

Ставови студената педагогије у Хрватској и Србији према доприносу студија развијању компетенција за будуће професионално деловање

Зорица Шаљић¹

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Србија

Софија Врцел

Одсек за педагогију, Филозофски факултет, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска

Апстракт Међу значајним променама у области образовања може се издвојити све присутнија заснованост образовања на исходима, као и прихватање присутног образовању оријентисаној ка развијању компетенција који имплицира да се у процесу образовања стичу одређена знања, вештине и способности које се преносе, користе и даље развијају у процесу рада. Полазећи од значаја који компетенције имају за будуће професионално деловање, у раду се изnose резултати истраживања које је за циљ имало испитивање ставова студената педагогике у Републици Хрватској и Републици Србији о доприносу студија развијању њихових професионалних компетенција. Истраживањем је обухваћено 159 студената педагогике, а добијени резултати показују да су студенти из обе земље релативно задовољни стеченим компетенцијама које се стичу познавања педагошке терминологије, особљености за примену комуникацијских вештина, особљености за промовисање мултикултуралних, интеркултуралних и демократских вредности, познавања методологије педагошких истраживања, као и историјској и савременој развој теорије васпитања и образовања. Испитаници сматрају да су током студија у најмањој мери стекли компетенције потребне за практично деловање. С обзиром на то да овај семенит образована треба да предсавља веома важан елемент студијској програма, добијени резултати указују на потребу флексибилности и ка пракси отвореније организације програма студија, што, између осталог, значи да у перспективи треба размислити о већој заступљености стручно-апликативних предмета који би студенте припремали за будући практичан рад. Сагледавајући улогу студија у развијању професионалних компетенција, треба имати на уму да су компетенције развојни концепти, односно да студенти током студија стичу основе компетенција и припремају се за даљи развој и надоградњавање у одређеном контекстуалном оквиру.

Кључне речи: компетенције педагога за професионално деловање, високо образовање, студенти педагогике, студијски програм.

¹ zorica.saljic@f.bg.ac.rs

Увод

Данашњи свет одликују динамичне, снажне и убрзане промене које су, између осталог, условљене ширењем глобализацијских процеса, јачањем утицаја глобалног тржишта и тржишних принципа, технолошким напретком, високим очекивањима у погледу радне ефикасности итд. Наглашена је снажна условљеност и повезаност општег друштвеног развоја и економског напретка, а све израженији уплив економских принципа у подручје образовања и приписивање образовању инструменталне вредности у обезбеђивању економског раста оправдава се потребом за постизањем економске конкурентности и компетитивности и остваривањем социјалне кохезивности у савременом друштву заснованом на знању. Захтеви у односу на образовање усмерени су на успостављање ефективнијег и ефикаснијег образовног система који ће (уз мање трошкове) дати боље резултате, тј. нудити квалитетније образовање којим се задовољавају нове потребе друштва и појединца. Од високог образовања се очекује да припрема висококвалификоване појединце који су способни да решавају проблеме, реагују на промене, успешно раде у тиму и који су спремни да даље уче и усавршавају се (Pitić, Šećibović i Maksimović, 2008).

Међу значајним променама у области образовања може се издвојити све присутнија заснованост образовања на исходима, као и прихватање приступа образовању оријентисаног ка компетенцијама. Концепт компетенција тесно повезује свет рада и образовања, јер имплицира да се током образовања стичу одређена знања, вештине и способности које се преносе, користе и даље развијају у процесу рада (Komnenović, Lažetić i Vukasović, 2010). У самом процесу образовања у фокусу је учење, те се знања, вештине, способности и ставови који се на тај начин стичу посматрају као исходи учења. Исходи учења, у том смислу, представљају конкретизацију компетенција које треба развити током процеса образовања, односно операционализацију компетенција помоћу активности које су мерљиве (Lungulov, 2015). То би значило да исходи учења, који се дефинишу за одговарајуће циклусе студија, програм у целини и за појединачне курсеве, обухватају изјаве о томе шта се од студента очекује да зна, разуме и/или уме да демонстрира по завршетку одређеног процеса учења (Tuning General Brochure, 2008). То значи да приликом конципирања програма студија знатну пажњу треба поклонити питању шта ће студенти знати и умети да ураде на крају одређеног периода учења (Lungulov, 2015). Стицање одређеног нивоа компетенције може се посматрати као способност неке особе да употреби стечено знање, вештине и ставове у одређеном контексту, односно да успешно делује у сложеним, непредвидивим и променљивим условима (Pitić i sar., 2008).

У динамичним и све сложенијим друштвеним околностима отварају се нове могућности за ангажовање педагога који треба да се баве различитим областима и сегментима васпитно-образовног рада. Схватајући педагога као најшире профилисаног стручног сарадника, Ледић, Станичић и Турк (2013) наводе широко и сложено подручје деловања педагога који остварује развојну педагошку делатност у школи и другим институцијама тако што суделује у свим фазама одвијања васпитно-образовног процеса – планирању и програмирању, реализацији, евалуацији и унапређивању – што захтева од њега да овлада разноврсним знањима, вештинама и способностима

(Ledić, Staničić i Turk, 2013). Да би успешно обављао своју професионалну улогу, педагог треба да развије одговарајуће компетенције током свог иницијалног образовања, које ће јачати током даљег професионалног развоја и тиме умногоме доприносити квалитету рада васпитно-образовних институција, посебно оног дела који се односи на пружање стручне подршке непосредним учесницима школског рада и унапређивање њихових сарадничких односа, што чини важне области његовог рада. Стога, педагозима су потребна теоријска знања из различитих друштвених и хуманистичких наука, али и практична, како би квалитетно обављали бројне послове које намећу сложени услови у рецентним временима.

Овде се отвара питање сагледавања природе односа између педагошке теорије и праксе, што има импликације и на конципирање студијских програма. Важно је нагласити да праксу не треба схватати као чисту примену теорије, нити се може говорити о линеарном трансферу теоријских знања у праксу. Пракса представља извор искуства и знања, а способност која нам је у практичном делању потребна јесте способност избора и доношења исправних одлука (Gadamer, 2000, prema: Skubic Ermenc, Vujisic Živković i Spasenović, 2015). Стицање практичних знања темељи се на повезивању теорије и праксе, рефлексивном промишљању, аутономном и одговорном деловању у датом контексту (Pavlović Breneselović, 2014).

У складу с тим, будуће педагоге је потребно оспособити за грађење система знања (и умења) кроз практично деловање, истраживање сопствене праксе, професионално умрежавање, колаборативне акције, развојне пројекте и сл. (Pavlović Breneselović, 2014). Улога студија у овом процесу јесте да будуће педагоге припреми за континуиран процес учења и професионалног развоја, тако што ће путем различитих студијских предмета радити на развијању компетенција и повезивању теорије и васпитно-образовне праксе и на тај начин их оспособљавати за будуће проактивно практично деловање.

Полазећи од све већег значаја компетенцијског приступа образовању, истраживања компетенција могу да допринесу сагледавању стања и унапређивању квалитета образовања усмереног ка развијању компетенција. Међутим, развијање компетенција педагога током студија представља проблем који није довољно истражен у нашем региону. Ретка истраживања која се баве проучавањем ове проблематике (Ledić i sar., 2013; Turk i Ledić, 2013) показала су да студенти педагогије сматрају да су их студије највише оспособиле за комуникацију, планирање личног или професионалног развоја и усавршавања, спровођење саветодавног рада с ученицима, прилагођавање новим педагошким ситуацијама, планирање и програмирање рада школе. Резултати једног истраживања обављеног у Србији показују да студенти сматрају да студије педагогије развијају компетенције за обављање будућег позива, подстичу развој критичког, креативног и флексибилног мишљења, као и истрајност, савесност, иницијативност итд. (Maksimović, Petrović i Osmanović, 2015). С друге стране, један број истраживања (Ledić i sar., 2013; Spasenović i Hebib, 2014; Vrcelj, 2000; Vrcelj, Klapan i Kušić, 2009; Vrcelj i Mušanović, 2013) показује да педагози немају потребне компетенције, па је стога потребно редизајнирати студијске програме ради њиховог оспособљавања за рад у сложеним условима. Имајући у виду и резултате досадашњих истраживања и чињеницу да су компетенције развијајући конструкт као и курикулум,

даља континуирана истраживања компетенција (између осталог, и из перспективе студената) потребна су и важна, јер могу послужити као концептуални оквир мењања и развијања програма студија.

Методологија истраживања

Полазећи од значаја који у савременим условима сложеног професионалног деловања педагога имају различита знања, вештине и способности, овим истраживањем смо настојали да сагледамо перспективу студената, будућих педагога, о томе колико су студије педагогије допринеле стицању компетенција потребних за будући рад у различитим васпитно-образовним институцијама. Циљ истраживања је био да се утврди како студенти педагогије из Србије и Хрватске процењују допринос студија педагогије развијању компетенција потребних за будуће професионално деловање, као и да ли у том погледу постоје разлике међу студентима из ове две земље. Такође, намера нам је била да испитамо да ли се ставови студената о стеченим професионалним компетенцијама разликују с обзиром на њихове преференције у погледу будућег радног места.

Истраживањем је обухваћено 79 студената педагогије у Републици Србији са три универзитета (универзитети у Београду, Нишу и Новом Саду) и 80 студената педагогије из Републике Хрватске са четири универзитета (универзитети у Загребу, Ријеци, Осијеку и Задру). С обзиром на чињеницу да се структура студија педагогије на факултетима у Србији и Хрватској разликује по томе што су основне и мастер студије у Хрватској организоване по моделу 3+2, а у Србији по моделу 4+1, узорком истраживања обухваћени су студенти четврте године основних студија педагогије у Србији и прве године мастер студија педагогије у Хрватској, тако да се у оба случаја ради о четвртој по реду години студија.

Инструмент који је припремљен за потребе овог истраживања садржао је скалу ставова путем које су студенти исказивали своје ставове о томе колико су током студија развили различите компетенције. Петостепену скалу процене (од 1 до 5) чиниле су 34 компетенције које су обухватале сва релевантна подручја рада педагога. Листа компетенција је сачињена на основу увида у званична програмска документа обе земље којима се дефинишу области рада и основни послови и задаци стручних сарадника у оквиру њих.

Истраживање је реализовано током летњег семестра школске 2017/18. године. За потребе анализе прикупљених података коришћене су основне статистичке мере и поступци – проценти и фреквенције, аритметичка средина и стандардна девијација, а за утврђивање значајности добијених разлика *t-test* и једнофакторска анализа варијансе (ANOVA).

Приказ и анализа резултата истраживања

Профил педагога се кроз историју мењао и развијао, али ни данас не постоји потпуна сагласност о природи професије педагог, то јест, о његовој професионалној улози (Skubic Ermenc, Vujisić Živković, & Spasenović, 2015). Пошто је реч о широко

профилисаној професији, која подразумева обављање различитих послова у области образовања, у складу с тим намеће се потреба да иницијално образовање педагога буде широко засновано и да омогући стицање разноврсних компетенција. У тексту који следи прво ће бити приказани налази истраживања који се тичу ставова студената из Србије и Хрватске о професионалним компетенцијама које су стекли током студија, а затим и они који се односе на разлике у ставовима с обзиром на преференције студената у погледу будућег радног места.

Дојринос студија педагогије развоју професионалних компетенција. Приликом испитивања процене студената из Србије и Хрватске о томе колико су студије педагогије допринеле развоју њихових компетенција потребних за будући професионални рад, треба имати у виду да су студије педагогије различито конципиране у Републици Хрватској и Републици Србији, али и да у садржају студијских програма постоје знатне сличности, што се може објаснити чињеницом да се структура и садржај студијских програма педагогије у европским земљама све више усаглашавају и унификују као резултат деловања различитих детерминаната, међу којима се може истаћи потреба да се обезбеди друштвена и професионална релевантност и аутономија у односу на друге науке и развој сопственог вишедисциплинарног подручја (Vujisić Živković, 2014). Управо сличност у садржају студијских програма представља важну полазну основу самог истраживања и тумачења његових налаза.

Подаци добијени о томе да ли су студије педагогије омогућиле студентима да овладају знањима и вештинама у области педагошке теорије и праксе дати су у табели која следи, најпре за цео узорак, а затим и посебно за студенте из Србије и Хрватске.

Табела 1

Ставови студената педагогије из Србије и Хрватске о дојриносу студија педагогије развоју професионалних компетенција

		Студенти из Србије		Студенти из Хрватске		P	Сви испитаници	
		M	SD	M	SD		M	SD
k1	Познавање делокруга рада и опсег послова педагога у различитим подручјима васпитно-образовне праксе	3,72	0,92	3,59	0,95	0,368	3,65	0,93
k2	Познавање структуре васпитно-образовног система на националном и међународном нивоу	3,08	0,93	3,61	0,92	0,000	3,35	0,96
k3	Познавање националног законодавства везаног за подручје васпитања и образовања	2,80	0,91	3,25	0,89	0,002	3,03	0,93
k4	Познавати педагошку терминологију	4,19	0,74	4,35	0,62	0,131	4,27	0,68
k5	Познавање историјског и савременог развоја теорије васпитања и образовања	3,89	0,95	3,72	1,05	0,302	3,80	1,00
k6	Познавање методологије педагошких истраживања	4,01	0,88	3,61	1,10	0,012	3,81	1,02
k7	Оспособљеност за спровођење истраживања с циљем унапређивања васпитно-образовне праксе	3,59	1,14	3,25	1,07	0,051	3,42	1,12

		Студенти из Србије		Студенти из Хрватске		P	Сви испитаници	
		M	SD	M	SD		M	SD
к8	Оспособљеност за конципирање и презентовање резултата својих и других истраживања стручној и широј јавности	3,20	1,28	3,13	1,11	0,692	3,16	1,20
к9	Познавање и критичко промишљање различитих образовних политика на националном и међународном нивоу	3,19	1,08	3,50	0,91	0,052	3,35	1,01
к10	Познавање модела и стратегија васпитно-образовног рада примерених узрасним и индивидуалним потребама субјеката	3,41	0,97	3,54	0,84	0,358	3,47	0,91
к11	Оспособљеност за креирање и развој васпитно-образовних програма	2,77	1,07	2,90	1,13	0,471	2,84	1,10
к12	Оспособљеност за креирање и реализацију слободних активности ученика у школи и изван ње	3,30	1,09	3,16	1,10	0,416	3,23	1,09
к13	Оспособљеност за праћење и примену иновација у подручју васпитања и образовања	3,39	0,99	3,19	1,05	0,215	3,29	1,02
к14	Оспособљеност за употребу информационо-комуникационе технологије у васпитно-образовним активностима	3,67	1,16	3,60	1,09	0,692	3,64	1,12
к15	Оспособљеност за самовредновање и вредновање рада свих субјеката васпитно-образовног процеса	3,43	0,98	3,81	0,90	0,012	3,62	0,96
к16	Оспособљеност за вођење педагошке документације	2,81	1,09	2,96	1,06	0,372	2,89	1,07
к17	Оспособљеност за примену стечених педагошких знања и вештина у решавању конкретних стручних проблема	3,13	0,99	3,14	1,05	0,946	3,13	1,02
к18	Оспособљеност за интердисциплинарни приступ у раду	3,25	0,98	3,45	0,99	0,210	3,35	0,99
к19	Оспособљеност за осмишљавање и спровођење пројеката за унапређивање васпитно-образовне праксе	3,25	0,90	3,13	1,06	0,412	3,19	0,98
к20	Оспособљеност за креирање позитивне педагошке климе у васпитно-образовној установи	3,66	0,96	3,81	0,96	0,311	3,74	0,96
к21	Оспособљеност за промовисање мултикултуралних, интеркултуралних и демократских вредности у васпитању и образовању	3,72	1,07	3,99	0,95	0,100	3,86	1,02
к22	Оспособљеност за подстицање свих субјеката васпитно-образовног рада на креативност и иновативност	3,72	0,96	3,71	1,01	0,954	3,72	0,98
к23	Оспособљеност за педагошко саветовање	3,23	1,17	3,06	1,17	0,377	3,15	1,17

		Студенти из Србије		Студенти из Хрватске		P	Сви испитаници	
		M	SD	M	SD		M	SD
k24	Оспособљеност за спровођење професионалне оријентације и усмеравање ученика	2,91	1,12	2,62	1,10	0,102	2,77	1,12
k25	Оспособљеност за вођење и развој каријере наставника и/или одраслих ученика	2,65	1,05	2,59	1,09	0,732	2,62	1,07
k26	Оспособљеност за сарадњу с ученицима	3,71	0,99	3,70	1,01	0,956	3,70	1,00
k27	Оспособљеност за сарадњу с васпитачима, учитељима и наставницима	3,66	1,04	3,68	0,98	0,875	3,67	1,01
k28	Оспособљеност за сарадњу са стручним сарадницима других профила	3,46	1,13	3,48	1,03	0,911	3,47	1,08
k29	Оспособљеност за сарадњу с родитељима	3,51	1,05	3,45	1,10	0,742	3,48	1,07
k30	Оспособљеност за сарадњу с директором у процесу управљања васпитно-образовном установом	3,08	1,07	3,11	1,08	0,831	3,09	1,07
k31	Оспособљеност за сарадњу с друштвеном заједницом и друштвеним окружењем (локална заједница, организације цивилног друштва, медији и др.)	2,97	1,05	3,19	1,06	0,205	3,08	1,06
k32	Оспособљеност за идентификацију проблема чије решавање премашује компетенције педагога и захтева упућивање на одговарајуће институције/установе или стручњаке	2,99	1,04	3,05	0,97	0,694	3,02	1,01
k33	Оспособљеност за планирање личног професионалног развоја и усавршавања / целоживотно учење	3,51	1,01	3,47	1,04	0,816	3,49	1,02
k34	Оспособљеност за примену комуникацијских вештина	3,92	0,93	3,84	0,96	0,565	3,88	0,94

Напомена: спроведен је *t*-*тест* великих независних узорака

Резултати који су добијени на укупном узорку показују да су студије педагогије у највећој мери допринеле познавању педагошке терминологије ($4,27 \pm 0,68$), оспособљености за примену комуникацијских вештина ($3,88 \pm 0,94$), оспособљености за промовисање мултикултуралних, интеркултуралних и демократских вредности ($3,86 \pm 1,02$), познавању методологије педагошких истраживања ($3,81 \pm 1,02$), као и историјског и савременог развоја теорије васпитања и образовања ($3,80 \pm 1,00$), а у најмањој мери оспособљености за вођење и развој каријере наставника и/или ученика ($2,62 \pm 1,07$), професионалну оријентацију и усмеравање ученика ($2,77 \pm 1,12$), креирање и развој васпитно-образовних програма ($2,84 \pm 1,10$), вођење педагошке документације ($2,89 \pm 1,07$) итд. Када се упореде резултати добијени у подзорцима, уочава се слична дистрибуција одговора. Студенти из обе земље сматрају да су студије највише допринеле познавању педагошке терминологије, развоју и примени комуникацијских вештина, а понајмање оспособљености за вођење и развој каријере

наставника и/или ученика, стицању и развијању знања и вештина потребних за креирање курикулума, оспособљености за вођење педагошке документације итд.

Даље, студенти сматрају да их студије педагогије у приличној мери оспособљавају за креирање позитивне педагошке климе, сарадњу с ученицима, родитељима и наставницима, као и за познавање делокруга рада и опсега послова педагога у различитим подручјима васпитно-образовне праксе. Када је реч о компетенцијама као што су познавање модела и стратегија васпитно-образовног рада примереног узрачним и индивидуалним потребама субјеката, оспособљеност за праћење и примену иновација у области васпитања и образовања и креирање и реализацију слободних активности ученика у школи и изван ње, доминирају одговори студената који упућују на делимичну или недовољну припремљеност и оспособљеност.

Мада студенти из Србије и Хрватске веома слично процењују допринос студија развијању различитих компетенција, *t-testom* за велике независне узорке испитали смо да ли међу њима постоје разлике у оцени развијености појединих компетенција. Уочене су статистички значајне разлике за шест компетенција. Наиме, студенти из Хрватске, у поређењу са студентима из Србије, у већој мери сматрају да студије доприносе развоју следећих компетенција: познавање структуре васпитно-образовног система на националном и међународном нивоу (3,61 vs. 3,08), познавање националног законодавства у области образовања и васпитања (3,25 vs. 2,80), познавање и критичко промишљање о различитим образовним политикама на националном и међународном нивоу (3,50 vs. 3,19) и оспособљеност за самовредновање и вредновање рада свих субјеката васпитно-образовног процеса (3,81 vs. 3,43). У поређењу са студентима из Хрватске, студенти из Србије сматрају да су боље припремљени у домену познавања методологије педагошких истраживања (4,01 vs. 3,61) и спровођења истраживања с циљем унапређивања васпитно-образовне праксе (3,59 vs. 3,25).

Уопште гледано, одговори испитаника имплицирају да су теоријски садржаји веома заступљени у студијским програмима, јер компетенције које се темеље на познавању педагошке теорије заузимају важно место у њиховим проценама. Значајну педагошку импликацију имају налази који указују на то да студенти нису довољно оспособљени за поједине веома важне области свог рада, као што су програмирање васпитно-образовног процеса, пружање одређене врсте подршке наставницима у унапређивању њиховог рада (вођење и развој каријере наставника/васпитача), познавање законодавне основе у области образовања (што представља значајну основу различитих сегмената њиховог рада) итд., а које припадају базичним сегментима рада педагога у различитим васпитно-образовним институцијама. Такође, веома значајан резултат тиче се њихове процене да нису довољно оспособљени да препознају проблеме који су изван домена њихових компетенција (и делокруга рада педагога) и захтевају укључивање других релевантних стручњака и институција. Овај налаз је битан с аспекта превенције различитих проблема који се јављају у васпитно-образовном процесу и захтевају вишедимензионалан приступ у њиховом решавању (Šaljić, 2017).

Компетенције педагога за обављање саветодавног рада са различитим актерима школског живота сматрају се важним и с аспекта теорије и праксе (видети Ledić i sar., 2013), међутим, један број испитаника сматра да су их студије у малој мери (или

недовољно) оспособиле за саветодавни рад (27,9% испитаника из Србије и 29,1% из Хрватске), док око 40% и једних и других студената сматра да су у знатној мери стекли ове компетенције. Такође, 34,2% из Србије и 45,5% студената из Хрватске сматра да им студије нису омогућиле да развију компетенције потребне за спровођење професионалне оријентације ученика. Треба нагласити да и ове компетенције спадају у домен саветодавног рада који припада области сарадње с ученицима, за коју је нешто више од половине испитаних студената навело да су добро припремљени током студија (55,8% студената из Србије и 60% из Хрватске се изјаснило да су им студије у великој мери или потпуно омогућиле да развију компетенције потребне за остваривање сарадње с ученицима). Одговори студената намећу потребу даљих истраживања у циљу редефинисања и редизајнирања постојећих програма који ће их у већој мери оспособљавати за саветодавни рад, који заузима све значајније место у области рада педагога са ученицима, као и у целокупној васпитно-образовној пракси.

Осим оспособљености за сарадњу са ученицима, сарадња са васпитачима, учитељима, наставницима и родитељима је релативно добро процењена будући да између 50% и 60% студената из обе земље сматра да су у великој мери током студија стекли знања потребна за овај домен њиховог деловања. Нешто је другачија ситуација када је у питању оспособљеност за сарадњу са директорима школа, јер 68,4% студената из Србије и 60,1% из Хрватске процењују да су током студија делимично или у мањој мери стекли компетенције за ову врсту сарадње. Слична је ситуација и када је у питању сарадња са субјектима друштвене средине (организацијама цивилног друштва, невладиним организацијама, здравственим и другим релевантним институцијама, медијима итд.), за коју 70,8% испитаника из Србије и 62,6% из Хрватске сматра да су делимично или недовољно оспособљени.

Сарадња са кључним актерима школског рада представља једно од најважнијих подручја рада педагога. Сарадња се може посматрати као претпоставка и показатељ успешног професионалног деловања и педагога и других значајних актера школског рада (Hebib, 2009), те је веома значајна процена студената да ли су (адекватно) оспособљени за остваривање сарадничких односа. Добијени резултати показују да је потребно код будућих педагога интензивније развијати компетенције везане за остваривање сарадничких односа са другим учесницима школског рада. Треба имати на уму да друштвена заједница представља значајан извор стручне и техничке подршке васпитно-образовном раду школе (Hebib, 2009), а у остваривању сарадње са друштвеним чиниоцима педагог као стручни сарадник има важну улогу.

Међу компетенцијама за које студенти наводе да су их делимично или у недовољној мери развили током студија, истакли бисмо спремност за примену стечених педагошких знања и вештина у решавању конкретних стручних проблема (чак 60% студената из обе земље сматра да су делимично или у малој мери стекли ове компетенције), оспособљеност за примену и праћење иновација у васпитном и образовном раду (за делимичну или у мањој мери оспособљеност изјаснило се 54,4% студената из Србије и 60,8% из Хрватске), познавање модела и стратегија васпитно-образовног рада примереног узрасним и индивидуалним потребама ученика (око половине испитаника сматра да су делимично или у малој мери спремни за ову врсту деловања у својој будућој професионалној пракси). Ови одговори студената

имплицирају потребу веће заступљености праксе у студијским програмима и припреме за практичну примену стечених знања, вештина и способности, с тим што не треба претендовати нити очекивати потпуну оспособљеност за праксу, која је посебно динамичан и сложен реалитет.

У прилог закључцима овог истраживања који указују на потребу за већом заступљеношћу праксе и практичних активности у студијском програму говоре и резултати истраживања обављеног са студентима педагогије универзитета у Београду и Љубљани који су показали да преко 90% студената сматра да пракса треба да буде више заступљена током основних студија (Vujisić Živković, Đević i Stančić, 2014).

Као још један значајан налаз овог истраживања треба поменути да се око половине испитаника не осећа довољно оспособљено за планирање личног професионалног развоја и усавршавања. Припремање студената за континуирани професионални развој и усавршавање веома је значајно из неколико разлога, међу којима се могу издвојити следећи: комплексност саме професије и компетенција које она захтева, потреба да се компетенције развијају у реалном контексту (кроз праксу) и чињеница да иницијално образовање не може да обезбеди развој свих знања, вештина и способности потребних за деловање у пракси која се стално мења и развија (Radulović, 2013). Може се сматрати да спремност педагога за стално професионално усавршавање представља претпоставку његове оспособљености за различите аспекте и области рада, те због тога развоју ове компетенције треба посветити више пажње.

Такође, студенти, посебно из Србије (48,1%), сматрају да су делимично или у малој мери припремљени за самовредновање и вредновање рада различитих субјеката васпитно-образовног процеса. Осим тога, 39,3% из Србије и 36,3% студената из Хрватске сматра да су слабо оспособљени за вођење педагошке документације, која не представља само издвојену групу послова педагога, него је и значајан сегмент процеса програмирања и евалуације школског рада. Израда и вођење педагошке документације често је праћена негативном конотацијом и синтагмом "административни послови" чиме јој се умањује вредност (Jurić, 2004), што може бити један од разлога што су у садржајима студијских предмета ови проблеми мање заступљени, те су због тога и студенти мање припремљени за ову област рада.

Евалуација школског рада, као једна од кључних фаза васпитног и образовног рада и као процес континуираног праћења и вредновања различитих аспеката функционисања школских и других васпитно-образовних институција и ефеката који се остварују, представља нужан услов унапређивања квалитета васпитања и образовања (Spasenović, 2013). С обзиром на чињеницу да је евалуација важна област рада педагога (као и вођење педагошке документације), за педагоге је значајно да познају и разумеју теоријска сазнања о функцији и природи школске (само)евалуације, али и да су оспособљени за разраду и примену различитих метода, техника и поступака евалуације школског рада.

Утицај преференција будуће мести рада на процену доприноса студија педагогије развоју професионалних компетенција. Полазећи од тога да на ставове студената о томе да ли су током студија развили потребне компетенције за рад може утицати њихова жеља да се запосле у одређеном типу васпитно-образовних институција,

испитано је да ли постоје разлике у студентским проценама појединих компетенција с обзиром на овај критеријум.

Почетна претпоставка била је да ће студенти, који имају различите преференције у погледу будућег места запослења, различито перципирати развијеност појединих професионалних компетенција. Разлике су тестиране једнофакторском анализом варијансе (ANOVA) на укупном узорку, али и на субзорцима. На укупном узорку разлике се нису показале као статистички значајне. Према томе, независно од тога да ли би желели да раде у школама, вртићима, установама социјалне заштите, стручним организацијама или невладином сектору, студенти слично процењују допринос студија развијању одређених знања, вештина и способности. Следећи истраживачки корак односио се на утврђивање да ли међу студентима из Србије и Хрватске, који имају различите жеље у погледу места запослења, постоје разлике у оцени доприноса студија развијању њихових професионалних компетенција.

Што се тиче студената из Србије, ставови према доприносу студија развоју професионалних компетенција нису значајно условљени њиховим опредељењима у погледу преферираног будућег професионалног ангажмана. Резултати су показали статистички значајне разлике само у оцени оспособљености за интердисциплинарни приступ раду ($p < 0,01$). Накнадним Post Hoc (Tukey test) тестом установљено је да они испитаници који преферирају рад у националним институцијама у области образовања са највишом оценом оцењују спремност за интердисциплинарност у раду ($4,20 \pm 0,84$), док они који желе да раде у васпитним домовима, ученичком дому, центру за социјални рад, невладиним организацијама, спортским удружењима сматрају да им факултет није у већој мери омогућио развој ове компетенције ($2,96 \pm 1,07$).

Добијени резултати показују да се ни студенти из Хрватске не разликују битно у оцени развијености компетенција с обзиром на жељено будуће радно место. Једино постоји значајна разлика у оцени компетенција које се тичу познавања педагошке терминологије ($p < 0,05$). Tukey test вишеструких поређења показује да ову компетенцију различито оцењују они студенти који желе да раде у вртићу, основној школи, средњој школи, установи за образовање одраслих ($4,18 \pm 0,62$) и они који желе да раде у васпитним домовима, ученичком дому, центру за социјални рад, невладиним организацијама, спортским удружењима ($4,71 \pm 0,47$), што сугерише да жеља за будућим радним местом утиче на процену развијености ове компетенције.

Закључак

Многи аутори сагласни су да је компетенција сложен концепт подложен различитим тумачењима. Важност развијања стручних компетенција у процесу образовања одређена је социоекономским и социокултурним променама које се јављају у земљама у којима је истраживање проведено, чиме се умногоме актуализује питање стандардизације која се уводи у компетенцијски приступ у образовању. Обе земље су реорганизовале студије према болоњском процесу и тиме прихватиле развој нових образовних исхода утемељених на компетенцијама. Из одговора студената се може закључити да студије јесу усмерене ка развијању и формирању професионалних компетенција, али је потребно даље унапређивање студијских програма

у правцу развоја оних компетенција за које студенти процењују да су у малој, односно недовољној мери успели да развију током студија. Практично учење се показало неуралгичном тачком студија у обе земље, а оно омогућава студентима да успостављају везу између теорије и праксе и у складу с тим развију сталну потребу унапређивања својих знања и вештина, као и саме праксе. Иако пракса није статична, сусрети са праксом студентима пружају прилику да стичу искуство о томе како користити теоријска знања стечена током студија у пракси, а истовремено им омогућавају да искористе богато искуство практичара како би развијали своје професионалне компетенције. Остваривање тих важних веза намеће потребу флексибилније и ка пракси отвореније организације програма студија. Јер, уколико студенти сведоче да познају педагошку теорију, али да им недостају практична знања, у перспективи треба размишљати о односу превасходно теоријски усмерених предмета и стручно-апликативних који би студенте припремали за будући практичан рад, односно о већој заступљености ових других у програму студија. С обзиром на актуелне друштвене промене и дешавања, као један од изазова јавља се потреба за развијањем и унапређивањем студијског програма у циљу развоја потребних компетенција за ангажовање педагога у остваривању инклузивног образовања, превенције насиља и других облика ризичног понашања деце и младих (ученика), организовању слободног времена деце и младих, унапређивању улоге ваннаставних активности у остваривању васпитно-образовног рада школе итд.

С друге стране, имајући у виду да се педагошко деловање не може свести на пуко занатско умеће, не треба отићи у другу крајност, те прихватити став да педагошка знања треба и могу да буду директно применљива у пракси (Skubić Ermenc, Vujisić Živković, & Spasenović, 2015). У том смислу ни студијски програм не треба, а није ни могуће конципирати тако да буде усмерен на савладавање одређеног корпуса знања и вештина који ће бити релевантан 'увек и свуда' (Pavlović Breneselović, 2014).

Према томе, у сагледавању улоге студија у развијању професионалних компетенција педагога, важно је напоменути да на компетенције треба гледати као на развојни концепт, што упућује да се током студија не могу у потпуности развити одређене компетенције и да се оне даље развијају у конкретном и динамичном контексту и под утицајем искуства и знања која се стичу деловањем у пракси и континуираним стручним усавршавањем. Заправо, компетентност појединца захтева способност комбиновања „различитих аспеката знања и умења као одговор на ситуације и изазове у датом контексту у складу са основним вредносним полазиштима“ (Pavlović Breneselović, 2014: 8). Имајући у виду да је васпитно-образовна пракса променљива и контекстуално обојена, за педагоге је важно да основу за проактивно професионално деловање стичу током иницијалног образовања.

На крају, иако су резултати овог истраживања потврдили налазе других истраживања да студенти имају потребу за већом заступљеношћу практичних знања и праксе током студија, не смемо занемарити чињеницу да обављено истраживање има одређених слабости и ограничења. Пре свега, у обе земље узорак су чинили студенти који имају још једну годину студија пред собом (у Србији једну годину мастер студија, а у Хрватској другу годину мастер студија), па тако и прилику да даље развијају своје компетенције кроз предмете који су апликативнијег карактера.

То значи да студенти обухваћени истраживањем нису завршили своје студије, те немају комплетан увид и не могу да дају коначну процену о доприносу студија развоју њихових компетенција. Поред тога, за одређена радна места и у Србији и у Хрватској није потребан мастер ниво, тако да се у подузорку студената из Србије налазе и они који су у фази завршетка иницијалног образовања, док другима предстоје и мастер студије као још један циклус иницијалног образовања. Услед тога, може се сматрати да су испитаници обухваћени овим истраживањем из различите перспективе и са различитих позиција процењивали допринос студија педагогије развоју компетенција за будућу професију. Међутим, и поред наведених могућих разлога за различито сагледавање улоге студија у развоју компетенција, може се закључити да без обзира на то што се налазе на различитим нивоима студија и са различитим виђењима свог будућег професионалног деловања, студенти и четврте године основних студија у Србији и студенти прве године мастер студија у Хрватској слично процењују допринос студија развоју њихових професионалних компетенција.

Литература

- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kommenović, B., Lažetić, P. i Vukasović, M. (2010). *Nacionalni okvir kvalifikacija*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRdus (123456789/4506)
- Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). *Profesionalne kompetencije budućih pedagoga*. Preuzeto sa <https://www.scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-7337/2015/2217-73371501050M.pdf>
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57-69.
- Pitić, G., Šećibović R. i Maksimović, I. (2008). *Razvoj novog kurikuluma u visokom obrazovanju u Srbiji i formiranje fleksibilnih profila za tržište rada*. Preuzeto sa <http://www.fefa.edu.rs/files/pdf/studies/sveska06RazvojNovogKurikulumaUVisokomObrazovanjuUSrbijiIFormiranjeFleksibilnihProfilaZaTrzisteRada.pdf>
- Radulović, L. (2013). Različite koncepcije kontinuiranog obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika – izazovi za pedagoge. U D. Pavlović Breneselović i Ž. Krnjaja (ur.), *Januarski susreti pedagoga/ Nacionalni naučni skup: Pedagog između teorije i prakse*, Zbornik radova (str. 149-156). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- 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 pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 2-7). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

- Skubic Ermenc, K., Živković Vujisić, N., & Spasenović, V. (2015). Theory, Practice and Competences in the Study of Pedagogy – Views of Ljubljana and Belgrade University Teachers. *CEPS Journal*, 5(2), 35-55.
- Šaljić, Z. (2017). *Prevenција antisocijalnog ponašanja dece i mladih – Šta i kako raditi u školi?* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta.
- 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
- Turk, M. i Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 187-199.
- Vujisić Živković, N. (2014). Konceptualizacija studija pedagogije. U V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.), *Kvalitet univerzitetskog obrazovanja – viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 9-15). Ljubljana: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Vujisić Živković, N., Đević, R. i Stančić, M. (2014). Procena studenata vezana za strukturu i sadržaj studijskog programa, U V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.), *Kvalitet univerzitetskog obrazovanja – viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 45-61). Ljubljana: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Vrcelj, S. (2000). Škola i obrazovna tehnologija. U V. Rosić (ur.), *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*, Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Međunarodni znanstveni kolokvij, (str. 263-281). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Vrcelj, S., Klapan, A. i Kušić, S. (2009). Homo Zappiensi – kreatori nove škole. U N. Potkonjak (ur.), *Buduća škola – Škola budućnosti, 2. deo* (str. 751-763). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2013). Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha. *JADR*, 4(2), 681-694.

Примљено: 15.10.2019.

Коригована верзија примљена: 18.12.2019.

Прихваћено за штампу: 03.01.2020.

The attitudes of pedagogy students in Croatia and Serbia about the contribution of their studies to the development of competences for their future professional practice

Zorica Šaljić

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Sofija Vrcelj

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Abstract *One of the significant changes in the field of education is the fact that education is increasingly based on outcomes, as well as the adoption of an approach to education oriented towards the development of competences, which implies that in the education process certain knowledge, skills and abilities are acquired, which are then transferred, used and further developed through professional practice. In view of the importance that competences have for future professional practice, the paper presents the results of a study examining the attitudes of pedagogy students in Croatia and Serbia about the contribution of their studies to the development of their professional competences. The sample of the study consisted of 159 pedagogy students, and the findings suggest that students in both countries are relatively satisfied with the competences they have acquired in terms of mastering pedagogical terminology, developing the ability to apply communication skills and the ability to promote multicultural, intercultural and democratic values, acquiring knowledge of the methodology of pedagogical research, and knowledge of the historical and contemporary development of education theory. Students report that over the course of their studies the competences they have acquired the least are those relating to practical work. Since this segment of education ought to be a very important element of the study program, the obtained results suggest the need for a more flexible organization of the program which would be more open to practice, meaning, among other things, that in future an increase in the number of applied courses aimed at preparing students for their future professional practice should be considered. When contemplating the role of studies in the development of professional competences, we should bear in mind that competences are a developmental concept, suggesting that students over the course of their studies acquire the foundations of competences and are prepared for their further development and expansion within a certain contextual framework.*

Keywords: *competences of pedagogists for professional practice, higher education, pedagogy students, study program.*

Отношение студентов педагогики в Хорватии и Сербии к вкладу обучения в развитие компетенций для будущей профессиональной работы

Зорица Шалич

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет, Университет в Белграде, Сербия

Софија Врцелъ

Кафедра педагогики, Философский факультет, Университет в Риеке, Хорватия

Резюме *Значительные изменения в области образования включают растущее восприятие образования, основанного на результатах, а также компетентностно-ориентированное образование, которое подразумевает, что определенные знания, навыки и умения передаются в процессе обучения, а используются и развиваются в процессе работы. Принимая во внимание важность компетенций для будущей профессиональной деятельности, в статье представлены результаты исследования отношения студентов педагогики в Республике Хорватии и Республике Сербии к вкладу обучения в развитие их профессиональных компетенций. В опросе приняли участие 159 студентов педагогики. Результаты показывают, что студенты из обеих стран относительно удовлетворены приобретенными компетенциями в отношении знаний педагогической терминологии, применения коммуникационных умений, способностей для промоции мультикультурных, межкультурных и демократических ценностей, знания методологии педагогических исследований, а также исторического и современного развития теории воспитания и образования. Анкетированные студенты считают, что во время учебы в наименьшей степени они приобрели компетенции, необходимые для практических действий. Учитывая, что этот сегмент образования должен быть очень важным элементом учебной программы, полученные результаты указывают на необходимость более гибкой и более открытой к практике организации учебной программы, а в будущем следует рассмотреть возможность более широкого изучения профессионально-прикладных предметов, которые подготавливают студентов к будущей практической работе. Исходя из роли обучения в развитии профессиональных компетенций, следует иметь в виду, что компетенции являются концепцией развития, указывающей на то, что студенты приобретают основы компетенций во время обучения и готовятся к дальнейшему развитию и повышению квалификации в конкретной контекстуальной среде.*

Ключевые слова: *компетенции педагогов для профессиональной деятельности, высшее образование, студенты педагогики, учебная программа.*