

## НАСТАВНИЦИ И СТРУЧНИ САРАДНИЦИ

Др Вера Рајовић, Др Лидија Радуловић  
Центар за ППМ образовање наставника,  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-371.1 (371.123)  
Изворни научни рад  
НВ. LVI.4.2007.  
Примљен: 15. X 2007.

### КАКО НАСТАВНИЦИ ОПАЖАЈУ СВОЈЕ ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ: НА КОЈИ НАЧИН СУ СТИЦАЛИ ЗНАЊА И РАЗВИЈАЛИ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

**Апстракт** У овом раду ће бити приказано истраживање чији је предмет истраживања како наставници, из перспективе своје праксе, опажају улогу свог додипломског образовања у односу на друге изворе знања и професионалних компетенција. Контекст истраживања је учешће Центра за педагошко, психолошко и методичко образовање студената и усавршавање наставника у процесима реформе високог образовања у Србији. Полазиште за истраживање чине: сложеност улога и компетенција наставника; савремена достигнућа у наукама о настави, наставнику и у образовању наставника; референтни оквир Европске комисије за стандарде образовања наставника. Истраживање је обављено на узорку од 175 наставника историје и латинског језика у школама широм Србије. Резултати истраживања анализирају се са становишта: актуелне концепције образовања наставника; организације и структуре образовања наставника; потребе успостављања стандарда на нивоу универзитета и школске праксе; реформе и континуираног развоја образовања наставника.

**Кључне речи:** наставник, иницијално образовање наставника, професионална знања / професионалне компетенције

### HOW TEACHERS PERCEIVE THEIR INITIAL TRAINING: HOW THEY ACQUIRED KNOWLEDGE AND DEVELOPED COMPETENCIES

**Abstract** The paper presents a research on how teachers, from the viewpoint of their practice, perceive the role of their undergraduate studies in relation to other sources of knowledge and professional competencies. The context of the research includes the participation of the Centre for Pedagogical, Psychological and Methodological Education of students and in-service teacher training in the process of high education reform in Serbia. The research issues included: the complexity of the teacher's roles and competencies; today's achievements in science regarding teaching, the teacher, and teacher training; and the European Commission Referential Framework for Teacher Training Standards. The research was conducted on a sample of 175 teachers of History and Latin in secondary schools in Serbia. The results were analysed from the viewpoint of: modern concept of teacher training, organization and structure of teacher training, the need for setting the standards at the university level and school practice, the reform and the continuous development of teacher training.

**Keywords:** teacher, initial teacher training, professional knowledge/ professional competencies.

### Контекст истраживања

Бројни, разноврсни, сложени и променљиви захтеви који се постављају пред наставнике актуелизују потребу преиспитивања и проучавања образовања и професионалног развоја наставника. Потреба да се образовање наставника стави “под лупу” проистиче како из друштвених и културних кретања, тако и из сазнања о васпитању, образовању и професији наставника; она је повезана с општим трендовима критика школе и реформисања образовања, као и с уочавањем недостатака постојећих начина образовања наставника. Истраживања указују на повезаност континуираног образовања наставника и типа образовања и усавршавања наставника с постигућима ученика, као и на то да се начин на који наставници обављају свој посао може поправљати кроз професионално усавршавање (Спаркс, 2002). Зато није необично да се крајем XX века дешавају *преиспитивања и реформе образовања наставника у већини савремених земаља* и да су питања о врстама и стратегијама потребних промена овог образовања и даље актуелна (Буцхбергер, Цампос, Каллос, Степхенсон, 2000: 5).

Када се ради о *специфичностима у нашој средини*, постоји неколико карактеристика које могу да се сматрају разлозима за истраживање и преиспитивање образовања наставника, у функцији разраде одговарајуће концепције и грађења стандарда овог образовања:

– започета реформа универзитетског образовања (Болоњски процес) и актуелни покушаји осавремењавања наставничког образовања на неким факултетима захтевају разумевање врсте знања која су потребна будућим наставницима и која би била циљ/исход њиховог образовања;

– увиди до којих се дошло током започете (па заустављене) реформе основног и средњег образовања, искуства стечена радом на програмима усавршавања наставника, као и подаци о успеху наших ученика на националним и међународним евалуацијама<sup>1</sup>, указују на проблеме у вези са врстом знања која су наставници стекли кроз своје иницијално професионално образовање;

– теоријско бављење проблемима образовања наставника и анализе постојећег начина образовања наставника у нас указују на бројне проблеме у вези са структуром, садржајем, начином организовања и карактеристикама овог образовања (Ковач-Церовић, 2006, Рајовић, Радуловић, 2000, 2001);

– препознавање да промена парадигме у друштвеним и хуманистичким наукама афирмише потребу да се не само примењују резултати научних истраживања у пракси, већ и да грађење образовне политике и истраживање буду део или фазе истог процеса, односно да се образовна политика заснива

---

<sup>1</sup> OECD Programme for International Student Assessment (PISA), [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org); Ivić, I., Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ, UNICEF, Београд 2001.

на истраживањима актуелног стања, и обрнуто, да истраживања буду део грађења и реформисања образовне политике (Пешић, 1998).

Проблеми који су значајни за овај рад односе се нарочито на *актуелну праксу иницијалног образовања будућих предметних наставника*. Планови и програми образовања који би могли да се означе као образовање за професију наставника на нашим факултетима неуједначени су по структури и трајању. Уколико их у иницијалном образовању будућих наставника уопште има, они се састоје од малог броја академски оријентисаних наставних предмета (педагогије и психологије, или само педагошке психологије и методике, уз нешто нерегулисане праксе у школама или њено потпуно изостајање). Ако су садржаји и начини рада у оквиру појединих од ових наставних предмета осавремењавани (што зависи од појединачних наставника), структура овог образовања на неким такозваним наставничким факултетима није мењана у складу са захтевима професије наставника и савременим научним сазнањима о настави, наставнику и образовању наставника или је, супротно кретањима у свету, овај део припремања будућих наставника сужаван.<sup>2</sup>

Осим општих сазнања о наставнику и образовању наставника, с једне стране, и специфичних одлика наставничког образовања у нас, с друге, још неке одлике друштвеног и институционалног контекста актуелизују предмет овог истраживања и могу да буду значајне при интерпретацији резултата овог истраживања. Такав је проблем негативне селекције наставника, који датира још од 80-их година XX века, као и одлике система вредности младих, које последњих деценија карактерише јачање потрошачко-материјалистичких у поређењу са духовним, алтруистичким и естетским вредностима и вредностима усмереним на саморазвој (Арсеновић, Рајовић, Ракић, 1989).

Један од подстицаја за приступање овом истраживању било је учешће Центра за педагошко, психолошко и методичко образовање (у коме су ауторке запослене) у пројекту развоја програма образовања наставника у Србији (СТЕП)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Планови и програми наставничког образовања на различитим факултетима који образују будуће предметне наставнике различити су: од њиховог потпуног изостајања (овакво стање је одувек на факултетима који образују наставнике стручних предмета, али са променама наставних планова и на неким факултетима који су традиционално наставнички), преко факултета на којима је постојало у виду неколико наставних предмета који су додати основном стручном образовању, до факултета који имају посебне наставничке смерове и нешто више наставничког образовања. У овом раду се проблемима образовања наставника бавимо на примеру наставника историје и класичних наука, који се образују на филозофским и филолошким факултетима.

<sup>3</sup> У овом програму сарадње Министарства просвете и спорта Републике Србије и Министарства иностраних послова Финске Центар за ППМ образовање Филозофског

### Предмет и циљ истраживања

Свест о сложености улога и компетенција за које је потребно образовати будуће припаднике професије наставника, повезана с уверењем да би у креирању будућег образовања наставника требало да учествују не само представници политике, универзитета, едукатора наставника, већ и сами наставници<sup>4</sup>, као и потреба да се при развијању програма образовања наставника пође од знања о ефектима постојећих начина образовања, представљају разлоге заинтересованости за наставничко виђење улоге свог иницијалног образовања у стицању професионалних знања. За објашњење предмета истраживања значајна су два његова аспекта:

– он представља покушај разумевања како дипломирани студенти, када постану наставници и стекну неко наставничко искуство, *из аспекта тог искуства у пракси*, виде допринос свог иницијалног образовања стицању професионалних знања

– сама *професионална знања су одређена кроз два вида знања*: 1. знања о темама и проблемима (академска знања), 2. знања како да се решавају конкретни проблеми у раду, односно знања да се делује (компетенције), о чему ће бити више речи у наредним деловима рада.

Зато предмет истраживања представљају наставничке перцепције порекла знања и компетенција које су им потребне у раду. Наставници су питани шта је био извор знања, односно на који начин су стицали поједина знања и развијали своје компетенције, при чему су као могући извори учења и развијања компетенција били означени: 1. иницијално образовање на факултету, 2. програми усавршавања (семинари), 3. угледање на своје наставнике, 4. размена с колегама, 5. лично индивидуално искуство. Они су, такође, могли да одговоре да нека знања и компетенције нигде нису учили, или да допишу неки други извор знања и начин учења. Поред евалуативног значења, ови подаци су информативни и са становишта снимања потреба које треба уградити у образовање наставника да би се одговорило на захтеве праксе.

---

факултета учествовао је 2005-2006 године. У том периоду било је организовано више стручних скупова, међу којима је и округли сто о наставничким компетенцијама у организацији Центра (у Београду, 2005), чији су исходи значајни за конципирање овог истраживања.

<sup>4</sup> Овакав поглед на неопходност учешћа различитих заинтересованих у креирању стандарда образовања наставника у сагласности је с поруком Европске комисије за образовање и културу и Европског удружења за образовање наставника (АТЕЕ), израженим кроз презентацију представника ове комисије, као и кроз закључке 30. конференције АТЕЕ, у Амстердаму 2005.

Истраживање је реализовано у оквиру анализе стања и потреба у области образовања предметних наставника у нас, као један од почетних корака у процесу грађења одговарајуће концепције образовања наставника и започињање процеса успостављања стандарда образовања предметних наставника. Сазнање о начину на који наставници перципирају шта су од знања потребних за рад наставника стекли током свог иницијалног образовања и у којој мери је начин на који излазе на крај с проблемима у раду повезан с тим учењем представља један од елемената за грађење слике о актуелној ситуацији и ефектима образовања наставника какво је до сада постојало или какво је још увек. Дакле, оваква слика начина на који наставници виде допринос свог иницијалног образовања знањима и компетенцијама које су им потребне у послу може да послужи:

1. као евалуација постојећег иницијалног образовања предметних наставника,
2. као аргумент у функцији његове реформе, грађења концепције образовања наставника и успостављања минималних стандарда за програме овог образовања.

### **Знања и компетенције наставника као оквир за израду инструмента истраживања**

Када је реч о професионалним знањима које би наставници требало да стичу током свог иницијалног образовања, постављају се два крупна питања:

1. О чему све наставници уче, или би требало да уче?
2. Коју врсту знања наставници стичу, или би требало да стичу?

Прво поменуто питање односи се на теме и проблеме које будући наставник изучава, или би требало да изучава током наставничког иницијалног образовања, односно на области образовања – *садржај образовања у уџбем смислу*. У домен овог питања спадају, на пример, дилеме: да ли наставници уче и да ли довољно изучавају проблеме оцењивања ученика, евалуације наставе, сарадње с родитељима и локалном средином, мултикултуралности, инклузивног образовања и тако даље. Избор тема је повезан с могућностима које проистичу из укупног обима овог образовања (његовог укупног трајања, броја предмета кроз које се организује и слично), али и с начинима на које се разумеју улоге и послови наставника. У основи избора садржаја које би наставници требало да изучавају налази се сложеност саме професије наставник, комплексност наставничких улога и многоструког захтева које наставнику постављају различити заинтересовани (колеге, ученици, родитељи, друштво у целини). Зависно

од ширег друштвеног контекста, система образовања и одлика образовних институција, као и развоја релевантних наука, теоријских приступа и концепцијских решења, количина знања која се од наставника очекује прилично је велика. Избор садржаја образовања у директној је вези с очекиваним професионалним компетенцијама. Зато се при одлучивању о садржајима образовања наставника, као и о врсти компетенција која ће се од наставника очекивати, нужно прави избор онога што је кључно и тај избор није лак. Овим питањем су се последњих година бавила стручна тела у многим државама<sup>5</sup>, израђујући листе компетенција наставника које постају званични просветни документи у процесу доношења стандарда за наставнике и наставничко образовање.

Питање врсте знања која су потребна наставнику и односа такозваних *академских знања* (као декларативних знања о појавама, која обухватају знање појмова, принципа, закона, дефиниција, појединачних података...) и *оспособљавања за деловање* наставника у конкретним ситуацијама представља основу једне од најчешћих критика наставничког образовања<sup>6</sup>. Наиме, савремени радови о образовању наставника истичу да није довољно да будући наставници стекну теоријска научна знања о различитим проблемима развоја индивидуе, васпитања и образовања и да умеју да репродукују резултате научних истраживања о овим проблемима, већ да би циљ образовања наставника морало да буде развијање способности да се уоче и дефинишу проблеми, као и развој вештина за њихово решавање у конкретном контексту (Буцхбергер ет ал., 2000). У складу с тим, потребно је да наставници развију умећа одлучивања шта да се ради у некој ситуацији и самог деловања у складу с одлуком. То су акциона знања, која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема. О врсти знања која, дакле, обухвата стручност, способност да се употребе знања и да се делује може се говорити као о *компетенцијама*. Овакав начин схватања компетенција (функционални приступ дефинисању) ставља акценат на резултат деловања, наглашавајући да се дефинишући елементи компетенција налазе у избору начина понашања које води до одговарајућих резултата у конкретној проблемској ситуацији. Ипак, он подразумева да се ово понашање заснива на одговарајућој унутрашњој структури знања, те компетенције представљају сложен систем – склоп когнитивних и практичних вештина и способности, искустава, стратегија,

<sup>5</sup> Овакве листе стандардизованих компетенција део су просветне документације готово свих европских држава, Аустралије и Северне Америке, као и међудржавних тела (Европска комисија за образовање и културу).

<sup>6</sup> Ова критика је нарочито актуелна почев од радова Доналда Шона (Schön, D., 1987), а њоме су засићени и најновији радови о образовању наставника који предлажу његово реформисање (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

навика, али и емоција, вредности, мотивације, ставова... као и способност њиховог правовременог коришћења које је адекватно проблему. На тај начин компетенције представљају интеграцију *декларативног* (знање о), *процедуралног* (знање како) и *кондиционалног* (знање када) знања. Слична одређења компетенција нису ретка у литератури (Бандура, 1990, Руцхен, С., Салганик, Л. Х., 2003, Веинерт, 2001). За овај рад значајна је и компонента компетенција: да им је претходило учење да би се развиле (Веинерт, 2001), као и да се без тог учења не би развиле (при чему сам процес учења није предмет овог рада).

### **Професионална знања и компетенције наставника – операционализација**

Полазећи од претходна два питања (различите теме и различите врсте сазнања), за потребе овог истраживања је конструисан упитник за наставнике, да би се прикупили подаци о томе како наставници перципирају порекло својих професионалних компетенција. Део упитника који је релевантан за тему овог рада конструисан је у облику скале сортирања у којој се тврдње односе на различите области професионалних знања и на различите нивое (врсте) сазнања. Инструмент захтева од наставника да процени на који начин је дошао до знања/компетенција о/у 13 области значајних за рад наставника:

1. садржаји образовања
2. развојне карактеристике ученика
3. индивидуалне разлике
4. наставне методе
5. мотивација за учење
6. комуникацијске вештине
7. програмирање и планирање
8. праћење и оцењивање ученика
9. евалуација наставе
10. сарадња с колегама
11. сарадња с родитељима
12. мултикултуралност
13. законодавство и етички кодекс.

Сам избор тема направљен је из више извора и уз настојање да задовољи критеријуме који су значајни за ово истраживање. То значи да се у одлучивању о скраћеној листи знања и компетенција полазило од:

- постојећих листа стандардизованих компетенција наставника
- теоријских сазнања о знањима која су потребна наставнику

– властитог искуства у грађењу програма наставничког образовања, које почива на комбиновању сазнања о достигнућима релевантних научних дисциплина (пре свега педагошке, развојне, социјалне психологије образовања, педагогије, дидактике, методике) и сазнања о потребама које проистичу из реалних ситуација у којима делују наставници.

Такође се водило рачуна о потреби да теме и проблеми буду тако изабрани да се могу сагледати и формулисати у односу на два вида знања. На сваку од тема (проблема) односи се, дакле, по један пар описа знања у вези с тим проблемом:

– *први вид* представља опис општег, “објективног” систематизованог научног знања, односно захтева наставниково когнитивно владање тим знањем (декларативна знања),

– *други вид* настаје тако што су класе проблемских ситуација из праксе означаване категоријалним концептом, који се односи на одговарајућу компетенцију, те поред когнитивне, обухвата и захтева њену емоционалну, вредносну, ставовску (бихевиоралну) димензију.

На овај начин настали описи знања и компетенција не представљају исцрпну листу свега што је потребно да наставник зна и може да уради да би био добар наставник, али представљају репрезентативан избор различитих области и врста знања.

Навођење декларативних знања у пару с компетенцијама помаже наставницима да препознају дистинкцију, односно да кроз сам процес одговарања на упитник размишљају о различитим врстама знања. Управо је перцепција различитих врста знања које се стичу образовањем централни проблем истраживања, а различите теме у вези с којима су знања формулисана чине примере и могућност уочавања евентуалне повезаности врсте знања са садржајем образовања (да ли образовање омогућава стицање различитих врста знања у вези с различитим темама).

Осим гореописаног дела инструмента у коме наставник процењује начин на који је стицао поједина знања или развијао компетенције, инструмент којим је вршено истраживање садржи питања везана за независне варијабле (о претходном иницијалном образовању, искуству у послу наставника, досадашњем усавршавању...) и питања везана за општа размишљања испитиваних наставника о професији наставника и о образовању наставника. Овај део инструмента неће бити детаљније описиван, јер није директно повезан с темом овог рада.



**Ко су испитивани наставници – основни подаци о узорку**

Испитивањем је обухваћено укупно 175 наставника историје и класичних језика. Структура узорка према предметима које ови наставници предају приказана је у табели 1.

**Табела 1: Структура узорка према предмету који наставник предаје**

Предмет који предаје	Фреквенција	%
француски	4	2.3
латински	46	26.3
француски и латински	44	25.1
историја	79	45.1
историја и латински	2	1.1
<b>Укупно</b>	<b>175</b>	<b>100.0</b>

Док су наставници историје факултетско образовање стицали на филозофским факултетима, наставници класичних језика су се образовали на филозофским и филолошким факултетима. Укупно је испитано 26,3% (46) наставника са завршеним филолошким и 72,6% (127) са завршеним филозофским факултетом (два наставника нису одговорила који су факултет завршили).

Уколико бисмо укратко хтели да прикажемо типичну слику испитиваних наставника, може се рећи да су то наставници историје и/или латинског језика с просечним бројем година стажа у настави 14,13 (мин. 1 година – седморо / макс. 36 година, њих четворо 35 г. и више) и да је њихово уобичајено наставничко образовање факултетско образовање из предмета који предају или неког другог предмета (наставници француског или, чак, историје који предају латински), са нешто педагошко-психолошко-методичких предмета (најчешће у виду три двосеместрална предмета са по два часа наставе недељно, односно типично је да су имали шест семестара овог образовања (61,7%) са два часа недељно (76,5% наставника). Детаљнији подаци о овом делу образовања испитиваних наставника налазе се у табели 2.

Осим иницијалног образовања, наставници су, као део свог професионалног усавршавања, похађали семинаре за усавршавање наставника. Када је реч о семинарима и обуци у оквиру усавршавања наставника које су испитаници похађали у периоду 2000–2005, свега 128 испитаника уопште одговара на ово питање. Према њиховим одговорима, минималан број семинара које су похађали је један, а максималан 11, те је просечан број семинара на нивоу узорка добијених одговора два семинара по наставнику

( $M=2,16$ ,  $SD=1,289$ ). Сам број оних који су одговорили на ово питање је, међутим, такође податак за који се може претпоставити да говори о томе да остали нису похађали семинаре у овом периоду. Потребно је нагласити да се одговори односе на семинаре различите врсте: од оних који су препознатљиви као семинари педагошко-психолошко-методичких садржаја, до оних који су тематски везани за саму струку (предмет који наставник предаје), али не и наставничку професију директно.<sup>7</sup>

**Табела 2: Подаци о педагошко-психолошко-методичком образовању испитиваних наставника<sup>8</sup>**

Трајање одређене врсте педагошко, психолошко, методичког образовања	Мин.	Макс.	Средња вредност	Станд. дев.	Број добијених одговора
Укупан број семестара ппм наставе	2	10	5.97	1.190	150
Број семестара психологије	2	4	2.06	0.319	134
Број семестара педагогије	2	4	2.14	0.501	141
Број семестара методике	1	4	2.10	0.437	145
Број часова психологије недељно	1	4	2.26	0.798	110
Број часова педагогије недељно	1	4	2.34	0.837	115
Број часова методике недељно	1	5	2.27	0.813	118

### О поступку истраживања као одговору на методолошке дилеме

При конципирању истраживања уочили смо и покушали да пронађемо решења у вези са два крупна методолошка проблема:

1. Како да се анкетирањем добију подаци о различитим врстама знања, односно на који начин обезбедити да наставници уоче и диференцирано одговарају о знањима и компетенцијама и о улози свог додипломског образовања у односу на друге изворе знања и компетенција у њиховом стицању и развијању?

<sup>7</sup> Због непотпуности одговора и нашег недовољног познавања појединих семинара, ову врсту разлика нисмо квалификовали.

<sup>8</sup> При разумевању ових података потребно је имати у виду да су они добијени на основу наставничких одговора на упитнику, те је могуће да је на њихову тачност утицало, осим осталих проблема који се јављају при анкетирању, и заборављање наставника и начин на који су разумевали шта јесте наставничко (психолошко, педагошко и методичко образовање). Отуда на ова питања одговара свега 62,86–85,71% испитаника. Ипак, добијени подаци дају општу слику о уобичајеном образовању наставника у овој области. Такође је потребно нагласити да је, у принципу, већи број часова недељно праћен мањим бројем семестара, па се ови подаци могу разумети тек заједно.

2. Како обезбедити да наставници не само буду довољно мотивисани да концентрисано и пажљиво попуне упитник, већ и да при томе заиста сагледавају и разумевају различите начине свог учења, како би њихови одговори били валидни?

Покушаји одговора на ове дилеме налазе се у начину конструисања самог упитника и у начину на који је осмишљена процедура истраживања.

Само навођење тврдњи у скали у пару организовано је тако да истиче разлику између декларативних знања и компетенција: непосредно иза формулације која описује декларативно знање (тако да наставник може да препозна да је некада учио о тој теми), налази се формулација компетенције која директно описује умеће деловања у вези с истом темом. Овај начин конструисања упитника, заједно са објашњењем даваним при његовом задавању, можда представља и ситуацију учења за наставнике, односно прилику да препознају дистинкцију између две врсте знања, како би је узели у обзир при одговарању.

Док је поменути проблем специфичан за проблематику овог истраживања, проблематика добијања смислених и детаљних одговора који проистичу из промишљања оних који одговарају, а нису случајно и површно дати, може да се сматра општим проблемом скупљања података помоћу упитника у истраживањима ове врсте, односно проблемом једне методолошке парадигме. Проблем давања артифицијелних одговора на упитницима повезан је с удаљеношћу улога истраживача и испитаника и уобичајеним начином коришћења резултата истраживања у научне сврхе. Једно од наших полазишта је, пак, став да би улога наставника у евалуацији и развијању програма образовања и професионалног развоја наставника морала да буде активна. Зато смо желели да се наставници осете истински питаним и уверени да ће њихова мишљења бити уважена при планирању реформе образовања наставника, унутар простора за мењање који је ауторкама, као едукаторкама наставника, на располагању.<sup>9</sup> Општи проблеми ове врсте у нашем истраживању нарочито су изражени због саме природе питања и информација које се очекују од наставника. Наиме, како истраживањем жели да се дође до података о мишљењу наставника, које захтева и самоанализу, критичку анализу и продубљено разматрање проблематике сопственог процеса учења, биле смо свесне да оваква врста питања тешко може да нађе праве одговоре само кроз испитивање упитником. Зато смо осмислили начин да наставнике уведемо у ситуацију мишљења о овој проблематици, односно предвидели смо процедуру истраживања која иде у сусрет препознатим методолошким дилемама.

<sup>9</sup> Ауторке су укључене у иницијално образовање наставника који се припремају на Филозофском факултету у Београду.

Тако је целом поступку испитивања претходило уводно предавање о нашој заинтересованости за ову проблематику и значењу резултата истраживања за унапређивање процеса образовања наставника, како би се створио општи оквир и мотивисали наставници.

Затим је, као први корак увођења у испитивање, организована радионица у оквиру које смо, да бисмо увели наставнике у ситуацију што приближнију ситуацији “педагошког мишљења” као процеса доношења одлука о делању и да бисмо их увели у препознавање начина на који су учили своју професију, применили Калдерхедов и Робсонов (према Kansanen et al., 2000) концепт “слике” једне проблемске ситуације у разреду: “Мој први дан у школи; Први час пред ученицима; Први проблем са којим сам се сусрео-ла”. Овај концепт омогућава “синтезу широког знања о настави, деци, наставним методама итд.” (ibid, стр. 22) и користан је јер обухвата, поред когнитивне, и емоционалну и компоненту става. Наш циљ није толико био да анализирамо како наставници интерпретирају изабрани догађај, већ да их кроз то искуство уведемо у ситуацију промишљања фактора који су деловали на њихово опажање дате ситуације, доношење одлуке о решавању проблема, доминантно осећање у вези са ситуацијом, вредносни контекст који је утицао на њихову одлуку... тј. да их уведемо у ситуацију педагошког промишљања као стања које омогућава критичко сагледавање извора учења релевантних за праксу.

Следећи кораци у радионици имали су за циљ да омогуће наставницима да сагледају улогу сопственог наставничког образовања из угла сопственог искуства кроз размену с колегама у мањим групама. Ова кооперативна компонента требало је да помогне наставницима да разумеју начине учења и улогу различитих облика формалног и неформалног образовања којима су били изложени, као полазиште за приступање одговарању на питања у Упитнику.

### **Резултати истраживања**

У сагледавању улоге иницијалног наставничког образовања у стицању знања и развијању компетенција поћи ће се од податка о томе како већина наставника перципира начин на који је учила о неком проблему и развијала неку компетенцију, прецизније: шта наставници процењују као најчешћи/ доминантан извор учења о појединим темама и проблемима.

Како се види из табеле 3, као извор *декларативних знања* најчешће се јавља лично искуство. Тако је, према резултатима истраживања, лично искуство најчешћи извор декларативних знања о: сарадњи с родитељима, индивидуалним разликама међу ученицима, праћењу и процењивању ученика, проблемима мултикултуралности и о мотивацији за учење.

Како наставници опажају своје иницијално образовање...

Као најчешћи извор знања о евалуацији наставе, наставним методама и комуникацији наставници означавају програме усавршавања наставника. Знања о сарадњи с колегама најчешће се стичу кроз саму размену с колегама, као и знања о програмирању и планирању и развојним карактеристикама ученика. Једино декларативна знања о проблематици којом се бави дисциплина коју предају – односно знања која представљају садржај образовања у оквиру предмета који предају, наставници су најчешће стицали кроз иницијално (додипломско) наставничко образовање. Већина испитаних изражава да није нигде учила о законодавству и етичком кодексу наставника. Ако бисмо сажето посматрали две категорије које говоре о неформалним и неинституционализованим начинима учења: лично искуство и размена с колегама, они су доминантан извор стицања декларативних знања, осим у области садржаја предмета (иницијалне студије), наставних метода, комуникације и евалуацији наставе (усавршавање).

**Табела 3: Наставничка процена извора стицања знања и развијања компетенција**

Област знања	Доминантан извор учења (%)	
	знање о проблемима	компетенција / оспособљеност да делује
садржај образовања	иницијалне студије (61,9)	усавршавање (40,5)
развојне карактеристике ученика	размена с колегама (28,1) лично искуство (26,7)	усавршавање (27,3)
индивидуалне разлике	лично искуство (40,3)	лично искуство (41,4)
наставне методе	усавршавање (32,6)	лично искуство (34,5)
мотивација за учење	лично искуство (30,9)	лично искуство (52,9)
комуникација	усавршавање (29,9)	лично искуство (54,4)
програмирање и планирање	размена с колегама (34,1)	лично искуство (43,4)
праћење и процењивање ученика	лично искуство (35,5)	лично искуство (36)
евалуација наставе	усавршавање (35,8)	усавршавање / лично искуство (36,6)
сарадња с колегама	размена са колегама (63,9)	размена са колегама (47,7)
сарадња с родитељима	лично искуство (40,7) размена с колегама (39,3)	лично искуство (44,7)
Мултикултуралност	лично искуство (31,6)	лично искуство (43,6)
законодавство и етички кодекс	нигде (25,7)	лично искуство (42,3)

Када је реч о *компетенцијама*, најчешћи извор њиховог развијања наставници такође опажају у личном искуству. Они најчешће процењују да су на овај начин научили како да ефикасно комуницирају с ученицима и побољшају вршњачку комуникацију, како да мотивишу различите ученике, како да сарађују с родитељима, уважавају социокултурне разлике, да планирају и програмирају своју наставу, да одлучују у складу са законским нормама и професионалном етиком, да раде на обезбеђивању учења за све ученике имајући у виду њихове индивидуалне разлике, да евалуирају наставу како би је унапређивали, прате и процењују ученичко учење и његове резултате и да планирају и примењују различите наставне методе, стратегије и технике. Програме усавршавања као начин развијања компетенција наставници најчешће наводе у вези с оспособљавањем да повезују знања из предмета с циљевима наставе, да уважавају развојне карактеристике ученика и, равноправно са учењем из личног искуства, да евалуирају наставу како би је унапређивали. Умеће сарадње с колегама наставници најчешће стичу кроз саму размену с колегама и евентуалне прилике за тимски рад. Када се сажето посматрају размена с колегама и лично искуство као извори развијања компетенција наставника, они су доминантни у стицању свих сем две компетенције: за успешно повезивање садржаја с циљевима образовања и уважавање развојних карактеристика ученика у процесу образовања. Ове компетенције се доминантно стичу усавршавањем. Овде постоји и јасна квантитативна разлика у уделима два типа извора учења: када највећи број наставника сматра да су компетенцију развили кроз усавршавање, тај проценат износи 27,3–40,5%, а проценат наставника који бирају размену с колегама и лично искуство креће се од 55,6 до 81,8%.

Дакле, како се види из табеле 3, добијени подаци говоре о томе да:

- већина наставника перципира као учење током студија које је релевантно за њихову праксу једино учење академских садржаја предмета;
- већина наставника не сматра да је иницијално образовање најважнији извор њихових знања која се могу сматрати педагошко-психолошко-методичким;
- већина наставника не види иницијално образовање као извор наставничких компетенција;
- према перцепцији већине наставника, извори знања о питањима која се могу означити као педагошко-психолошко-методичка разноврсни су: програми усавршавања, размена с колегама и лично искуство;
- најчешћи начин развијања компетенција јесте лично искуство.

Размишљање о значењу ових података указује на неке битне одлике иницијалног образовања предметних наставника и онога што оно реално пружа будућим наставницима које су већ запажане у литератури, али неке од њих посебно наглашава, а о некима говори у новом светлу.

Упечатљив је податак да већина наставника сматра да је кроз *иницијално образовање* учила само једну област – декларативна знања о садржају предмета. У вези са свим осталим темама, број наставника који помињу учење током додипломског образовања остаје мањина. Ово важи не само за компетенције, односно оспособљеност да се неко опште знање искористи у ситуацијама које су специфичне за наставничке улоге, већ чак и онда када се ради о академским знањима (*знањима о проблемима*). Ови подаци не изненађују, ако се има у виду да у структури иницијалног образовања оних који су постали наставници доминира образовање о предметним садржајима (уосталом они својим образовањем и постају дипломирани историчари или класични филолози, а не наставници), а да су предмети наставничког образовања у ужем смислу, уколико их има, мало заступљени. Представљени подаци, дакле, наглашавају да будући наставници својим иницијалним образовањем *не стичу довољно било каквог педагошко-психолошког и методичког знања*.

Када се ради о развијању *компетенција* кроз иницијално образовање, резултати су још упечатљивији: највећи број наставника сматра да ниједну од понуђених компетенција није развио кроз иницијално образовање. Чак и када се ради о учењу садржаја, наставници изражавају да су о њима учили у току додипломских студија само када се ради о декларативним знањима, али не и када се ради о развијању компетенције да се ово знање садржаја повеже с образовним циљевима и сопственим наставним радом. Очигледно је да се образовањем наставника недовољно развијају наставничке компетенције, односно да се будући наставници недовољно оспособљавају да делују и решавају проблеме на које наилазе. Податак да додипломско образовање није доминантан извор учења ниједне компетенције може се објаснити одликама самог наставничког образовања у ужем смислу: структуром, концепцијом (Рајовић, Радуловић, 2001, 2000). *Усмереност на академска предметна знања и занемаривање потребе развијања компетенција специфичних за професију наставника* карактеристике су образовања наставника које су чест предмет критике како теоријских и прегледно-аналитичких радова (Рајовић, Радуловић, 2001; Schön, 1987), тако и полазишта за реформисање система образовања наставника (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

Из претходно представљених података јасно сазнајемо да највећи број наставника *не перципира иницијално образовање као најзначајнији извор* учења. Занимљиво је, међутим, да један број њих ипак сматра да је ово образовање основни извор стицања знања и развијања одговарајућих компетенција. Подаци о томе колико наставника означава иницијално образовање као доминантан извор учења приказани су у табели 4.

**Табела 4: Учешће иницијалног образовања наставника у стицању знања и компетенција**

Област знања	Доминантан извор учења (%)	
	знање о проблемима	компетенција / оспособљеност да делује
садржај образовања	61,9	5,4
развојне карактеристике ученика	18,5	14,7
индивидуалне разлике	13,2	6,4
наставне методе	29,2	9,2
мотивација за учење	22,3	5,1
комуникацијске вештине	15,3	2,2
програмирање и планирање	21,7	11,8
праћење и процњивање ученика	12,3	5,9
евалуација наставе	3,7	3,0
сарадња с колегама	4,5	0,8
сарадња с родитељима	3,0	0,8
мултикултуралност	18,8	3,8
законодавство и етички кодекс	17,7-етика 11,9	8,5

Оно што се може увидети општим прегледом табеле 4. јесте да има наставника који препознају иницијално образовање као извор својих учења и међу *знањима о* и међу компетенцијама, мада је разлика између учесталости јављања иницијалног образовања као доминантног извора стицања компетенција упадљиво мања у свим областима. Наравно, финија статистичка анализа би показала да ли се ради о статистичкој значајности добијених дистрибуција.

Занимљиво је да се уочи и размотри како наставници уче оно што им је потребно да би радили, а *нису научили формално се образујући*. Један од честих одговора који се среће, нарочито када је реч о *знањима о* проблемима, јесте да су учили кроз размену са колегама. Можемо се питати да ли су наставници који су овако одговорили имали у окружењу веома



добро образованог старијег колегу који их је учио оваквој врсти знања или се ради о успутним неформалним разменама и у којој мери овакве размене заиста могу да буду начин стицања знања о развојним карактеристикама ученика, индивидуалним разликама међу ученицима и проблемима планирања и програмирања? Иако о томе немамо директне податке, сматрамо да је реална претпоставка да се ови одговори најчешће односе на размену успутних запажања о појединачним ученицима и на непланско помагање у обављању обавезних административних послова (на пример, преузимање – преписивање месечних планова наставе и слично).

Још је упечатљивије колико су чести одговори да је извор учења лично искуство, нарочито када се ради о компетенцијама. Када се размишља о значењу овог одговора, потребно је имати на уму недостатак системског повезивања научних погледа на проблеме (а како резултати истог истраживања показују, и сам недостатак научних знања) и личног искуства у процесу образовања, који проистиче из недостатка праксе у образовању, као и вођеног анализирања личног искуства. Може се, такође, поставити питање да ли су сви испитивани наставници имали неку врсту искуства са сваким од постављених проблема (на пример: да ли су у свом окружењу имали дете с посебним потребама, или родитеље и децу из различитих социокултурних средина, па су морали да се баве тим проблемом у својој пракси), те због тога сматрају да су кроз лично искуство учили о проблемима индивидуалних разлика и мултикултуралности, као и развијали компетенције да се овим проблемима баве. Најзад, иако смо процедуру испитивања планирали тако да минимизирамо ефекте неразликовања знања и компетенција, морамо имати у виду да овај чинилац није контролисан, па је могуће да испитаници нису разликовали знања о проблемима и компетенције да се са проблемом изађе на крај.

Вероватно је да наставници прибегавају личном искуству и размени с колегама као начинима да “изађу на крај” са свакодневним проблемима, када су принуђени да реагују на неку ситуацију, а не препознају да су нешто корисно за ту прилику понели из свог формалног образовања. Ипак, то не мора да значи да овакво сналажење у пракси представља стварну прилику за учење. Напротив, ови најмање структурирани и неформални облици учења носе ризик понављања грешака. Иако прецизно не можемо да одредимо шта у ствари подразумевају ови одговори, да бисмо то проценили, морамо да узмемо у обзир колико су наставници учили да уче из искуства и да сарађују и колико је сарадња системски негована... Кад се погледају планови активности струковних удружења, може се запазити да они најчешће негују подршку наставницима кроз програме стицања декларативних знања из садржаја предмета који наставник предаје. Системски, колико нам је познато,

групе за учење и узајамну подршку у нашим школама нису неговане (кроз посебан простор, време, програм...), па је размена спонтана и схваћена као ствар приватних односа.

Занимљив је, такође, одговор већине наставника да нигде нису учили о законско-нормативној регулативи за свој рад. Иако се овај одговор односи на заједничку тврдњу о законодавним и етичким нормама, и иако је вероватно да академска оријентација иницијалног образовања заиста није омогућила учење о тим питањима, овај одговор је необичан ако се има на уму да је законодавство обавезни део полагања стручних испита. Зато може да се претпостави да припремање и полагање стручних испита не може да буде довољно за учење које би наставници опазили као значајно.

### **Закључна дискусија**

Добијени подаци не могу да се сматрају довољним за разумевање целовитог образовања предметних наставника, јер представљају само део слике о томе како један број наставника два наставна предмета перципира улогу свог иницијалног образовања у стицању знања и развијању компетенција потребних за рад наставника (дакле, истраживања обављеног на нерепрезентативном узорку наставника, којим се испитује њихова перцепција извора учења, а не и њихова знања и компетенције). Ипак, имајући на уму да се образовање ове групе наставника одвија на такозваним наставничким факултетима (који дају нешто више образовања за ову професију од неких других факултета), добијени подаци могу да имају значење подстицаја за продубљено преиспитивање образовања наставника у целини, а свакако дају значајне податке за анализу образовања наставника на факултетима на којима се образују испитивани наставници. Осим тога, њихову ограниченост представља и то што дају општу перцепцију испитиваних наставника, иако су они међусобно образовани не само на различитим факултетима, већ и по различитим програмима образовања. Могуће је да су сами планови образовања наставника временом мењани, као и програми појединих предмета, па би можда перцепција наставника који су завршили факултет у различитим периодима била различита, што није проверавано. Међутим, оваква општа слика перцепција наставника указује на неке одлике образовања наставника које су значајне за евалуацију програма образовања и за даље развијање програма образовања наставника, као и за промишљање свих актера релевантних за институционално обезбеђивање минималних стандарда образовања наставника (укључујући селекцију и лиценцирање наставника, као и акредитацију програма образовања наставника). Подаци говоре о томе шта највећи број наставника види као доминантни извор учења, што значи да постоје индивидуалне

разлике, које се занемарују, као и да то што учење на факултету није доминантни извор учења не значи да оваквог учења уопште нема. Међутим, и поред свих непрецизности и приказивања перцепције наставника само на основу ових података, резултати омогућавају стицање опште слике о томе како испитивани наставници перципирају доминантан начин учења, која је релевантна за њихово виђење доприноса иницијалног образовања.

Чињеница да наставници најчешће не виде своје иницијално образовање као доминантан извор учења за професију наставника, бар када се ради о учењу о педагошко-психолошко-методичким проблемима и о развијању компетенција потребних наставнику, могу да се објасне постојећим стањем у образовању предметних наставника. Већ и по броју предмета и трајању оног дела образовања које се може сматрати наставничким у ужем смислу, очигледно је да је овај део образовања недовољно развијен. Док у савременом свету овај део образовања траје у принципу најмање 60 кредита, и уобичајено представља мастер ниво, у случају испитиваних наставника овај део образовања се своди на два или три предмета који су додати студијама које нису развијене као образовање за професију наставника. То значи не само недовољно трајање овог образовања, већ одређује његов положај као у принципу мање важан и успутан, ако га уопште има. Осим тога, организација и концепција студија је углавном предметно оријентисана, а предмети се развијају као усмерени на преношење знања одговарајућих научних дисциплина, међусобно недовољно повезаних и уз препуштање студентима да се снађу и примене их када им то буде потребно. Универзитетско образовање, бар на факултетима на којима смо ми запослене и на којима су студирали испитивани наставници, није пронашло начине развијања интердисциплинарности, а још увек није ни професионално, већ наглашено академски усмерено. Зато није необично да оно не подразумева праксу, или је она минимална и одвија се само у оквиру једног наставног предмета. Наше искуство говори да је пракса нешто готово илегално<sup>10</sup>, а по званичним плановима нема чак предвиђених ни вежби из педагошко-психолошких предмета (дакле, формално је предвиђено да је за све врсте учења у оквиру ових предмета довољно предавање, што значи да је чак и варирање наставних метода и

---

<sup>10</sup> Уколико пракса и постоји, она није регулисана уговорима универзитета и школа и не постоји посебан статус школа вежбаоница. Зато се често своди на појединачни задатак који студенти обављају у школи, сами се сналазећи у томе како да их у школи приме, а не као системски организована пракса.

задатака у настави ствар сналажења појединачних наставника и њихове одлуке да “излазе” из формално предвиђених облика рада).

Због тога ови подаци говоре о потреби:

– преиспитивања организације и структуре укупног образовања потенцијалних будућих наставника и развијања високошколског универзитетског образовања као професионалног образовања,

– преиспитивања концепције образовања наставника, као и организације и структуре педагошко-психолошко-методичког дела образовања наставника у контексту целине високог образовања,

– успостављања стандарда који ће обезбедити контролу квалитета на нивоу универзитета, институција професионалног усавршавања и школа,

– континуирану реформу, односно евалуацију и развијање програма образовања наставника у целини и програма појединих наставних предмета,

– развијања различитих (по тематици и врсти знања коју развијају) програма усавршавања наставника (који би, нарочито у почетку, надокнађивали оно што није научено у току иницијалног образовања, а касније обезбеђивали континуирани напредак) и обезбеђивања да ови програми буду уобичајени део рада наставника,

– осмишљавање целовите концепције образовања и професионалног развоја наставника у којој ће иницијално образовање представљати почетак увођења у професију и оспособљавања наставника да прати и евалуира своју праксу, те да на основу евалуације компетентно и за праксу смислено доноси одлуке о наредним усавршавањима...

Иако ова преиспитивања и развијање одговарајуће концепције образовања наставника захтевају озбиљан тимски рад различитих профила стручњака и нису директан предмет овог рада, на основу добијених података о врсти знања које студенти добијају на факултету и о начинима стицања неопходних знања и компетенција, могу се антиципирати неке одлике те будуће концепције и начина организовања образовања наставника. Они се односе на:

– неопходност више оног дела образовања који се директније односи на професију наставника (можемо га назвати психолошко-педагошко-методичким, што не значи да се оно мора састојати из наставних предмета који су пандан овим научним дисциплинама) и различито конципирање оног дела образовања који се односи на садржаје образовања;

– полагање од развоја компетенција као циљева овог образовања (односно од потребе да се будући наставници оспособљавају да делују у проблемским ситуацијама, а не само да стичу академска знања о

проблемима) и развијање овог образовања као интердисциплинарног и проблемски оријентисаног;

– неопходност праксе у образовању наставника, и то конципиране тако да повезује различите наставне предмете с практичним проблемима у школи (уместо потпуног изостанка праксе, или непостојања суштинске повезаности праксе у школама и универзитетског дела образовања);

– потребу грађења јединственог система професионалног развоја наставника, који чине иницијално образовање и програми усавршавања...

Како код нас не постоји усаглашена ни јединствена концепција образовања наставника, као ни стандарди који предвиђају ко може да предаје у школи, који би обезбедили одговарајуће, или макар минимално, трајање и структуру наставничког (педагошко-психолошко-методичког) образовања наставника, у вези с овим пословима налазимо се на почетку. С друге стране, обезбеђивање одговарајућих стандарда овог образовања требало би да буде начин на који одговорно друштво и образовни систем одговара на потребе студената, тржишта рада и друштва у целини.

Да би се неки од ових циљева обезбедили, потребни су:

– умрежавање и заједнички напори партнера у овом послу (различитих универзитетских институција који се баве образовањем и истраживањем образовања предметних наставника, школа у којима ће наставници да се запошљавају и да обављају праксу, просветних тела одговорних за основно и средњошколско и за високошколско образовање...) како би се развијали нови планови и програми образовања наставника и нови курсеви и модули у наставничком образовању, као и како би они добијали одговарајући положај у укупном образовању студената;

– развијање компетенција едукатора наставника (како оних који се баве оним делом образовања који се може назвати наставничким у ужем смислу, тако и оних који раде у образовању такозваних ужестручних предмета);

– флексибилност у начину организовања високошколског образовања која би омогућила студентима различитих факултета да се у оквиру додипломског или постдипломског образовања припреме за професију наставника.

*Чланак представља резултат рада на пројектима: "Образовање и учење – претпоставке европских интеграција" (149015) и "Психолошки проблеми у контексту друштвених промена" (149018Д), чију реализацију подржава Министарство науке Републике Србије (2006-2010).*

## Литература

- Арсеновић-Павловић, М., Рајовић-Ђурашиновић, В., Станисављевић-Ракић, В. (1989): Феминизација васпитања – од савремености ка традицији, *Етноантрополошки проблеми*, Београд, 6, 67–82.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000): *High quality teacher education for high quality education and training*, Umea: TNTEE
- Buchberger, F. (2002): *Comparative analyses on the current state of european teacher education and options for its reform*, Beograd: Serbian Teacher Education Reform Program.
- Ивић, И. (2001): Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ, Београд: УНИЦЕФ.
- Kansanen, P., et al. (2000): *Teachers' pedagogical thinking*, New York: Peter Lang Publishing
- Kovach-Cerović, T. (2006): National Report – Serbia, *The prospects of teacher education in south-east Europe, A regional overview*, ed. Zgaga, P., Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana, 487–526.
- OECD Programme for International Student Assessment (PISA), First Results from PISA 2003 – Executive Summary, [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org);
- Пешић, М., ур. (1998): *Педагогија у акцији*, Београд: ИПА
- Razdevšek-Pučko, S., Rugelj, R. (2006): Kompetence v izobrazovanju učiteljev, *Vzgoja in izobraževanje*, vol. XXXVII, 1
- Рајовић, В., Радуловић, Ј. (2000): Идеје за нови приступ образовању наставника, *Настава и васпитање*, Београд, 4, 626–636.
- Рајовић, В., Радуловић, Ј. (2001): Teacher Education in Yugoslavia, *International journal of historical learning, teaching and research*, Vol. 2, 1.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., A holistic model of competence, *Key competencies*, ed. Rychen, D. S., Salganik, L. H., Hogrefe & Huber, 2003, 41–63.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sparks, D. (2002): *Powerful professional development for teachers and principals*, Oxford: National Staff development Council.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in Rychen, D. S., Salganik, L. H., Hogrefe & Huber Publishers (ed.): *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen, 45–67.