

Emina Hebib¹, Kristinka Ovesni²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Doprinos studija pedagogije razvoju profesionalnih kompetencija pedagoga – procene praktičara³

Apstrakt: U uslovima dominacije teorijsko-praktičnog koncepta obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija, u oblasti visokog obrazovanja studijski programi koncipiraju se na temeljima prethodno definisanih profesionalnih kompetencija koje treba razvijati kod studenata. Ostvarivanje profesionalne uloge pedagoga, zbog njene složenosti, podrazumeva razvijenost brojnih i različitih kompetencija. Jedan od najvažnijih faktora u njihovom razvoju jesu studije pedagogije. U ovom radu dati su prikaz i analiza rezultata istraživanja čiji je cilj bilo ispitivanje procena pedagoga o tome kakav je doprinos studija pedagogije razvoju kompetencija potrebnih za profesionalno delovanje. U istraživanju su učestvovala 152 pedagoga zaposlena u različitim vaspitno-obrazovnim institucijama u Republici Srbiji. Rezultati istraživanja pokazuju da pedagozi procenjuju da su programi studija pedagogije usmereni ka uravnoteženom razvijanju brojnih i različitih kompetencija, ali da sve one nisu podjednako važne za profesionalno delovanje. Osim toga, rezultati istraživanja pokazuju statistički značajne razlike između pedagoga u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje i proceni mere u kojoj su one razvijene tokom studija s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni. Dobijeni rezultati istraživanja mogu se koristiti kao jedna od osnova za dalji razvoj studijskih programa pedagogije.

Ključne reči: pedagog, profesionalne kompetencije pedagoga, studije pedagogije

¹ Dr Emina Hebib je vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (ehbib@f.bg.ac.rs).

² Dr Kristinka Ovesni je vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (kovesni@f.bg.ac.rs, kovesni@gmail.com).

³ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Aktuelno stanje u oblasti obrazovanja uslovljeno je promenama koje se dešavaju na širem društvenom planu. Kao rezultat procesa globalizacije i jačanja uticaja principa tržišne ekonomije, menja se i gledanje na funkciju i prirodu obrazovanja. Radi ostvarivanja ekonomskog napretka i kretanja ka socijalnoj kohezivnosti, u savremenim školskim sistemima sprovode se reformski procesi kako bi se obezbedio viši nivo kvaliteta obrazovanja koji se dominantno sagledava kroz efektivnost i efikasnost obrazovanja. Uspostavljanjem Bolonjskog procesa i širenjem ideje o evropskom prostoru visokog obrazovanja, u zemljama potpisnicama Bolonjske deklaracije, visoko obrazovanje se reformiše u skladu sa globalnim tokovima evropske obrazovne politike u ovom domenu. Jedna od ključnih promena odnosi se na razradu i praktičnu primenu koncepta obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija. U skladu s tim, dogodile su se promene u koncepciji, strukturi i sadržaju, kao i u organizaciji i načinu realizacije studijskih programa pedagogije, odnosno u inicijalnom obrazovanju stručnih saradnika – pedagoga.

U ovom radu, nakon objašnjenja koncepta obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija i kratkog osvrta na obrazovanje stručnog profila pedagog, postojeću koncepciju i uslove za ostvarivanje profesionalne uloge pedagoga u školskom sistemu Srbije, prikazani su i analizirani rezultati istraživanja koje je realizovano sa ciljem sagledavanja doprinosa studija pedagogije razvoju kompetencija potrebnih za profesionalno delovanje iz perspektive praktičara.

Obrazovanje usmereno na razvoj kompetencija kao teorijsko-praktični model

Koncept obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija (eng. *competency-based education*) i njemu srodan koncept – obrazovanje usmereno na ishode (eng. *outcomes based education*) razvili su se na polaznim osnovama: promena u svetu rada i svetu obrazovanja u eri industrijske revolucije; koncepta neoliberalne ekonomije i teorije ljudskog kapitala; bihevizma kao psihološke teorije (Despotović, 2010); socijalno-konstruktivističkih i kognitivističkih modela učenja u kojima se stavlja težište na određenje ciljeva podučavanja kao merljivih ishoda učenja (Vizek Vido- vić, 2009); stavljanja fokusa na pitanje kvaliteta obrazovanja u uslovima ekonomskih promena i procesa globalizacije (Popović, 2011). Na tim polaznim osnovama dolazi do: prepoznavanja važnosti koncepta doživotnog učenja i posmatranja obrazovanja i učenja odraslih kao vitalnog elementa socijalno-ekonomskog i individualnog razvoja (Medić, Milanović, Popović i Despotović, 2009); svojevrstne

transformacije obrazovne paradigme, pri čemu se upravo individualni, socijalni i ekonomski napredak definišu kao osnovni ciljevi obrazovanja (Zajda, 2005), ljudski resursi stavljaju se u prvi plan (Lunganov, 2015), a kao ključna ideja izdvaja se – ideja o važnosti razvoja društva znanja (Green, Preston & Janmaat, 2006).

Za razvoj praktičnog modela obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija, osim mera globalne obrazovne politike, značajno je nekoliko projekata međunarodnih organizacija. Praktična rešenja obrazovanja utemeljenog na definisanim kompetencijama razvijaju se i postepeno implementiraju u praksu funkcionisanja savremenih školskih sistema počevši od kraja devedesetih godina XX veka kada je u organizaciji OECD-a i Saveznog ureda za statistiku Švajcarske (SFSO) pokrenut međunarodni, interdisciplinarni projekat *Definisanje i selekcija kompetencija – teorijsko-konceptualne osnove (DeSeCo Project)*, sa ciljem da se postigne konsenzus u vezi sa listom ključnih kompetencija koje putem školskog obrazovanja treba razvijati kod učenika i mladih, bez obzira na specifične ciljeve obrazovanja u različitim zemljama (Rychen & Salganik, 2003). Kao rezultat realizovanog projekta, razrađeni su klasifikacija od tri generičke ključne kompetencije (autonomno i refleksivno delanje, interaktivna upotreba sredstava, funkcionisanje u društveno heterogenim grupama) i četiri konceptualna elementa koji su relevantni za definisanje i odabir ključnih kompetencija (multifunkcionalnost, multidimenzionalnost, transverzalnost, povezanost sa višim redom mentalne kompleksnosti) (Rychen & Salganik, 2000).

Usvajanjem *Lisabonske strategije 2000–2010 (The Lisbon Strategy 2000–2010: An Analysis and Evaluation of the Methods Used and Results Achieved, 2010)* prepoznata je potreba da se definišu standardi koji bi predstavljali smernice za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i reforme školskih sistema, odnosno potreba razrade *Evropskog okvira ključnih kompetencija za celoživotno učenje (Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, 2006)*.

Koncept obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija u oblasti visokog obrazovanja. Cilj primene nove paradigme u koncipiranju visokog obrazovanja, tj. uvođenje kurikuluma usmerenog na kompetencije bilo je rešavanje problema raskoraka između sticanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih veština u tradicionalnim studijskim programima (Vizek Vidović, 2009). Pristup kurikulumu koji se temelji na kompetencijama u visokom obrazovanju odlikuje: fokus na ishodišta učenja; veća relevantnost za svet rada; ishodi kao vidljive kompetencije; upotreba odgovarajućih metoda za utvrđivanje kompetencija; naglasak na sticanju kognitivnih i praktičnih veština; jasnija i prepoznatljiva artikulacija ciljeva i upotreba kreditnog sistema (Bowden, 2001, prema: Vizek Vidović, 2009). U primeni tog pristupa od velike su važnosti bili pokretanje i realizacija *Tuning* projekta. Taj projekat je pokrenula Evropska komisija 2000. godine, sa ciljem usaglašava-

nja strukture visokog obrazovanja i kreiranja univerzalnog pristupa u realizaciji Bolonjskog procesa u visokoškolskim institucijama u Evropi (Lunganov, 2015).

U okviru Tuning projekta pojam kompetencija počiva na integrativnom pristupu u kojem se na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obeležja na temelju kojih se može realizovati kompetentna izvedba. Kompetencije se posmatraju kao deo krajnjeg ishoda obrazovnog procesa, a u sebe uključuju sledeće elemente: znanja i razumevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumevanje); znanje o tome kako delovati (praktična primena znanja u određenim situacijama); znanje o tome kako biti (vrednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu) (*Tuning General Brochure*, 2008). Tokom studija treba da se razvijaju dve osnovne grupe kompetencija: generičke ili opšte, prenosive u različita područja delovanja; područno specifične, svojstvene određenoj disciplini ili struci (González & Wagenaar, 2005; Lokhoff et al., 2010, prema: Lunganov, 2015), koje se još nazivaju i akademskim i čine jezgro studijskih programa (Vizek Vidović, 2009).

Koncipiranje studijskih programa na temeljima prethodno definisanih profesionalnih kompetencija koje treba razvijati kod studenata povezano je i sa uverenjem da uspešnost u ostvarivanju profesionalne uloge zavisi, između ostalog, i od personalnih činilaca (Hebib, 2009), u koje spada i stručna osposobljenost pojedinca, odnosno od uverenja da definisane kompetencije možemo posmatrati ili razumevati kao jednu od važnih determinanti ostvarivanja profesionalnih uloga (Ovesni, 2009). Stoga u oblasti visokog obrazovanja kompetencije zauzimaju respektabilno mesto u kreiranju kurikuluma, planiranju nastavnog rada i obezbeđivanju kvaliteta obrazovanja (Lunganov, 2015). Reforme sistema obrazovanja nastavnika (ali i drugih profesionalnih kadrova u oblasti vaspitanja i obrazovanja, op. a.) širom sveta takođe su usmerene na njihovu pripremu za razvoj i unapređivanje profesionalnih kompetencija (Karić, Radisavljević Janić, Lazarević i Milanović, 2015; Ovesni, 2009; 2018). Definisane i standardizovane profesionalne kompetencije koriste se kao polazište u kreiranju programa inicijalnog profesionalnog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja za različite stručne profile u vaspitno-obrazovnoj delatnosti, kao što predstavljaju i kriterijume za eksternu evaluaciju i samoevaluaciju rada praktičara.

Iako obrazovanje usmereno na razvoj kompetencija predstavlja osnovni teorijsko-praktični model savremenog obrazovanja u celini, često se kritikuje zbog određenih ograničenja.

Ograničenja teorijsko-praktičnog koncepta obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija. Jedna od kritika koja se upućuje obrazovanju usmerenom na razvoj kompetencija jeste pojednostavljeno i jednostrano tumačenje funkcije i prirode

obrazovanja kao procesa, odnosno svojevrsni „reduktivni pristup obrazovanju” (Apple, 2014: 120). Druga bitna zamerka ovom konceptu je zanemarivanje važnosti odlika obrazovanja kao interaktivnog procesa čije je kvalitet determinisan obeležjima konteksta (Ball, 2003, Pring, 2004, prema: Caena, 2011). Osim toga, postavlja se i pitanje da li se isticanjem važnosti samo funkcionalnih, primenljivih znanja zapravo zanemaruje složenost procesa učenja i podučavanja (Eraut, 1994, Korthagen, 2004, Zeichner, 2005, prema: Caena, 2011) i naglašava njihova pragmatična funkcija, pa čak i svojevrsan utilitarizam.

Predmet kritike je i standardizacija profesionalnih kompetencija u oblasti vaspitanja i obrazovanja jer, kako se ističe, može voditi ka: riziku od deprofesionalizacije i fragmentizacije u konceptualizaciji profesionalnih uloga u vaspitanju i obrazovanju (Cochran Smith, 2006); ograničavanju profesionalne autonomije nastavnika i drugih stručnih profila, kao i prostora za kritičku refleksiju (Menter, Hulme, Elliot & Lewin, 2010).

Stoga se može naići i na gledišta da diskurs kompetencija u užem smislu treba zameniti diskursom kompetentnosti u kojem se profesionalizam razumeva kao sklop različitih vrsta znanja neophodnih za praktično delovanje koja se razvijaju i tokom same prakse i učenja kroz praksu (Pavlović Breneselović, 2014), a da birokratski i tehnokratski pristup razumevanju važnosti standarda kao osnove za procenjivanje i regulaciju profesionalnog delovanja treba zameniti razvojnim pristupom koji praksi pristupa kao kompleksnom, situaciono određenom procesu u kojem se standardi razumevaju kao osnova za refleksiju, vođenje profesionalnih akcija i otkrivanje prilika za individualni razvoj (Conway et al., 2010, Darling Hammond, 2000, Pyke & Lynch, 2005, prema: Caena, 2011), odnosno razvoj kompetentnosti.

Razvoj kompetencija i/ili razvoj kompetentnosti. Kompetentnost (eng. *competency*) i kompetencija (eng. *competence*) srodni su i povezani, ali ne sasvim istoznačni pojmovi. Pojam kompetencija, ako je suditi po brojnim i različitim određenjima njegova značenja i sadržaja, holistički je koncept – predstavlja dinamičku kombinaciju znanja i razumevanja, sposobnosti, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih veština, stavova, etičkih vrednosti i ličnih svojstava (Caena, 2011; González & Wagenaar, 2005). Kompetencije se najčešće određuju kao transferebilni (prenosivi i primenljivi u drugačijim kontekstima), multifunkcionalni (postizanje različitih ciljeva, rešavanje različitih problema i obavljanje različitih zadataka primenom istih znanja i veština) paketi znanja, veština i stavova potrebni svim osobama za lično ostvarenje i razvoj, inkluziju i zapošljavanje (*Key Competencies for Lifelong Learning – A European Framework*, 2006).

Na osnovu prethodnog, profesionalne kompetencije mogli bismo definisati kao funkcionalno integrisane celine znanja, veština, vrednosti i stavova. Iako

kognitivne kompetencije čine dominantnu osnovu profesionalnih kompetencija jer obuhvataju poznavanje činilaca, metoda, tehnika i procedura, „sredstava i načina profesionalnog delovanja [...] kao i [...] znanja o istorijskim, etičkim i organizacijskim aspektima” profesionalnog delovanja (Ovesni, 2007: 325), profesionalne kompetencije se prepoznaju u praktičnoj primenljivosti i stvarnoj primeni – u aktivnom delovanju.

Profesionalne kompetencije bismo, zapravo, mogli uslovno razvrstati na formalne (kvalifikacija stečena formalnim obrazovanjem i formalno radno iskustvo u praksi) i stvarne (Staničić, 2005), jer se manifestuju ili potvrđuju u radu, u interakciji s drugima i sa/u novim situacijama, a kao rezultat se pojedincu pripisuje pridev „kompetentan” (Pavkov i Živčić, 2013). Sintagmu „biti kompetentan” mogli bismo opisno odrediti kao biti merodavan, formalno ili stvarno osposobljen (kvalifikovan) za neki posao, sposoban da se posao uspešno obavi.

Zbog složenosti delatnosti i procesa vaspitanja i obrazovanja, profesionalno delovanje u toj oblasti podrazumeva ostvarivanje različitih uloga koje su satkane od niza različitih kompetencija različitog nivoa složenosti, obima i sadržaja (Medić, 2018), a kompetentnost u ostvarivanju profesionalne uloge može i treba da se manifestuje na više nivoa i u više dimenzija. Danas se sve više insistira na sposobnosti za komunikaciju, sposobnosti za rešavanje problema, spremnosti za preuzimanje odgovornosti za sopstveno kontinuirano obrazovanje i napredovanje, doživotno učenje i na inicijativnosti (Pitić, Šećibović i Maksimović, 2008). Osim usko stručnih, potrebne su socijalne i personalne kompetencije kao vrste profesionalnih kompetencija ili potkompetencija (Pavkov i Živčić, 2013). Važnost socijalnih i personalnih kompetencija ima posebnu važnost u ostvarivanju profesionalne uloge pedagoga – uloge čija je ključna odlika zajednički rad i saradnja sa drugim akterima vaspitno-obrazovnog procesa.

Ostvarivanje profesionalne uloge pedagoga u školskom sistemu Srbije – slika stanja

U Srbiji nisu standardizovane kompetencije za profesiju pedagoga pa polaznu osnovu za praktično profesionalno delovanje pedagoga u različitim vaspitno-obrazovnim institucijama predstavlja podzakonski dokument *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). U tom programskom dokumentu definisani su brojni i raznovrsni zadaci i poslovi pedagoga kroz devet različitih oblasti rada. Pregledom sadržaja tog programskog dokumenta može se uočiti isticanje i naglašavanje važnosti određenih aktivnosti pedagoga poput: analitičkih i

istraživačkih aktivnosti koje treba da budu protkane i integrisane u sva pojedinačna područja rada; realizacije različitih evaluativnih aktivnosti; ostvarivanja i razvijanja saradničkih odnosa u instituciji, pri čemu pedagog kao potencijalni saradnik pre svega treba da se pozicionira kao izvor stručne pomoći i podrške drugim akterima vaspitno-obrazovnog procesa (Hebib, 2013). Iako se to može smatrati dobrom osnovom praktičnog delovanja u novim i drugačijim uslovima, ostaje otvoreno pitanje da li se i uolikoj meri ostvaruje podudarnost između normativne osnove rada pedagoga i zahteva i potreba same vaspitno-obrazovne prakse koja se stalno i kontinuirano menja (Hebib, 2013).

Naime, u praksi funkcionisanja školskog sistema Srbije poslednjih dvadesetak godina pokrenute su, ostvarene ili se trenutno odvijaju brojne reformske mere i aktivnosti poput: razvoja sistema i šire praktične primene različitih vrsta i mehanizama evaluacije koja se odvija u sprezi sa sve izraženijom standardizacijom različitih segmenata vaspitno-obrazovne delatnosti; primene inkluzivnog pristupa u obrazovanju, odnosno razradi i primeni inkluzivne politike i prakse obrazovnog rada; razrade i pokušaja praktične primene modela efektivnijeg upravljanja vaspitno-obrazovnim institucijama kao dela šireg procesa demokratizacije vaspitno-obrazovne delatnosti; afirmacije i razrade praktičnih rešenja saradničkog i timskog rada u institucijama vaspitanja i obrazovanja itd. Sve te promene podrazumevaju preispitivanje koncepcije profesionalnih uloga jer se pred različitim stručnim profilima u vaspitno-obrazovnoj delatnosti „otvaraju” novi zadaci i poslovi, postavljaju im se novi, složeniji zahtevi, što se može posmatrati kao svojevrstan izazov u ostvarivanju profesionalne uloge, ali i kao mogućnost za izgradnju i afirmaciju identiteta određene profesije. Ukoliko imamo na umu da je profesionalni identitet skup atributa koji jednu profesionalnu grupu razdvaja od druge i ustanovljava polje njene specijalizacije (Spasenović i Hebib, 2014), okolnosti koje se odnose na povećanje i usložavanje obaveza mogu se posmatrati i kao podsticaj za identifikaciju uže specijalnosti i stručnosti, kao i preciznije definisanje polja profesionalnog delovanja. To može rezultirati i promenom u percepciji određene profesije (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) i promeni statusa profesije u sistemu društvenih delatnosti. U Srbiji je u ovom trenutku dešava paradoks – iako potrebe prakse ukazuju na to da je neophodno angažovati veći broj stručnih saradnika različitih profila u vaspitno-obrazovnim institucijama, njihov broj se smanjuje na osnovu odredaba važećih propisa kojima se reguliše finansiranje delatnosti vaspitanja i obrazovanja i definišu norme angažovanja stručnih saradnika različitih profila u institucijama vaspitanja i obrazovanja. Jedan od načina očuvanja profesije je, sasvim sigurno, bolja stručna osposobljenost, odnosno viši nivo kompetentnosti za ostvarivanje profesionalne uloge.

Metodologija istraživanja

Predmet, cilj i zadaci istraživanja. U okviru projekta *Društvene promene i kurikulumi obrazovanja pedagoga* Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, koji je u sklopu programa bilateralne saradnje naučnoistraživačkih institucija realizovan 2017. i 2018. godine, uz finansijsku pomoć Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, sprovedeno je istraživanje čiji je predmet bilo sagledavanje doprinosa studija pedagogije razvoju kompetencija potrebnih za profesionalno delovanje pedagoga. U istraživanju su učestvovali pedagozi zaposleni u različitim vaspitno-obrazovnim institucijama na području Republike Hrvatske i Republike Srbije, studenti završne godine osnovnih akademskih studija i studenti master akademskih studija pedagogije sa četiri univerziteta u Republici Hrvatskoj (Zagreb, Split, Osijek, Rijeka) i tri u Republici Srbiji (Beograd, Novi Sad, Niš).

U ovom tekstu dat je prikaz dela rezultata obavljenog istraživanja koji se odnose na podatke dobijene od 152 pedagoga – praktičara sa područja Srbije. Cilj istraživanja predstavljenog u ovom radu bilo je ispitivanje procena pedagoga o tome kakav je doprinos studija pedagogije razvoju kompetencija potrebnih za profesionalno delovanje. Posebna pažnja je posvećena sagledavanju razlika u proceni važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje i mere razvijenosti kompetencija za profesionalno delovanje tokom studija s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su pedagozi zaposleni. U skladu s tim, određeni su i sledeći istraživački zadaci:

1. ispitati procene pedagoga o važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje,
2. ispitati procene pedagoga o razvijenosti kompetencija za profesionalno delovanje tokom studija,
3. ispitati razlike između pedagoga u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni,
4. ispitati razlike između pedagoga u proceni mere u kojoj su pojedine kompetencije za profesionalno delovanje razvijene tokom studija s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni.

Hipoteze istraživanja. U skladu sa definisanim i formulisanim zadacima istraživanja, postavljene su sledeće osnovne hipoteze istraživanja: pedagozi procenjuju brojne i različite kompetencije kao važne za profesionalno delovanje;

pedagozi procenjuju da su tokom studija pedagogije razvijane brojne i različite kompetencije za profesionalno delovanje; pedagozi se statistički značajno razlikuju u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje i proceni mere u kojoj su pojedine kompetencije za profesionalno delovanje razvijene tokom studija s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni.

Varijable istraživanja. Nezavisna varijabla istraživanja bile su radne karakteristike pedagoga posmatrane preko dva indikatora (godine radnog staža u struci i organizacija u kojoj su zaposleni). Zavisna varijabla istraživanja predstavljenog u ovom radu jesu procene kompetencija za profesionalno delovanje.

Uzorak istraživanja. Uzorak istraživanja činila su 152 pedagoga zaposlena u različitim vaspitno-obrazovnim institucijama u Srbiji, koji su prethodno završili studije pedagogije na jednom od tri odeljenja za pedagogiju filozofskih fakulteta univerziteta u Beogradu, Novom Sadu i Nišu. U tabelama 1 i 2 data je struktura uzorka prema godinama radnog staža u struci i organizaciji u kojoj su pedagozi zaposleni.

Tabela 1. Struktura uzorka pedagoga prema godinama radnog staža u struci

Godine radnog staža u struci	f	%
Manje od 1 godine	7	4,6
Od 1 do 5 godina	29	19,1
Od 6 do 10 godina	27	17,8
Od 11 do 15 godina	26	17,1
16 i više godina	63	41,4
Ukupno	152	100,0

N = 152

Tabela 2. Struktura uzorka pedagoga prema organizaciji u kojoj su zaposleni

Organizacija u kojoj su zaposleni	f	%
Predškolska ustanova	12	7,9
Osnovna škola	69	45,4
Srednja škola	52	34,2
Centar za socijalni rad	6	3,9
Visoka škola/fakultet	3	2,0
Nešto drugo (dečji dom, dom učenika, NVO...)	2	1,3
Nije navedeno	8	5,3
Ukupno	152	100,0

N = 152

Instrumenti. Instrumente koji su korišćeni u istraživanju razradio je autorski tim projekta za potrebe istraživanja. U istraživanju je korišćena baterija instrumenata koja se sastojala iz dva dela. Prvi deo baterije instrumenata dat je u formi upitnika i sadrži pitanja kojima su prikupljeni podaci o godinama radnog staža u struci i radnom mestu, odnosno organizaciji u kojoj su pedagozi zaposleni. Za procenu važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje, kao i mere u kojoj su studije pedagogije omogućile njihov razvoj, korišćena je verzija inventara kompetencija pedagoga koja se sastoji od 34 ajtema. U izradi inventara od 34 kompetencije kao polazne osnove koristile su se programske osnove rada pedagoga definisane u zakonskim i podzakonskim dokumentima i rezultati komparativne analize programa studija pedagogije na odabranim univerzitetima dveju zemalja koja je obavljena u prvoj fazi realizacije projekta. Sve stavke iz inventara kompetencija navedene su u prvoj koloni tabele 3. Svaka od tih stavki je dva puta procenjivana. Prvi put u formi petostepene skale procene, kada je procenjivana važnost pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje pedagoga, pri čemu se ponuđeni odgovori razlikuju u intenzitetu od „kompetencija uopšte nije važna” (1) do „kompetencija je veoma važna” (5). Instrument za procenu važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje pedagoga pokazao je visoku relijabilnost (Cronbach $\alpha = 0,922$), pri čemu je prosečna međusobna (Inter-Item) korelacija bila dovoljno visoka (0,30). Drugi put je svaka stavka iz inventara kompetencija procenjivana s obzirom na to koliko su studije pedagogije doprinele njenom razvoju petostepenom skalom procene, pri čemu se ponuđeni odgovori razlikuju u intenzitetu od „studije nisu uopšte doprinele razvoju kompetencije” (1) do „studije su u potpunosti doprinele razvoju kompetencije” (5). Relijabilnost instrumenta za procenu kompetencija s obzirom na to koliko su studije pedagogije doprinele njenom razvoju bila je još viša nego za prethodni instrument (Cronbach $\alpha = 0,922$), uz visoku Inter-Item korelaciju (0,52).

Tok prikupljanja i obrada podataka. Podaci su prikupljeni 2017. i 2018. godine. Popunjavanje papir-olovka baterije instrumenata trajalo je od 20 do 35 minuta. Prikupljeni podaci su uneti u programski paket Excel 2016, a zatim procesuirani softverom za statističku obradu podataka IBM SPSS Statistics Ver. 23. Korišćeno je više statističkih tehnika i postupaka: frekvencije, procenti, aritmetička sredina, standardna devijacija, rang, Inter-Item korelacija, relijabilnost i Kruškal-Wallis (H) test za nezavisne uzorke.

Rezultati istraživanja i diskusija

Procene pedagoga o važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje i razvijenosti kompetencija za profesionalno delovanje tokom studija

Nalazi rangiranja procena pedagoga o važnosti kompetencija za profesionalno delovanje i razvijenosti kompetencija za profesionalno delovanje tokom studija prikazani su u tabeli 3, pri čemu su u koloni sa oznakom Rang V prikazani rangovi procena važnosti kompetencija za profesionalno delovanje, a u koloni sa oznakom Rang R – rangovi procena mere u kojoj su studije pedagogije omogućile da se razviju procenjivane kompetencije. Mesto u rangu jedan dodeljeno je samo jednoj kompetenciji – pedagozi su procenili da je za njihovo delovanje najvažnija kompetencija za primenu stečenih pedagoških znanja i veština u rešavanju konkretnih stručnih problema. U sledećem rangu nalaze se kompetencije koje su procenjene kao veoma važne za profesionalno delovanje – kompetencije za: interdisciplinarni pristup radu; pedagoško savetovanje; primenu komunikacijskih veština; saradnju s vaspitačima, učiteljima i nastavnicima; saradnju s učenicima. Značajno veći broj kompetencija (15) nalazi se u rangu tri, dok se u najnižem rangu nalazi još 13 kompetencija koje su označene kao manje važne za profesionalno delovanje. Posebno je, međutim, zanimljiv dobijeni nalaz o rangiranju procena razvijenosti kompetencija za profesionalno delovanje tokom studija. Pedagozi su procenili da su sve ispitivane kompetencije tokom studija uravnoteženo razvijane (na šta ukazuje podatak da se sve ispitivane kompetencije nalaze u istom, četvrtom, rangu).

Tabela 3. Rang procene kompetencija za profesionalno delovanje pedagoga

Osposobljenost za / Poznavanje	N	Rang V	M V	SD V	Rang R	M R	SD R
... primenu stečenih pedagoških znanja i veština u rešavanju konkretnih stručnih problema	152	1	4,93	.249	4	2,53	1.322
... interdisciplinarni pristup radu	152	2	4,62	.597	4	2,62	1.162
... pedagoško savetovanje	152	2	4,79	.535	4	2,70	1.109
... primenu komunikacijskih veština	152	2	4,91	.312	4	2,71	1.221
... saradnju s vaspitačima, učiteljima i nastavnicima	152	2	4,91	.303	4	2,75	1.093
... saradnju s učenicima	152	2	4,93	.284	4	2,89	1.240
... strukture vaspitno-obrazovnog sistema na nacionalnom i međunarodnom nivou	152	3	4,14	.809	4	2,90	1.280
... saradnju s društvenom zajednicom i društvenim okruženjem	152	3	4,29	.751	4	2,93	1.295

Osposobljenost za / Poznavanje	N	Rang V	M V	SD V	Rang R	M R	SD R
... promovisanje multikulturalnih, interkulturalnih i demokratskih vrednosti u vaspitanju i obrazovanju	152	3	4,32	.777	4	2,99	1.284
... koncipiranje i prezentovanje rezultata svojih i drugih istraživanja stručnoj i široj javnosti	152	3	4,41	.695	4	3,01	1.119
... nacionalno zakonodavstvo u vezi sa područjem vaspitanja i obrazovanja	152	3	4,56	.743	4	3,01	1.151
... sprovođenje profesionalne orijentacije i usmeravanja učenika	152	3	4,58	.625	4	3,05	1.132
... metodologiju pedagoških istraživanja	152	3	4,61	.692	4	3,07	1.151
... modele i strategije vaspitno-obrazovnog rada primerene uzrasnim i individualnim potrebama subjekata	152	3	4,66	.599	4	3,11	1.160
... planiranje ličnog profesionalnog razvoja i usavršavanja/celoživotno učenje	152	3	4,69	.567	4	3,16	1.153
... praćenje i primenu inovacija u području vaspitanja i obrazovanja	152	3	4,69	.601	4	3,17	1.200
... delokrug rada i opseg poslova pedagoga u različitim područjima vaspitno-obrazovne prakse	152	3	4,71	.626	4	3,23	1.159
... saradnju sa stručnim suradnicima drugih profila	152	3	4,73	.563	4	3,24	1.254
... identifikaciju problema čije rešavanje premašuje kompetencije pedagoga	152	3	4,74	.534	4	3,24	1.162
... kreiranje pozitivne pedagoške klime u vaspitno-obrazovnoj ustanovi	152	3	4,76	.527	4	3,27	1.239
... saradnju s roditeljima	152	3	4,88	.435	4	3,28	1.219
... istorijskog i savremenog razvoja teorije vaspitanja i obrazovanja	152	4	3,64	.973	4	3,28	1.158
... kritičkog promišljanja različite obrazovne politike na nacionalnom i međunarodnom nivou	152	4	3,78	.964	4	3,36	1.210
... vođenje i razvoj karijere nastavnika i/ili odraslih učenika	152	4	4,11	.893	4	3,37	1.108
... kreiranje i realizaciju slobodnih aktivnosti učenika u školi i izvan nje	152	4	4,30	.822	4	3,38	1.003
... kreiranje i razvoj vaspitno-obrazovnih kurikuluma	152	4	4,31	.799	4	3,45	1.201
... podsticanje svih subjekata vaspitno-obrazovnog rada na kreativnost i inovativnost	152	4	4,48	.772	4	3,47	1.190
... vođenje pedagoške dokumentacije	152	4	4,49	.806	4	3,48	1.156
... osmišljavanje i sprovođenje projekata za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse	152	4	4,53	.690	4	3,55	.969
... saradnju s direktorom u procesu upravljanja vaspitno-obrazovnom ustanovom	152	4	4,66	.662	4	3,66	1.116
... pedagošku terminologiju	152	4	4,68	.635	4	4,16	.973
... samovrednovanje i vrednovanje rada svih subjekata vaspitno-obrazovnog procesa	152	4	4,68	.592	4	4,37	.803

Osposobljenost za / Poznavanje	N	Rang V	M V	SD V	Rang R	M R	SD R
... sprovođenje istraživanja s ciljem unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse	152	4	4,69	.643	4	4,39	.885
... upotrebu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u vaspitno-obrazovnim aktivnostima	152	4	4,72	.580	4	4,55	.744
Valid N (listwise)	152						

Navedeni rezultati ukazuju na to da pedagozi procenjuju da su programi studija pedagogije tako koncipirani da su usmereni ka uravnoteženom razvijanju brojnih i različitih kompetencija, ali da sve one nisu podjednako važne za profesionalno delovanje. Kao važno polazište, odnosno kao „smernice za razvoj efikasnog i relevantnog, na kompetencijama zasnovanog programa obrazovanja” (Bawane, & Spector, 2009: 395), u analizi postojećih i kreiranju novih studijskih programa pedagogije mogu i treba da se koriste istraživački rezultati procena praktičara o važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje.

Pošto su, nažalost, malobrojna i retka istraživanja u kojima se, na način koji je sličan načinu primenjenom u ovom istraživanju, analiziraju studijski programi pedagogije, kao potvrdu za prethodno iznetu ocenu možemo navesti rezultate istraživanja koja su bila usmerena ka ispitivanju programa inicijalnog obrazovanja i profesionalnih kompetencija srodnih profila. Spasovski je u istraživanju u kojem je ispitivao perspektivu nastavnika o profesionalnim kompetencijama koje su važne u ostvarivanju uloge nastavnika i koje treba da predstavljaju definisani okvir za unapređivanje programa obrazovanja nastavnika, faktorskom analizom liste od 39 kompetencija došao do četiri domena ključnih kompetencija: (a) vrednosti i vaspitanje, (b) razumevanje i unapređivanje sistema obrazovanja, (c) predmetno znanje, pedagogija i kurikulum i (d) samoevaluacija i profesionalni razvoj (Spasovski, 2010). Istraživanjem kompetencija onlajn instruktora sa ciljem poboljšanja njihovog univerzitetskog obrazovanja bavili su se Bavan i Spektor koji su, na osnovu rangiranja odgovora dobijenih od 21 međunarodnog eksperta, izdvojili pet posebno važnih kategorija kompetencija: kreiranje nastavnih strategija; primena nastavnih strategija; razvoj odgovarajućih resursa za učenje; podsticanje participacije učenika/polaznika; održavanje motivacije učenika/polaznika (Bawane, & Spector, 2009). Adam Manli i Zinser (Adam Manley & Zinser, 2012) ispitivali su percepciju kompetencija nastavnika radi unapređivanja studijskih programa na kojima se oni profesionalno pripremaju koristeći Delfi pristup u tri ciklusa. Istraživanje koje je Ovesni sprovedla na populaciji andragoga pokazalo je da kada procenjuju osnovu sopstvene profesionalne kompetencije, oni poseban značaj pridaju profesionalnoj pripremi na osnovnim studijama, formalizovanom, sertifikovanom znanju i stručnom usavršavanju i osvežavanju znanja (Ovesni, 2007).

Razlike između pedagoga u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni

Za ispitivanje statističke značajnosti razlika između odgovora koje su dale grupe pedagoga s obzirom na izdvojene faktore nezavisne varijable o preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za njihovo profesionalno delovanje primenili smo neparametrijski, Kruskal–Wallis (H) test za nezavisne uzorke. Postavljena istraživačka hipoteza da postoje razlike u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje pedagoga s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni potpuno je potvrđena.

Nalazi Kruskal–Wallis (H) testa za nezavisne uzorke (tabela 4) pokazuju statistički značajne razlike između odgovora koji je dalo pet grupa pedagoga (razvrstanih s obzirom na godine radnog staža) o preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za njihovo profesionalno delovanje. Odgovori praktičara koji imaju radno iskustvo kraće od jedne godine statistički značajno se razlikuju u preferencijama važnosti kompetencija za: kreiranje i realizaciju slobodnih aktivnosti učenika u školi i izvan nje; saradnju s društvenom zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji i dr.); identifikaciju problema čije rešavanje premašuje kompetencije pedagoga te upućivanje na odgovarajuće institucije ili stručnjake; planiranje ličnog profesionalnog razvoja i usavršavanja/celoživotno učenje.

Tabela 4. Razlike između pedagoga u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje s obzirom na godine radnog staža

Independent-Samples Kruskal–Wallis (H) Test		
Kompetencija	Sig.	Kao značajniju procenjuju je pedagozi sa radnim stažom
za kreiranje i realizaciju slobodnih aktivnosti učenika u školi i izvan nje	0,038	kraćim od 1 godine
za saradnju s društvenom zajednicom i društvenim okruženjem	0,037	kraćim od 1 godine
za identifikaciju problema čije rešavanje premašuje kompetencije pedagoga	0,014	kraćim od 1 godine
za planiranje ličnog profesionalnog razvoja i usavršavanja/celoživotno učenje	0,035	kraćim od 1 godine

U tabeli 5 prikazani su nalazi H testa o razlikama u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje pedagoga s obzirom na organizaciju u kojoj su zaposleni. Statistički značajne razlike u procenama usta-

novljene su kod pedagoga: zaposlenih na visokim školama/fakultetima u proceni kompetencije za poznavanje i kritičko promišljanje različitih obrazovnih politika na nacionalnom i međunarodnom nivou; zaposlenih u predškolskoj ustanovi, centru za socijalni rad/RZSZ, visokoj školi/fakultetu u proceni kompetencije za primenu stečenih pedagoških znanja i veština u rešavanju konkretnih stručnih problema; zaposlenih u domu učenika, nevladinim organizacijama (NVO) i dr. u proceni kompetencije za pedagoško savetovanje.

Tabela 5. Razlike između pedagoga u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje s obzirom na organizaciju u kojoj su zaposleni

Independent-Samples Kruskal–Wallis (H) Test		
Kompetencija	Sig.	Kao značajniju češće je procenjuju pedagozi zaposleni u/na
poznavanje i kritičko promišljanje različitih obrazovnih politika na nacionalnom i međunarodnom nivou	0,004	visokoj školi/fakultetu
za primenu stečenih pedagoških znanja i veština u rešavanju konkretnih stručnih problema	0,049	predškolskoj ustanovi, centru za socijalni rad/RZSZ, visokoj školi/fakultetu
za pedagoško savetovanje	0,001	domu učenika, NVO...

Prethodno navedeni rezultati istraživanja ukazuju na to da u složenim profesionalnim ulogama kakva je uloga pedagoga, u kojima su brojni i raznovrsni pojedinačni zadaci i poslovi koje ostvarivanje uloge podrazumeva razvrstani u različite oblasti rada, u praktičnom delovanju može doći do usmeravanja na određene oblasti rada i/ili do ispoljavanja višeg nivoa afiniteta prema određenim oblastima rada i veće angažovanje u ostvarivanju zadataka i poslova iz tih oblasti rada. Takva usmeravanja povezana su sa specifičnim obeležjima različitih institucija ili organizacija u kojima se radi i specifičnim potrebama saradnika, dok afiniteti i stepen angažovanja mogu biti povezani i sa životnom dobi praktičara, a naročito pratećim godinama radnog staža. Sigurno je da se sve to odražava na procenu važnosti pojedinačnih profesionalnih kompetencija, kao što bi trebalo da se odražava i na koncepciju profesionalne uloge pedagoga i koncepciju i strukturu studijskih programa pedagogije. Naime, umesto identifikacije ključnih oblasti rada i izdvajanja pojedinačnih zadataka i poslova u okviru njih i definisanja niza pojedinačnih kompetencija koje tokom studija treba razvijati, moguće je izdvojiti ključne dimenzije profesionalne uloge koje bi predstavljale neku vrstu orijentira (smernica) u praktičnom delovanju pedagoga, ali i polazište u profesionalnom obrazovanju i razvoju (Hebib, 2014).

Razlike između pedagoga u proceni mere u kojoj su pojedine kompetencije za profesionalno delovanje razvijene tokom studija s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni

Postavljena istraživačka hipoteza – da postoje razlike između pedagoga u proceni mere u kojoj su pojedine kompetencije za profesionalno delovanje razvijene tokom studija s obzirom na godine radnog staža i organizaciju u kojoj su zaposleni – delimično je potvrđena (razlike u proceni mere nisu nađene s obzirom na organizaciju u kojoj su pedagozi zaposleni).

Primenom H testa za nezavisne uzorke (tabela 6) ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje s obzirom na godine radnog staža, i to kod pedagoga koji imaju manje od jedne godine radnog iskustva kod kompetencija za upotrebu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u vaspitno-obrazovnim aktivnostima i za primenu komunikacijskih veština.

Tabela 6. Razlike između pedagoga u preferencijama važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje s obzirom na godine radnog staža

Independent-Samples Kruskal–Wallis (H) Test		
Kompetencija čijem su razvoju doprinele studije pedagogije	Sig.	Kao značajniju češće je procenjuju pedagozi sa radnim stažom
za upotrebu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u vaspitno-obrazovnim aktivnostima	0,000	kraćim od 1 godine
za primenu komunikacijskih veština	0,009	kraćim od 1 godine

Utvrđena diskrepancija među odgovorima može se objasniti time da se radi o kompetencijama koje „...su relativno nove [...] u repertoaru obrazovnih programa” (Spasovski, 2010: 99), odnosno, da „...korišćenje obrazovnih tehnologija predstavlja glavni pravac reformskih strategija koji je i dalje daleko od toga da bude opažen kao neodvojiv deo obrazovanja, a time i esencijalna pojava ekspertize svih” (Spasovski, 2010: 99), pa time i pedagoga. Do sličnog nalaza došli su i Adam Manley i Zinser, koji smatraju da su stariji ispitanici „manje svesni značaja informaciono-komunikacionih tehnologija” (Adam Manley & Zinser, 2012: 501)

Primena istog neparametrijskog statističkog postupka, Kruskal–Wallis (H) testa za nezavisne uzorke za ispitivanje preferencija važnosti pojedinih kompetencija za profesionalno delovanje s obzirom na organizaciju u kojoj su pedagozi zaposleni nije pokazala postojanje statističkih razlika među obuhvaćenim grupama.

Zaključak

Kvalitet studijskih programa može se procenjivati na različite načine, primenom različitih procedura i postupaka i na osnovu različito definisanih kriterijuma. U uslovima praktične primene koncepta obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija i u oblasti visokog obrazovanja, jedno od najvažnijih polazišta u analizi postojećih studijskih programa i jedan od ključnih oslonaca u njihovom razvoju jeste procena da li i u kolikoj meri studije doprinose razvoju profesionalnih kompetencija koje su bitna pretpostavka i determinanta uspešnog praktičnog delovanja.

Iako istraživanje koje je predstavljeno u ovom radu ima određenih ograničenja pre svega metodološke prirode (poput malog broja ispitanika s obzirom na ukupan broj pedagoga zaposlenih u različitim vaspitno-obrazovnim institucijama na području Srbije, strukture i sadržaja instrumenta i sl.), koja su rezultat specifične prirode i nešto složenije koncepcije projekta (u okviru kojeg je istraživanje predstavljeno u ovom radu bilo samo deo projektnih aktivnosti), dobijeni rezultati mogu imati značajne praktične implikacije. Vrednost dobijenih rezultata najpre se može sagledati u činjenici da su u istraživanju učestvovali praktičari i da su profesionalne kompetencije potrebne za delovanje u praksi, kao i mera u kojoj studije pedagogije doprinose njihovom razvoju procenjivani iz perspektive zahteva i potreba same prakse.

U daljem radu na razvoju studijskih programa pedagogije korisno bi bilo sprovesti isto istraživanje na većem uzorku, kao i isto ili slično istraživanje kojim bi se stiglo do podataka o tome kako profesionalne kompetencije potrebne za praktično delovanje pedagoga, kao i meru u kojoj studije pedagogije doprinose njihovom razvoju procenjuju drugi akteri procesa koncipiranja i realizacije studijskih programa.

Literatura:

- ADAM MANLEY, R. & ZINSER, R. (2012). A Delphi study to update CTE teacher competencies. *Education+Training*, 54(6), 488–503. DOI: 10.1108/00400911211254271
- APPLE, M. W. (2014). *Obrazovanje na „pravom” putu – tržište, standardi, bog i nejednakost*. Beograd: Fabrika knjiga.
- BAWANE, J. & SPECTOR, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383–397. DOI: 10.1080/01587910903236536
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C & N. VERLOOP (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 107–128. DOI:10.1016/j.tate.2003.07.001

- CAENA, F. (2011). *Literature Review Teachers' Core Competences: Requirements and Development*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-mpetences_en.pdf
- COCHRAN SMITH, M. (2006). *Policy, Practice, and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2005). *Tuning Educational Structure in Europe II. Universities Contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto. Retrieved from http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf
- GREEN, A., PRESTON, J. & JANMAAT, J. G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- HEBIB, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- HEBIB, E. (2013). Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.). *Januarski susreti pedagoga – Nacionalni naučni skup: Pedagog između teorije i prakse*, Zbornik radova (str. 9–18). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- HEBIB, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
- KARIĆ, S., RADISAVLJEVIĆ JANIĆ, S., LAZAREVIĆ, D. I MILANOVIĆ, I. (2015). Samoprocena kompetencija nastavnika razredne nastave za realizaciju programskih sadržaja fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 645–663. DOI: 10.5937/nasvas.1504645K
- KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING: EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK (2006). Brussels: European Commission and European Council. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l39420061230_en00100018.pdf
- LUNGULOV, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- MEDIĆ, S. (2018). *Oko amfiteatra – izazovi uloge univerzitetskog profesora*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- MEDIĆ, S., MILANOVIĆ, M., POPOVIĆ, K. I DESPOTOVIĆ, M. (2009). *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih – programski/prosvetni ogled kao aktivna mera*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- MENTER, I., HULME, M., ELLIOT, D. & LEWIN, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research. Retrieved from <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/research-and-analysis/2010/10/literature-review-teacher-education-21st-century/documents/0105011-pdf/0105011-pdf/govscot%3Adocument>

- OVESNI, K. (2007). Profesionalne kompetencije andragoga. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 323–334). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- OVESNI, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- OVESNI, K. (2018). Professionalisation in the field of adult education and learning in the territory of Former Yugoslavia. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 19–36. DOI: 10.4312/as.24.4.19–36
- PAVKOV, M. I ŽIVČIĆ, M. (2013). Značenje pojmova i uloga kompetencija i vještina u obrazovanju odraslih u kontekstu stjecanja stručnosti i razvoja osobnosti. *Andragoške studije*, 2, 61–78.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57–68.
- PITIĆ, G., ŠEĆIBOVIĆ, R. I MAKSIMOVIĆ, I. (2008). *Razvoj novog kurikuluma u visokom obrazovanju u Srbiji i formiranje fleksibilnih profila za tržište rada*. Beograd: Univerzitet Singidunum, Fakultet za ekonomiju, finansije i administraciju. Retrieved from <http://www.fefa.edu.rs/files/pdf/studies/sveska06RazvojNovogKurikulumaUVisokomObrazovanjuUSrbijiIFormiranjeFleksibilnihProfilaZaTrzisteRada.pdf>
- POPOVIĆ, K. (2011). Koncept i dimenzije kvaliteta obrazovanja odraslih u evropskim okvirima. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 189–202). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- PRAVILNIK O PROGRAMU SVIH OBLIKA RADA STRUČNIH SARADNIKA (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (2000). *Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Bern: Hogrefe and Huber Publishers.
- SPASENOVIĆ, V. I HEBIB, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju: Januarski susreti pedagoga nacionalni naučni skup* (str. 2–7). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- SPASOVSKI, O. (2010). Teacher competence as a basis for teacher education: Tuning teacher education curricula in five Western Balkan countries. In B. Hudson, P. Zgaga, & B. Åstrand. *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities* (pp. 87–104). Umeå, SE: Umeå School of Education, Umeå University.
- STANIČIĆ, S. (2004). Uloge i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 35–47.
- THE LISBON STRATEGY 2000 – 2010: AN ANALYSIS AND EVALUATION OF THE METHODS USED AND RESULTS ACHIEVED (2010). Brussels: European Parliament. Retrieved from

<http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf>

- TUNING GENERAL BROCHURE* (2008). Universities' Contribution to the Bologna Process. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf
- VIZEK VIDOVIĆ, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U V. Vizek Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 33–40). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- ZAJDA, J. (2005). Overview, Introduction. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. XIX–XXXII). Dordrecht: Springer.

Emina Hebib⁴, Kristinka Ovesni⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Contribution of Pedagogical Studies to the Development of Pedagogues' Professional Competencies—Practitioners' Assessments⁶

Abstract: Due to the circumstances enabling the dominance of the theoretical-practical concept of education directed towards the development of competencies, higher education study programs have been based on the foundations of the previously established professional competencies that ought to be developed in students. Due to its complexity, the fulfilment of the professional role of the pedagogue requires the development of numerous and distinct competencies. Pedagogical studies are among the most important factors for their development. This paper comprises a presentation and analysis of the results of a research aimed to study pedagogues' assessments on the contribution of pedagogical studies to the development of competencies required for professional activities. The research sample included 152 pedagogues employed at various pedagogical and educational institutions in the Republic of Serbia. The results of the research indicate that pedagogues estimate that pedagogical study programs are directed towards a balanced development of many different competencies, but that not all of them are of equal importance for professional activities. Moreover, the results of the research highlight the statistically significant differences among pedagogues in terms of the preferred importance of specific competencies for professional activities and the assessment of their development throughout studies, taking into account their years of experience and workplace. The results of the research may be used as a starting point for the further development of pedagogical study programs.

Key words: pedagogue, professional competences of pedagogues, pedagogical studies

⁴ Emina Hebib, PhD is an associate professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (ehbib@f.bg.ac.rs).

⁵ Kristinka Ovesni, PhD is an associate professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (kovesni@f.bg.ac.rs, kovesni@gmail.com).

⁶ This paper is part of a research project being undertaken at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, titled "Models of assessment and strategies for improvement of quality of education" (179060), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.