

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 581-594	Ниш	април - јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 371.13/.14

Оригиналан научни рад

Примљено: 23.02.2013.

Одобрено за штампу: 30. 05. 2013.

Јелена Врањешевић

Универзитет у Београду

Учитељски факултет

Београд

Наташа Вујисић Живковић

Универзитет у Београду

Филозофски факултет

Одељење за педагогију и андрагогију

Београд

ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ НАСТАВНИКА И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗМЕЂУ КОМПЕТЕНЦИЈА И ИДЕАЛА*

Апстракт

Професионални развој наставника је једна од средишњих тема у дебати о професионализацији у образовању која се одвија у оквиру преласка са образовања заснованог на образовним идеалима на образовање засновано на компетенцијама. Размотрен је друштвено-историјски контекст промена у конципирању педагошке праксе и анализирани су противуречности које ове промене доносе – од уског, инструменталистичког приступа образовном постигнућу као мерилу укупног квалитета система, до схватања образовања као социјално-етичког делања. Посебна пажња поклоњена је разумевању професионалног идентитета наставника у савременом образовном систему, као динамичног и вишеслојног феномена, подложног трансформацији током њиховог иницијалног образовања и рада у школским условима. У том смислу представљени су основни резултати истраживања овог проблема у иностраној и домаћој литератури. Нарочито се истиче значај алтернативних модела образовања и усавршавања наставника, као што су рефлексивна пракса, образовање наставника као истраживача или као лидера у променама педагошке праксе, у циљу хуманизације васпитно-образовног процеса.

Кључне речи: професионализација у образовању, образовање наставника, професионални идентитет наставника, образовање усмерено на компетенције, образовни идеали

jelena.vranjesevic@uf.bg.ac.rs

* Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији”, бр. 179060 (2011–2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AND EDUCATION BETWEEN COMPETENCIES AND IDEALS

Abstract

Teachers' professional development represents one of the core issues in the debate on professionalization in education that takes place within the transition from an education based on ideals to the competency-based education. This paper considers the socio-historical context of changes in educational practice and analyses contradictions of those changes – from the narrow, instrumental approach that perceives educational outcomes as the absolute measure of educational quality, to the understanding of education as social and ethical action. Special attention is given to the understanding of teachers' professional identity in contemporary education, as a dynamic and multilayered concept, subject to constant changes through teachers' initial education and their further professional development. In this sense, the main research findings in this area (both national and international) are presented. This paper particularly stresses the importance of alternative models of teachers' initial education and professional development, such as the concept of reflective practice and the idea of teachers as researchers or as leaders of educational changes, which are expected to humanize the process of education.

Key Words: Professionalization in Education, Teacher Education, Teachers' Professional Identity, Competency-Based Education, Educational Ideals

Иницијално образовање наставника и њихов професионални развој представља један од кључних проблема савремених образовних политика и неку врсту парадигме свих недоумица око професионализације у пољу образовања са којима се суочавамо. Релативно кратка историја професионалног образовања и организовања струковних заједница учитеља и наставника у Србији била је оптерећена интензивним омасовљавањем образовног система, његовом бирократизацијом и одсуством дугорочније политике стручног усавршавања и друштвеног афирмисања наставног кадра. Супротстављеност друштвених потреба за подизањем општег нивоа образовања становништва и недиференцираности позивног образовања услед слабости професионалних група да се изборе за сопствену репродукцију у школском систему (Трговчевић, 2003, стр. 30) показивала се и као препрека за образовање наставника и диференцијацију и специјализацију научних области.

Истраживање наведеног проблема у нашем друштву је под додатним притиском хроничног заостајања у друштвеној модернизацији (која се често поистовећује са европеизацијом и „вестернизацијом“), као и превеликих очекивања од образовног система да реши већину друштвених проблема (класну, расну, родну неравнопра-

вност, насиље у друштву итд.). Ова друга тенденција, позната и као „педагогизација“ или „едукационализација“ (Bridges, 2008), карактеристична је и за модерна западна друштва. Додајмо и то да у основи дебате о професионализацији у области образовања и реформи образовног процеса стоји оштро суочавање заговорника програма општег (хуманистичког) и позивног (стручног) образовања, које је нарочито изражено у области средњег и високог образовања, и, да се, такође, препознаје кроз сукоб критичко-еманципаторске педагогије која циљ образовања види у самоодређењу и суодређењу личности и утилитаристичке политике образовања усмерене на повишење ефикасности система и образовних постигнућа ученика.

Предмет овог рада је испитивање могућег положаја наставника у условима радикалног заокрета циљева образовања од „свестрано развијене личности“ ка „развијању компетенција за XXI век“, као и питање успостављања професионалног идентитета наставника у савременом образовном систему. Циљ је да се сагледају промене у наставничкој професији у условима „образовања заснованог на формирању компетенција“, као и да се укаже на алтернативне путеве изградње професионалног идентитета наставника и осавремењавања васпитно-образовног процеса. Због тога је важно да се а) размотре узроци и последице преласка образовне политике и праксе у развијеним земљама на приступ образовања заснованог на компетенцијама, б) да се издвоје противуречности овог приступа и еманципаторске улоге наставника у васпитно-образовном процесу и в) да се сагледа савремени приступ у формирању и истраживању професионалног идентитета наставника. У земљи коју карактерише историјски процес дугог трајања, који неки аутори називају *успореном модернизацијом* (Трговчевић, 2003, стр. 31), преиспитивање професионалне улоге наставника у савременом образовном систему може да пружи допринос у уобличавању компетентне образовне политике и педагошке праксе.

ИЗАЗОВИ ЗАСНИВАЊА ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ И НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ НА КОМПЕТЕНЦИЈАМА

Данас се проблем професионализације у образовању и утицаја научног знања на овај процес сагледава у оквирима општег приступа васпитно-образовном систему, који неки аутори, попут водећег британског когнитивног психолога, критичног према актуелној политици и науци о образовању, Алена Бедлија (2004) називају *индустријском граном званом образовање*. У том контексту једнако критичан према актуелној пракси образовања, доајен педагошке психологије Џером Брунер (2000) залаже се за *културу образовања*. Између „индустријске гране зване образовање“ и „културе образовања“ стоји неумољива чињеница да ће 10% будућих академских грађана имати

улогу наставника (Zgaga, 2008) и да од решавања питања њиховог иницијалног образовања и даљег стручног усавршавања у великој мери зависи успех комплетне реформе универзитета, конституисање савременог кохерентног образовног система и успешност образовно-васпитног процеса уопште. У психолошким и педагошким круговима прихваћено је мишљење да наставник није професионалац неке области у настави, „већ је професионално наставник одређене програмске области” (Брковић, Бјекић, и Златић, 2009, стр. 582). Међутим, овакво становиште још није примењено у конципирању нашег образовног система, будући васпитачи и учитељи још се у пуној мери не прихватају као равноправни академски грађани и аутономни професионалци, док се будући предметни наставници на матичним факултетима доживљавају као „баласт” у припремању компетентних научноистраживачких кадрова. Другим речима, „индустрија образовања” продукује велики број наставника, при чему је Брунерова мисао да „педагогија никада није безазлена, она је медиј који носи поруку” (2000, стр. 62) још увек далеко од пуног прихватања.

Тренд у савременом образовању све више иде у правцу образовања заснованог на компетенцијама (*competency based education*), а не на идеалима (вишим циљевима и сврхама). Пореклом из идеалистичке филозофије циљ (идеал) васпитања „свестрано развијене личности” био је прихваћен и од следбеника материјалистичке филозофије, који су, препознајући класну условљеност васпитања, у наведеном циљу видели могућност за еманципацију радничке класе. Оспораван од многих психолога и педагога, због тога што је, у крајњој линији, водио до доминације вербализма и „интелектуализма” у школском образовању – овај циљ васпитања одиграо је велику улогу у формулисању наставних програма током XIX и XX века. Друштвено-историјски контекст који је довео до промене која се огледала у замени циљева (идеала) компетенцијама и исходима образовања, по многим ауторима, представљају потребе индустријске револуције за организацијом адекватне обуке, неолиберални концепт економије у постиндустријском друштву, теорија људског капитала и, најзад, утицај бихејвиористичке психологије на теорију образовања (Деспотовић, 2010, стр. 107). Још почетком XX века, под утицајем развоја научног менаџмента у индустрији јављају се покушаји да се наставни процес усмери на формирање компетенција. Тако је давне 1919. године Чарлс Аллен објавио рад „Наставник, човек и посао”, у коме инсистира на организовању курикулума и наставе у логичке јединице које могу да буду стандардизоване и које су усмерене на формирање специфичних радних постигнућа, односно компетенција (исто, стр. 109). Касније неолиберална економија инсистира на спајању тржишних реформи са теоријом људског капитала. Велики допринос овом приступу представљају ОЕЦД програми конципирања образовних компетенција, који су подразумевали мултидисциплинарну –

филозофску, социолошку, економску, психолошку и андрагошко-педагошку расправу о формирању професионалних компетенција на националном и међународном нивоу. Занимљиво је да је педагошка професија била једна од првих „на удару” приступа образовању заснованом на компетенцијама. Још шездесетих година незадовољство образовањем наставника основних школа у САД довело је до стварања програма иницијалног образовања наставника који су били модулрани према прецизно спецификованим професионалним компетенцијама, углавном усмереним на учење и наставу. Питање заснивања програма иницијалног образовања наставника на компетенцијама, аутономије коју педагошки колеџи треба да имају у њиховом доношењу и увођења будућих наставника у школски рад долазе у фокус образовне јавности и доводе до уобличавања концепта образовања наставника које је засновано на компетенцијама (*competence based teacher education – CBTE*). Са друге стране, бихејвиористичка психологија образовања подстицала је промене које су циљеве образовања, а тиме и рад наставника, усмеравале у правцу постизања промена у манифестном понашању ученика које се заснива на објективним опсервацијама и не дозвољава различите интерпретације. Овај покрет нарочито се истакао у промовисању „образовања усмереног на исходе” (*outcomes based education*) током осамдесетих и деведесетих година XX века. Сажимајући утицаје који су долазили из подручја економије као и оних из сфера научне теорије на политику и праксу образовања, Миомир Деспотовић (2010, стр. 117) примећује да је путем концепта образовања усмереног на компетенције „свет рада“ изразио кључне потребе и захтеве према образовању, док су путем „образовања заснованог на исходима” науке о образовању покушале да психолошки и дидактички обликују и реализују овај захтев. Суштина ових промена била је у томе да се омогући унапређивање економског развоја путем образовања.

Приступ заснован на компетенцијама појавио се најпре у англосаксонској средини, да би се потом проширио на велики део света, уз мања или већа оспоравања од стручњака за образовање и научника из других области. Неки аутори (Andrejev, 2006, стр. 270) примећују да се компетенцијама углавном приписује иновациони карактер и да се под њима подразумева интегрална способност решавања конкретних проблема који настају у разним сферама живота. Укупно узевши, приступ заснован на компетенцијама указује на практичну страну образовања и на њега се надовезује конструисање новог типа образовних стандарда (у енглеској терминологији: *standard based education*). Андрејев (исто, стр. 273) указује на то да приступ заснован на компетенцијама нема само прагматични значај, тј. да се не односи само на дидактику, методику и организацију наставе, већ представља својеврсну *социјалну стратегију*, што захтева дубљу филозофско-социолошку анализу.

Не треба посебно напомињати да и у англосаксонском свету постоје критичари овог приступа, посебно када је реч о његовој примени на професионално образовање наставника. Вероватно један од његових најоштријих критичара јесте професор Џон Елиот (2006), водећи креатор програма иницијалног образовања наставника у Енглеској и заступник примене методологије акционих истраживања у овој области. Бихејвиорални конструкт компетенција обећава повећавање квалитета система образовања али, упозорава Елиот, постоје и алтернативни модели повећања квалитета, а они се у настави, у првом реду, огледају „у способности наставника да препозна образовне вредности у трансакцијама са ученицима” (исто, стр. 433). Поучавање, васпитање и образовање не могу да се сведу на вид инструменталне акције, они пре свега представљају практично, значи социјално-етичко настојање. На овим позицијама налази се велики број савремених теоретичара образовања и њихова залагања буде наду да је још увек могуће задржати аутономију педагошке праксе и аутентичан однос наставник (васпитач) – ученик (васпитаник) у образовно-васпитном процесу.

Наведена дилема код нас се јавила 2010. године, када је једна радна група при Заводу за унапређивање образовања и васпитања понудила нацрт *Стандарда знања, вештина и вредносних судова (компетенција) за професију наставника* (2010). Овај документ био је предмет оштре критике у педагошкој јавности. Постављало се питање да ли нам је оваква врста стандардизације уопште потребна, будући да неке земље са најразвијенијом професионализацијом наставника, на пример Финска, њу не користе (Radulović, Rejatović, i Vujišić Živković, 2010, стр. 164). Анализа предложеног документа показала је да је заснован на тзв. процесном приступу менаџмента квалитета, да је у њему образовање редуковано на услужну делатност, наставници на оне који пружају услуге, а ученици, родитељи и други социјални партнери сведени су на кориснике услуга и на клијенте. Насупрот томе, критичари поменутог документа предлажу да се наставничка професија дефинише преко улога и активности које наставник практично реализује, а које су специфичне за његову професију, чиме се она разликује од других професија. Наставничкој професији треба приступити у контексту школе и заједнице, и у том оквиру развијати наставнички профил, на основу научно-теоријских идеја, активног учешћа у професионалној заједници у којој долази до међусобног споразумевања, размене иницијатива и примера добре праксе (исто, стр. 165). Такође, неки аутори упозоравају да сама идеја стандарда носи у себи изванредан ризик да се нешто што је живо, променљиво и у сталном развоју, као што је процес образовања, претвори у нешто „стандардизовано“ и статично. Зато постојеће стандарде треба посматрати као почетак процеса у коме и кроз који ће се

најрелевантнији актери (деца, родитељи, наставници, просветне власти, доносиоци одлука и политика) окупити и започети дијалог о квалитету и значају квалитета образовања. То значи да постојеће стандарде треба третирати као промењиве, нешто што може и мора бити флексибилно и континуирано унапређивано. Они ни по коју цену не смеју постати средство контроле, већ треба да буду подстицај за развој и промоцију наставничке професије (Vranješević i Trikić, 2013). Слично Елиоту (2006, стр. 439), који се залаже за уважавања значаја рефлексивне праксе за развој компетенције поучавања, наши аутори наглашавају улогу коју су новије концепције одиграле у креирању програма иницијалног образовања наставника и њиховог професионалног развоја, као што су: теорија образовања наставника – истраживача, концепт рефлексивног практичара и теорија развоја професионалног идентитета наставника. Посебно се наглашава, да ова последња теорија одговара концепцији целоживотног учења и континуираног професионалног развоја (Radulović, 2010, стр. 166).

Искуство, теоријско и практично, са приступом заснованим на компетенцијама, код нас је још увек врло оскудно, што је још један показатељ успорене друштвене модернизације. Суочени смо са противуречностима у професионализацији наставничког позива, у концепирању школовања квалификоване радне снаге и васпитања аутономне, друштвено одговорне личности. Проблеми који стоје пред васпитно-образовном теоријом умножавају се, без много нових операционализованих програма осавремењивања концепција процеса и система образовања. Један од занимљивијих покушаја да се одговори на бар неке од наведених проблема (пре свега на питање како да се премости јаз који постоји између образовања које је засновано на *компетенцијама* и образовања које узима у обзир *идеале*) јесте концепција професионалног идентитета наставника којом ћемо се бавити у наставку овог чланка.

ФОРМИРАЊЕ И МОГУЋНОСТИ ТРАНСФОРМИСАЊА ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА

Тема развијања професионалног идентитета наставника задобила је једно од кључних места у програмима осавремењивања и истраживања образовања у развијеним земаљама. Професионални идентитет наставника укључује индивидуални, лични доживљај професије и начин на који се наставник у њој самореализује, а са друге стране, професионални идентитет односи се на јавни доживљај делатности струковне заједнице наставника. Када се говори о употреби појма професионалног идентитета наставника, као аналитичке категорије, у перспективи теорије васпитања, психологије личности и социологије културе, онда овај појам захтева разматрање значења и одабир

оних елемената погодних за научноистраживачку анализу. Међутим, одређења професионалног идентитета наставника међусобно се разликују, у већини радова не нуди се експлицитна дефиниција овог појма, већ се указује на његове следеће карактеристике: професионални идентитет наставника не представља стање него процес, он је у сталном настајању и динамички се трансформише током каријере наставника; настаје као резултат деловања личне биографије, професионалног образовања и искуства, као и деловања доминантне културе образовања. Професионални идентитет је релациони појам који обухвата начин на који наставник одређује и реализује професионалне циљеве, потребе, улоге и активности, а одређен је и начином на који други (ученици, родитељи, професионална заједница, јавно мњење) виде и дефинишу наставничку професију.

Професионални идентитет наставника јесте одговоран за то на који начин наставник размишља о настави, образовању, школи, сопственој реализацији у професији. Као такав он је отворен, противуречан и вишесложан, укључује знања, ставове и вредности које се контекстуално развијају под утицајем тзв. екологије школе и настаје у процесу суочавања са дилемама међу којима је најизраженија тензија између личног и професионалног плана, селф-концепта и захтева управе школе и водећег стила васпитно-образовног рада у одређеној професионалној заједници наставника. Идентитет наставника зависи од развијености професионалне заједнице, повезан је са осећајем успешности на послу, а укључује и сврхе васпитног рада које су увек у односу са етичким, а не само са уско дидактичко-методичким вредностима. Односи се не само на активности у настави, већ и на шире професионално ангажовање у школи и друштву, и, уопште, на начин на који се наставниково „ја” самореализује („смешта”) у професију, што неки аутори називају „социјализацијом у професију” (у наставу).

У контексту нашег рада нарочито су интересантне две карактеристике професионалног идентитета наставника: 1) идентитет наставника се постепено развија, при чему кључну улогу има иницијално образовање наставника и 2) овај идентитет представља сложен конструкт кога чини више „подидентитета” који се међусобно преплићу и условљавају (Вујисић Живковић и Врањешевећ, 2008, стр. 61). Наведена два својства професионалног идентитета наставника изазивају пажњу истраживача, јер указују на могућност да се, у зависности од добијених резултата, пројектују основи друштвено-педагошке акције која би била у функцији очувања и унапређивања тзв. етике бриге (подразумева креирање контекста за учење који пружа прилику за развијање свих потенцијала детета до њихових крајњих могућности) и стварању тзв. активног професионализма.

Сама истраживања професионалног идентитета („стручне социјализације”) наставника карактеришу три интелектуалне традици-

је: функционалистичка, интерпретативна и критичка. Док је у функционалистичкој парадигми развој професионалног идентитета наставника схваћен као мерљив утицај породице, школе, професионалног образовања и усавршавања на промене улога и вредносних судова наставника, интерпретативна традиција наглашава потребу да се истраже ставови наставника у микроусловима (средини) васпитања, односно да се педагошка истраживања усмере на испитивање тзв. имплицитне, искуствене педагогије наставника. У критички оријентисаним истраживањима циљ није ни објашњење (функционалистичка парадигма), нити разумевање (интерпретативна парадигма) процеса социјализације наставника, већ његова промена. Тако смо у овој области истраживања суочени са бројним епистемолошко-методолошким приступима, од оних у којима се користе сложене статистичке технике, до наративних, етнометодолошких и акционих студија. Промене које се очекују од овог последњег типа истраживања (критички оријентисана истраживања) односе се на развој шире перспективе професионалног знања која превазилазе контекст школе и учионице, истовремено трансформишући и самог наставника и контекст у коме делује, а тиме долази и до промене у мрежи социјалних односа и узajамних утицаја у васпитно-образовном процесу.

Какви су резултати досадашњих истраживања професионалног идентитета наставника? Најутицајнија истраживања професионалног идентитета наставника јесу она професора Универзитета у Лајдену (Холандија) Ден Бијарда и сарадника (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) која сугеришу постојање различитих професионалних оријентација у наизглед јединственој заједници наставника. Даље, анализа резултата истраживања потврдила је претпоставку о идентитету наставника као комплексној структури која има више слојева. Такође, показало се да је иницијални програм универзитетског образовања наставника највећим делом одговоран за формирање њиховог професионалног идентитета, који је, сам по себи, композит три „подидентитета”: академског, педагошког и дидактичког. Академски подидентитет подразумева да наставник себе види као стручњака за научну област коју предаје; дидактички да наставник себе, у првом реду, сагледава као методичара и свој основни интерес проналази у организацији наставе; док педагошки подидентитет укључује саморецепцију наставника као васпитача који је, пре свега, заокупљен питањима добробити за ученике. Бијардово истраживање показује да код наставника преовлађује дидактички подидентитет. Овакви резултати одмах отварају аналогију са програмима иницијалног образовања наставника у Европи, у којима је Ф. Бубехер (Buchberger, Campos, & Stephenson, 2000) идентификовао четири компоненте: академску – обухвата општеобразовне дисциплине, педагошко-психолошки блок – шире стручно поље професионалног образовања,

методичко образовање и школску праксу. Нека истраживања рађена код нас и у свету (Clandinin & Connelly, 1995; Вујисић Живковић, 2005) показују да се будући наставници, посебно они основних школа, уписују на студије са развијеним васпитним концептом у чијем средишту је разумевање васпитања као обликовање средине у којој се дете самоваспитава, образовања као процеса развијања личности детета, а наставе као процеса у коме кључну улогу има активност ученика. Будући учитељи, због феминизације овог позива, у првом реду учитељице, долазе на студије са наглашено етичко-педагошким мотивацијом („етиком бриге“) и то је ресурс који би могао да буде искоришћен у подстицању развоја њиховог професионалног идентитета у правцу који може да допринесе даљој хуманизацији васпитно-образовног процеса, односно креирању образовног система који, уважавајући потребу за формирањем *компетенција* и постизања високих *стандарда*, увек има у виду *идеале* образовања. Нема аналогних истраживања васпитног концепта будућих предметних наставника, оних који се, у нашим условима, спорадично педагошко-психолошки и методички обучавају. Углавном, код будућих учитеља можемо да пратимо процес иницијалног образовања који доводи до јачања њиховог дидактичког подидентитета, а слабљења етичко-педагошког (Вујисић Живковић, 2005). Ово је, нагласимо, појава карактеристична за образовање учитеља у свету уопште, а не само у нашој средини.

Овде не можемо да се задржавамо на емпиријској евиденцији фаза даљег професионалног развоја наставника (почетни период – приправништво, даљи стаж), али нам је циљ да укажемо на то да она говори о динамичном карактеру професионалног идентитета наставника и могућностима за његову трансформацију у етичко-педагошким правцу. Као што будући наставници не улазе у професионално образовање као потпуни лаици, већ напротив, као личности са развијеним васпитним концептом, тако и наставници пролазећи кроз разне развојне фазе/кризе током своје каријере (од усмерености на одржавање дисциплине, до организовања наставног часа и постизања адекватног образовног постигнућа ученика), у највећем броју случајева очувају етос професије, био он подржан од просветних власти или не. Ово је веома значајно за конципирање савремене образовне политике и праксе, и показало се да се не може надоместити „стандардима професије“, ма колико они некада били добро осмишљени и корисни.

Динамички карактер професионалног идентитета наставника може да буде значајно подржан пажљиво конципираним програмом њиховог иницијалног и стручног усавршавања у коме треба тежити комплементарности психолошко-педагошког и методичког образовања. Програми иницијалног образовања наставника засновани на концепцији рефлексивне праксе, „наставника као истраживача“ и

„наставника као лидера“, несумњиво помажу општем циљу идентификовања наставника са основном улогом коју има у образовном процесу: улогом онога ко помаже и подстиче развој свих потенцијала детета и ради у најбољем интересу деце. У том смислу Дејвид Фрост пише: „Уколико желимо да унапредимо образовање, морамо да се фокусирамо на начин на који градимо капацитете у образовању, уместо на пуко обезбеђивање пристанка“ (Frost, 2008, p. 15). Ово становиште пледира на два важна аспекта улоге наставника у образовном процесу: а) наставници су фактор од кога у највећој мери зависи квалитет васпитно-образовног процеса, и б) управо због значаја који имају, наставници треба да буду активно укључени у иницирање и креирање промена у образовању. Нека истраживања која се баве начином на који наставници виде своју улогу (Pantic, Closs, & Ivošević, 2010; Pantić i Šekić Marković, 2012) указују на то да је систем образовања у нашој земљи још увек у великој мери централизован и да то одређује начин на који се наставничка професија перципира у друштву, као и начин на који сами наставници опажају своју професионалну улогу. Улога наставника опажа се као улога преносиоца знања и имплементатора програма који су креирани од стране других стручњака у области образовања (програма са којима наставници треба само да „се сложе“). Наставници због тога често сматрају да нису довољно компетентни да буду креатори сопствене праксе, да систематски мењају и унапређују своју праксу, тј. да буду лидери промена у образовном контексту. Идеја наставника као лидера/креатора промене значи проширивање традиционалне улоге наставника у образовном процесу и у тесној је вези са начином на који дефинишемо квалитет у образовању:

„Да ли унапређење квалитета образовања претпоставља групу компетенција које су дефинисане екстерним, унапред одређеним стандардима, или (уколико заузмемо колективистички приступ) квалитет представља процес у којем наставници опажају себе као део заједнице која учи и у којој је пракса информисана принципима који се проверавају кроз истраживања која имају за циљ унапређење образовно-васпитног процеса“ (Frost & Roberts, 2009, p. 2).

Овакво схватање квалитета доводи до усложњавања професионалног идентитета наставника: наставници као лидери активно промишљају своју праксу (рефлексивни практичари), спроводе истраживања која доприносе унапређивању праксе (наставници истраживачи), сарађују са другим актерима у образовном процесу да би промене биле одрживе (наставник као партнер) и на тај начин доприносе стварању нових професионалних знања, локално и глобално (наставник као научник).

ЗАКЉУЧАК

Кључно питање нашег рада био је однос професионалног идентитета и образовања заснованог на компетенцијама и идеалима. Будући да професионални идентитет наставника има динамички карактер (развија се постепено и промењив је) и да је слојевит (чини га много различитих подидентитета), тешко је дефинисати га без узимања у обзир друштвеног и образовног контекста у којем се наставници формирају и у којем делују. У том смислу дефинисање важних компетенција и стандарда за наставничку професију представља начин јаснијег разумевања наставничке улоге и очекивања које друштво има од те улоге, што повратно утиче и на самоперцепцију наставника: наставници опажају себе у односу на дефинисане компетенције и свој професионални идентитет заснивају на улогама које су тим компетенцијама дефинисане (академска, педагошка или дидактичка). Међутим, посматрање професионалног идентитета само у контексту компетенција и стандарда крије у себи опасност поједностављивања са једне, и усложњавања/распарчавања, са друге стране. Уколико професионални идентитет дефинишемо само као скуп појединачних компетенција, наставнике сводимо на низ знања, вештина и ставова (често независних и неповезаних). На тај начин губимо из вида важне аспекте идентитета који се не могу свести на мерљиве компетенције а тичу се друштвено-етичке димензије и разумевања циљева и сврхе наставничке улоге (идеала). Идеја наставника као лидера и истраживача у образовању може да повеже професионални идентитет који је заснован на компетенцијама и идентитет заснован на етици бриге, сврхама и циљевима професионалне улоге. Она „подсећа“ наставнике на сврху професије којом се баве: креирање образовно-васпитне праксе која ће бити у најбољем интересу детета и подстицати и развијати потенцијале деце до њихових крајњих могућности. Да би у томе успели, наставници морају да буду аутономни професионалци, који стално преиспитују, истражују и мењају своју праксу, трагајући за оном која ће бити у функцији формирања аутономне личности ученика.

Процес конституисања педагошке професије, на описани начин, у савременим условима диференцирања улога и компетенција наставника, поновно заузима једно од средишњих места у дебати о формирању личности ученика, њиховом општем и стручном образовању. У овом раду указали смо на алтернативне моделе формирања и трансформисања професионалног идентитета наставника који омогућавају еманципацију савремене педагошке праксе и захтевају даље трансдисциплинарно проучавање и редефинисање појмова као што су професионалне компетенције, стандарди и квалитет образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrejev Leonidovič, A. (2006). Kompetentnosna paradigma u obrazovanju: iskustvo filozofsko-metodološke analize. *Pedagogija*, 61(3), 269–277.
- Бедли, А. (2004). *Људско памћење – теорија и пракса*. Београд, Бг: ЗУНС.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–767.
- Bridges, D. (2008). Educationalization: on the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, (58)4, 461–474.
- Брковић, А., Бјекић, Д., и Златић, Л. (2009). Циљеви образовања наставника – досадашњи и нови трендови. У: Поткоњак, Н. (у ред.): *Зборник радова са научног скупа Будућа школа* (569-584). Београд: САО.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: EDUKA.
- Buchberger, F., Campos, D. K., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea, Um: Umea University & Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Vranješević, J. i Trikić, Z. (2013). Kompetentni nastavnici u kompetentnom sistemu. U: V. Vizek Vidović i Z. Velkovski (Eds.), *Nastavnička profesija za 21. vek* (str. 60 – 64). Београд: Centar za obrazovne politike.
- Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Београд: Задужбина Andrejević.
- Вујисић Живковић, Н. и Врањешевећ, Ј. (2008). Професионални идентитет наставника. У И. Радовановић и В. Ж. Радовић (Прир.), *Иновације у основношколском образовању: од постојећег ка могућем* (стр. 60-66). Београд: Учитељски факултет.
- Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет.
- Eliot, Dž. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija – da li je moguć srećan brak? *Pedagogija*, 61(4), 431–440.
- Zgaga, P. (2008). Mobility and European dimension in teacher education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: a voice of higher education institutions* (pp. 17-42). Umea: Faculty of Teacher Education.
- Pantic, N., Closs, A., & Ivosevic, V. (2010). *Teachers for the future – Teacher development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pantić, N. i Čekić Marković, J. (2012). *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i o reformata u obrazovanju*. Београд, Бг: Centar za obrazovne politike.
- Стандарди знања, вештина и вредносних судова (компетенција) за професију наставника – нацрт* (2010).
<http://zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nacrt%20Standarda%20-%20kompetencije.pdf> (Преузето 4.03. 2010).
- Radulović, L., Pejatović, A. i Vujisić Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika: standardi preofesionalnih kompetencija nastavnika, da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo. *Andragoške studije*, 7(1), 161–170.
- Трговчевић, Љ. (2003). *Планирана елита: о студентима из Србије на европским универзитетима у 19. веку*. Београд, Бг: Историјски институт и Службени гласник.
- Frost, D. (2008). Teacher leadership: values and voice. *School Leadership and Management*, 28(4), 337–352.
- Frost, D. & Roberts, A. (2009). Teacher Leadership in Action. Paper presented in a

symposium at 33rd *Collaborative Action Research Network International Conference*, Athens, Greece, 30th October – 1st November, 2009.
http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/research/DF_2009_CARN_teach_lead_in_action.pdf (Презенто 17.12. 2012).
 Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional landscapes*. New York: Teachers college.

Jelena Vranješević, University of Belgrade, Teachers' Training Faculty, Belgrade
 Nataša Vujisić Živković, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy, Belgrade

TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AND EDUCATION BETWEEN COMPETENCIES AND IDEALS

Summary

Teachers' professional development represents one of the core issues in the debate on professionalization in education. This debate takes place within the transition from an education based on ideals to the competency-based education (general and professional competencies), which represents one of the key issues of contemporary educational policies. From the very beginning, the idea of competency-based education was closely connected with the issue of teachers' professional education. Later on (in the 1980s and 1990s), the idea of competency-based education was amended by the idea of the outcome-based education. Both ideas have arisen as a result of socio-economic needs, so the main goal of educational sciences was to psychologically and didactically shape and implement the requirements of modern economy. The key issue discussed in this paper pertains to the establishment of teachers' professional identity within the contemporary educational system. The paper discusses the socio-historical context of the changes in educational practice and analyses the contradictions following those changes – from a narrow, instrumental approach that perceives educational outcomes as the absolute measure of educational quality, to an understanding of education as social and ethical action. Special attention is given to the understanding of teachers' professional identity in contemporary education, as a dynamic and multilayered concept, subject to constant changes through teachers' initial education and their further professional development. In this sense, the main research findings in this area (both national and international) are presented. Those findings reveal the three main aspects of professional identity: teacher as the subject matter expert, teacher as an expert in ethics and pedagogy, and teacher as an expert in teaching methodology. Those three aspects develop gradually through teachers' initial education and their professional development. This paper particularly stresses the importance of alternative models of teacher initial education and professional development, within the conceptual framework of reflective practice and the idea of teachers as researchers or as leaders of educational changes, which are expected to humanize the process of education. Accordingly, the authors suggest additional trans-disciplinary research and reexamination of the concepts of professional competencies and educational standards and quality. These are the necessary steps in the process of redefining contemporary educational philosophy and policies.