усвојен у бергену поделила стандарде за осигурање квалитета у три области које обухватају унутрашње осигурање квалитета институција високог образовања, спољашње осигурање квалитета високог образовања и осигурање квалитета спољашњих агенција за осигурање квалитета.

2.Образовни стандарди организације наставно-научног рада

Модернизација и реформа система високог образовања има за циљ да ову област учини флексибилнијом, кохерентнијом и одговарајућом у односу на глобалну економију засновану на знању. Један од важних чинилаца реформе јесте унапређење наставно-научног рада кроз образовни систем (bechelor-master-докторске студије). Нефлексиблни образовни систем представља кочницу реформи високог образовања те је потребно наставно-научни и истраживачки рад усмерити ка промени

[1] Realising the European Education Area, Communique of the Conference of Ministers of Responsible for Higher Education, Berlin 2003.
[2] The European Higher Education Area-Achieving the Goals, Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen 2005.

од индивидуалног истраживања према тимовима и мрежи глобалног истраживања. Развој научних дисциплина захтева да се у научном и наставном раду прихвате интердисциплинарсност и трансдисциплинарсност.

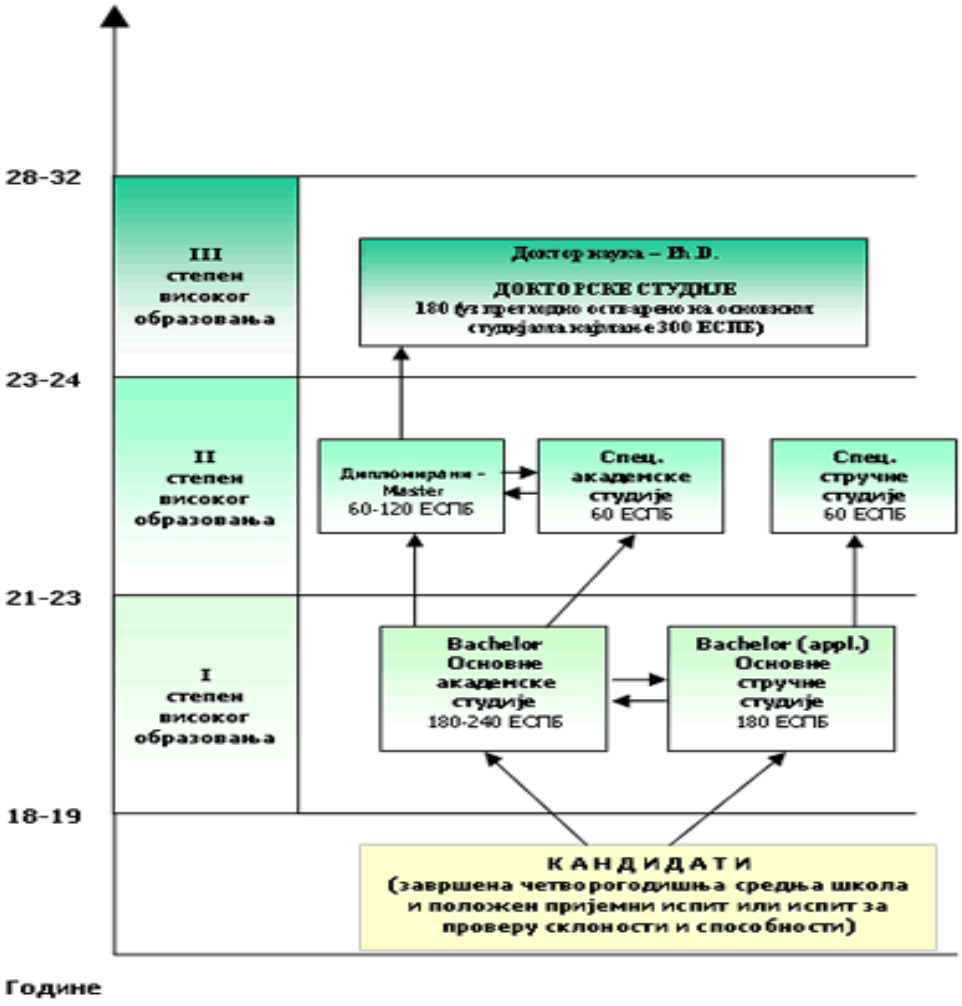
Повећана мобилност студената и наставног кадра такође сигнализира унапређење наставно-научног рада на свим нивоима којем доприносе упоредиве дипломе, флексибилан и модернизован наставни програм који се у свим областима иновира и заснива на упоредивој европској пракси. Наставни планови и програми високошколских институција морају бити тако структуирани да повећавају запосленост завршених студената као и да понуде већу подршку људским ресурсима у целини.

3.Утицај Болоњског процеса на правни оквир образовања у Србији

Међусобно приближавање европских земаља је дугорочна стратегија која подразумева стварање јединственог система у многим областима политичког и друштвеног живота а самим тим и образовања те је и Србија у тежњи да реформише свој систем високог образовања била принуђена да усагласи своју правну регулативу са европском. Након потписивања Болоњске декларације 18. септембра 2003. године Србија се званично обавезала да ће отпочети процес реформи у високом образовању и на тај начин ускладити образовање у високошколским институцијама са европским простором за високо образовање. Закон о високом образовању донет је 2005. године и својим одредбама су постављене основе за изједначавањем високог образовања са европским простором. Студије на високошколским установама се реализују на основу студијских програма који су, у ствари скуп обавезних и изборних студијских подручја, односно предмета, са оквирним садржајима које треба савладати ради стицања дипломе одговарајућег нивоа и врсте студија. Извршена је реформа курикулума, предавања су временски сведена на један семестар, уведени су различити изборни модули, почео је да се примењује ЕСПБ систем бодовања, наставља се са усавршавањем студената и наставног особља кроз програме размене, а унапредјена је и сарадња са страним универзитетима. У току је процес акредитације факултета и универзитета. Више школе су завршиле тај процес, тј оне које су одабрале пут Болоње постале су високе и увеле су основне академске (180 до 240 ЕСПБ) и струковне студије у трајању од три године као врсту студија првог степена (180 ЕСПБ). Струдије другог степена су дипломске академске студије – мастер (најмање 60

или 120 ЕСПБ), као и специјалистичке академске/струковне студије (најмање 60 ЕСПБ). Студије трећег степена су докторске академске студије (најмање 180 ЕСПБ). Сваки предмет из студијског програма вреднује се бројем ЕСПБ бодова (европски систем преноса бодова), а обим студија изражава се збиром ЕСПБ бодова. Збир од 60 ЕСПБ бодова одговара просечном укупном ангажовању студента у 40-часовној радној седмици током једне школске године.

Укупно ангажовање студента чине активна настава (предавања, вежбе, практикуми, семинари и др.), самостални рад, колоквијуми, испити, израда завршних радова и други облици рада. Укупан број часова активне наставе не може бити мањи од 720 часова нити већи од 900 часова у току школске године.



Графикон 1. Систем образовања у Србији

За ову област у Србији задужена су два министарства – Министарство просвете Републике Србије, као и Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије које је задужено за науку. Тренутно, постоји 7 универзитета које је основала Република (Универзитет у Београду, Универзитет уметности у Београду, Универзитет у Новом Саду, Универзитет у Нишу, Универзитет у Крагујевцу, Универзитет у Новом Пазару и Универзитет у Приштини) и неколико приватних универзитета, Закон о Универзитету се примењује како на приватне, тако и на оне институције високошколског образовања које је основала држава. Треба навести и чињеницу да се на јесен припрема и формирање Универзитета одбране којим ће се извршити и последња етапа реформе војног школства, обједињавањем научних и образовних капацитета ВМА и Војне академије.[1]

Осим Министарства просвете постоје и друге институције које се баве питањем квалитета и унапређења квалитета рада високошколских установа, а то су:

- **Национални савет за високо образовање** који предлаже политику високог образовања, дефинише листу звања, поставља стандарде квалитета и надзире процес осигурања квалитета.
- **Комисија за акредитацију** која спроводи поступак акредитације,
- **Конференција универзитета и конференција академија струковних студија** које координирају активности високошколских установа и преносе Националном савету ставове академске заједнице и
- **Студентске конференције универзитета и академија струковних студија** које чине представници студентских парламената одговарајућих високошколских установа и чији је задатак да координирају активности студентских парламената и штите интересе студената на националном нивоу.

У циљу праћења примене Болоњског процеса оформљена је Комисија састављена од представника свих универзитета, високих стручних школа и студената која сарађује са Европском комисијом на бројним пројектима везаним за Болоњски процес укључујући и организацију семинара и конференција на ову тему.

[1] http://www.politika.rs/rubrike/Drustvo/Vojni-univerzitet-po-NATO-standardu.lt.html (датум приступа 28.02.2011.год.)

У стандардима за акредитацију наведено је да Најмање 70% наставног кадра мора да буде у сталном радном односу са пуним радним временом (у области уметности 50%). Компетенције наставника се морају доказати релевантним дипломама, изборима у звање, објављеним радовима, доказима о искуству и педагошком раду, учешћем у међународним пројектима и пројектима које финансира Министарство науке. Многи факултети се суочавају са проблемом адекватног простора због великог броја студената или пак, недовољно великих зграда/ амфитеатара које изнајмљују. Наиме, стандарди предвидјају да је неопходно обезбедити 4м2 простора по студенту, односно 2м2 за факултете које организују наставу у две смене. Потребно је обезбедити и одговарајуће амфитеатре, одредјени број учионица, лабораторија, библиотеку са најмање 1000 наслова из области из које се настава изводи, као и рачунски центар са најмање 20 рачунара и приступом Интернету. Неопходно је да објекти у којима се настава изводи имају градјевинске и употребне дозволе или пак закуп на најмање 5 година. Потребно је издвојити и простор за административне послове, као и две канцеларије за студентску службу.

Стратегија Министарства просвете за период 2005-2010. године поставила је за свој стратешки циљ квалитетно образовање за све које се заснива на Општој декларацији о људским правима и **Конвенцији о правима детета**[1] која наглашава да је образовање област која трајно утиче на животе грађанаи право које подразумева да свако дете, млада и одрасла особа има право на образовање ради задовољавања основних потреба за знањем. У РСрбији ово право је регулисано Законом о основама система образовања и васпитања. Поред овог закона рад министарства просвете на реформи образовања укључује и законе попут закона који регулишу предшколско васпитање и образовање, основно и средње образовање, ученички и студентски стандард. Закон о универзитету донет је 2002. годинеи овим законом се уређује делатност универзитета, факултета и академија уметности, општи принципи њихове организације и управљања као и начин финансирања. У овом закону је присутан већи утицај студената у управљању јер поред ректора и проректора присутан је и студент проректор.

[1] Конвенција о правима детета усвојена је на Генералној скупштини УН 20. новембра 1989. године.

Закључак

На основу изнешеног, јасно се указује да је потребно да образовање има стратешку важност за економски и друштвени развој у модерном друштву, друштву заснованом на знању. Србија је својом правном регулативом поставила темеље за успешно спровођење реформе и већ су стигле прве генерације студентата које су завршиле реформисани образовни циклус који је пратио усаглашавање и спровођење правних прописа у погледу изједначавања диплома студената који су завршили студије по старим наставним плановима и студената који су уписивали студије по новим реформисаним наставним плановима.

Друго, квалитетним образовним системом, доступним свима образоваће се иновативно и продуктивно друштво у оквиру којег ће сваки појединац бити у могућности да развија сопствене потенцијале, да се успешно прилагођава захтевима савременог друштва јер образовање мора да буде дугорочна инвестиција која ће побољшати друштвени развој кроз могућност сваког појединца да активно учествује и доприноси економском и друштвеном развоју. Функција универзитета јесте стицање, преношење и употреба знања (Пикеринг 1971:115) те тако факултети припремају младе људе за задатке које им будућност припрема, на начин како је заиста у теорији познато и како се наводи да је знање флуидна мешавина обликованога искуства, вредности, повезаних информација и експертних мишљења која осигурава оквир за оцењивање и укључивање нових искустава и информација. Оно потиче и примењено је у умовима зналаца. Ако стратешки циљ једне земље може бити изражен у стремљењу ка што више зналаца, оно несумњиво има значај од примарне важности.

Литература:

1. Кошутић, Б.,Основи права Европске уније, Правни факултет, Београд, 2010.
2. Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/05.
3. Ministarstvo prosvete Republike Srbije na adresi http://www.mps.sr.gov.rs/
4. Handal G, *Studentska evaluacija nastave – Priručnik za nastavnike i studente visokoškolskih ustanova*, AAOM, Beograd 2003.
5. Пикеринг, Џ.,Изазов образовању, Београд, 1971.

6. *Политика*, „Војни универзитет по НАТО сандарду“, Београд, 28.02.2011.

Danijela Kostadinović

THE INFLUENCE OF THE BOLOGNA PROCESS ON THE LEGAL REGULATION OF EDUCATION IN SERBIA

Summary: The best companies in the future will be those in which all the emloyees create,share their knowledge among themselves and use it instead od selfishly keeping it for themselves.The authors of the "Working Knowledge" Thomas Davenort and Laurence Prusak,state that in the world we strive to get closer,knowledge has become the most important economic factor/ingredient:it is the main ingredient of what is bought or sold and the basic resource with which peole work.For that reason a big attention should be paid to knowledge as a phenomenon,but also to the manner of its acquisition,specifically the manners.In such circumstances our country should not stand back,it has to concentrate on the reform processes above All.the primery processes are already completed by the adoption and implementation of the Bologna Process,while the final outlines of the reforms achieved should be looked for in the unique and harmonized sistem of education with the system of education in EU but also with the leading systems in the world.

Key words: reform, the Bologna process, the regulation of higher education

Универзитет у Болоњи

III ИСТРАЖИВАЊА

Проф. др Дарко Надић[1]
Ванредни професор Факултета политичких наука
Универзитета у Београду

Доц. др Урош Шуваковић[2]
Доцент Филозофског факултета
Универзитета у Приштини
са привременим седиштем
у Косовској Митровици

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.014

ПАТРИОТИЗАМ КАО ВРЕДНОСТ КОД СТУДЕНАТА КРАЈЕМ ПРВЕ ДЕЦЕНИЈЕ XXI ВЕКА

„Хтио сам, прво, да покажем тиранији да ми нисмо више животиња за јарам, но да смо народ за слободу – право своје уживајмо; друго, да покажемо млађем нараштају да поштени родољуби ни пред каквом тиранијом пузити неће!“
Васа Пелагић

Резиме: *Рад је посвећен истраживању појма патритотизма и његовог прихватања као вредности од стране студената Универзитета у Београду, као највећег универзитета у Републици Србији. У склопу истраживања вредности студентске популације, у овкиру међународног истраживања које је обухватило Русију, Кину, Чешку, Казахстан и Србију, испитивана је прихваћеност вредности патриотизма међу студентима, што има и свој посебан смисао, пошто је реч о најшколованијим припадницима својих нација из којих се, по правилу, регрутује и друштвена и политичка елита једне земље.*

Испитивање је у Србији спроведено на Универзитету у Београду, применом теренске анкете, на узорку од 500 студената. Узорак је био квотни и двостепени, а резултати су показали да нешто више од 1/3 београдских студената макар има проблем да себе квалификује као патриоту. То се, међутим, не може објаснити само процесом вестернизације који је захватио студентску популацију у Србији, већ првенствено бесом, гневом, љутњом студената на државу и власт која је изневерила њихова очекивања и олако дата обећања о „бољем, европском животу“ разочарење ове популације стањем у земљи, њеним лидерима и институцијама,

Кључне речи: *патриотизам, студенти, Универзитет у Београду, испитивање вредности, година 2010.*

[1] nadic@sezampro.rs
[2] uros-s@eunet.rs

О појму патриотизма уопште

Иако неки српски теоретичари истичу полисемичност појма патриотизам (С. Стојаков, 1997: 243), ми заступамо становиште да је реч о појму који има потпуно јасно значење, много јасније него бројни други појмови који се употребљавају у друштвеним наукама. Патриотизам значи љубав према отаџбини. Ради се о привржености сопственој земљи и народу, о идентификацији с његовом традицијом и са дубоким слојевима његове културе. Он представља „специфичну емотивну повезаност појединца или одређене друштвене групе са својим ужим или ширим завичајним простором, местом порекла, државом у којој живи или из које долази – у крајњој линији, с *домовином* или *отаџбином*. Патриотизам представља врсту колективног идентитета које појединац или група испољава манифестујући привржености, љубав, поштовање, оданост према некој од поменутих заједница“ (И. Шијаковић, 2007: 393).

Иако се патриотизам као термин јавља тек у XVIII веку (Хајзинха, 1996: 11), као појава и вредност он је био „веома развијен већ код старих Атињана, Спартанаца и Римљана“ (М. Марковић-7, 1994: 354). „Делатно учешће у војној одбрани полиса сматрало се код Хелена за основну грађанску врлину“ (С. Антонић, 2008: 715). Одбрана полиса представљала је, једновремено, не само отпор поробљавању, већ и борбу за очување културних и политичких институција које су у њему постојале. Међутим, у политичком животу полиса учествовали су само они који су на то имали право – слободни грађани. А такви су били мањина. Управо су зато та патриотска осећања постојала у периоду робовласништва, баш као и касније у доба феудализма, код припадника владајуће класе; робови нису имали таква осећања према држави која их је експлоатисала до мере њиховог умирања усред те експлоатације, као што таква осећања нису имали ни кметови у феудализму. Зато, како то правило уочава М. Марковић, „у Косовској бици[1] нису учествовали нижи сталежи српског народа: себри и отроци. Бој је водила, и изгубила, српска властела“ (Исто). Некадашња народна војска, која је постојала у раној фази постојања полиса, временом је нестала и са настанком великих империја настају професионалне војске, које се одржавају и кроз читав феудализам. Оне су плаћеничке и њихов однос лојалности постоји првенствено према владару, а не толико према држави (С. Антонић, 2008: 717).

[1] Косовска битка се одиграла 1389. године и у њој је турска Отоманска војска поразила српску војску, што је значило и крај постојања средњевековне српске државе.

Патриотизам као вредност и елемент идентитета реактуелизује француска буржоаска револуција. Стварање нација-држава и превазилажење феудалне аутархичности води ка афирмацији ове вредности. При том, као и када је реч о грчким полисима, патриотизам није само оданост држави, већ и њеним установама, грађанским правима и слободама које је Декларација о слободама и правима човека и грађанина изнедрила. Он се као вредност често манипулативно користи, особито у освајачке и империјалне циљеве, али то не значи да је патриотизам анти-вредност. Хоће ли бити напредан или реакциоран зависи, пре свега, од циљева којима служи. Волети своју земљу, народ, његову културу и традицију, бити поносан на историјска, научна, техничко-технолошка достигнућа своје земље, на њене природне лепоте, спортисте који је репрезентују, свакако је похвално и хумано. Ако је при том власт у тој земљи израз народне воље и његових тежњи, тада ће сваки патриота бити спреман и на највеће прегнуће – оружану одбрану слободе отаџбине. Јер „патриотизам увек тражи лични пример и увек тражи личну, макар малу жртву“ (Д. Симеуновић, 2000: 183). Уколико је, међутим, власт тиранска, њени циљеви неправедни и угњетачки, то онда патриотизам трансформише „у опасни, злоћудни, неморални национализам и шовинизам“ (М. Марковић, Исто: 355). Тада и наступа проблем пошто долази до погрешне идентификације ових појмова и манипулације с патриотизмом, што иде у правцу да грађани одбијају идентификацију са својом земљом. Такви су у почетку малобројни, али се круг стално шири упоредо с прогресом у освајању слободе и успостављању усклађености између воље народа и власти која из те воље извире.

Значење појма патритозам, барем у последњих 220 година, није спорно, али би могли да буду спорни начини опредмећења те љубави. Ако узмемо да су социјални психолози у праву када указују на три компоненте ове вредности: рационално-когнитивну, емотивно-афективну и мотивационо-делатну, онда је ова трећа компонента вероватно и извор различитих схватања овог појма, у смислу да ли је у питању вредност или анти-вредност. Јер управо разграничење између патриотизма и шовинизма се може сасвим јасно пронаћи у том трећем, мотивационо-делатном сегменту: јесте ли спремни да почините злочине у име „љубави“ према својој земље? И може ли таква ваша спремност да се подведе под појам патриотизма? Ми сматрамо да не може, јер је наше право да будемо патриота ограничено правом других људи да буду патриоте. И све док наше право на љубав према отаџбини не угрожава њихово истоветно право – и обрнуто – може се говорити о патриотизму; онога тренутка када на сцену ступе злочини који се „образлажу љубављу према сопственој земљи“, тада имамо посла са шовинизмом; а

када на сцену ступе злочини који се образлажу „бригом о људским правима“, тада наступа тзв. хуманитарни интервенционизам (Д. Гибс, 2010), који је заправо нови идеолошки плашт империјализма и неохегемонизма. И као што је шовинизам који прераста у злочине, укључујући ту и геноцид и етничко чишћење, заправо негација патриотизма, тако је и хуманитарни интервенционизам негација либерализма и људских права у чију заштиту кобајаги наступа. С појмом патриотизма се често повезује национализам који једни схватају као „облик групног егоизма, којим се свом народу придају већа права него другим народима, којим се национални интерес не усклађује с општељудским интересима и етичким нормама, већ се ставља изнад њих“ (М. Марковић-8, 1994: 397), док други указују како „проблем национализма треба посматрати конкретно-историјски зато што скала националних осећања сеже од бенигног припадништва својој нацији до малигног шовинизма и агресивног национализма“ (Љ. Тадић, 1996: 523). Има и аутора који указују како је разлика између патриотизма и национализма у томе што је реч о две врсте љубави: у првом случају објект љубави је *patria* (отаџбина), а у другом *nation* (нација), при чему ово разликовање долази нарочито до изражаја када су у питању вишенационалне државе (И. Приморац, 2005).

Нема сумње, дакле, да је у значењу каквим смо га овде дали, патриотизам грађанска врлина, вредност која је у савременом смислу производ буржоаског друштва и осећања поштовања и прихватања рационалног легитимитета његових институција, укључујући и грађанска права и слободе, али и истовремено постојања свести о историји, култури, традицији, свести о припадности одређеној друштвеној групи која негује и отелотворује ту традицију, историју и културу на одређеној територији (отаџбини, домовини) и једновремено показује снажну емотивну везаност за њих. У том смислу се патриотизам као вредност прихвата још од детињства, кроз процес примарне социјализације у породици, али и кроз национално васпитање (Д. Ж. Марковић, 2010а: 33; У. Шуваковић, 2010а: 130-145)) које долази до изражаја у школском систему и кроз политичку социјализацију која води интериоризацији одређеног образсца политичке културе (М. Подунавац, 1993: 1091-1097). Дакле, не може се патриотизам свести само на „уставни патриотизам“, како је покушавао да га редукује Хабермас, али је потребно и њега укључити у садржај појма патриотизма.

Са наступањем „турбоглобализације“ (М. Печујлић), смисао многих појмова је доведен у питање, па тако и смисао појма патриотизма. То, међутим, није први пут у историји. Још је Епикур у IV веку п.н.е. заговарао индивидуализам, у коме није било места ни за какав

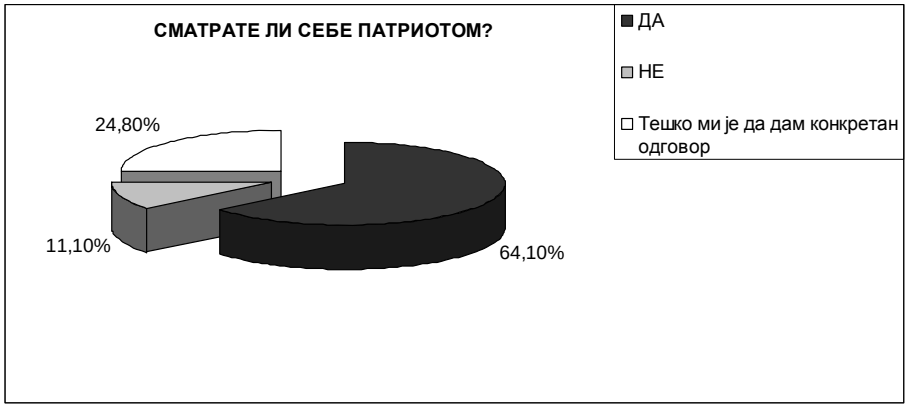
однос љубави према заједници (полису). Он, као и остали стоици и киници, успоставља првенство појединца над заједницом, чиме патриотизам бива озбиљно уздрман. Сентенца *Ubi bene, ibi patria* само је закључак изведен из таквог схватања, које је у савременом свету који се настоји оформити као свет индивуализма и неолиберализма, реактуелизовано. Процес десуверенизације држава (види М. Брдар, 2002), у крајњем исходу, доводи у питање уопште постојање држава, пошто је суверенитет према Бодену њихов суштаствени квалитет. Без суверенитета, нема ни држава, то ће рећи да нестаје објекат љубави сваког патриоте, чиме сам појам патриотизма губи смисао. С друге стране, преношење надлежности с држава на глобалне институције на једној и на локалне установе на другој страни, у озбиљној мери поставља и питање опстајања демократије, што је и разлог да неки аутори већ данас уочавају како је она „на заласку“ (З. Видојевић, 2010). У том контексту, поново се обнавља схватање о појединцима као грађанима света, као космополитима, а не патриотама, чиме се ови појмови изнова антагонизирају. При том се губи из вида врло умесно и логички исправно упозорење академика Михаила Марковића: „Да би се припадало човечанству, мора се припадати некој конкретној заједници. Појединац који не припада ниједној заједници, чак ни оној за коју га веже језик и култура из које је израстао – јесте и остаје нарцис који воли само себе, а пред светом се лажно представља као љубитељ човечанства“ (Исто: 398). Државе нису искључиво организације с легитимним монополом моћи, иако то свакако јесу, већ су и „друштвене групе у којима се остварују, у мањој или већој мери, одређене социјалне функције, чије остваривање често изражава и специфичности развоја народа, а људи их доживљавају и као социјалну средину у којој, и којом, изражавају посебност својих култура, а у којој имају одређену сигурност...Зато процес глобализације друштва треба да се остварује повезивањем и сарадњом држава а не њиховим укидањем“ (Д. Ж. Марковић, 2010б: 63). Коначно, они који постављају питање смислености патриотизма у ери глобализације, под „образложењем“ десуверенизације државе, губе из вида чињеницу да се истовремено са тим процес одвија још један процес – супер-суверенизација Америке, која на свакој тачки земљине кугле сматра да има одређене националне интересе које мора штитити сувереном моћи, што значи и вођењем рата. И тако, док се у другим земљама поставља питање патритизма као вредности, у Америци се усваја *Patriot Act* (тзв Патриотски акт) којим се ограничавају многа људска права и слободе управо с позивом на вредност која се у другим крајевима света на разне начине покушава довести у питање – на патриотизам.

Шта студенти Универзитета у Београду мисле о патриотизму?

У оквиру међународног истраживања вредносних оријентација студената у Кини, Русији, Чешкој и Србији, на Универзитету у Београду је спроведено испитивање применом технике теренске анкете и идентичног инструмента – анкетног упитника, као и у преостале три државе[1]. Анкетирање је извршено у мају 2010. године, на узорку од 500 студената. Узорак је био квотни и двостепени. Испитивање вредносних оријентација међу студентском популацијом, а посебно њиховог односа према патриотизму као вредности, има и свој посебан смисао, уколико се зна да је реч о најшколованијим припадницима својих нација из којих се, по правилу, регрутује и друштвена и политичка елита једне земље.

За разматрање прихватања патриотизма као вредности, од значаја је и чињеница националне структуре испитаника, нарочито када се узме у обзир то да су вођи неких националних мањина оспоравали Србију као њихову државу. У случају студената Универзитета у Београду њих чак 93,9% се изјашњавају као Срби.

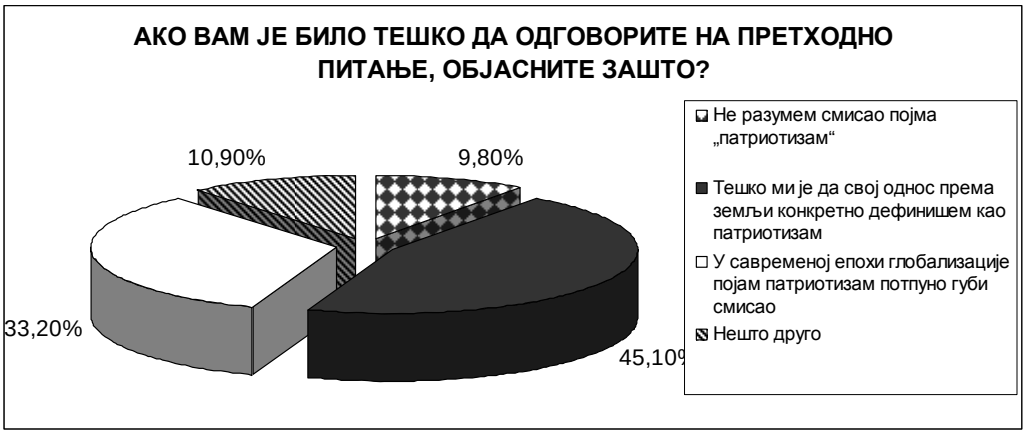
На директно питање „Сматрате ли себе патриотом“, 64,1% је одговорило „да“, 11,1% „не“, док је 24,8% изјавило да им је „тешко да дају конкретан одговор“. Ако саберемо оне који децидно одговарају са „не“ и оне којима је тешко да дају одговор, произлази да нешто више од 1/3 београдских студената макар има проблем да себе квалификује као патриоту.



Графикон 1: Дистрибуција одговара на питање упућено београдским студентима „Сматрате ли себе патриотом“

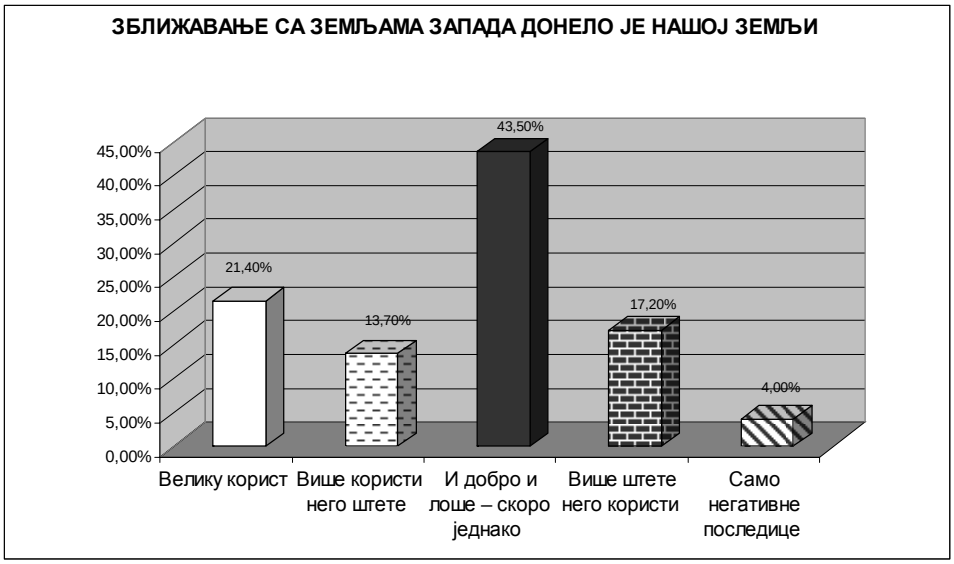
[1] Са српске стране партнер у овом научном пројекту је Српска академија образовања. Руководилац пројекта је проф. др Данило Ж. Марковић, а извршни организатор испитивања је Катедра за социологију Филозофског факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Када је у следећем питању изречена таква констатација, и понуђено да они који имају проблем кажу зашто га имају, 9,8% је одговорило да „не разуме смисао појма `патриотизам`“, 45,1% је констатовало да им је „тешко да свој однос према земљи дефинишу као патриотизам“, док 33,2% сматра да у епохи глобализације „појам патриотизам потпуно губи смисао“.



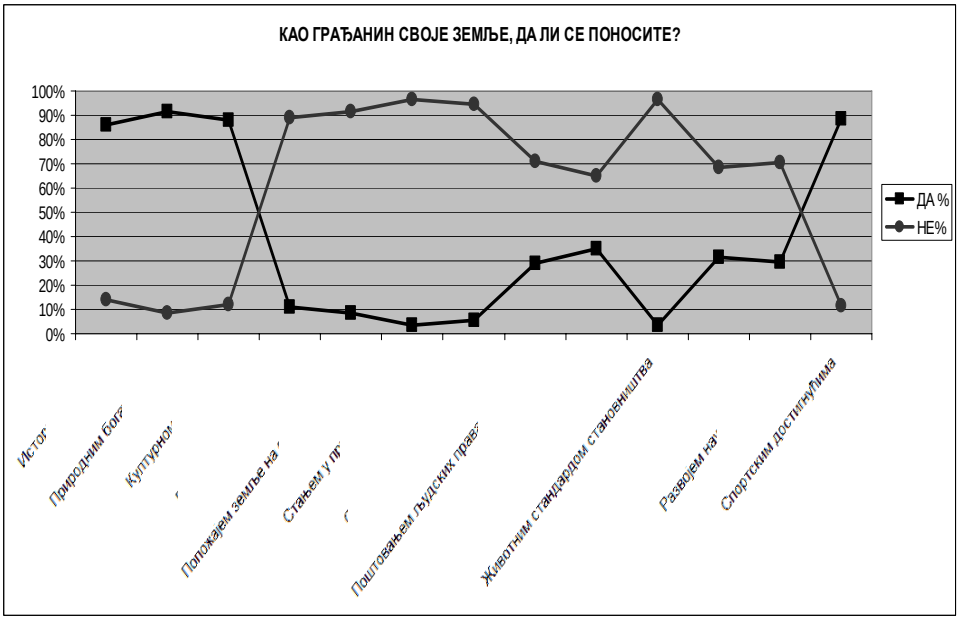
Графикон 2: Дистрибуција одговора студената на питање због чега им је тешко да се изјасне у вези са сопственим патриотизмом

Имајући у виду да представници готово свих политичких партија у Србији заступају став, који је суштински догматски, о безалтернативности пута Србије у чланство у Европској Унији (У. Шуваковић, 2010б: 167-173), занимало нас је како студенти оцењују резултате високе дозе кооперативности наше земље са западним државама. Ово тим пре, што је политика вестернизације – у смислу потпуно некритичког прихватања свих вредности и свега што стиже са Запада – доминантна карактеристика политика које се спроводе у свим транзиционим друштвима, и што је, с друге стране, интелектуалцима инхерентно својство критичности, посебно када је реч о младим интелектуалцима.



Графикон 3: Дистрибуција одговора на питање како студенти оцењују зближавање Србије са земљама Запада

С обзиром на различите елементе патриотизма које смо већ наводили, интересовало нас је на које од њих се студенти поносе, а на које не.



Графикон 4: Дистрибуција одговора студената на питање којом од наведених вредности Србије се поносе, а којом не.

Из графикона је видљивом да су београдски студенти највише поносни на оно што је, у савременом друштвено-политичком контексту, вредносно неутрално: природна богатства, спортска достигнућа, културна баштина, историја Србије и, знатно мање од наведеног, систем образовања. С друге стране, најмање се поносе животним стандардом становништва, стањем у привреди земље, стањем у социјалној сфери, положајем Србије на светској сцени и радом државних органа.

Имајући у виду одговоре које су студенти дали, једна од помисли да више од 1/3 студената Универзитета у Београду себе не сматра патриотом или да има барем нејасан став по том питању у смислу да им је тешко да одговоре да ли су патриоте или нису, јесте да су они у идејном смислу космополити и привржени вредностима Запада. Међутим, укрштањем одговора на питање „Сматрате ли себе патриотом“ и на питање о томе шта је зближавање са земљама Запада донело Србији, заправо се показало да је ова претпоставка нетачна. Међу онима који себе **не сматрају патриотом** 25,5% сматра да је зближавање Србије са Западом Србији донело велику корист, 19,1% сматра да је од тога више користи него штете, наспрам 12,8% њих који сматрају да је било више штете него користи, а само 2,1% види искључиво негативне последице. Чак 40,4% сматра да су последице и добре и лоше – готово једнаке. У категорији оних који **себе сматрају патриотом,** је нешто мање оних који сматрају да је зближавање Србије са Западом донело Србији велику корист – 24,9%, да је више користи него штете мисли 7,7% студената патриота, наспрам 18,7% њих који сматрају да је било више штете него користи и 4,8% оних који виде искључиво негативне последице тог зближавања. И овде доминира средња категорија – 43,6% студената Универзитета у Београду је мишљења да су те последице и добре и лоше – скоро једнаке. Ово нас води спознаји да, иако су очито под утицајем процеса вестернизације Србије, највећи број београдских студената гледа критички на тај процес, сагледавајући га са свих његових аспеката, избегавајући да га одсликава у црно-белим бојама.

Ка закључивању

Друштвена ситуација у којој се врши свако испитивање, у великој мери се одражава на добијене резултате. То је посебно случај када се испитује интериоризација вредности. Начелно, утицај друштвене ситуације на резултате једног оваквог испитивања је мањи када је реч о тзв. универзалним вредностима, а значајно је већи када се ради о политичким вредностима, при чему патриотизам спада у ове друге.

Друштвена ситуација у којој је маја 2010. године вршено испитивање ставова вредносних оријентација студената Универзитета у

Беогарду је детерминисана са неколико значајних фактора: а) у Србији је током више деценија вршена манипулација с појмом патриотозма, при чему је била присутна стална збрка у вези са садржајем појмова патриотизам, национализам и шовинизам; б) у првој деценији овог века, од стране нових власти у Србији, масовних медија и НВО, вођена је свакодневна пропагандна кампања како би се патриотизам представио у најцрњим бојама, изједначио са шовинизмом и како би се „објаснило" да је злочин волети своју земљу и бранити њену слободу; в) у Србији је упитно чак и оно што је у другим земљама неупитно – где су границе Србије, односно да ли се Косово и Метохија (и даље) сматрају делом територије Србије или не.

Чињеница да нешто мање од 2/3 студената Универзитета у Београду себе доживљава као патриоте, за разлику од 1/3 која себе не сматра патриотама или не може да се одреди према појму патриотизма, не може се објаснити само космополитским опредељењем те мањине нити њиховом екстремном вестернизацијом, што смо показали укрштањем одговора на питање јесте ли патриота и одговора на питање о томе да ли је Србија имала користи од приближавања Западу. Приликом одговора на питање о томе чиме се у Србији поносе, дошло се до података да све оно на шта су београдски студенти поносни се не тиче државе у смислу режима, и обратно – све оно чиме се не поносе, најдиректније се тиче државе. То нам даје аргументе да закључимо како су студентским одговори у вези с прихватањем патриотизма као вредности пре резултат беса, гнева, љутње студената на државу. Ради се о разочарењу ове популације стањем у земљи, њеним лидерима и институцијама, чему у прилог говоре и одговори добијени на друга питања која су била обухваћена упитником.

Литература

1. Антонић, С. (2008), „Патриотизам данас", *Теме*, вол. XXXII, бр. 4, стр. 713-729
2. Брдар, М. (2002), „Глобализација и десуверенизација: проблем регионализације Србије у актуелном геополитичком контексту", *Социолошки преглед*, вол. XXXVI, бр. 1-2, стр. 57-80
3. Видојевић, З. (2010), *Демократија на заласку*, Београд: Службени гласник и Институт друштвених наука
4. Гибс, Д. (2010), *Хуманитарно разарање Југославије* (прев. С. Стојановић), Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића
5. Марковић, Ж. Д. (2010а), „Улога националног васпитања у очувању културног идентитета у глобализирајућем друштву", у С. Денић (гл. и одг. ур.) *Могућност националног васпитања у време глобализације*, Врање: Учитељски факултет Универзитета у Нишу, стр. 32-45

6. Марковић, Ж. Д. (2010б), *Глобалистикаи криза глобалне економије*, Београд: Графипроф
7. Марковић, М. (1994), „Етика и политика“, *Изабрана дела*, књ. 7, Београд: БИГЗ, ГЕНЕС-С штампа, Просвета, СКЗ
8. Марковић, М. (1994), „Оспоравања и ангажовања“, *Изабрана дела*, књ. 8, Београд: БИГЗ, ГЕНЕС-С штампа, Просвета, СКЗ
9. Печујлић, М. (2005), *Глобализација: два лица света*, Београд: Гутенбергова галаксија
10. Подунавац, М. (1993), „Социјализација (политичка)“, у М. Матић (гл. редактор) *Енциклопедија политичке културе*, Београд: Савремена администрација, стр. 1091-1097
11. Приморац, И. (2005), „Патриотизам: приземни и етички“, *Arche* вол. II, бр. 4, стр. 247-263
12. Симеуновић, Д. (2000), *Из ризнице отаџбинских идеја*, Београд: НИЦ Војска, Верзалпрес
13. Стојаков, С. (1997), „Патриотизам као морално-васпитна вредност“, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, књ. XXV, стр. 243-253
14. Тадић, Љ. (1996), *Наука о политици*, Београд: БИГЗ
15. Хајзинха, Ј (1996), *Патриотизам и национализам у европској историји до краја деветнаестог века*, Београд: Терсит, Нови Сад: Прометеј
16. Шијаковић, И. (2007), „Патриотизам“, у А. Мимица, М. Богдановић (прир.) *Социолошки речник*, Београд: Завод за уџбенике
17. Шуваковић, У. (2010а), „Национално васпитање – пут усвајања и глобалних националних вредности“, у С. Денић (гл. и одг. ур.) *Могућност националног васпитања у време глобализације*, Врање: Учитељски факултет Универзитета у Нишу, стр. 130-144
18. Шуваковић, У. (2010б), „О безалтернативности путева друштвеног развоја или о новом догматизму с почетка XXI века“, у М. Божић, С, Голубовић (ур.) *Балкан у процесу евроинтеграције – унутаррегионални односи*, Ниш: Ценатр за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Нишу, стр. 157-176

Prof. Dr. Darko Nadic
Associate Professor at Faculty of Political Sciences of University in Belgrade
Doc. Dr. Uros Suvakovic
Docent at Faculty of Philosophy of University in Prishtine
with temporary Head Office in Kosovska Mitrovica

PATRIOTISM AS VALUE WITH STUDENTS OF UNIVERSITY IN BELGRADE AT THE END OF THE FIRST DECADES OF XXI CENTURY

- S u m m a r y –

Social situation in which any investigation is performed in great extent reflects the obtained results. It is especially the case when interiorization of values is investigated. Generally, the influence of social situation on the results of such an investigation is smaller when so-called universal values are in question, and significantly, bigger when political values are in question, where the patriotism belongs to the later.

Social situation in which the investigation performed in May 2010 of Belgrade University students' attitudes to evaluations was determined with several significant factors: a) manipulation with the idea of patriotism has been performed in Serbia for several decades, when constant confusion was present regarding the content of the ideas of patriotism, nationalism and chauvinism; b) daily propagandistic campaign has been performed in the first decade of this century by the new authorities in Serbia, mass media and NGO in order to present patriotism in the worst colors, equal it with chauvinism and "explain" that it is a crime to love own country and defend its freedom; c) it is questionable in Serbia even what is not questionable in other countries – where are the borders of Serbia, i.e. is Kosovo and Metohija (still) considered as the part of the territory of Serbia or not.

The fact that something less than 2/3 of Belgrade University students consider themselves as patriots, unlike 1/3 of them who do not consider themselves as patriots or cannot evaluate the idea of patriotism, cannot be explained only by cosmopolitan determination of that minority, nor with their extreme westernization, which we have shown by intersection of answers to the question if you are patriot and answers to the question regarding the benefits of Serbia from the rapprochement to the West. When answering the question regarding what are they proud of in Serbia, it was discovered that everything that Belgrade students were proud of was not regarding the country in the sense of the regime, and conversely – everything they were not proud of the most directly referred to the state. This gives us arguments to conclude that students' answers regarding the acceptance of patriotism as virtue are more the result of anger, rage, and fury of students with the state. Disappointment with the situation in the country, its leaders and institutions is here in question, in favor of which speak the answers obtained to other questions comprised with the questionnaire.

Key words: patriotism, students, Belgrade University, research of values, year 2010

Проф. др Весна Милтојевић[1]
Универзитет у Нишу
Факултет заштите на раду у Нишу

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.04; 371.12

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПРЕМА ПОРОДИЦИ

Резиме: Процеси глобализације, либерализације и транзиције неминовно утичу на промене вредносних система у појединачним друштвима остављајући дубок траг на елементе који чине њихову структуру. Поменути процеси, самим тим, утичу и на породицу као примарну друштвену групу, основну ћелију друштва, те долази до бројних позитивних и негативних промена и последица у њој. Осим позитивних промена које се пре свега односе на демократизацију односа на релацијама муж-жена и родитељи-деца, долази и до бројних негативних промена и последица (осиромашења, насиља у породици, слабљења емоционалних веза и отуђености и сл.). Без обзира на многобројне промене у оквиру породице, али и око ње, она је била и остала примарна друштвена група, која има и остварује значајну улогу у формирању личности и оставља дубок траг у појединачним животима.

Српска породица у вртлогу глобализације и транзиције суочена је са многобројним тешкоћама и проблемима у остваривању својих функција. У раду се анализирају подаци добијени у оквиру истраживања „Вредносне оријентације студената у Србији“ обављеног у Београду у оквиру ширег истраживачког пројекта изведеног у престоницама Кине, Русије, Казахстана и Чешке.

Кључне речи: глобализација, транзиција, породица.

***

Увод

Промене у савременој породици последица су, између осталог, противуречног процеса глобализације који се налази у жижи интересовања бројних научника различитих профила од деведесетих година прошлог века. Већина њих се слаже да је развој технологије омогућио одвијање овог процеса кроз интензификацију друштвених односа и међузависност, смањење просторне и временске баријере (Марковић, 2010), али разлике у тумачењу обележја и позитивних и негативних ефеката глобализације су велике, те се сва становишта по Хелду могу

[1] vmiltojevic@yahoo.com

сврстати у три групе у оквиру којих постоје и разлике међу ауторима. Хиперглобалисти схватају глобализацију као нову епоху у развоју човечанства, скептици је своде на теоријски мит, а трансформационалисти сматрају да представља дуг историјски процес у развоју људске цивилизације (Held, 2002). Оптимистичко одређење глобализације засновано на технолошком оптимизму које повезују процес са вртоглавим развојем технологија у двадесетом веку која омогућава сваком појединцу на планети информације о удаљеним местима и догађајима, сусрећемо нпр. код Гиденса, који истовремено указује да су дешавања на локалном нивоу детерминисана и обликована дешавањима стотинама километара далеко (Gidens, 1998), јер „међузависност је део наших живота у двадесет првом веку и државе које то одбију да схвате брзо ће на то, на овај или онај начин, бити присиљене“ (Gidens, 2010:253). Мање оптимистично тумачење глобализације сусрећемо код Бурдијеа, који глобализацију одређују као повратак на један дивљи, рационалан и циничан облик капитализма у коме доминантно место имају мултинационалне компаније, групе и појединци који владају њима (Бурдије, 1999). Не ретко, глобализација се своди само на једну њену димензију, економску (Сорош), технолошку (Розен), технолошко-комуникацијску (Т. Фридман) или антрополошку (Ц. Фридман). (Вулетић, 2009:21-23). Свођење глобализације на једну њену димензију, пре свега „могућност да се роба и услуге производе и продају ван националних граница“ је погрешна (Kanton, 2009:241), јер су све димензије овог процеса међусобно повезане и долази до брзих како позитивних, тако и негативних промена на свим нивоима и у свим сегментима друштва. Промене до којих долази у економској сфери, попут домино ефекта, изазивају низ промена у оквиру различитих социјалних група, промене у вредносној сфери доводе до промена не само у оквиру различитих социјалних, већ и етничких и културних група и између њих, и утиче на на положај породице у друштву и односе у самој породици.

Осим процесима глобализације, подручје Србије захваћено је транзиционим процесима, који доводе до структурних промена са бројним социјално-економским ефектима стављајући породицу пред бројна искушења. Реструктуирање привреде, довело је и доводи до опште радне несигурности и осиромашења, реалне “колатералне штете”, те “болест, губитак идентитета, губитак самопоштовања и поштовања других, недостатак одмора, мира и саосећања према другом, као најпосле, и наде да ће се у догледно време наћи сопствено место у уређеној држави” (Трипковић, 2004:207) утичу и на породицу и односе у њој. Породица у транзицији (Бобић, 2003:65-91) на изазове делује двојако, или долази до нарушавања ранијег породичног живота,

развода, губљења и слабљења породичних веза, отуђености, насиља у породици и сл., или кроз јачање узајамне помоћи, пожртвовања и солидарности између чланова породице.

Упоредо са глобализацијом и транзицијом јавља се и процес либерализације који као и претходна два захвата све сегменте друштва. Покреће трансформацију традиционалних, конзервативних и догматских елемената у друштвеној структури савременог друштва, те долази до промена у системима вредности, за нас посебно интересантног патријархалног који је био карактеристичан за подручје Србије и који доноси бројне изазове и искушења пред савремену породицу.

7. Неки изазови и проблеми савремене породице

У доба глобализације, без обзира на све различитости појединачних друштава, чини се да постоје неке појаве са којима се сусрећу породице свих култура, традиција, поднебља, појаве које утичу на могућности задовољавања потреба чланова породице и остваривање њених функција. Несумњиво у такве појаве спадају сиромаштво, насиље у породици, отуђеност, постојање ванбрачних заједница – кохабитација. Овом приликом, без шире теоријске расправе, чини се кратак осврт на њих.

Сиромаштво осим недостатка прихода за задовољење животних потреба подразумева и немогућност запошљавања, неодговарајуће стамбене услове, неадекватан приступ социјалној заштити, здравственим, образовним и комуналним услугама и доводи до друштвене искључености. Као вишедимензионални феномен представља један од највећих изазова и искушења која стоје пред савремену породицу, из најмање два разлога. *Прво*, због сиромаштва у оквиру породице не могу да се задовоље основне, егзистенцијалне потребе чланова, обезбеди економска сигурност, омогући остваривање потребе за самопотврђивањем и самоактуализацијом (добро и перманентно образовање) те може да доведе до општег незадовољства чланова породице, развода бракова, али и асоцијалних понашања у тежњи да се остваре потребе и жеље чланова породице. *Друго*, сиромаштво ствара осећај опште несигурности и може да утиче на ставове деце о заснивању сопствене породице. У савременим породицама траје "стална борба моћи" између чланова, између полова, траје прави "породични рат" око питања индивидуалних права и слобода појединих чланова, посебно деце породице, што доводи или до одлагања, или пак прераног склапања брака и

заснивања породице. Сиромаштво као пратећа појава транзиционих процеса, оставља дубок траг и на српску породицу и породичне односе.

Према Kurcinku *насиље* у породици намеће се као следећи проблем и изазов са којим се сусреће савремена породица у свету и код нас. (Kurcinka, 2001). Фрустрације, страх, неизвесности и тешкоће појединих чланова породице условљени друштвеним окружењем, као и неостварене амбиције, намере, тежње и интерси појединих чланова породице, доводе најчешће до општег незадовољства и насиља у породици које се може сматрати и врстом емотивног и социјалног "вентила". Насилничко понашање у оквиру породице испољава се између супружника, од стране родитеља према деци и од стране деце према родитељима (Ewing, 1997). Многобројна истраживања говоре о "паклу породичног живота", при чему се као најчешћи насилник наводи муж. Подаци о насиљу над женама у балканским земљама показују да је оно присутно у урбаним и рурарним срединама, да чак 70% испитаних жена трпи насиље у вишегодишњем трајању од чега 45% свакодневно. (Šijaković, 2008). Насиље над децом у породичном окружењу постаје озбиљан социолошки, психолошки, правни, етички и културолошки проблем и креће се од занемаривања, запостављања, ускраћивања љубави, преко сумњичења, неповерења, исмевања, омаловажавања, застрашивања, до физичког кажњавања и сексуалне злоупотребе. (Ђуричић-Бањанин, 2002). Но, савремена породица сусреће се и са трећим обликом насиља, деце над родитељима и креће се од занемаривање и запостављање старих и немоћних родитеља, искоришћавања родитељске благонаклоности и финансијских средстава и/или материјалног богатства до убиства. Узроци овог насиља су најчешће осећај тескобе у породици, сукоби око одрастања и породичних обавеза, одговор на различите забране, материјална ситуација, криминал, наркоманија, имитирање и подражавање филмских јунака и слично. Осим наведених узрока насиља у породици, као узроци се могу навести и преданост у обожавању идола, криминал, тероризам, ратне претње и ратови којима су биле изложене породице у Србији, што доприноси стварању окружења, социјалног и културног миљеа у коме се насиље стално шири и постаје начин живота и деловања.

Отуђење у породици је следећи изазов и проблем пред који је стављена савремена породица. Посвећеност стицању богатства, личној афирмацији чланова, преданом испуњавању обавеза на послу уз занемаривање породичнг дружења и обавезе, недостатак времена и стрпљења за чланове породице и њихове проблеме, доводе до недостатка блискости, повезаности, упућености једних на друге и осећаја породичне сигурности - отуђења у породици. Чланови се чето

не виђају данима иако станују у истом простору, а окупљају се повремено на ручковима или неким породичним свечаностима. Међусобно нису упознати са проблемима и потребама других чланова породице. Овакав начин живота у породици има негативне последице на све чланове породице, посебно на децу и доводи до равнодушности, усамљености, затворености, депресије, одавања пороцима (алкохолизму, наркоманији, проституцији), али и тражењу блискости и повезаности у оквиру других друштвених група, не ретко деструктивних.

Као изазов треба поменути и живот у заједници без формалног склапања брака – *кохатацибији*. Повећању кохабитационих заједница доприносе: брз темпо и промене услова и начина живота; осамостаљивање и самоосвешћење жена које више нису спремне да се подреде мужевљевом типу организације породице; борба за остварење бољег успеха у каријери и мушкарца и жене; могућност чешће промене партнера за заједнички живот, као и могућност да се имају деца са различитим партнерима. Кохабитација као облик заједничког живота мушкарца и жене најраспрострањенија је код младих, посебно код студентске популације у западним друштвима, али се јавља и у Србији.

8. Анализа и интерпретација резултата истраживања

2.1. Неколико напомена о истраживању

Истраживање спроведено на студентској популацији у Београду, маја 2010, обављено је у оквиру међународног пројекта у коме су учествовале институције из Русије, Кине, Чешке, Казахстана и Србије. Посебно конструисаним, истоветним упитником обављено је испитивање у престоницама поменутих држава, што омогућава компаративну анализу добијених података, али због специфичности самог инструмента онемогућава поређење са сличним истраживањима у Србији.

Истраживањем је предвиђен узорак од 500 испитаника - студената Универзитета у Београду (реализован са 430) уз пропорционалну заступљеност броја студената у зависности од групације високошколских установа.

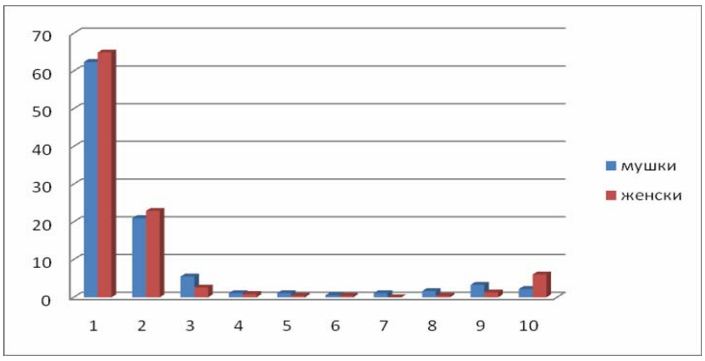
С обзиром на специфичност самог упитника и број испитаника, интерпретација резултата изложена је на дескриптивном нивоу.

2.2.Породица у хијерархији вредности студената

Полазећи од изазова пред којима се нашла савремена српска породица, а имајући у виду промене у вредносним системима настале под утицајем процеса глобализације и транзиције, чињеницу да се ради о студентској популацији, очекивало се да ће се породица наћи високо на лествици рангирања најважнијих аспеката живота, али не и на првом. Највећи проценат студената (49%) је породицу рангирао бројем 1. После породице бројем 1 је најчешће рангирано здравље, затим пријатељи и образовање, материјално стање, посао и слободно време. Најмањи проценат испитаника бројем 1 је вредновао религију и друштвене делатности. Као најмање важан аспект свог живота, оценом 10, највећи проценат испитаника (46%) је означио политику. Следе религија; друштвене делатности; материјално стање, здравље и породица; посао, слободно време и пријатељи и најмањи проценат је рангирао образовање оценом 10.

Овакве вредности навле су нас да истражимо да ли постоје разлике у рангирању породице у зависности од пола.

Графички приказ 1: Оцена значаја породице



Несумњиво је било да су испитаници оба пола најчешће рангирали породицу бројем један, али је интересантно да је процентуално мањи број студената мушког пола рангирао породицу оценом 10 (од 181 испитаника 2.21%), односно да је скоро три пута више студенткиња (од 231 испитанице 6.06%) овако рангирало. (Графички приказ 1).

Разлика у рангирању породице најнижом оценом наметнуло је питање повезаности оваквог ставе са типом породице у којој су испитанице одрасле. Међутим, није уочена повезаност, јер је од укупно 14 испитаница које су овако рангирале породицу, чак 11 одрасло у потпуној породици, 2 су део детињства/младости провеле у породици са једним родитељем, а 1 је све време живела у породици са једним

родитељем. Слични подаци су добијени и код испитаника мушког пола, од којих је већина (од 4 испитаника 3) живело у потпуној породици, а само 1 је део живота провео у породици са једним родитељем.

Важно је истаћи да су испитаници оба пола односе у породици окарактерисали као односе потпуног узајамног разумевања и пријатељства. На нивоу целокупног узорка чак 62.3% је односе у породици означило као односе узајамног разумевања и 25.3% као топле и пријатељске. Процентуално занемарљиво мала разлика уочена је између пола испитаника и процене односа са родитељима.

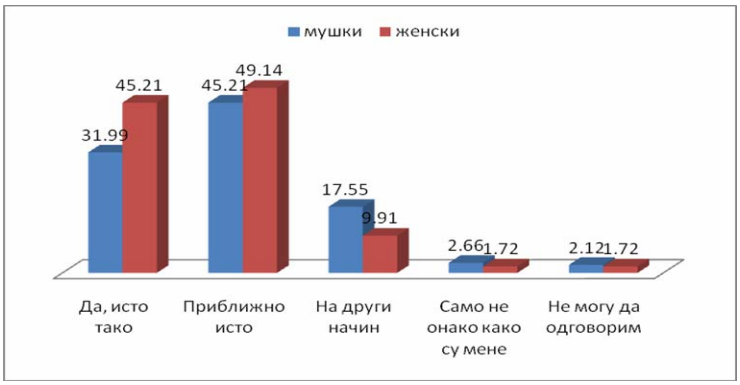
На основу дистрибуције фреквенције одговора, није уочена повезаност између процене односа са родитељима и рангирања породице бројем 10. Највећи број испитаница којима је породица најмање важна оценила је позитивно односе у породици у којој живи.

Међутим, без обзира на високо рангирање породице и позитивну оцену односа у њој, процентуално мали број испитаника изјаснио се да се породици обраћа када им је тешко, свега 16.2%. Испитаници мушког пола (од укупно 180 студената 13.2%) за разлику од испитаница (од укупно 229, свега 5.67%) се изјаснио да се обраћа породици за помоћ када им је тешко. С обзиром на добијене резултате, а с обзиром на величину узорка и не постојање додатних детерминанти, неопходно је даље истраживање и потврђивање повезаности полне припадности и поверења у породицу у најтежим тренуцима. Интересантан је и податак да се испитаници оба пола у тешким тренуцима не обраћају квалификованом стручњаку, што је највероватније последица традиционалног схватања да је срамота обратити се психолозима, психијатрима и терапеутима. Такође, на основу добијених података, примећује се, мада минимална разлика, да се у тешким тренуцима процентуално већи број студенткиња обраћа за помоћ вољеној особи (од 229 студенткиња 4,37%) него студената (од 180 испитаника 3.34%).

На основу вредновања породице и процену односа у њој, очекивало се да ће се испитаници определити да васпитавају своју децу по истом моделу. Међутим, највећи број би то чинио на приближно исти начин (47.9%).

Резултати истраживања показују незнатне разлике у односу на пол и васпитање сопствене деце. Процентуално већи број студенткиња би васпитавало своју децу исто онако како су и саме васпитаване или приближно исто, али би процентуално већи број студената то радио на другачији начин. (Графички приказ 2).

Графички приказ 1: Модел васпитања сопствене деце



Највећи број студената у Србији није у браку и не живи у ванбрачној заједници. Ипак интересантно је да већи број студената живи званично у браку, а већи број студенткиња у ванбрачној заједници. Ступање у брачну заједницу не налази се у фокусу размишљања највећег броја испитаника и везује се за стицање финансијске независности и могућност издржавања породице, завршетак факултета, заснивање радног односа, а једнак проценат везује за нешто друго или не види разлоге да озваничи своје везе. При том, без обзира на пол највећи број испитаника или није размишљао о томе или склапање брака везује за финансијску независност.

Занемарљиво је мала процентуална разлика између испитаника који не знају колико би деце желели да имају (29.1%) и оних који желе троје деце (28%), двоје (26.2%), више од троје (11.8%). Једно дете жели свега 2.5%. На основу добијених података највећи број испитаника мушког пола не зна колико би деце желео да има 48.69%, док би највећи број испитаница 35.5% желело двоје и чак 33.77% троје деце.

Закључак

Имајући у виду величину узорка, недовољан број детерминанти које могу да пруже целовиту слику о месту, положају и улози породице код студентске популације у Србији, специфичност инструмента који онемогућава поређење са подацима сличних истраживања, свесни немогућности извођења генералних закључака, истичемо да резултати овог истраживања указују да студентска популација високо вреднује

породицу и породичне односе. Ипак, без обзира што односе прожима размевање и пријатељство, у тешким тренуцима се обраћају неком другом за савет и помоћ, а већина би своју децу васпитавала мало другачије. Заснивање сопствене породице студенти везују за сопствену финансијску независност и могућност издржавања породице.

Литература:

15. Bobić, M. (2003) Prekomponovanje braka, partnerstva i porodice u savremenim društvima. *Stanovništvo*, 1-4, str. 65-91.
16. Бурдије, П. (1999) *Сигнална светла – припрема за отпор неолибералној инвазији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
17. Вулетић, В. (2009) *Глобализација*. Београд: Завод за уџбенике.
18. Ђуричић-Бањанин, Н. (2002) *Ударац по души*, Београд: Институт за криминолошка и социолошка истраживања.
19. Ewing, Ch. P. (1997) *Fatal Families: The Dynamics of Homicide.* Sage Publications.
20. Гиденс, Е. (1998) *Последице модерности*. Београд: "Филип Вишњић".
21. Гиденс, Е. (2010) *Климатске промене и политика*. Београд: CLIO.
22. Kanton, Dž. (2009) *Ekstremna budućnost*. Beograd: CLIO.
23. Kurcinka, M.Sh. (2001) *Kids, Parents, and Power Struggles: Winning for a Lifetime*. New York: Quill.
24. Held, D. et al. (2002) *Global Transformacion*. London: Polity Press.
25. Марковић, Д. Ж. (2010) *Глобалистика и криза глобалне економије (Прилози за проучавање савременог глобализирајућег друштва*. Београд: Графипроф.
26. Трипковић, Г. (2004) Породица у транзицији. *Социолошки преглед*. Vol. XXXVIII, no. 1–2, стр. 205–218.
27. Šijaković, I. (2008) *Kuda ide savremena porodica*. http://www.sijakovic.com (15.08.2010)

PhD Vesna Miltojević, ass. prof.
University of Niš
Faculty of Occupational Safety of Niš

STUDENTS 'ATTITUDES TOWARDS FAMILY

*Abstract***:** The process of globalization, liberalization and transition will inevitably affect the changes in the value systems of certain societies, shaping the elements which are part of the structure. The above mentioned processes also affect the family as the primary social group and a basic unit of society. This is the reason of a number of positive and negative changes and consequences in the family. Apart from positive changes that are primarily related to the democratization of husband-wife and parents-children relations, there are often many negative changes and effects (depletion, domestic violence, weakening the emotional connection and alienation, etc.). Regardless numerous changes within and around the family, the family remains the primary social group which has a significant role in forming the personality, leaving a deep mark on individual lives.

A Serbian family in the whirlwind of globalization and transition is faced with many difficulties and problems while carrying out its functions. This paper analyzes the data obtained in the project "Value orientations among students in Serbia". This research has been performed in Belgrade, as a part of an extensive research project carried out in the capitals of China, Russia, Kazakhstan and the Czech Republic.

Key words: globalization, transition, family.

***Доц. др Јасмина Петровић*[1]**
Филозофски факултет
у Косовској Митровици

Оригинални научни рад
Научни скуп Српске академије образовања
УДК: 37.06

ВРЕДНОСНИ СТАВОВИ СТУДЕНАТА: РЕЛИГИОЗНОСТ, ПРОСОЦИЈАЛНИ СТАВОВИ И ОДНОС ПРЕМА БУДУЋНОСТИ

Резиме: *У вредносним оријентацијама сублимирани су универзални елементи културе и друштвености али и утицаји који долазе из непосредног социјалног контекста, стога њихово истраживање постаје незаобилазни део спознаје о доминатним резултатима социјализације генерације младих, али и о могућим капацитетима или блокаторима друштвеног развоја који постоје у овој друштвеној групи. Могући исходи интернализације појединих елемената културе код нових генерација видљиви су кроз усвајање одређених вредносних оријентација, вредновање појединих аспеката живота, али и изграђеност просоцијалних ставова. У раду се анализирају резултати истраживања који се односе на религиозност младих као и комплекс просоцијалних стававова и пропитује утицај социо-демографских карактеристика студената на самооцену властите религиозности и степен не/поверења према важним државним и другим институцијама у Србији. Истраживање чији су резултати представљени део је пројекта компаративног испитивања под називом „Вредносне оријентације студената“ изведеног идентичним инструментом у престоницама Кине, Русије, Чешке и Србије.*

Кључне речи: *вредносне оријентације, циљеви, религиозност, поверење, студенти; Унивезитет у Београду.*

О доминантним одредницама друштвеног миљеа друштва у транзицији последњих деценија постоји консензус међу аналитичарима српскога друштва, еминентним социолозима, економистима, психолозима итд и њиме се нећемо посебно бавити у овоме раду. Иако је списак последица „разореног друштва“ (Лазић, 2004) дугачак и прожима готово све сегмете друштвеног живота, задржаћемо пажњу само на једном делу дијагнозе стања српскога друштва који је од изузетног значаја за испитивану тему. Реч је заправо о констатацији у великом броју истраживања да друштвена криза продуженог трајања доприноси

[1] filozofski@pr.ac.rs

покретању процеса ретрадиционализације, бегу становништва у приватност и незаинтересованости за питања од јавнога значаја. Ова тенденција није заобишла ни нове генерације које, означене још давних деведесетих као „деца кризе“ (Михаиловић, 19...), стасавају у условима које су социолози дијагностицирали као време „специфичне аномичне трансформације друштва“ (Томановић, 2009).

Истраживања у којима се износе подаци о вредносним оријентацијама обилују и констатацијама усвојеним вредносним обрасцима као „блокаторима“ модерности у Србији, о порасту аномичности – вредносном вакууму као последици реакције на актуелни социјални контекст, о вредносној хетерогености у смислу супротстављених доминатних вредносних оријентација традиционалистичких и модернистичких (Baćević, Lj. i dr., 2003. Николић, Михаиловић, 2004, Кузмановић, Петровић 2008). Ми ћемо се бавити само једним сегментом испитиваних вредносних оријентација које могу бити индикатори поменутих тенденција.

О истраживачком поступку и инструменту

Истраживање на студентској популацији чије резултате представљамо је спроведено у престоницама неколико земаља у мају 2010. године. Реч је о истраживању које су заједнички спровеле угледне научне установе из Кине, Русије, Чешке, а у Србији Српска академија образовања којој се као реализатор самог истраживња придружила и Катедра за социологију Филозофског факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Резултати представљени у овом раду се односе на вредносне оријентације студентске популације Београдског универзитета[1]. Истраживање је спроведено на двофазном квотном узорку планираном на 500, реализованом на 430 испитаника[2], у коме се водило рачуна о пропорционалној заступљености броја студената појединих групација високошколских установа. Сам методолошки приступ истраживању и инструмент условљени су чињеницом да је испитивањем требало идентичним инструментом обухватити популације у свим поменутим земљама, што

[1] Иначе истраживање је подразумевало испитивање студенске популације истим инструментом у престоницама поменутих земаља

[2] У првом кораку, установљене су пропорције за поједине групације високошколских установа (друштвено-хуманистиче, природно-математичке, техничко-технолошке науке, групација медицинских наука), а у другом изабрани су факултети из појединих групација на којима је истраживање изведено.

значи да нужно инструмент није могао да буде осмишљен тако да уважи све културне особености средина у којима је примењен. Ово је важна напомена будући да испитивање вредносних оријентација подразумева добро познавање и уважавање управо тих особености кроз осмишљавање методолошког поступака. Ипак, оваква истраживања су врло плодоносна управо због компаративне перспективе коју омогућавају. Како истраживачки инструмент донекле одступа од најчешће примењиваних на овим просторима, могућност поређења података са онима из претходних истраживањима у Србији је ограничена. У овом раду износимо само основне истраживачке налазе на дескриптивном нивоу, будући да снимање вредносног профила захтева конструкцију више прецизних скала за снимање вредносних диспозиција.

Коришћен инструмент је садржао низ питања која се односе на личне преференције и ставове према социјалном окружењу, при чему су испитивани на различите начине, скалама процене са пет модалитета одговора за мерење интензитета става, а у неким случајевима преко дихотомних одговора на понуђена питања. Личне преференције (вредносни приоритети) утврђивани су на основу одређивања значаја који сваки од понуђених објеката вредновања имају за самог испитаника. Примењен је и низ скала самопроцене (религиозности, оптимизма итд). Због нужног ограничења временског трајања испитивања, прецизност мерења примена осетљивијег инструмента жртвована је на рачун грубљег захватања више, ставова, мњења и преференција. Не улазећи у расправу о могућим теоријско-методолошким приступима истраживању вредносних оријентација, о чему постоји веома богата и инспиративна литература (Allport, Vernon i Linzey, 1960, Katz, 1972, Šiber, 1998, Fulgosi, Radin, 1982, Pantić, 1980, Maslow, 2001 итд), у раду је представљен само део општих истраживачких налаза.

Место религије у оквиру хијерархије лиичних преференција студената

Могући исходи интернализације вредности током социјализације нових генерација видљиви су кроз њихово вредновање појединих аспеката живота, кроз усвајање одређене хијерархије вредносних димензија. У овом раду нас је занимало које је место религије у односу на остале области живота студената. На листи понуђених вредности (објеката вредновања) испитаницима, нашла се породица, образовање, посао, пријатељи, здравље, материјални стандард итд. Испитаници су имали задатак да, оцењујући дуж континуума на скали од 1-10, вреднују сваку од понуђених области живота према степену значаја који свака од њих

има за њих лично. Просечна средња вредност оцене значаја појединих аспеката њиховог живота показује да су испитани студенти највише вредновали породицу, здравље и образовање, што није изненађујући податак. Неретко социолози тврде да породица има особеност да је „једина стабилна компонента свакодневног живота“, те да јој „људи придају изузетан значај и имају поверења у њену чврстину“ (Z. Ferge, 1996:268). Не улазећи у полемику са таквим ставовима на основу супротних показатеља (Милић, 2003), треба рећи да су аутори у праву, барем када је у питању вредновање породице од стране наших испитаника. Пријатељства и посао су за испитане, такође веома значајни сегменти живота. Материјално стање је вредновано као значајније од религије, политике и друштвене делатности, али као мање значајно од слободног времена. На основу наведених налаза могло би се закључити да су нематеријални и лични аспекти живота који укључују и примарне социјалне везе оцењене као објекти од највише вредности, као и да је образовање као вредност врло високо котирано испред свих осталих понуђених области живота који подразумевају укљученост у живот шире заједнице (Табела 1), те да се религија налази при дну хијерархије (ранг 8) понуђених области живота. Мање значајни од религије студентима су политика и друштвена делатност.

Табела 1. Вредновање значаја појединих аспеката живота испитаника

	Средња вредност	**Ранг**
Породица	2.04	**1**
Образовање	3.89	**3**
Посао	5.19	5
Пријатељи	4.16	4
Слободно време	5.97	6
Политика	8.35	9
Религија	**7.11**	**8**
Здравље	3.20	**2**
Материјално стање	6.07	7
Друштвена делатност	7.41	10

Религијска самоидентификација

Религиозност студената испитивана је кроз конфесионалну идентификацију (припадност одређеној конфесији), самооцену властите религиозности – религијска самоидентификација од стране самих испитаника, и изјашњавање о једном сегменту религијске партиципације – учесталости посета верским установама, који се сматра значајним индикатором религиозности. Што се тиче првог индикатора религиозности – конфесионалној идентификацији, треба указати на његову недовољну поузданост. Иако се овај податак, који се константно прикупља пописом становништва, понекад третира као показатељ општих тенденција у религиозној свести шире популације, треба имати у виду да се «конфесионалност, у свести грађана, често више поистовећује с традицијом и националном припадношћу, а мање са истинском религиозношћу» (Кубурић, 2004: 322). Такође, треба указати да је методолошка пракса у пручавању религиозности кроз читав низ ставова које укључују различите димензије религиозности на основу квантификације појединих ставова у склопу скалирања, показује да конфесионалност има обележје тзв. ‘меког индикатора’ религиозности (Пантић, 1993).

Судећи према првом индикатору, испитаници су показали висок ниво конфесионалне идентификације. Наиме, нешто преко три четвртине испитаних – 81,6% је одредило властиту конфесионалну припадност. При том, 96,1% оних који су се конфесионално определили изјашњавају се као припадници Православне вероисповести.

Када је реч о другом индикатору религиозности, треба указати да он подразумева формирање религиозног континуума. Уобичајено је да се основни облик скале за испитивање религиозности садржи континуум од минимум три модалитета – религиозност, неопредељеност и нерелигиозност, док већина истраживача разбија наведене модалитете зарад прецизирања – мерења религијске оријентације. За потребе овог истраживања коришћена је скала која није укључила средњи модалитет – неопредељен, већ искључиво опције: «ја сам веујући човек», «јесам верујући човек, али не припадам ниједној вероисповести» и «не сматрам себе верујућим човеком». На овај начин није било могуће «измерити» удео убеђених верника који прихватају у потпуности све чему их вера учи у односу на оне који делимично прихватају учење властите вере. Осим што није могуће установити интензитет религијских осећања, оваквим начином истраживања остајемо ускраћени за прецизнији профил религијске оријентације који би указао на њен садржај у смислу односа елемената који припадају домену религијске партиципације и религиозних убеђења испитиване популације.

Према другом индикатору, резултати овога истраживања казују да чак 74,9% студената себе сматра „верујућим човеком“, 6% је себе дефинисало као „верујућег човека“ који не припада нити једној вероисповести, а скоро сваки пети студент је одрицао властиту религиозност - 19%. Претпостављамо да би резултати били мало другачији да су ставови мерени скалом која би у свом саставу имала тврдње које осим оцене властите религиозности и религијске партиципације садрже и могућност да се измери догматска димензија религиозности. Ово напомињемо из разлога што одговарајући на питање које се односи на један од уобичајених индикатора религијске партиципације – тиче се учесталости посећивања верских установа, испитивана популација није показала очекивано понашање с обзиром на властито религијско декларисање. Наиме, највећи део испитаних студената у цркву одлази неколико пута годишње – 40,8%, односно исључиво у време великих верских празника 19%, док је постотак оних који то чине свакодневно - 14.6% или два три пута седмично -1.4%. Дакле, обим партиципације у религијском животу је знатно мањи у односу на религиозно декларисање. “Пад” религијске партиципације у односу на друге показатеље религиозности није особеност која је констатована само у овом истраживању. Неки аутори сматрају да модерна ера носи собом и промену у доживљају религијских обреда који „постају обичаји и настављају да се упражњавају по инерцији често без свести о значењу које у себи носе“ (Kuburić, 2004: 324)

Према суду истраживача, ревитализација верских осећања - или десекуларизација забележена у Србији последњих деценија је више манифестација традиционалне религиозности, и актуализација њених антрополошких основа у временима кризе, него суштинско окретање становништва вери које би подразумевало класичну религиозност (Ђорђевић, 2007) – усвајање свих суштинских димензија религиозности. То донекле и потврђују подаци који су добијени на питање о томе шта људи налазе/траже у религији. Академци најчешће дају следеће одговоре: очишћење душе, покајање – 52,4% , моралну подршку – 50,3%, олакшање од душевних патњи – 49,2%, смисао живота – 36,4%, спасење душе, пут ка вечном животу 36,2%, осећај заједништва са другим људима – 22,4%. Сваки десети студент сматра да људи у религији траже бекство од стварности – 11% . [1]

[1] Сабирак наведених фреквенција је већи од сто јер су испитаници имали могућност заокруживања до 5 одговора.

Социодемографска обележја испитаника и религијска самоидентификација

Емпиријска истраживања религиозности спроведена последњих деценија (како на овим просторима тако и у другим срединама) констатују већу религиозност женске популације, као и већу раширеност религиозних осећања у мање образованој популацији. Прва правилност је водила ка покушајима да се објасни «специфична природа женске религиозности» (Кубурић, 2004: 335). Она је различито објашњавана – некада из атрополошко-филозофске визуре као постојање «женског религијског инстикта» али и као питање које у теоријском домену тиче социјалних неједнакости, када се већа религиозност жена у односу на мушкарце тумачи као последица маргинализације жена у друштву, као покушај компензовања ниског ступња партиципације у различитим сегментима друштвене моћи. Неки теоретичари сматрају да се разлози за израженију религиозност код жена могу објаснити особинама личности жена (Beit-Hallahmi, Argyle, 1997) које су социјално сензитивније, субмисивније, пасивније, анксиозније итд, и као такве са улогама које имају у породици постају и пријемчивије за дијалог с «оностраним бићем»

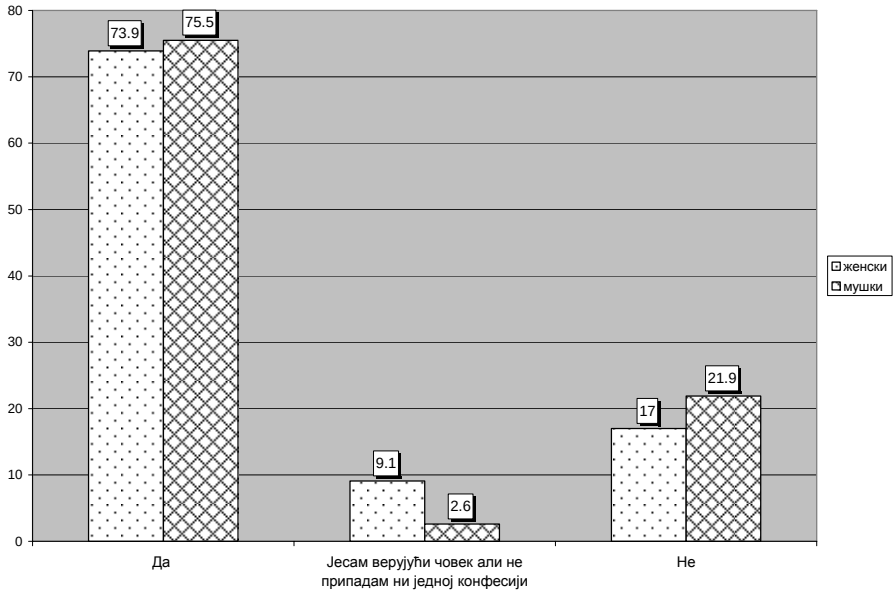
Имајући наведено у виду занимљиво је погледати налазе истраживања на студенској популацији. Резултати истраживања показују да је постоји незнатна разлика у религијској самоидентификацији међу припадницима различитих полова, али у корист мушкараца, када испитаници декларишу себе као «верујућег човека». Тако, 73,9% жена и 75,5% мушкараца себе сматра «верујућим човеком». Међутим, међу женама је више оних које себе декларишу као вернике који не припадају ни једној вероисповести 9,1% него у мушком делу испититиване популације – 2,6%, док је већи део мушке популације себе декларисао као особу која није верујући човек - 21,9%, него што је то случај у женском делу узорка 17%. Када саберемо резултате у групама верујућих и и оних који су се декларисали као особе које практикују «приватну религиозност» („ја јесам верујући човек, али не припадам ниједној вероисповести“), уочавамо да је је међу женама више религиозних – 83%, него међу мушкарцима – 78,1%, међутим ради се о разлици која није статистички значајна[1]

Када је у питању религијска партиципација посматрана кроз учесталост посете верским установама, истраживање је показало да постоји нешто већа разлика између испитаника различитога пола него у случају религијске самоидентификације, али она такође није статис-

[1] Chi-Square 8.589, Df 2, Asymp. Sig. 0.14

тички значајна.[1] Наиме, жене нешто чешће одлазе у цркву сваке седмице -16,5% (то чини и 12,6% мушкараца) и чешће практикују посету храмовима неколико пута годишње. Мушкарци то чешће чине у време великих празника 23.7% у односу на жене 15.6% . У верске установе не одлази уопште 26.8% мушкараца и 21,6% жена

Графикон 1. Религијска самоидентификација испитаника посматрано према полу



Имајући у виду резултате ранијих истраживања која потврђују ову правилност у значајнијој повезаности пола и религиозности, могуће је закључити да је степен образовања значајна варијабла која посредује када се посматра однос између пола и религиозности. Зато је потребно на узорку опште популације проверити овај тренд.

Утицај слојне припадности на религијску самоидентификацију посматран је преко везе између образовања родитеља (оца) и религијске самоидентификације студената. Ово истраживање показује да ако изузмемо одговоре студената који се налазе у групама са најнижим (ОШ) и највишим образовањем оца (Мр и Др наука), којих је у узорку у таковој сразмери да би се поуздано могло закључивати, постоји тренд смањивања декларисања испитаника као верујућих, са повећањем степена образовања родитеља, односно повећање удела студента у групи неверујућих са повећањем степена образовања њихових очева. Наиме, 78,5% испитаника чији очеви имају средње образовање, 77% оних чији

[1] Chi-Square, 10.377, Df 2, Asymp. Sig 0.110

очеви имају вишу и 69% студената чији очеви имају завршен факултет декларисало се као верујући човек. С друге стране, постотак студената у групи средње образованих очева који себе не сматрају верујућим човеком износи 13,4%, да би тај постотак порастао на 25,2% у групи чији очеви имају завршен факултет. Међутим, и за ову везу нисмо добили такве вредности статистика да би се ова повезаност могла сматрати статистички значајном[1]

Друштвени циљеви, вредновање социјалног окружења

Однос према држави и интериоризација просистемских вредности праћена је и кроз самооцену патриотских осећања, осећање поноса који као грађани своје земље осећају према историји, културним, материјалним и др. потенцијалима своје земље и исказаном степену поверења према институцијама државе у којој живе. Када је реч о патриотизму, треба рећи да је скоро две трећине испитаних – 64,1% себе окарактерисало као патриоту, сваки десети је одговорио да није патриота (11,1%), и чак сваки четврти испитаник се изјаснио да му је тешко да артикулише свој став према том питању (24,8%). Респоденти којима је било тешко да дефинишу свој став према овом питању подељени су у образложењу разлога. Доминирају она која се тичу тешкоће у конкретном дефинисању властитог односа према земљи као патриотизам (45,1%), трећина сматра да „у савременој епохи глобализације појам патриотизма потпуно губи смисао“, док део испитаника (9,8%) закључује да не разуме смисао појма „патриотизам“.

Српски студенти се највише поносе природним богатствима, спортским достигнућима, историјом своје земље и културном баштином, а најмање стањем привреде, материјалним стандардом, положајем земље на светској сцени, радом државних органа и стањем у социјалној сфери. Академци нису нарочито поносни ни на поштовање људских права и слобода, па ни на систем образовања у Србији. Ако сажмемо резултате које смо добили, могуће је констатовати да је најмања наклоност студената исказана према ономе што чини актуелну привредну и политичку збиљу у земљи, што је резултат који не изненађује, ако се има у виду да предпостављени критички став према социјалној реалности.

[1] Chi-Square 14.028, Df 10, Asymp. Sig. 0.172

Табела 2. Одговори студената на питање о томе да ли се поносе појединим ресурсима властите земље

Да ли се поносите:	ДА	НЕ
Историјом земље	85.6	14.3
Природним богатствима	91.7	8.3
Културном баштином	87.6	11.9
Радом државних органа	11.0	89.0
Положајем земље на светској сцени	8.4	91.6
Стањем привреде у земљи	3.7	96.3
Стањем у социјалној сфери	5.3	94.7
Поштовањем људских права и слобода	29.1	70.9
Системом образовања	34.8	65.2
Животним стандардом становништва	3.3	96.7
Војском	31.3	68.7
Развојем науке и технике	29.5	70.5
Спортским достигнућима	88.4	11.6

У непосредној вези са исказаним осећањем поноса према појединим културним, друштвеним и привредним ресурсима своје земље су и налази који се тичу ставова у којима је исказан степен поверења у институције државе у којој живе. Највећи степен поверења испитаници су показали према Српској православној цркви – средња вредност на скали поверења 2,93, медијима 2,52 и војсци 2.09, а најмање крупном бизнису 1,52, политичким партијама 1.55 и међународним НВО које делују у Србији 1,63. Средње вредности поверења у Владу РС, Скупштину, полицију РС су такође веома ниске и износе испод 2,00, што би преведено на језик испитаника значило да доминирају одговори „углавном не верујем“(Табела3).

Табела 3. Степен поверења студената у поједине институције државе Србије

У којој мери верујете:	**У потпуности верујем**	**Углавном верујем**	**Углавном не верујем**	**Уопште не верујем**	**Не могу да одговорим**	**Средња вр.скора**
Влади Републике Србије	5.1	21.7	31.9	29.0	12.3	1.78
Народној скупштини РС	3.4	16.5	35.7	31.8	12.6	1.66
Председнику Републике Србије	9.9	28.7	30.0	22.5	8.9	2.08
Политичким партијама	2.0	10.5	37.1	41.7	8.8	1.55
Домаћим НВО	2.7	21.8	31.9	36.0	13.0	1.71
Међународним НВО које делују у Србији	2.2	20.9	31.3	29.4	16.3	1.63
Полицији и органима који се баве заш. права	2.7	28.1	32.7	28.8	7.7	1.89
Судовима	3.9	31.2	30.3	26.2	8.5	1.96
Банкама	5.3	30.8	30.5	24.7	8.7	2.00
Крупном бизнису	3.2	9.3	38.0	35.9	13.7	1.52
Средствима масовних комуникација	5.1	34.1	30.2	22.9	7.6	2.52
Српској праволсавној цркви	22.5	36.3	20.6	11.9	8.7	2.97
Војсци	9.1	33.6	27.8	16.4	13.1	2.09

Разлике у степену поверења посматрано према полу су значајне једино у исказивању степена поверења у рад политичких партија и судова, при чему мушкарцији имају знатно више поверења у политичке партије, а жене у судове Србије. У случају исказивања поверења према банкама, домаћим и страним НВО и медијима – жене предњаче у односу

на мушкарце, док мушкарци више верују Скупштини и Влади РС. Најмања разлика забележена у групама испитаника подељеним према полу је у степену поверења у крупни бизнис, полицију, војску, председника РС и СПЦ.

Каква је будућност будућности Србије?

У контексту добијених налаза који показују изразиту религиозност студената - судећи према индикатору који се односи на религијску самоидентификацију, као и с обзиром на исказано неповерење у кључне социјалне установе, занимљиво је указати на став испитаника према будућности. Какво је поимање будућности будућности Србије представљена кроз ставове студентске популације?

Подаци казују да 43,7% младих на будућност гледа са надом и оптимизмом, 30,3% мирно и без нарочитих надања и илузија. Ипак, сваки пети испитаник је забринут за будућност и на њу гледа са бригом и несигурношћу (20,9%), док је 5% оних који је посматрају са страхом и очајем. У контексту поимања будућности од стране испитаника занимљиво је указати на податке који се тичу њиховог планирања надолазеће реалности. Доминирају одговори који указују да највећи део испитаних – 44,5% прави планове само за ближу будућност, мање од трећине испитаних – 30,1% планира сопствени живот и у најдаљој перспективи, док 16,1% углавном не планира и 9,3% никада не размишља о својој будућности. Другим речима, сваки четврти студент уопште не прави планове за будућност. Ови подаци у складу су са забележеним трендом у земљама са искуством транзиције у којима је тешка економска криза произвела осећај да је свакодневица заправо борба за егзистенцијални опстанак у животима већинског дела популације. У оваквој друштвеној атмосфери доминира феномен „скраћивања перспективе“, што се манифестује редефинисањем дугорочних циљева, интереса и стратегија на планирање у све краћим роковима, тј. „њиховог свођења на hic et nunc" (Janos, 1994:372)

****

Резултати истраживања показују да у студенсткој популацији постоји снажна религијска оријентација на нивоу конфесиналне идентификације и оцене властите религиозности. С друге стране, испитивана популација није показала очекивано понашање с обзиром на властито религијско декларисање. Наиме, када је у питању индикатор који се односи на религијску партиципацију, подаци сугеришу да су академци у

знатној мањој мери спремни да учествују у институционализованој религијској пракси. Испитивана популација манифестује значајну окренутост религији и велику дозу разочараности у укупно стање у земљи, што показује и њихово изразито неповерење према кључним државним институцијама, крупном бизнису али и политичке партије и међународне и домаће НВО. У таквој ситуацији, они показују одлучно окретање ка себи: зато је образовање високо вредновано, упркос инфлацији синекура, зато постоји окретање породици и себи, коначно отуда и окретање ка цркви, која посредује „у комуникацији с Богом“, која опет доноси мир и (само) изолацију.

Студенти показују хетерогеност у својим просоцијалним ставовима и односу према патриотизму. У различитој мери је исказан понос на поједине материјалне, културне и социјалне ресурсе властите земље. Српски студенти се највише поносе природним богатствима, спортским достигнућима, историјом своје земље и културном баштином, а најмање стањем привреде, материјалним стандардом, положајем земље на светској сцени, радом државних органа и стањем у социјалној сфери. Академци нису нарочито поносни ни на поштовање људских права и слобода, па на систем образовања у Србији. Иако је забележена разлика у оцени властите религиозности између студената различитог пола и студената из различитих социјалних слојева веза између поменутих обележја није статистички значајна Разлике у степену поверења посматрано према полу су значајне једино у исказивању степена поверења у рад политичких партија и судова, при чему мушкарци имају знатно више поверења у политичке партије, а жене у судове Србије. Српски студенти показују и резигнираност у односу на будућност и мању спремност за планирање властитог живота у надолазећим временима. Када то чине, будноћност се пројектује из „скраћене перспективе“.

Литература:

Allport, G.W., Vernon, P.E., Lindzey, G. (1960). *A Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.

Baćević, Lj. et all (2003), Zbornik sa okruglog stola *"Promene vrednosti i tranzicija u Srbiji: pogled u budućnost", Beograd:* Friedrich Ebert Stiftung, IDN.

Beit-Hallahmi, B., Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief, experience*. New York: Routledge.

Brown, R. (1965) *Social Psychology*, New York: The Free Press.

Djordević, D. (2007), Religioznost, u Mimica, A., Bogdanović, M., *Sociološki leksikon*, Beograd: ZUNS, s.491-493

Ferge Zsuzsa (1996): Social values and evolution of regime change, Innovations, Vol. 9, No, 3:261-277.

Fulgosi, A., Radin, F. (1982). Psihografska analiza stilova života gradske omladine. *Revija za psihologiju 1-2,* 25-37. Zagreb: Savez društava psihologa SFR Jugoslavije.

Golubović, Z., Kuzmanović B. i Vasović M. (1995) *Društveni karakter i društvene promene u svetlu nacionalnih sukoba*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju i "Filip Višnjić"

Greenstein, F. I,, Personality and political socialization: the teories of authoritarian and democratic character, *The Annals of the American Academy of Political and SocialScience,81-95.*

Janos, P. (1994), Process of transition in post-communist countries. Comparative perspective. Innovations, Vol. 7, No. 1. pp 221-231.

Katz, D. (1972), The functional approach to the study of attitudes. U: J.B. Cohen (Ed.). B*ehavioral Science Foundation of Consumer Behavior*. New York: The Free Press. 221-244.

Кубурић, З., Стојковић, Н. (2004), Религијски селф у трансформацији: Друштвене промене и религиозност грађана Војводине, Социолошки преглед, Vol. XXXVIII, no. 1–2, str. 321–342

Kuzmanović, B., Autoritarnost, u: Lazić, M. (red.) *Razaranje društva*, Filip Višnjić, Beograd, 1994, 151 - 173.

Kuzmanović, B.(1995a), Autoritarnost kao socijalnopsihološka karakteristika, u: Golubović, Z. (ur.), *Društveni karakter i društvene promene u svetlu nacionalnih sukoba*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju i Filip Višnjić, 1995a.

Kuzmanović, B. (1995b), Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija učenika, *Psihološka istraživanja*, 7, 17 - 47.

Kuzmanović, B. (1998), Retradicionalizacija političke kulture, u: Vasović, M. (red.), *Fragmenti političke kulture*, Beograd: IDN, Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje, 257-284.

Kuzmanović,B., Petrović, *N.*(2008)Vrednosni ciljevi kao činioci političkih stavova i mnjenja mladih, *Sociologija*, Vol. L, N° 2, s.153-174

Maslow, H.A. (2001), *O životnim vrednostima*. Beograd: IP "ŽARKO ALBULJ".

Milić, A. (2003) Porodični bilansi i političke i vrednosne orijentacije, Zbornik sa okruglog stola *Promene vrednosti i tranzicija u Srbiji: pogled u budućnost, Beograd:* Friedrich Ebert Stiftung, IDN, 157-164.

Milosavljević, Lj., Jovanović, N., Stjepanović-Zaharijevski, D. (ur) (2009), *Protivurečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira*, Niš: FF Univerziteta u Nišu, Centar za sociološka istraživanja

Nikolić, M., Mihailović S. (ur.) (2004), *Mladi zagubljeni u tranziciji*, Beograd: Centar za proučavanje alternativa, Center for Policy Studies

Pantić, D. (1981), *Vrednosne orijentacije mladih u Srbiji*, Beograd: Izdavački centar SSO Srbije

Pantić, D. (1990a), *Promene vrednosnih orijentacija mladih u Srbiji*, Beograd: IDN, Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje

Pantić, D. (1990b), Vrednosti mladih u vreme krize, Zbornik: *Deca krize: omladina Jugoslavije krajem osamdesetih*, Beograd: IDN, Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje, 173-202

Rokeach, M. (1973), *The nature of human values*, New York: The Free Press.

Rot, N., Havelka N. (1973), *Nacionalna vezanost i vrednost kod srednjoškolske omladine*, Beograd: Institut za psihologiju, IDN

Tomanović, S. (2009), Problemi roditeljstva kao odraz društvenog konteksta odrastanja, u *Protivurečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira*, Milosavljević, Lj., Jovanović, N., Stjepanović-Zaharijevski, D. (ur), Niš: FF Univerziteta u Nišu, Centar za sociološka istraživanja

Šiber, I. (1998). *Osnove političke psihologije*. Zagreb: Politička kultura nakladno-izdavački zavod

Doc. dr Jasmina Petrović

VALUE ATTITUDES OF BELGRADE UNIVERSITY STUDENTS: RELIGIOSITY, PROSOCIAL ATTITUDES, THE ATTITUDES TOWARDS FUTURE

Universal elements of culture and socialization are sublimated in value orientations, as well as the influences that stem from the immediate social context; therefore, the research of value orientations is becoming an essential part of understanding the dominant results of the socialization of the young generation, including the potential capacity, or blockers of social development that exist within this social group. Possible outcomes of the internalization of certain elements of culture among new generations are visible through the adoption of particular value orientations, the assessment of certain aspects of life, and the development of pro-social attitudes. The paper analyzes the results of the research related to the religiosity of the young, together with a complex of pro-social attitudes, and it examines the impact of the socio-demographic characteristics of students on the self-evaluation of their own religiosity and the degree of (dis)trust in governmental and other relevant institutions in Serbia. The research whose

results are presented here is a part of the project based on a comparative study called "Value Orientations of Students," conducted by the use of the identical instrument in the capitals of China, Russia, the Czech Republic and Serbia.

The results show that the student population expresses high religiosity on the level of confessional identification and evaluation of their own religiosity. On the other hand, the studied population did not demonstrate the level of religious participation with respect to their own religious declaration. The disappointment in the overall situation in the country is expressed through a high level of distrust in key government agencies, big business, the political parties and international and national NGOs. In such a situation, they have shown a decisive turn to themselves: this is why education is highly valued, despite the sinecure inflation, this is why there is a turn to the family and the self, finally this is why there is a turn to the church, which mediates in "communication with God," which again brings peace and (self-)isolation.

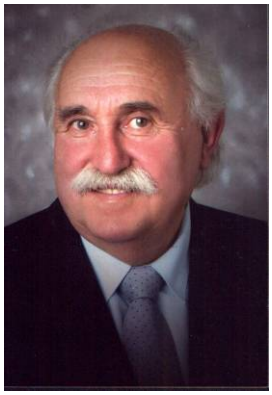
Students express heterogeneity in their pro-social attitudes and their relationship to patriotism. The pride in certain material, cultural and social resources of their country is expressed in varying degrees. Serbian students are most proud of their country's natural resources, sport achievements, the country's history and cultural heritage, while they are least proud of the state of the economy, the standard of living, the country's position on the world stage, the work of state agencies and the state in the social sphere. Students are not particularly proud of the level of respect for human rights and freedoms, not even of the educational system in Serbia. Although the difference in the assessment of their own religiosity among students of different gender and students from different social strata is observed, the relationship between these characteristics was not statistically significant. Differences in the degree of confidence observed in relation to gender are significant only in expressing the degree of confidence in the work of political parties and the courts, where men have much more confidence in political parties, and women in the courts of Serbia.

IV ЈУБИЛЕЈИ

Проф. др Ђорђе Ђурић

Нови Сад

ОСАМДЕСЕТ ГОДИНА ЖИВОТА И ПЕДЕСЕТ ПЕТ ГОДИНА РАДА ПРОФ. ДР МИЛАНА РАТКОВИЋА



Изузетан је догађај, који заслужује пажњу и шире просветне јавности, када Српска академија образовања обележава животне и радне јубилеје својих чланова. Част ми је што, поводом 80 година живота и 55 година плодног просветног и научног рада, имам прилику да укажем на нека достигнућа и доприносе унапређењу образовања профофесора др Милана Ратковића, редовног члана Српске академије образовања и члана Академије педагошких и друштвених наука у Москви.

Проф. др Милан Ратковић је предани и истакнути педагошки и научни радник, вредни аналитичар и пасионирани истраживач наше школе. Цео радни век, продужен до данашњих дана, посветио је проучавању стања у коме се налази образовање и настојању да пружи лични допринос његовом унапређивању. Тако је било док је радио у Хрватској, а још више по доласку у Србију.

У току свог школовања завршио је учитељску школу 1950. године и стекао звање учитеља, вишу педагошку школу 1955. и стекао звање наставника. Филозофски, односно филолошки факултет завршио је 1964. године и стекао звање професора српско-хрватског језика и југословенске књижевности. На постдипломским студијама педагошких

наука одбранио је 1973. године тезу *Комплексно планирање рада у средњој школи* и стекао академски степен магистра педагогије. На студију политичких наука, одсеку за образовање, одбранио је 1979. године докторску дисертацију *Концепција и практични путеви остваривања и интеграција у образовању* и стекао научни степен доктора наука.

Милан Ратковић је прошао пут од учитеља, наставника и директора основне и средње школе, професора, продекана и декана факултета, до проректора универзитета; пут од неуморног практичара до плодног истраживача образовања. Његово широко просветно искуство, обогаћено је теоријским проучавањем образовања, упознавањем реформских подухвата у земљама Европске уније, као и сарадњом са Центром за истраживање иновација у образовању (CERI) при ОЕЦД.

Књиге и чланци, саопштења на стручним и научним скуповима у земљи и у иностранству, истраживачка активност и практични рад на усавршавању директора и наставника, сарадња са школама и другим стручним и научним институцијама, одражавају настојања Милана Ратковића да критички, креативно и практично допринесе да се наша школа мења и превазилази заостајање у развоју. Отуда се његово залагање за промене у нашем образовном систему заснива на темељном проучавању и промишљању школе и савремених реформских подухвата у развијеним земљама, на увиђању тешкоћа које спутавају промене и на образложеним предлозима за системским реструктурисањем наше школе. У том циљу, он информише стручну јавност, наставнике, директоре, родитеље, и друге о потребама и правцима преображаја образовања, настојећи да кроз синергију свих релевантних чинилаца, обезбеди структурне промене.

Посебну пажњу заслужују књиге Милана Ратковића. Објавио их је 35 и то код реномираних издавача у Осијеку, Загребу, Београду и Новом Саду. Временски периоди публиковања и садржај појединих књига, представљају и својеврсни показатељ педагошког развојног пута, интерсовања и стручне и научне активности професора Ратковића. Није прилика да се данас детаљније анализирају ова дела. Ипак, у стваралаштву Милана Ратковића, полазећи од доминантних проблема проучавања, могуће је уочити, уз одређено препокривање, три периода.

У првом, главна усмереност аутора била је нарочито на мрежу и организацију школе, као и на шире друштвене чиниоце образовања. Као илустрација ове усмерености, могу се навести књиге:***"Организација образовања"*** (1975) и ***„Развој и противуречност образовања"*** (1986).

У другом периоду, усмереност аутора и његова проучавања обухватала су образовање и друштвени и технолошки развој, као и образовање и људске ресурсе. Својеврсни репрезентанти ове активности аутора су књиге: ***„Образовање и научни и технолошки развој",*** у коауторству са проф. Мужићем (1990) и књига драматичног али подстицајног наслова - ***„Знати или нестати"*** (1995).

Трећи период обухвата књиге из последњег десетогодишњег раздобља и сведочи о усредсређености аутора нарочито на планирање и евалуацију у образовању, на однос ученика, наставника и родитеља у образовању, на стратегије реформе школе, на успешну и квалитетну школу. Из овога периода, као илустрацију, наводимо књиге: ***„Успешна школа"*** (2007) и ***„Пут ка успешној школи"*** (2010)**.** Ова последња књига представља својеврсну синтезу публикација, насталих у последњој декади. Књига је исход опредељења аутора за критичко промишљање наше школе и за активистички и креативни приступ њеним променама, а против стереотипног мишљења и понашања.

Наведена категоризација истраживања и објављених књига, представља једну, али не и једину, могућност за приказ рада и доприноса аутора унапређењу образовања током протеклих година. Целину његовог дела, међутим, није могуће разврстати „без остатка“ у круте категорије. Реч је о човеку, стручњаку и научнику, у чијем је центру интересовања школа и образовање као целовити систем и настојање да се они учине успешним и квалитетним. У том циљу, развио је концепцију успешне школе, проучавајући је изнутра, али и у њеном друштвеном окружењу. Његово залагање, дакле, не остаје на глобалном нивоу општих захтева, већ конкретно истражује и препоручује промене у самој школи: у њеном преображају, унутрашњој организацији, положају ученика, наставника и родитеља у образовном процесу, у активностима на развоју компетенција ученика и наставника и подизању квалитета образовања. Милан Ратковић не робује никаквим шемама и једном датим решењима као коначним, већ настоји да критички процењује њихове ефекте и, у случају потребе, да предлаже њихову промену. Он схвата реформу и реструктурисање образовања као процес, који је потребно стално пратити, процењивати, вредновати и иновирати. Његов критички дух и смелост да се аргументима супротстави недовољно промишљеним и неверификованим реформским захтевима, полази од схватања о неопходности промена у нашем образовању, да би било хармонизовано са оним у развијенијим земљама. Због тога ће радови професора Милана Ратковића подстицати појединце и институције да потпуније проучавају и научно заснивају будуће реформске подухвате.

На крају, дозволите ми да, у ваше и своје име, професору Милану Ратковићу упутим срдачне честитке за животни и радни јубилеј и најлепше жеље за добро здравље и даљи успешан рад.

V ПРОМОЦИЈЕ

Академик Младен Вилотијевић

ОЖИВЉЕНА ШКОЛСКА И ПЕДАГОШКА ПРОШЛОСТ

Никола М. Поткоњак: НАШИ ВЕЛИКИ ПРЕТХОДНИЦИ,

Српска академија образовања, Београд, 2010.

Стваралачка енергија не напушта Николу Потокоњака. Своме завидном опусу, којим је обогатио нашу педагошку мисао и задужио школство, додао је веома вредну књигу Наши велики претходници и тиме показао да су следбеници достојни великана из прошлости. Држао се познате истине: ко не познаје прошлост не може разумети садашњост нити градити будућност. Већ сама структура књиге подељена у четири поглавља – Научна друштва и академије у Србији, Иностране академије наука у којима су били стручњаци заслужни за српско школство, просвету и педагогију, Појединци заслужни за српско школство, просвету и педагогију, чланови академија наука у научних друштва, Српска академија образовања – показује да је аутор захватио велики временски лук од 1841. године до садашњих дана. Личности о којима пише изабрао је по критеријуму чланства у академијама и научним друштвима и тога се доследно држао. Дао нам је драгоцене податке и информације о нашим научним институцијама и приказао животне и стваралачке путеве великана наше педагогије и школства. Њихове биографије испричане су смиреним научним стилом без претеривања и глорификације јер се аутор држао принципа да је податак најважнији и да говори довољно сам за себе. Оне су објективне, информативне и инспиративне. Одражавају време у којима су те личности живеле и радиле, пружају нам слику наше прошлости. Подсетио нас је аутор на чињеницу да у историји наше педагогије и школства има вредних дела које не треба држати у музеју старина него их треба наново прочитавати, проучавати и њихове идеје у пракси примењивати.

Ова књига је добар пример како треба писати о приликама и збивањима из историје образовања и школства. Документарност је њена велика вредност. Цитати и илустрације је обогаћују и цео текст чине врло уверљивим. Ауторови коментари и оцене су луцидна надградња чињеничног материјала тако да пред собом имамо поуздану слику важног дела наше просветне историје.

Подаци о српским академијама и научним институцијама су посебно вредни, посебно они о садржају њиховога рада, али и о вечитом проблему на овим просторима – настојању политике и политичара да науку сматрају својом слушкињом. Ако се књазу и влади није допадала оријентација неких академика или акедимије као целине, академија је укидана, формирана нова са новим добро профилтрираним чланством које треба да се труди да не љути књаза и владу.

На крају да кажем да је ауторов предговор овој књизи веома драгоцен и упозоравајући, јер указује на низ опасности које прете култури и идентитету мале земље у времену глобализације. На удару глобализације, униформисања и тзв. стандардизације налазе се ибразовање и васпитање, сви његови видови, пре свега у малим земљама. Зато цео систем образовања, паралелно са модернизацијом, треба одржати независним и слободним као ослонац за очување идентитета земље. Навешћу само неколике мисли из предговора: малу земљу најбоље бране и афирмишу духовно моћни појединци. Аутор наводи Ајнштајнову поруку Израелу да тешку битку за преживљавање у ненаклоњеним околностима може добити само брижљивим развојем интелигенције и стручног знања. Данас, та површином и по броју становника мала земља има више пријављених патената него Русија, Кина и Индија заједно. Модеран систем образовања, добро организован и функционалан, ствара такве снажне духове који померају границе и шире научне видике. Националне научне институције треба да подстичу посленике из области образовања, а оне најистакнутије да примају у своје чланство; Српска академија наука се секташки и дискриминаторски понаша према образовању и још неким духовним делатностима; Српска академија образовања је настала као израз стварних потреба да се на прави начин вреднује рад појединаца на подручју школства, просвете и педагогије. Она је део реакције на дискриминаторске поступке и, често, нејасне критеријуме по којима САНУ бира чланове.

Ја честитам Николи Поткоњаку и захваљујем му што нам је подарио ову вредну књигу и што нас је подсетио да не смемо заборавити своје великане који су свој ум и знање уложили у развој образовања и културе наше земље. Очекујемо од њега нове добре књиге. Има богато знање, добре идеје, сачувао је духовну свежину, лако и разумљиво пише па то треба и да преточи у књиге и још повећа фундус педагошких остварења. Никола Поткоњак је инспиративан пример многим млађим колегама. Подстиче их да више раде, истражују, стварају. То је нарочито важно у ово ново време када је духовно стваралаштво у систему вредности доста ниско пало.

Академик Младен Вилотијевић

И ТЕОРИЈА И ИСКУСТВО

Др Милан Недељковић: Друштво у променама и образовање,

Српска академија образовања и Едука, Београд, 2011.

Студиозно промишљање образовања и школе, посебно њихове улоге у турбулентним променама, друштвеним и техничко-технолошким, основна је карактеристика књиге *Друштво у променама и образовање* аутора Милана Недељковића. Знамо га као одличног учитеља, професора, директора, аутора запажених књига и радова у педагошкој периодици. Библиографија дата на крају књиге казује да је Милан Недељковић човек велике радне енергије, плодан писац оштрог запажања и критичког духа. Спојио је у себи два драгоцена квалитета – добру упућеност у теоријска збивања и домете и веома добро познавање образовања као друштвене делатности и саме наставне праксе. Захваљујући томе, добили смо изузетно вредну књигу која ће одлично послужити студентима, људима из школа и стручњацима из научних установа.

Наслови одељака и текстова у овој књизи, а и раније објављених књига и текстова говоре да је Недељковић аутор веома широких и разноврсних интересовања, али је лако закључити да њега понајвише занима однос друштво – образовање, посебно у време бурног научно-технолошког и општег напретка. Тема, колико је актуелна и захвална, толико и није, јер аутора ставља пред задатак да не понавља општа места него да ономе што је већ познато дода и свој вредан прилог. Томе задатку он веома озбиљно и савесно приступа. У сваком његовом тексту приметно је помињање мисли и ставова низа других аутора, навођење многих извора што говори о стваралачкој озбиљности и коректности према другим писцима текстова, а пре свега према читаоцима.

Поменули смо да је Милан Недељковић плодан стваралац и да се често као аутор појављује у педагошкој периодици, на стручним скуповима, у зборницима. Па, ипак, тек овом књигом ми упознајемо целовитог Милана Недељковића као ствараоца. Текстови расејани по часописима јесу драгоцени и теоретичарима и практичарима, али је

проблем у томе што читалац у одређеном тренутку има рецепцију само једног текста из кога сазнаје шта аутор мисли о једном педагошком питању. *Едука* и *Српска академија образовања* као издавачи омогућили су нам да сазнамо шта овај аутор чита, коју литературу прати, на које стручњаке и теоретичаре се највише ослања, шта мисли о темељним питањима образовања, шта нама читаоцима, онима коју одлучују и онима који остварују поручује. Без обзира на то што аутор каже да радови објављени у овој књизи припадају истом тематском кругу, што би требало да значи да постоји везивна нит међу њима, ми сматрамо да је то само донекле тачно и то само кад се образовање као друштвена област целовито посматра. Међутим, кад се дубље уђе у структуру књиге, види се да она садржи тематски веома разнородне текстове од Глобализације и хомогенизације образовања до Индивидуалних контаката наставника и родитеља у подршци даровитих ученика. Но, то се не сме узети као мана књиге јер је сваки текст који она садржи веома актуелан, а оцене и закључци веома студиозно извучени. Ово је књига мозаичке структуре, чији би поднаслов могао да гласи: *зборник објављених текстова*. Зборници се, логично, по својој природи, разликују од књига посвећених прецизно одређеној теми и чврсто структурисаних. У добро формулисаном поглављу *Према новим улогама образовања и школе* налазе се три теме (чланака) о аутономији личности који би могли да буду јединствена тема у књизи посвећеној тој проблематици. Но, зборници имају један важан квалитет – омогућују читаоицу да сазна како аутор (аутори) реагују на једеан проблем у тачно одређеном времену. Актуелност је њихова врлина. Мозаичност књиге говори о Недељковићевим разноликим интересовањима преточеним у студиозне анализе и вредне поруке.

Књига која је пред нама логично је структурисана у шест тематских поглавља: Развој друштва и образовање; Научна заснованост промена у образовању; Подстицање даровитости и креативности; Професионални развој наставника и Универзитет у свету које се мења. Питања актуелна до усијања. Сваком од њих, сваком тексту аутор прилази веома аналитички, студиозно се удубљује у стање, сагледава узроке, закључује шта треба урадиити и како деловати све са циљем да одговори на питање које је себи поставио: како доћи до савременог система и инситуција образовања усклађених са законитостима економије, рационалностима модерног доба и потребама стваралачког развоја ученикове личности. У жижи његовог интересовања су три главна проблема савремених образовних система – структура, квалитет и доступност.

Кључну мисао аутор је изразио у самом уводу цитирајући Ф. Мајора који је рекао: *Неопходна је свест о новим индивидуалним и*

друштвеним потребама, путевима и средствима њиховог задовољавања у сагласности са цивилизацијским и културним могућностима и са сећањем на будућност. Проблем је у томе што је данашњи свет више технолошки него људски, а друштвене институције, медији и политичари не уважавају грађане и њихове потребе. А потребе грађана и друштва у целини су да се млади у оквиру образовног система припремају за промене, за управљање развојем. Образовање треба да води у друштво знања у коме кључну улогу имају не сировине и капитал него људски ресурси. На више места у књизи аутор се позива на мисао Жака Делора да се образовање, у савременим условима, мора поставити на следећа четири стуба овако формулисана: *учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот и учење за постојаање*. Циљеви образовања морају бити у складу са потребама савременог човека који, током образовања, треба да стекне информатичке вештине, да зна стране језике, да има неопходну технолошку културу, предузетничке и социјалне вештине.

Ову врло разуђену, богату и слојевиту књигу немогућно је, у краћем тексту, потпунује представити. Зато ћемо се усредсредити на поједине мисли и ставове да бисмо илустровали Недељковићев ауторски профил. Најбоље је представити аутора њим самим.

- Резултати истраживања показују да човек манифестује постојану склоност ка очувању традиције, јер му она гарантуије сигурност, отвореност за нова искуства и способност да старо и ново спаја у целину коју попуњава новим садржајима. Свако неуко порицање традиције као и непромишљено и брзоплето залетање у неутемељене иновације доводи у питање човекову духовну и материјалну егзистенцију.
- Глобализација је контроверзна појава, истовремено предмет демонизације и обожавања. То је појава која симболизије дух нашег времена. Она има смисла ако доприноси афирмацији универзалних вредности као што су знање, демократичност, практичност и хуманизам. Важан је спој глобалних вредности и националних специфичности. Глобализација културе и образовања не сме да значи губитак идентитета нити права националних колективитета.
- Дифузија знања и идеја има универзални карактер, а пошто је ритам промена у савременом свету веома убрзан, веома је важан и убрзан проток знања да би се доносиле рационалне одлуке. Знање је опште добро и назамењиви фактор људског и социјалног развоја, а унапређивање и ширење знања је цивилизацијски захтев и услов за непредак. Улога педагогије у при-

преми младих за друштво знања може се реализовати онолико колико се се схвата да је наука услов за унапређивање свих области људске активности.

- Људи информацију све више доживљавају као руду, укупан збир свих чињеница и идеја које данас човеку стоје на располагању. Знање се доживљава као одабрана маса информација корисних у некој области, а мудрост као знање које надилази и границе појединих научних дисциплина. Образовну технологију треба информатизовати да би се ученици и студенти успешније припремали за живот и рад у информацијском друштву.

Ово је само неколико извадака из ове вредним мислима веома богате књиге. Сведене на закључке, оне изгледају веома огољено и сиромашно јер су дата без одговарајућих узрочно-последичних веза као неопходног темеља.

Веома је важно и добро што Милан Недељковић посматра образовање у двострукој функцији – у функцији друштвених потреба и напретка, али исто тако и у функцији развоја природних потенцијала сваког појединог ученика као уникатне и непоновљиве личности. Он истиче да се у језгру савременог васпитања и образовања налази персонализација којом се остварује развој слободне аутономне личности способне да рефлексивно процењује и вреднује друштвене норме и делује неконформистички јер конформизам је вредност прилагођавања у коме појединац губи свој идентитет. У чланцима у којима говори о идентитету и аутономији личности аутор наводи мишљења многих реномираних стручњака и мислилаца о овоме питању. Он истиче значај понашања наставника и тражи да он не наређује него сарађује.

Вредни текстови у овој књизи посвећени су подстицању даровитости и креативности при чему аутор указује на значај даровитости и креативности у укупном друштвеном напретку, а с друге стране наводи низ могућности да се рад са даровитим у школским условима учини богатијим и разноврснијим почев од идентификације па преко посебно прилагођених програма и различитих активности до праћења и евалуације резултата. У школи постоје различите могућности и различите потребе ученика полазећи од интелектуалних потенцијала ученика, њиховог интересовања за поједине области и дисциплине, мотивацију и очекивања од школе, и нове потребе за знањима и умењима која се стичу у школи.

У врло занимљивом поглављу о професионалном развоју наставника нашу пажњу посебно су привукли текстови о Култури учења и читања у систему образовања наставника и Слушању, питањима и одговорима у комуникацији у савременој настави. Чини нам се да се

овим питањима у нашој периодици не посвећује довољно пажње па овакви текстови добро дођу. Високошколским институцијама у којима се образују и усавршавају наставници заједничка су три магистрална правца: *релевантност* која се односи на то како се и колико потврђује мисија и функција, програми и садржај, систем наставе, поштовање академских слобода и институционалне аутономије; *квалиотет* који обухвата основне функције и активности институције; и *институционализација* која је евидентно обележје универзитетског образовања и доживљава велику експанзију у другој половини 20. века. Нема квалитета без ефикасног учења и читања. Од будућег наставника се очекује да преузме одговорност за сопствено учење и читање јер савремена школа и факултети тежиште преносе са паоучавања на учење.

Немамо времена за комплетан инвентар тема и мисли ове вредне књиге која је изразито добар прилог нашем педагошкопм фундусу. Она указује и на једну потребу о којој се мора водити рачуна. Реч је о томе да у нашој педагошкој периодици има вредних прилога који могу знатно допринети обогаћивању образовања и наставе које треба прикупити тематски средити, вредновати и објављивати у зборницима. Милан Недељковић је књигом *Друштво у променама и образовање* дубоко заронио у актуелну тематику образовања и наставе, уочио главне проблеме и слабости и указао како их треба решавати. Показао је да је ретко аналитичан дух, савестан и одговоран аутор од кога можемо очекивати нове вредне књиге.

Са промоције књиге у Крушевцу

VI РАД САО У 2010. ГОДИНИ

З А П И С Н И К

Седнице Председништва САО одржане у Београду 5. јула 2010.г.

у 10 часова у просторијама Педагошког форума Србије и Црне Горе, ул. Господар Јованова 22.

ДНЕВНИ РЕД СЕДНИЦЕ ПРЕДСЕДНИШТВА:

1. Припрема Изборне скупштине Српске академије образовања,
2. Анализа Програма рада САО за 2010.годину,
3. Текућа питања

Седници присуствују сви чланови Председништва САО сем Ђорђа Ђурића. Председништво има кворум и може пуноправно одлучивати. Седницом руководи Председник САО Никола Поткоњак.

1. За седницу Председништва Младен Вилотијевић, члан Председништва, припремио је, на основу написаних реферата од стране изабранх комисија, опширнију *Информацију* о кандидатима за чланове САО, са најнужнијим биографским и библиографским подацима

На основу написаних реферата за кандидате који су предложени за чланове САО, предлога садржаних у рефератима, информација датих на седници Председништва, после дискусије о сваком кандидату појединачно, Председништво је одлучило да предложи Изборној скупштини САО да за **редовне** чланове САО изаберу следеће кандидате:

др Влада Вељковића*, дописног члана Инжењерских наука Србије, заслужног члана Српског хемијског друштва, редовног професора Технолошког факултета,.*

др Драгана Коковића, *универзитетског профеосра социологије - социолога образовања, професора Филозофског факултета у Новом Саду, директора Инситута за социологију и филозофију на истом Факултету, члана Матице српске у Новом Саду, председника Социолошког друштва Србије,*

др Петра Козића, *социолога – социолога образоваа, професора Универзитета у Нишу, професора социологије на Факултету организационих наука у Београду, декана Факултета организационих наука у Београду.*

На основу написаних реферата, предлога садржаних у рефератима, дискусије о сваком кандидату појединачно, Председништво је предложило Изборној скупштини САО да за **дописне** чланове САО изабере следеће кандидате:

др Зорана Аранђеловића, *економисту, члана Научног друштва економиста, професора Економског факултета у Нишу,*

др Крстивоја Шпијуновића, *педагога, професора и декана Учитељског факултета у Ужицу,*

др Вељка Банђура, *педагога, методолога педагогије, професора педагогије на Учитељском факултету у Београду,*

др Милку Ољачу, *андрагога, професора на Филозофском факултету у Новом Саду,*

Др Борислава Станојловића, *педагога, руководиоца институција за образовање васпитача предшколских установа у Београду,*

др Радослава Бубња, *професора физичке културе и биомеханике на Филозофском факултету у Нишу.*

Напред дати предлози усвојени су *једногласно*.

Истовремено је констатовано да је учињен пропуст Председништва што није овом приликом преложило неке садашње дописне чланове САО за редовне чланове. То се мора учинити прилком следећег избора (кроз три године).

За **иностране чланове** САО предложени су:
др Марјан Блажич, педагог из Словеније,
др Миле Илић, педагог из Републике српске, БИХ
др Антон Илика, педагог из Румуније,
др Отиман Паун Јон, доктор агрономских наука из Румуније,
др Стојаковић Петар, психолог из Републике српске, БИХ
др Никола Мијановић, педагог из Црне Горе
др Виктор Нојман, доктор историјских нака из Румније

Комисије за писање реферата о кандидатима за иностране чланове предлагале су их у одређена звања – редовни, односно дописни члан. Статутом САО није предвиђена категоризација иностраних чланова. Председништво предлаже Изборној скупшштини да их све изабере за *иностране чланове* без категоризације.

У дискусији је констатовано да је то један од недостатака Статута САО и да би требало, када се буде вршила његова допуна и поправка, предвидети и да се иностранн чланови бирају у звања редовних и дописних чланова. Ако се таква одредба унесе у Статут САО онда

би се одлучило какав ће статус имати већ изабрани иностранн чланови САО.

2. Анализиран је *Програм рада САО за 2009 и 2010 годину* и констатовано је да неки постављни задаци нису оставрени. Нису одржани предвиђени скупови о *педагошким изазовима постмодерне* и *еколошком образовању и остваривању националног програма развоја Србије у контексту реализације миленијумске декларације*. Када је реч о програму рада САО за 2010 год. онда није припремљен нучни скуп о *универзитетској настави* ни *о предшколском васпитању*.

Председништво предлаже да се одустане од организовања поменутих научних скупова.

Председништво предлаже, да се у складу са одлуком претходне Скупштине, одржи до краја 2010.г. научни скуп *о школи* и да се на том скупу обележе годишњице одређеног броја чланова САО.

Предлог изабране комисије (М. Вилотијевић, Н. Лакета и Б. Влаховић) је да тема овог научног скупа буде *Оспособљеност наставника за нове улоге (компетенције) у школи.*

На том научном скупу треба обележити јубиларне годишњице следећих чланова САО: Д.Ж. Марковића, М. Ратковића, М. Недљковића и Е. Каменова.

Констатовано је да је штампана публикација – монографија САО *Наши велики претходници* аутора Н. Поткоњака и предлаже се да се изврши промоција те публикације на следећем скупу који оргнизује САО.

Штампан је *Годишњак САО за 2009.год.* Нажалост, због недостатка средстава, та публикација је штампана у веома ограниченом броју примерака.

Поново је покренуто питање настављања издавања часописа ОБРАЗОВАЊЕ - ТЕОРИЈА И ПРАКСА као међународног издања. После доста опсежне дискусије констатовано је да нема много ни материјалних ни других услова да се наставаи са издавањем тог часописа, пре свега, у сарадњи са Руском академијом образовања.

У дискусији се дошло до става да би далеко целисходније било да се предложи Форуму педагога Србије и Црне Горе да се *заједнички издаје* часопис ПЕДАГОГИЈА. Он излази континуирано више година, има своју публику и сараднике, теоријског је карактера, има доста висок статус, у њему сарађују и иностранн аутори итд. Требало би учинити све да се тај часопис даље унапређује и повиси његов научно-теоријски статус и значај. Требало би ићи корак по корак у постизању тог циља.

Уколико Форум прихвати горњи предлог (за то су задужени чланови САО Раденко Круљ и Бошшко Влаховић), онда би требало

формирати заједничку редакцију, допунити број иностраних чланова редакције (у постојећој се налазе већ чланови из других земаља) и наставити са његовим издавањем, придајући му међународни карактер и по саставу редакције и по објављеним прилозима.

Б. Влаховић је информисао да сарадња САО и Форума педагога на изради *Педагошке енциклопедије* иде добро, али би било потребно да се чланови САО, који су већ у редакцијама и као аутори, у томе више ангажују.

Закључњено је да би требало припремити допуне и иновирање неких чланова Статута САО. За то је задужен Д.Ж.Марковић

3. Текућа питања.

Д.Ж.Марковић дао је информације о скупу, посвећеном савременим проблемима омладине, који се одржава у организацији више академија и института (Кина, Русија, Институт за социологију у Москви и сл). Прихваћено је да он представља САО на тим скуповима.

Г. Гојков је истакла потребу и могућност веће сарадње са универзитетима и Академијом наука у Румунији.

Седница председништва САО завршена је нешто пре 12.часова.

При крају на седницу је стигао и члан Председништва САО Ђ. Ђурић. Он се сагласио са предлозима и закључцима Председништва.

Председник САО,
Академик Никола М.Поткоњак

З А П И С Н И К

Изборне скупштине Српске академије образовања

Изборна скупштина Српске академије образовања одржана је у Београду 5. јула 2010. године у просторијама Форума педагога Србије и Црне Горе у улици Г. Јованова 22 са почетком у 12 часова.

Од 20 чланова САО у радном саставу Скупштини је присуствовало 17 чланова. Били су одустни: Владета Тешић, Драгослав Херцег и Стојан Богдановић Сви су оправдали своје одуствовање са Скупштине.

Изборна скупштина је имала кворум и могла је пуноправно да одлучује. Скупштином је руководио председник САО Никола Поткоњак.

1. ДНЕВНИ РЕД ИЗБОРНЕ СКУПШТИНЕ:

2. Разматрање информације о расписаном јавном позиву за избор нових чланова САО и о кандидатима који су се пријавили на тај позив,
3. Доношење одлуке о избору нових чланова САО,
4. Програм рада САО за наредни период.

1. Председник САО Н. Поткоњак је информисао чланове Изборне скупштине САО да је пре ове Скупштине одржана седница Председништва САО и да је Председништво утвдило предлоге кандидата за чланове САО.

Младен Вилотијевић је обавестио Скупштину да је у марту и фебруару расписан јавни позив за избор нових чланова САО. Јавни позив је био отворен месец дана. За сваког пријављеног кандидата изабрана је трочлана комисија која је била дужна да напише реферат о пријављеном кандидату и да да предлог звања (редовни, дописни, иностранн) у које би требало бирати пријављеног кандидата.

Сви реферати написани су на време. Председништво је објавило у јавном гласилу да се сви реферати налазе на увиду јавности месец дана (током јуна месеца). За тај месец дана није стигао ни један јавни приговор, предлог и сл. на реферате који су написани.

За редовне и дописне чланове у активном саставу САО било је девет (9) кандидата, а за иностране чланове седам (7) кандидата.

О сваком пријављеном и предложеном кандидату за члана САО академик М. Вилотијевић је припремио крађу био-библиографску

информацију. САО није располагала средствима да умножи све реферате и да их достави члановима Председништва и члановима САО.

Председништво је разматрало сваки предлог појединачно и о сваком кандидату се изјашњавало посебно.

Листа кандидата за нове чланове САО – редовне, дописне и иностране – утврђена је на Председиштву једногласно.

Чланови Изборне скупштине добили су на посебном листу имена кандидата који се предлажу за избор у звања редовних, дописних и иностраних чланова САО.

2. Листа кандидата коју је Скупштини предложило Председништво прихваћена је без измена и једногласно. После краће расправе која је вођена на Изборној скупштини приступило се тајном гласању о предложеним кандидатима за чланове САО.

За избор **редовних чланова САО** према Статуту САО могли су да гласају само редовни члановио САО – њих 12 присутних на Изборној скупштини. После сабирања листића тајног гласања утврђено је да је *Изборна скупштина САО изабрала за своје нове* ***редовне чланове:***

Др Вељковић Влада, једногласно *(добио је свих 12 могућих гласова)*

Др Коковића Драгана, једногласно и

Др Козић Петра једногласно.

Председник Н. Поткоњак је констатовао да је Изборна скупштина изабрала **три нова редовна члана САО у активном саставу.**

После избора редовних приступило се избору **дописних чланова САО.** После прегледа листића тајног гласања (право гласа имали су свих 17 присутних чланова САО) утврђено је да су предложени кандидати добили:

Др Зоран Аранђеловић 14 (од 17 могућих) гласова
Др Крстивоје Шпијуновић 12 гласова
Др Вељко Банђур 12 гласова,
Др Милка Ољача 12 гласова
Др Борислав Станојловић 11 гласова и
Др Радослав Бубањ 16 гласова

Председник Н. Поткоњак је констатовао да су сви предложени кандидати за дописне чланове САО изабрани. **САО тако сада има шест (6) нових дописних чланова.**

Овим избором САО има у свом радном саставу 29 чланова, од тога 18 редовних и 11 дописних чланова.

После избора редовних и дописних чланова САО приступило се избору *иностраних чланова САО.*

Чланови Изборне скупшштине су обавештени да су неке комисије за писање реферата предлагале иностране чланове у звања редовних, односно дописних чланова САО. Како таква могућност не постоји по важећем Статуту САО предлаже се члановима Скупштине да све предложене кандидате изаберу у звање *иностраних чланова САО.*

Председништво је обавестило чланове Скупштине да би требало извршити допуне Статута САО и да се утврди да се убудуће и инострани чланови бирају у звања редовних, односно дописних чланова. Тада би се одлучило каква звања ће добити већ изабрани иностранми чланови САО. Скупштина је прихватила једногласно предлог Председништва САО.

За избор иностраних чланова имали су право да гласају сви присутни чланови САО (и редовни и дописни) – њих 17.

После прегледа листића тајног гласања председник је констатовао да су предложени кандидати за иностране чланове добили следећи број гласова:

Др Марјан Блажич 16 гласова
Др Миле Илић 16 гласова
Др Антон Илика 15 гласова
Др Виктор Неуман 15 гласова
Др Јон Паун Отиман 16 гласова
Др Стојаковић Петар 17 гласова и
Др Никола Мијановић 15 гласова.

Председник Н. Поткоњак је констатовао да су сви предложени кандидати изабрани за **иностране чланове САО.**

После ове Скуштине САО има укупно 15 иностраних чланова у свом саставу.

3. Председништво је обавестило чланове скупштине да је детаљно разматрало предлог ПРОГРАМА РАДА САО за наредни период.

Прихваћени су предлози да се одустане од научних скупова предвођених програмом рада за 2009. и 1010 годину: о предшколском васпитању, педагошким изазовима постмодерне и глобалним проблемима универзитетске наставе.

На Скупштини је изнет предлог да не мора сваки скуп који организује САО бити ширег научног нивоа, са рефератима, корефератима, великим бројем учесника, унапред штампаним зборницима радова и сл. Било би целисходно када би САО организовала округле столове,

дискусије о актуелним проблемима образовања и васпитања, без много реферата, кореферата и са мањим бројем учесника. Такви скупови могли би да се организују чешће.

Прихваћен је предлог Председништва да се у децембру о.г. организује научни скуп – округли сто – са више учесника на тему *Оспособљеност наставника за нове улоге у школи.*

Прихваћен је предлог да се из наслова теме изостави термин ,,компетенције,, јер он собом не носи ништа ново ни посебно када је реч о улогама наставника у школи. Није прихваћено да у наслову буде и *додатак у будућој школи,* (то су неки сугерирали), јер је реч о *новим* улогама наставника и у савременој и у будућој школи.

За организаторе овог скупа именован је Одбор у саставу: Грозданка Гојков, Младен Вилотијевић, Бошко Влаховић и Лакета Новак.

Договорено је да се за предложени скуп напишту **тезе за дискусију.** У том материјалу (на неколико страна) треба обухватити улоге наставника на свим школским нивоима – од основних, преко средњих до високошколских и у свим доменима њиховог садашњег и будућег деловања.

Тезе ће до септембра 2010. г. припремити академик Грозданка Гојков.

Одбор ће сачинити листу учесника и свима благовремено доставити Тезе за дискусију. Од учесника се неће захтевати посебни писани реферати ни кореферати. На почетку скупа објашњење Тезе даће аутор Теза.

На научном скупу о *новим улогама наставника у школи* који ће бити организован у децембру месецу 2010. год. треба, у првом свечаном делу, урадити следеће:

- Свечано уручити повеље о чланству у САО новоизабраним члановима САО
- Представити монографију Н. Поткоњака, *Наши велики претходници* – књигу ће представити рецензенти и аутор (М. Вилотијевић, Н. Лакета и Н. Поткоњак),
- Обележити јубиларне годишњице академика Милана Ратковића (о њему говори Ђорђе Ђурић), Милана Недељковића (говори Б. Влаховић), Данила Ж. Марковића (говори М. Вилотијевић) и Емила Каменова (говори Милан Ратковић).

Пошто се на научном скупу обележавају јубиларне годишњице четири академика САО ће о томе обавестити институције у којима су они радили (Учитељски факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду и Педагошки факултет у Јагодини) и позвати их да буду суорганизатори тог скупа. Они треба да делегирају по једног члана у одбор који припрема скуп. Истовремено их треба обавестити да се

припрема објављивање биографско-библиографских публикација за слављенике и позвати их да учествују у трошковима штампања тих публикација.

До децембраа месеца треба обезбедити средства и објавити посебне брошуре са биографским и библиографским подацацима о академицима којима се бележавају јубиларне годињице. Пошто су такве брошуре већ објављене за академика Милана Ратковића и Емила Каменова, средства треба обезбедоти за објављивање сличних публикација за Данила Ж. Марковића и Милана Недељковића. Учинити то са Учитељским факултетом у Београду и Педагошким факултетом у Јагодини.

С обзиром на предвиђени програм научног скупа Одбор за његову организацију треба да *предвиди могућност да он траје током целог једног дана*.

Скупштина је прихватила предлог Председништва да се затражи од Форума педагога да убудуће заједнички издајемо часоппс ПЕДАГОГИЈА и да га постепено учинимо међународним и високо рангираним научним гласилом.

Прихваћена је информација о сарадљи САО и Форума педагога СЦГ на изради Педагошке енциклопедије.

Прихваћен је предлог да почетком следеће године САО организује округли сто на тему *српска педагошка терминологија и њено кварење (задужење академика Н. Поткоњака).*

Прихваћен је предлог да се скуп *о екологији и орджживом развоју* организује током 2011.г. (задужење академика Д. Ж. Марковића).

Прихваћен је предлог да за следећу Скупштину САО академик Д. Ж. Марковић припреми предлог допуна и измена у Статуту САО.

Прихваћеен је предлог да Д. Ж. Марковић буде представник САО на научном скупу *Омладина и савремени свет* који се одржава крајем септембра 2010.г. у Београду и који организују академије и научна друштва из Русије, Кине, Казахстана, САД и Србије,

Прихваћен је предлог да се размотре конкретни облици сарадња САО са академијама и научним институцијама Румуније.

Младен Вилотијевић је упознао чланове Скупштине САО да је објављена јубиларна публикација о Факултету техничких наука у Новом Саду, чији је активни руководилац и истакнути редовни члан САО академик Илија Ћосић.

Изборна скупштина САО завршена је око 15 часова.

Председник САО,
Академик Никола М.Поткоњак

СЕДНИЦА ПРЕДСЕДНИШТВА *САО*

одржана је 8 децембра 2010. у Хотелу «Москва» у Београду у 18,30.ч.

Седници су присустовали само чланови Председништва САО из Београда : Никола Поткоњак, Јован Ђорђевић, Д. Ж. Марковић, М. Вилотијевић и Б. Влаховић

Седницом руководи председник САО Н.М.Поткоњак.

Дневни ред седице

1.Анализа припремљености научног скупа *Оспособљавање наставника за нове улоге* и анализа припремљености одржавања Свечане јавне скупштине САО пре научног скупа,

2. Разно

1. Констатовано је следеће:

1.1. - сви учесници научног скупа обавештени су, било електронском, било обичном поштом о месту и времену одржавања научног скупа 9. децембра у Београду,

- упућени су позиви ноизабраним члановима САО да присуствују јавној скуштини САО када ће им бити уручене повеље о чланству у САО,
- о оба скупа обавештена су средства јавног информисања (Политика, Блиц, Новости, Правда, РТС Београд),
- послате су позивнице Министру просвете Србије Ж. Обрадовићу, председнику Националног просветног савета др Д. Радуновић, председнику САНУ академику Н. Хајдину,
- оба скупа одржаће се у сали Београдске пословне школе струковних студија, ул. Краљице Марије 73а на првом спрату.
- информативне послове, на задовољавајући начин, извршили су М. Вилтоијевић. Г. Гојоков и Д.Ж.Марковић.

1.2. – сви материјали за оба скупа припрељени су на време: штампане су позивнице и програми за све учеснике, припремљени су резимеи научних радова на српском и енглеском језику,

- припремље су фасцикле са материјалима и специјалном оловком за све учеснбике, блокови за писање,

- припремљее су и штампане нове повеље САО које се додељују новизабрним члановима са одговарајућим чврстим футролама,
- послове припреме и штампања материјала остварили су Г. Гојков, М. Вилотијевић, Н. Поткоњак, затим Г.Страхињић.

- 1.3. – извршене су све припреме организационо-техничке природе,
- обезбеђени су услови за савремен рад у сали у којој ће се одржати скупови – БИМ пројектори, рачунари, услови за фото и видео записе скупова, техничко особље које ће руковати том техником,
- обезбеђен је довољан број примерака монографије НАШИ ВЕЛИКИ ПРЕРТХОДНИЦИ која ће бити представљена на супу,
- за сваког учесника обезбеђени су на српском и енглеском језику
- «сертиификати» о учешу на скупу,
- обезбеђено је послужење (кафа, вода,сокови) током рада скупова,
- обезђени су преводиоици за руски, румунски и енглески језик,
- ове послове успешно су обавили М. Вилотијевић и Д.Ж.Марковић

1.4. – сви гости из иностранства дочекани су и смештени у орговарајуће хотеле (у Београду, Вршу). За њих је урађен посебан програм боравка. Обезбеђени су им преводиоци и они који ће им директно помагати у остваријању њихових програма рада за време боравка у Београду,
- обезбеђена су средства за смештај и исхрану гостију из иностранста,
- ове послове обавили су Д. Ж. Марковић, М.Вилотијевић, Б. Влаховић, Г. Гојков.

1.5. заслужни за непосредно давање и обезбеђивање донација (материјалних средстава) да би се планирани скупови могли одржати су академици: Гроздanка Гојков, Бошко Влаховић, Данило Ж. Марковић и Крстивоје Шпијуновић. Укупно је обезбеђено и утрошено за одржавање два планирана скупа 514 хиљада динара

1.6. – анализиран је детаљно програм рада и једног и другох скупа и констатовано је да су све припреме извршене благовремено и да се скупови могу одржати.

1.7. – договорено је да се на свечаној скупшптини САО предложе састави одбора: 1 .за стратешки развој образовања, 2. за основно образовање, 3. за гимназијско образовање и 4. за високо образовање,

1.8. – договорено је да се следећи научни скуп у организацији САО одржи у току маја/јуна месеца 2011.г. на тему СРПСКА

ПЕДАГОШКА ТЕРМИНОЛОГИЈА, тезе за овај скуп припремиће председник САО Н.М.Поткоњак.

Седница Председништва Српске академије образовања завршена је у 20. часова.

СВЕЧАНА ЈАВНА СКУПШТИНА СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Свечана јавна скупштина Српске академије образовања одржана је у Београду 9. децембра 2010.г. у 9,30 часова у сали Пословне школе струковних студија, ул. Краљице Марије 73а. пре научног скупа *Оспособљавање наставника за нове улоге.*

Скупштини присуствују чланови САО и сви учесници научног скупа – укупно око 65 присутних академика, гостију, научних и стручних радника.

Скупштином рукводи Радно председништво састављено од чланова Председништва САО: академици Ј. Ђорђевић, Д.Ж.Марковић, Младен Вилотијевић, Г. Гојков, Б. Влаховић и Н.Поткоња.

Седницом руководи председника САО Н.М.Поткоњак.

Дневни ред скупштине:

1. САО током протеклих пет година – Н.М.Поткоњак,
2. уручење диплома новоизабраним иностраним, редовним и дописним члановима САО,
3. 3.Обележавање јубиларних годишњица: академика Милана Ратковића (80), академика Милана Недељковића (75) и академика Емила Каменова (70.),
4. Представљање монографије коју је издала САО *Наши велики претходници* аутора Н..М.Поткоњака,
5. Избор одбора САО за поједина актуелна питања образовања у Србији
6. Предлог теме следећег научног скупа у организацији САО – током 2011г.

Пре преласка на дневни ред оба скупа су поздравили:

- домаћин школе у којој се одржавању скупови, проф. др Илија Самарџић,
- у име САНУ академик Мило Марјановић,

- у име АНУ Републике српске, иностран члан САО, Драго Бранковић
- у име Румунске АН секретар, иностран члан САО, Паун Јон Отиман

1. Н.М.Поткоњак кратко је упознао присутне са радом САО у протеклих пет година, наводећи бројке о саставу чланства САО, програмима рада, остварeним активностима САО (одржани научни скупови објављени годишњаци, зборници радова одржаних скупова, монографије тд.),

2. Уручене су повеље новизабраним члановима САО:

иностран чланови: академици: Блажич Марјан из Словеније, Миле Илић из Републике српске БиХ, Антон Илика из Румуније, Виктор Неуман из Румуније, Паун Јон Отиман из Румуније и Петар Стојаковић из Бања Луке, Реублика Српска БиХ.

Повеља није уручена академику Н. Мијановић из Црне Горе (спречен да присуствује).

Редовни чланови САО: академици Владо Вељковић, Петар Козић и Драган Коковић.

Дописни чланови САО: академици: Зоран Аранђеловић, Вељко Банђур, Радослав Бубањ, Милка Ољача, Борислав Станојловић и Кристивоје Шпијуновић.

Према одлуци Председништва САО уместо јавних приступних предавања новизабраних чланова САО одлучено је да они своја приступна предавања предају у писаној форми (највише до једног ауторског табака – 16 страница). Ти радови ће бити објављени у специјалном издању Годишњака Српске академије образовања. Сваки академик сам бира тему свог приступног – писаног – предавања.

У истом Годишњаку биће објављене и биорафије и библиографије новизабраих чланова САО.

Рок за предају биографија, библиографија и текстова приступних предавања је 1. март 2011.године

3. Обележене су јубиларне годишњице тројице академика САО

- академика Милана Ратковића (80) о коме је говорио академик Ђорђе Ђурић,
- академика Милана Недељковића (75) о коме су говорили академици: Бошко Влаховић и Д.Ж.Марковић,
- академика Емила Каменова (70) о коме је говорио академик Милан Ратковић

За сваког слављеника штампана је посебна брошура која садржи основне биографске и библиографске податке, опис њихове делатности. Те брошуре су представили они који су говорили о слављеницима.

4. Извршено је представљање монографије коју је штампала САО *Наши велики претходици* аутора Н.М.Поткоњака.

- о монографији је говорио рецензент, академик М. Вилотијевић,
- аутор монографије Н.М.Поткоњак

САО је овом публикацијом одала дужно признање свим оним посленицима у области школства, просвете и педагогије у Срба који су, пре оснивања САО, били чланови научних друпштава и академија наука у Србији, као и иностраних научних друштава и академија. У књизи је дата кратка иноформација о свим научним друштвима и академијама наука у којима су такви били чланови у распону од 18. века – до оснивања САО 2005 године. Таквих је укупно било 14 посленика. О свима њима дати су основни биографски и библиографски подаци, као и основни ставови и делатност у области образовања, просвете, школства и педагогије.

На крају монографије дат је приказ петогодишње делатности САО, састав њених чланова и, на крају, неколико фотографија из рада САО у назначеном периоду.

5. Именовани су следећи одбори САО за актуелна питање просвете и школства у Србији:

- *Одбор за стратешки развој образовања*:академици: Зоран Аранђеловић, Илија Ћопић, Драгослав Херцег, Никола Поткоњак, Данило Марковић и Драго Бранковић,
- *Одбор за основно образов*ање:академици: Младен Вилотијевић, Бошко Влаховић, Ђорђе Ђурић, Емил Каменов, Новак Лакета, Ненад Сузић, Миле Илић и Борислав Станојловић,
- *Одбор за гимназијско образовање*: ајаданици: Милан Недељковић, Босиљка Ђорђевић,Стојан Богдановић, Петар Стојаковић и Милан Ратковић.
- *Одбор за високо образовање*:академици Бубањ Радослав, Владо Вељковић, Грозданка Гојков, Петар Козић, Јован Ђорђевић, Вељко Банђур, Раденко Круљ, Крстивоје Шпијуновић.

6. Прихваћен је предлог да се следе научни скуп у органитацији САО одржи мај/јуни 2011.год. на тему *Српска педагошка терминологија*. Прихваћен је предлог да тезе за скуп припреми Н.М. Поткоњак.

Свечана јавна скупштина САО завршена је у 11 часова.

НАУЧНИ СКУП

ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА НОВЕ УЛОГЕ

Радно председништво научног скупша чинили су: академици: Јован Ђорђевић, Младен Вилотијевић, Гроздaнка Гојков, Бошко Влаховић, Новак Лакета

Научним скупом руководи академик Младен Вилотије вић.

За научни скуп припремљени су штампани резимеи пријављених радова. Укупно је стигло 58 резимеа.

Уводне реферате на науном скупу поднели су:

- академик Гроздaнка Гојков, Српска академија образовања .Она је аутор и теза за дискусију који су послати свим учесницима уз позив да се пријаве за овај научни скуп,
- академик Дмитриј Ермаков Сергеевич, Руска академија образовања (Москва)

После уводних реферата прешло се на расправу. У расправи су учествовали:

- Јан Паун Отиман, секретара Румунске Академије наука и иностранu члан САО , Варшава
- Маријан Блажич, иностранu члан САО и професоср Педагошког факултета у Љубљани,
- Драго Бранковић, члан Академије наука Републике српске и иностранu члан САО, Бања Лука,
- Јован Ђорђевић, редовни члан САО
- Данило Ж. Марквић, секретар САО,
- Ненад Сузић, иностранu члан САО, професор Филозофског факултета у Бања Луци,
- Антон Илика, иностранu члан САО из Румуније,
- Миле Илић, иностранu члан САО, професор Филозофског факултета у Бањој Луци

После тога постављено је неколико питања у вези са темом скупа.

др Соња Ковачевић, професор Филозофског факултета у Сплиту (Хрватска), представила је, у име аутора (М.Мушановић, М.Васиљ и своје име) приручник *Вјежбе из дидактике (*Издање Хрватског футуролошког друштва, Ријека,2010.).

Научни скуп је закључио председник САО Никола М. Поткоњак.

Он је у завршној речи захвалио свим учесницима научног скупа што су се одазвали позиву и упутили своја резимео за научни скуп.

Посебно се захвалио референтима и учесницима у расправи.

Према одлуци Председништва САО сви радови са резимеима биће објављени у следећем Годишњаку Српске академије образовања. Моле се сви учесници да целовиту верзију свога рада доставе САО најкасније до краја јануара 2011.г.

На крају научног скупа у оближњем ресторану (Орашац) домаћин скупа – Пословна школа струковних студија - организовала је заједнички ручак за све учеснике скупа.

Научни скуп је завршен у 15 часова.

ФОТОГРАФИЈЕ СА НАУЧНОГ СКУПА

С А Д Р Ж А Ј

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ 3

I УВОДНА ИЗЛАГАЊА 5

Проф. др Дмитриј Сергејевич ЈЕРМАКОВ,
ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА КОМПЕТЕНЦИЈСКОГ ПРИСТУПА У ПЕДАГОШКОЈ ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ..... ..7
Проф. др Дмитрий Сергеевич ЕРМАКОВ,
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ.....21
Akademik Grozdanka Gojkov,
NASTAVNIK KAO REFLEKSIVNI PRAKTIČAR.....37
Academ. Grozdanka Gojkov
A TEACHER AS A REFLECTIVE PRACTITIONER.....67

II УЛОГЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА.....101

Acad. Păun Ion Otiman
REFLECTIONS ON THE SCHOOLS OF HIGH DOCTORAL AND POST-DOCTORAL STUDIES IN THE ROMANIAN ACADEMY.....103
Академик Никола М. Поткоњак
ИДЕНТИФИКАЦИЈА И УТВРЂИВАЊЕ ДИФЕРЕНЦИРАНИХ ТАКСОНОМИЈА УЛОГА НАСТАВНИКА ОСНОВА СУ ЊИХОВОГ ОСПОСОБЉАВАЊА ЗА ОСТВАРИВАЊЕ ТИХ УЛОГА.....119
Академик Данило Марковић
МЕСТО ГЛОБАЛИСТИКЕ У ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА ЗА НОВЕ УЛОГЕ.....125
Academician Marjan Blažič
TEACHERS' TRAINING IN THE CONDITIONS OF GLABALIZATION..135
Академик Драго Бранковић
РЕФЛЕКТИВНО УЧЕЊЕ У РАЗВОЈУ ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА..... 149
Академик Јован Ђорђевић
САВРЕМЕНИ ЕКОНОМСКО-ДРУШТВЕНИ УСЛОВИ И МОГУЋНОСТИ ПРИПРЕМАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА..... 165
Академик Босиљка Ђорђевић
КАКВО ПРИПРЕМАЊЕ (ОБРАЗОВАЊЕ) НАСТАВНИКА И ЊИХОВО УСАВРШАВАЊЕ ДАНАС..... .181

Akademik Anton ILICA
COMPETENŢA DIDACTICĂ ŞI REFORMA EDUCAŢIEI.....197
Академик Младен Вилотијевић
Проф. др Нада Вилотијевић
РАЗВОЈНЕ ПРОМЕНЕ И УЛОГА НАСТАВНИКА У ШКОЛИ..... 207
Академик Ненад Сузић
СТАРЕ ОСОБИНЕ И НОВЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА..... 215
Академик Илија Ћосић
мр Драган Новковић
РЕДЕФИНИСАЊЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У МОДЕЛУ ВИШЕФРОНТАЛНЕ НАСТАВЕ.....231
Академик Вељко Банђур
Проф. др Ивица Радовановић
АУТОНОМИЈА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА – ЦИЉ НАСТАВЕ И ОБРАЗОВАЊА.....247
Академик Миле Илић
ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА НОВЕ УЛОГЕ У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ ТЕМЕЉЕНОЈ НА ОЧЕКИВАНИМ ИСХОДИМА.....259
Академик Милан Ратковић
ПАРТНЕРСТВО НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА.....285
Проф. др Весна Милтојевић
УЛОГА НАСТАВНОГ КАДРА У РАЗВИЈАЊУ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ УЧЕНИКА.....299
Академик Бошко М. Влаховић
НАСТАВНИК У УЛОЗИ МОДЕРАТОРА И ФАЦИЛИТАТОРА РАЗВОЈА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА.....311
Prof. dr Ljupco Kevereski
KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U RADU SA DAROVITIM - SUKOB IZMEDJU TRADICIJE I SAVREMENOSTI.....339
Академик Борислав Станојловић
НЕКЕ БИТНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ КВАЛИТЕТНОГ ОСПОСОБЉАВАЊА НАСТАВНИКА.....347
Академик Ђорђе Ђурић
КЉУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА..... 359
Академик Милан Недељковић
ОСПОСОВЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ДА КОД УЧЕНИКА РАЗВИЈА КУЛТУРУ УЧЕЊА И ЧИТАЊА.....371

Академик Илија Ћосић
Прод. др Жељко Текић
КЉУЧНЕ ВЕШТИНЕ ЗА УСПЕХ У ДРУШТВУ ЗНАЊА.....387

Академик Петар Стојаковић
ОБУКА НАСТАВНИКА И САВРЕМЕНО ОБРАЗОВАЊЕ.....403
Академик Мирчета Даниловић
НАСТАВНИК КАО УЗОР, МОДЕЛ, ИДОЛ – КРИЗА ИЛИ УСПОН НАСТАВНИЧКОГ ПОЗИВА И ПРОФЕСИЈЕ.....423
Проф. др Стана Смиљковић
МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ.....453
Академик Милка Ољача
ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕТНИТЕТ НАСТАВНИКА И ЊЕГОВ ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ.....463
Акдемик Илија Ћосић
мр Снежана Јокић
ПРИМЕНА КОНЦЕПТА УЧЕЋЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ НА ШКОЛУ..475
Prof. dr Slavka Gvozdenović
ULOGE NASTAVNIKA U SAVREMENOM OBRAZOVANJU.... .493
Проф. др Радмила Николић
ОДНОС ТЕОРИЈСКИХ САДРЖАЈА И ПРАКСЕ У ПРОГРАМИМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА.....505
Проф. др Драган Мартиновић
УЛОГА НАСТАВНИКА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ОРГАНИЗАЦИЈИ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА УЧЕНИКА.....517
dr. sc. Sonja Kovačević
dr. sc. Mario Vasilj,
Luka Mušanović,
LJUDSKI RESURSI U ŠKOLI – NOVE ULOGE NASTAVNIKA....523
Доц. др Звездан Арсићмр Јелена Круљ - Драшковић
ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И СПЕЦИФИЧНОСТИ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У НАСТАВИ СА САВРЕМЕНОМ НАСТАВНОМ ТЕХНИКОМ И ТЕХНОЛОГИЈОМ.....537
Проф. dr Radovan Grandić
Milena Stipić,
PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA – FORMULA ZA USPEŠAN RAD SA DAROVITIM UČENICIMA.....551
Prof. dr Milorad Banjanin
INFORMACIONO-KOMUNIKACIONO-NAUČNA (ICS) INFRASTRUKTURA I NOVE NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE.....563

Doc.dr Nada Šakotić
Doc.dr Čedo Veljić
NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU.....579

Проф. др Бранко Јовановић
МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ЕВАЛУАЦИЈЕ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА.....593
Доц. др Буба Стојановић
КЊИЖЕВНА УМЕТНОСТ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋЕГ УЧИТЕЉА.....611
Проф. мр Сретко Дивљан
ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА ЗАНИМАЊА: УЧИТЕЉ, НАСТАВНИК И ПРОФЕСОР.....625
Проф. др Бисера Јевтић
СОЦИЈАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА.....645
Prof. dr Milica Andevski
Prof. dr Dušan Ristić
PLURALITET ULOGA NASTAVNIKA – NA KOJI KONTEKST OBRATITI PAŽNJU ?.....655
Доц. др Радован Антонијевић
ЛИЧНИ ЦИЉЕВИ И ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА.....673
Доц. др Драган Јешић
УЛОГА НАСТАВНИКА У МОТИВИСАЊУ УЧЕНИКА.....685
Доц. др Јасна Љ. Парлић – Божовић
Универзитет у Приштини
НЕКИ АСПЕКТИ ПРИЛАГОЂАВАЊА УЛОГЕ НАСТАВНИКА САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ.....691
мр Горан Вилотојевић
ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА.....699
мр Ивко Николић
ЕВАЛУАТОРСКА УЛОГА НАСТАВНИКА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ.....707
Рада Каранац
мр Жељко М. Папић
мр Славица Јашић
УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА УВОЂЕЊЕМ СТАНДАРДА ЗА ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА.....721

Доц. др Веселин Мићановић
ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА САВРЕМЕНЕ ПОТРЕБЕ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ.....737
мр Славица Јашић
мр Зоран Костић
Рада Каранац
СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ КАО ЧИНИЛАЦ УПРАВЉАЊА ПРОФЕСИОНАЛНИМ РАЗВОЈЕМ НАСТАВНИКА.....753

мр Предраг Живковић
ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ, РЕФЛЕКСИВНОСТ И ОДГОВОРНОСТ НАСТАВНИКА.....765
Проф. др Петар О. Дмитровић
САВРЕМЕНО ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА.....779
мр Јелена Максимовић
АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА И РЕФЛЕКСИВНОСТ НАСТАВНИКА.....803
Проф. др Мирослав Крстић
Проф. др Душан Ранђеловић,
мр Јелена Минић
Кристина Ранђеловић,
ПСИХОЛОШКИ РЕСУРСИ НАСТАВНИКА У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНЕ КРИЗЕ.....817
мр Татјана Радојевић
ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВ-НИКА У ПРОЦЕСУ ОРГАНИЗОВАЊА НАСТАВЕ.....833
Проф. др Данијела Костадиновић-Красић
УТИЦАЈ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА НА ПРАВНУ РЕГУЛАТИВУ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ.....845

III ИСТРАЖИВАЊА..... 857

Проф. др Дарко Надић
Доц. др Урош Шуваковић
ПАТРИОТИЗАМ КАО ВРЕДНОСТ КОД СТУДЕНАТА КРАЈЕМ ПРВЕ ДЕЦЕНИЈЕ XXI ВЕКА.....859
Проф. др Весна Милтојевић
СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПРЕМА ПОРОДИЦИ..... 871

IV ЈУБИЛЕЈИ..... 897
Проф. др Ђорђе Ђурић
ОСАМДЕСЕТ ГОДИНА ЖИВОТА И ПЕДЕСЕТ ПЕТ
ГОДИНА РАДА ПРОФ. ДР МИЛАНА РАТКОВИЋА.....899

V ПРОМОЦИЈЕ 903

Академик Младен Вилотијевић
Никола М. Поткоњак: НАШИ ВЕЛИКИ ПРЕТХОДНИЦИ 905
Академик Младен Вилотијевић
др Милан Недељковић: ДРУШТВО У ПРОМЕНАМА И
ОБРАЗОВАЊЕ 907

VI РАД САО У 2010. ГОДИНИ 913
ЗАПИСНИК са седнице Председништва САО одржане
5. јула 2010. године 915
ЗАПИСНИК Изборне скупштине Српске академије образовања 919

ФОТОГРАФИЈЕ СА НАУЧНОГ СКУПА 931