

**DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE I
EVROPSKI KVALIFIKACIONI OKVIR**

Beograd, 2015.

**Grozdanka Gojkov
Aleksandar Stojanović**



Izdavač:
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Za izdavača:
Akademik prof. dr Nikola Potkonjak

© Sva prava su rezervisana. Ni jedan deo ove publikacije ne sme biti
reprodukovan, umnožen, niti prenet u bilo kojoj formi i na bilo
koji način (fotokopiranjem, elektronskim putem i sl.)
bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.

DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE I EVROPSKI KVALIFIKACIONI OKVIR

Beograd, 2015.

**Grozdanka Gojkov
Aleksandar Stojanović**



Izdavač:
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Za izdavača:
Akademik prof. dr Nikola Potkonjak

Recenzenti:
Akademik prof. dr Jovan Đorđević, SAO, Beograd
Prof. dr Jana Kalin, Filozofski Fakultet, Ljubljana, Slovenija
Akademik prof. dr Mladen Vilotijević, SAO, Beograd

ISBN 978-86-89393-07-1

Štampa „Birokup“ Bela Crkva
Tiraž: 100 primeraka

SADRŽAJ:

-	UVODNE NAPOMENE	7
1.	GLOBALNE PROMENE I REFORME OBRAZOVANJA	9
2.	INTELEKTUALNA AUTONOMIJA I DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE IZ UGLA EVROPSKOG KVALIFIKACIJSKOG OKVIRA	48
3.	RAZVOJ KOMPETENCIJA SAMOREFLEKSije U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI	90
4.	REFLEKSIVNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I UČENIKA	127
5.	SOCIJALNA KOHEZIJA UČENIKA I KOMPETENCIJE UČITELJA	140
6.	PEDAGOŠKA DIMENZIJA KOMPETENCIJA UČITELJA I VASPITAČA	176
7.	MORALNE I SOCIJALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U SAVREMENOJ ŠKOLI	187
8.	AKCIONA KOMPETENTNOST VASPITAČA	201
9.	HEURISTIČKE DIDAKTIČKE STRATEGIJE U FUNKCIJI PODIZanja KVALITETA OBRAZOVANJA UČITELJA I VASPITAČA	251
10.	PRILOG 1 – DESKRIPTORI DEFINISANJA NIVOA U EVROPSKOM OKVIRU KVALIFIKACIJA	264
11.	PRILOG 2 - JEDNO VIĐENJE STANDARDA KVALIFIKACIJA STRUKOVNI VASPITAČ	267
12.	LITERATURA	289

UVODNE NAPOMENE

Deskriptori Evropskog kvalifikacionog prostora ušli su dobim delom i u naš obrazovni sistem, a sa usvajanjem nacionalnog okvira kvalifikacija očekuje se zatvaranje kruga strukturnih promena u obrazovanju, čime će se stvoriti jasnija slika očekivanja od nastalih sistemskih promena. Ovo je posebno značajno iz ugla kompetencija koje mladi treba da steknu kako bi obezbedili uslove daljeg sopstvenog razvoja, kao i mesto u svetu rada. Za mnoge u obrazovanju, a to znači, pre svega studente, posebno filozofskih, pedagoških, učiteljskih i drugih fakulteta i visokih škola na kojima se školuje pedagoški kadar, za one koji su već u vaspitno-obrazovnim institucijama, kao i za one koji su u obrazovnoj politici, značajno je bliže upoznavanje sa suštinskim principima koji su trasirali put obrazovanju, kao mehanizmu kojim bi trebalo da se olakša suočavanje sa promenama u savremenom svetu, kao preduslovu razvoja u kome standardi uspešnosti svakim danom postaju sve složeniji.

Uporedo sa porastom očekivanja čoveka od sopstvenog okruženja, rastu i njegova sloboda izbora, ali i odgovornost u svim životnim područjima. Odgovor na pitanje: kako se «opremiti» za efikasno individualno i socijalno funkcionisanje nalazi se u setu opštih sposobnosti, odnosno kompetencijama, kao neophodnom uslovu za postizanje individualnog i socijalnog ostvarenja. Tekstovi u ovoj knjizi bave se ovim pitanjima iz više uglova. Jedan od njih je ugao intelektualne autonomije i načina kojima se ona doseže, kojim se ukazuje na put ostvarenja maksime „ako želiš da budeš sloboden, obrazuj se“. Takođe, nalazima istraživanja koji se direktno odnose na deskriptore Evropskog kvalifikacijskog okvira ukazuje se na mogućnosti visokoškolske didaktike da razvije modele orijentisane ka intelektualnoj autonomiji, odnosno jače naglašenom

kritičkom i naučnom obrazovanju i time skreće pažnja onima koji poučavaju na načine podrške razvoju onih koji uče.

U knjizi su tekstovi koji su saopštavani na naučnim skupovima u zemlji i inostranstvu, a rezultat su rada autora ove publikacije na projektima: »*Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja*«, br. 179036 (2011-2014) i 179010 (2011-2014) "Strategije razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije", finansiranim od Ministarstva nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, kao i rada na projektu: „*Podizanje kvaliteta strategije poučavanja i učenja darovitih studenata*“ (2013–2014), koji je finansirao Pokrajinski sekretarijat za nauku i tehnološki razvoj AP Vojvodine, koji se bave aktuelnim pitanjima promena u sistemu obrazovanja iz ugla filozofije obrazovanja, pedagoško-didaktičkih teorija i socio-političkog konteksta postmodernih društava. Većina njih nije objavljena, ili je objavljena u inostranim i domaćim časopisima, delimično, dakle u izvodu, a neki i u celini. Ovde sakupljeni i delimično promenjeni, utisak je, biće više dostupni onima kojima su namenjeni, a to su, pre svega, studenti koji se pripremaju za pedagoške pozive, jer su ovako objedinjeni u monografsku studiju njima lakše dostupni, što je bio jedan od glavnih motiva za njihov izbor i objavljanje, a onda i svima drugima koji traže odgovore na pitanja savremenih izazova puteva i stranputica u savremenom pripremanju mlađih za snalaženje u promenljivom i nesigurnom svetu. Odabrani su tako da čine celinu koja se posvećuje didaktičkim kompetencijama iz ugla teorijskog okvira emancipatorne didaktike, zasnovane na pluralističkim konceptualnim promenama u savremenoj filozofiji nauke i znanja na kojima su zasnovane promene u shvatanju funkcije profesionalnog, a posebno visokoškolskog obrazovanja, sa funkcijom jačanja emancipatornog potencijala, kao indikatora kvaliteta obrazovanja.

Knjiga je, dakle, namenjena svima koji se bave obrazovanjem, kao i onima koji su u njemu, tj. i samim studentima, kao glavnim akterima sopstvenog razvoja, pre svega, intelektualne autonomije, kao metakomponente očekivanih kompetencija, radi lakšeg snalaženja u društvenom kontekstu, koji u predznaku ima sve jasnije izraženu nesigurnost, nepredvidivost, nestabilnost... S' nadom da će poslužiti i visokoškolskim nastavnicima u promišljanju o didaktičkim strategijama kojima, menjajući svoju didaktičku ulogu u procesu poučavanja i učenja,

ostvaruju veliki doprinos razvoju intelektualne autonomije, verujemo da trud nije bio uzaludan. Na kraju, bila bi velika korist da knjiga posluži i onima koji donose značajne odluke u promeni sistema obrazovanja.

Autori

GLOBALNE PROMENE I REFORME OBRAZOVANJA

Integracioni tokovi globalizacije i kompetencije evropskih dimenzija obrazovanja

Globalizacijske promene kao preduslov razvoja; prate ih standardi uspešnosti koji postaju sve složeniji; Porast očekivanja čoveka od sopstvenog okruženja, rast slobode izbora, ali i odgovornost u svim životnim područjima; mesto, uloga i značaj znanja; kako se »opremiti» za efikasno individualno i socijalno funkcionisanje?; Kompetentnost i njene uže oblasti: samokompetencija i socijalna kompetencija - ključne sposobnosti u ostvarenju pojedinca u ličnom i socijalnom životu; »kompetencije za doživotno obrazovanje« kao cilj vaspitanja u Evropskoj uniji; principi konceptualnog okvira ključnih kompetencija; komunikativne i samorefleksivne veštine kao ključne pedagoške kompetencije; odnos samokompetencije i socijalne kompetencije; Bolonjska deklaracija kao društveni kontekst za postmodernu egzistenciju pojedinaca.

Suočavanje sa promenama u savremenom svetu preduslov je razvoja, a standardi uspešnosti svakim danom postaju sve složeniji. Uporedo sa porastom očekivanja čoveka od sopstvenog okruženja, rastu i njegova sloboda izbora, ali i odgovornost u svim životnim područjima. Kako se

«opremiti» za efikasno individualno i socijalno funkcionisanje? Savremeni pedagozi govore o čitavom setu opštih sposobnosti, odnosno kompetencijama, kao neophodnom uslovu za postizanje individualnog i socijalnog ostvarenja. Kompetentnost i njene uže oblasti samokompetencija i socijalna kompetencija, smatraju se ključnim sposobnostima u pitanjima ostvarenja pojedinca u ličnom i socijalnom životu.

Jedinstven obrazovni evropski prostor mogao bi da bude, sa stanovišta mlađih, prednost u smislu većih mogućnosti za njihovu pokretljivost, kao i za prohodnost ideja, s jedne strane, a, sa druge, postoje mišljenja i da jedinstveni univerzitet prema Bolonjskoj deklaraciji (jedan od koraka ka ujedinjenju Evrope u obrazovnom pogledu) može da vodi ka kulturnom imperijalizmu (sve su prisutnije ideje o planetarnoj kulturi...), nerazumevanju kulturnih vrednosti različitih verskih tradicija... Dakle, napori Evrope da se konstruiše jedna nadnacionalna tvorevina sa jedinstvenim prostorom vide se i kao obrisi mogućnosti da se u velikoj meri potisne značaj istorijski izgrađenih institucija, vrednosti, shvatanja u okviru suverenih država (Gojkov, G, 2004). Pristalice globalizacije vide se, uglavnom, kao pragmatičari i to u ekonomskom smislu. Mora se priznati da ideja efikasne tržišne privrede, koja je socijalno orijentisana, zvuči kao prednost Evrope nad Amerikom, ali način na koji se vidi mogućnost da se glavne promene ostvare, tj. ideja da se putem stručnog obrazovanja i promena u tercijalnom obrazovanju ovo ostvari, otvara brojna pitanja. Ovde ćemo se samo na kratko osvrnuti na neka od njih.

Integracioni tokovi globalizacije u obrazovanju još nemaju sasvim jasne pravce, naziru se tek obrisi, i po njima još nema sigurnih nagoveštaja da stvaranje jedinstvenog nadnacionalnog obrazovnog prostora ne znači jedinstven obrazovni sistem. Ali, isto tako, nema ni sigurnih naznaka za potpuno razlikovanje obrazovnih sistema nacionalnih država.

Savremeni tokovi, promene u zbivanjima oko savremenog čoveka, označeni su, možda bi se moglo reći, pojmom globalizacije (»Globalization«, »mondialisation«, »globalizacion«, »Globalizirung«), terminom koji, iskrasniji iznenada, danas kruži svetom, obeležavajući najmoćniju silu koja odlikuje život savremenog sveta i čoveka u njemu. Globalizacija, kao pojам, znači da se u svetu danas nešto ozbiljno

događa, svet se menja, javlja se novi svetski poredak u ekonomskom, političkom i kulturnom smislu.

Različite koncepcije globalizacije i različita viđenja njenog značenja ostavićemo u ovom tekstu po strani. Termin smo ovde, na početku, uveli tek da bismo markirali vreme u kome Evropa korača u susret izazovima svoga vremena i tokovima preuređenja i ponovnog razmatranja savremene društvene teorije i politike koji su dospeli u neke od centralnih rasprava i nesuglasica našeg doba. Misli se ovde, pre svega, na činjenicu da je u toku poslednjih nekoliko decenija svet prošao kroz značajan period uvođenja velikih tehnoloških novina i prestrukturisanja. Deo te velike transformacije i fundamentalnog restrukturisanja i reorganizacije svetske ekonomije, sistema vlasti i kulture, čini sve jača tehnološka povezanost, ekonomski međuzavisnost i uspon transnacionalnih sila. Međuzavisnost, sama po sebi, ne određuje automatski karakter povezanosti, ona može biti izvor kooperacije, ali i izvor novih tenzija. Smanjivanje distanci i težnja međuzavisnosti stvaraju »prisilnu bliskost«, novi vid »globalnog susedstva«, koje može imati dve potpuno različite forme; može voditi proširivanju saradnje, obogaćivanju kulturnog života, koji postaje kosmopolitski, ali i ka svesti od zajedničkih opasnosti od sve dubljih socijalnih provalija i razaranja prirodne sredine, formiranju zajedničkih globalnih interesa i odgovornosti... S druge strane, moguća je i eksplozija violentnih kulturnih sukoba, povlačenje u tvrđave etničkih, nacionalističkih i verskih lokalnih fundamentalizama...

Tako i Evropa, svesna ovih izazova, preispitujući očiglednu neizbežnost globalizacije, nastoji da sagleda svoje mogućnosti u zajedničkim globalnim interesima. Težnje ka vrhu stabla globalne kulture, ka kosmopolitizmu, identitetu građanina sveta, slobodnog od nacionalnih ograničenosti i predrasuda, potekle su upravo sa ovoga tla. Kant, Hjum, Volter, Lajbnic, Marks i dr., anticipirali su svet globalne međuzavisnosti, svet smanjenja razlika među nacijama, duh otvorenosti prema svetu, osećanje pripadnosti svetu kao celini... Evropa danas, stvarajući viziju demokratske globalizacije, u svoju kolektivnu svest unosi sve ovo, samo daleko naglašenije. U stremljenju ka pluralizmu kultura i nacionalnih identiteta, međusobnom obogaćivanju, ukrštanju civilizacija na putu kosmopolitizma, kojim danas korača svet, značajno mesto pripada evropskoj kulturi i identitetu, koji ne ukida nacionalni identitet. U

pluralizmu, različitosti nacionalnih, lokalnih identiteta, kultura i civilizacija, posebnu dimenziju ima obrazovanje, koje ima mogućnosti da pomogne utemeljenju šeme dobro uređenog poretku ka kome stremi Evropa. Multikulturalizam je sastavni deo vodećih principa savremenog sveta, pa i Evrope. Ušavši u savremenu evropsku (liberalnu) političku kulturu, jasno ocrtava da se imperativi mira, stabilnosti i prosperiteta postižu oslanjanjem na negovanje zajedničke kulture. Zato se evropski modernizacijski procesi i zasnivaju na emancipaciji, legitimnosti i teritorijalizaciji, a principi koji prate ove procese odnose se na građanstvo, nacionalnost, suverenitet. Evropljani, dakle, danas podržavaju koncept multikulturalizma zarad njegovog dubokog humanizma i sposobnosti za empatiju, stavljajući čoveka na prvo mesto. Multikulturalizam je tako etička mogućnost, jer stremi ka tome da ljudi mogu upravljati sopstvenim aktivnostima i vrednostima, naravno, samo ako su one usaglašene sa socijalnim praksama koje ih okružuju.

Drugi argument, kojim se na multikulturalizam gleda kao na princip koji čoveka stavlja na prvo mesto, upućuje na stav da ljudski dignitet zavisi od priznavanja i vrednovanja socijalnog sveta kome individua pripada. Samo ako je socijalizacija uspešna, ljudi su ponosni i uvažavaju kulturu kojoj pripadaju. Otuda u ovom argumentu i stav da naše samorazumevanje, pa i naš osećaj samopoštovanja i digniteta, stoji u tesnoj vezi sa snagom našeg kolektivnog identiteta (mi osećaj), što dalje zavisi od mere da se uvaži grupa kojoj pripadamo. Dakle, ne uvažiti grupu kojoj pripadamo, za individuu znači podrivanje sopstvenih sposobnosti da se živi u skladu s liberalnim načelima moralnog digniteta i samopoštovanja. I jedno i drugo se danas može smatrati osnovnim dobrima, a time se na etički multikulturalizam može gledati kao na projekat kulture zatvorenosti i samodovoljnosti. Nasuprot njemu, koncepcija etičkog multikulturalizma, sa idejom da su ljudi različiti, sa različitim životnim stilovima i koncepcijom da je svaka kultura velika i otvorena mogućnost za sve njene pripadnike, stvara ambijent za promene i prilagođavanja. U tom dinamičkom procesu ni jednu kulturu nije moguće sasvim očuvati. A, iza ovoga, možda, ima mesta pitanju, da li je uopšte i bez tendencija ka multikulturalizmu moguće sačuvati bilo koju kulturu od uticaja drugih, i, ako idemo dalje, ima li valjanih razloga za tako nešto?

Ostavićemo po strani kritike koje se danas čuju na konto multikulturalizma, pre svega od strane onih koji se zalažu za građansku naciju, pa i šire i od samih liberala, ostavljajući ovo za neku drugu priliku. Ovde bismo se, dalje, osvrnuli na obrazovanje kao faktor koji bi negovanjem građanske kulture, zajedničke svima, utemeljene na ljudskim pravima pojedinaca i podsticanjem uzajamnog poštovanja kultura drugih i različitih, priznavanjem kolektivnih prava svih naroda, kao jednako vrednih, činilo značajan korak ka sposobnosti da pojedinač bolje razume stalno rastuću složenost i promene u događanjima oko sebe. Ovo bi, dalje, moglo dati svoj doprinos u borbi protiv osećaja nesigurnosti koji sve ovo prati. Prvi korak je usvajanje adekvatnog znanja, a potom njihovo artikulisanje u vremenskoj perspektivi uz stalni kritički pristup. Obrazovanje je, dakle, referntna tačka, koja može da pomogne u postajanju građanina Evrope u promeni, s tim što svrha obrazovanja nije u tome da pojedinač razvije obeležja koja će ga učiniti sličnim drugima, nego da obezbedi sposobnosti kojima će se etablirati postojanje i izražavanje vlastitih obeležja. Ovde se otvara i pitanje u kojoj meri su procesi mobilnosti ljudi i ideja, pojave novih informacionih i komunikacionih tehnologija kreirale nove okolnosti koje pojedincu »otežavaju« »odrastanje«, stvaraju krizu identiteta, te su ljudi sve skloniji isticanju identiteta zajednice utemeljene na etničkoj osnovi, naciji, veri, teritoriji. No, mi ga ostavljamo za neku drugu priliku, a ovde se, koliko prostor dozvoljava, osvrćemo na nova saznanja i perspektive u pedagoškoj i didaktičkoj teoriji i praksi kojima očekujemo da se mogu podržati evropski integracioni tokovi.

Danas, čini se, pedagogija i didaktika izraženije imaju kritičku odgovornost da mladim ljudima prenose vrednosti i pomažu im da onesu ne samo mudre, nego i ljudske i moralne odluke. Zato se mladima moraju pružati mogućnosti da izgrade takve veštine kao što su altruizam, empatija i ljudsko razumevanje - da razviju samopoštovanje i sposobnost da vole - da se osposobe da planiraju i predviđaju konsekvence svojih odluka i akcija, što podrazumeva toleranciju, veštinu slušanja, sposobnost rešavanja problema, sposobnost sagledavanja smisla u svemu što rade, u svemu što se dešava oko njih. Zatim, tu su veštine nošenja odgovornosti, veština pokretanja inicijative i mnoge druge osobine koje podrazumevaju timski rad. Na praktičnom nivou ovo znači da mogu da rade u timovima, što podrazumeva kreativnost i individualne doprinose kvalitetnim rezultatima (često i u *ad hoc*

timovima). Nastojanja za ponovnim integracijama u Evropi, posebno za zemlje u tranziciji, kakva je naša, podrazumevaju restrukturaciju sa predznakom solidarnosti i napornog rada. Želja za povratak evropskoj civilizaciji kojoj pripadaju zemlje u tranziciji ide uporedo sa svešću da su politička i društvena demokratija fasade iste arhitekture prema kojima su zemlje Zapadne Evrope uređivale svoju modernu organizovanost i postojanje. Ove vrednosti su, dakle, u osnovi svih evolutivnih procesa kojima se evropski projekat unificirao i na taj način institucionalizovao. Tržišno orijentisana privreda proverila je svoju veru u sposobnosti inicijative i akcije pojedinaca, a državu je tako gurnula u stranu. Slobodna samostalna trgovina i ukidanje protekcionizma, do juče stimulativni, danas više ne mogu da odgovore potrebama razvoja na globalnom planu.

Na obrazovnom planu sve ovo prati naglašeni napredak nauke i tehnologije i ekspanzija stalno novih saznanja. Dakle, izrazite društvene, ekonomске i političke promene idu u korak s novim aspiracijama, težnjama i interesovanjima pojedinca, nameću nove zahteve obrazovanju. Preispituje se mesto, uloga i značaj znanja. Savremena društva, označena kao društva brzih i čestih promena, postavljaju pojedincu znatno veće zahteve pri donošenju individualnih odluka. Zato se danas sve više menjaju shvatanja o učenju i znanju uopšte; učenje danas sve više podrazumeva razumevanje, poimanje, identifikovanje informacija i njihovo transformisanje u generalizacije, pojave, principe i zakone. Sve više se insistira na ovladavanju kompetencijama za upotrebu i primenu naučenog, pri čemu se podvlači značaj »ekonomije znanja«. U ovom smislu, Bruner ističe »poučenu stranu razuma« i svesnu sposobnost ponašanja i komuniciranja, iza koje ostaje u znanju nešto što je trajna svojina i što deluje i u novoj situaciji, dakle, i kada se okolnosti promene.

Životne procese u savremenom dobu obeležava i porast apstrakcija. Zahtevi za razumevanjem apstraktnih sadržaja i problema nisu više usmereni samo na populaciju visokokvalifikovanih stručnjaka. Visoka tehnologija sve više širi krug učesnika koji moraju biti sposobni da uoče, shvate i razumeju apstrakcije. Sposobnost apstrakcije tako izbjiga na prvo mesto u osobinama savremenog čoveka, što podrazumeva da se od najranijeg perioda razvoja mora uzimati u obzir razvijanje sposobnosti analize i sinteze, induktivnog i deduktivnog zaključivanja, precizne i

argumentovane argumentacije, ali i razlikovanje bitnog od sporednog... U ovom smislu, javlja se izraženija potreba za interdisciplinarnim učenjem ili funkcionalnim jedinstvom na opštem planu znanja. Kao što se oblasti znanja šire i postaju međusobno povezane, tako se sve više oseća potreba i za multidisciplinarnim rešavanjem problema pri donošenju odluka. Zato je potrebno da obrazovanje omogući mladima da steknu sposobnosti identifikovanja problema i alternativnih rešenja, kao i sposobnosti da analiziraju svaku alternativu u svetu njenih posledica. To će im omogućiti da dođu do širih dimenzija i kompletnejše slike o svetu stvarnosti. Evropa danas stremi ka mogućnosti da u stotinumilionskom prostoru (ne samo potrošačkom) bude mesta za sve doprinose strukturisanju životno skladnog projekta za budućnost svih njenih manjih ili većih zajednica. U koračanju ka liderskoj poziciji u procesima globalizacije, ona stvara širok kontekst za demokratske vrednosti koje bi odgovarale svima, stvara sopstveni društveni i kulturni model, jedinstven u uslovima globalizacije i integracije. Sve ovo prate ili podupiru, kao što je već rečeno, i obrazovni tokovi.

Prethodne konstatacije stavljaju u prvi plan potrebe da se u nastavnom kurikulumu više naglaši jedinstvo nauke, procesi istraživanja i saznavanje suštine i smisla. Brza promenljivost savremenosti podrazumeva inicijativu, fleksibilnost, kritičnost i kreativnost, kao životne imperativne. U tom smislu, menjaju se predstave o mogućnostima ljudskog razvoja, a mnoge nove teorije, poput teorije Ruvena Fojerštajna o strukturalnoj kognitivnoj modifikaciji, menjaju obrazovni svet i stvaraju novu sliku razvoja svake individue. Sve ovo prate naglašenje potrebe za metodama interakcije, tematskim kurikulumima, timskoj nastavi, kako bi se efikasnije išlo ka cilju, ka sve većoj kompetenciji u osnovnim veštinama, neophodnim za opstanak u savremenom svetu.

Svet ka kome Velika Evropa teži ima u sebi i jasno istaknutu notu oplemenjivanja putem umetnosti. Na umetnosti se danas gleda kao na jezike koji govore o kulturnim i individualnim razlikama, koji povećavaju repertoar za komunikaciju i razumevanje, koje pružaju mogućnosti za upotrebu intelektualne veštine višeg reda i koje otvaraju puteve za samoizražavanje i uvećavanje samopoštovanja. U savremenim školama današnje Evrope umetnostima se sve manje posvećujemo u izdvojenim predmetima, dakle, više integrисано, u sklopu celokupnog kurikuluma,

ne gubeći iz vida mogućnosti njihovog delovanja na komunikativne i samorefleksivne veštine.

Sa povećanjem različitog sastava stanovništva evropskih zemalja, na individualne razlike sve se više gleda kao na snagu kroz koju treba učiti. Ove razlike su često zasnovane na kulturnim razlikama i otuda se radi o razlikama u percepciji, u personalnosti stilova učenja i razlikama u vrstama inteligencije koje su istakli Gardner, Perkins i Sternberg. Pored toga, značajna je i činjenica da na kognitivne nivoje utiču, ne samo nasledni faktori, nego i pružene mogućnosti.

Za integracione Evrope značajna je činjenica da ima internacionalni multikulturalni kontekst za obrazovanje, da su njeni delovi već dosta dobro povezani, ako ne drugačije bar elektronskim putem, te da se mnoge, danas već dosta efikasne, didaktičke strategije mogu koristiti da bi se zadovoljile potrebe kulturno različitih učeničkih populacija u svakom okruženju. A, kao zajednički zadatak obrazovanja, ističu se u prvi plan kulturne i komunikativne veštine pojedinaca, koje bi, svakako, dale svoj značajan doprinos boljem razumevanju i stvaranju zajedničkih evropskih vrednosti.

Težnje Bolonjske deklaracije da naglasi centralnu ulogu Univerziteta u razvoju kulturnih dimenzija Evrope, radi veće mobilnosti građana i razvoj čitavog kontinenta mogu se posmatrati i iz ugla veće konkurentnosti na celokupnom evropskom prostoru, a ovo otvara brojna pitanja vezana za temu kojom se ovde bavimo - od suočavanja državnih i nacionalnih interesa sa izazovima Evrope, preko odnosa evropske i državnih nadležnosti na polju obrazovanja, do aspekta Bolonjske deklaracije kao društvenog konteksta za postmodernu i konstruktivističke pristupe i epistemološke uglove na razvoj i egzistenciju pojedinaca.

U vreme »društva koje uči« i težnjama da ono bude obeleženo osposobljavanjem mlađih da se sa što više uspeha »nose« sa nesigurnošću i nepredvidivošću, pitanje kompetencija budućih učitelja i vaspitača, sagledavano iz ugla težnji za stvaranjem jedinstvenog akademskog prostora u Evropi, ima više aspekata. Istaknuti istraživači, poznavaoци ove oblasti na jugoistoku evropskog prostora, posvetili su im se na različite načine.

Evropska periodika identificuje danas nekoliko trendova koji će, verovatno, karakterisati evropsko obrazovanje u sledećoj deceniji. Zainteresovani smo da danas, koliko je moguće, pokušamo da sagledamo gde smo mi, odnosno šta je to što bi nam trebalo biti orijentir u trenutnim i budućim naporima na približavanju našeg sistema evropskom, sa kojim se trudimo da budemo kompatibilni. Pitanja koja bi, možda, mogla biti značajna za kontekst u koji bismo situirali temu o kojoj razmišljamo i koja se nameću danas kao ona o kojima će se evropsko obrazovanje baviti sledeće decenije, mogla bi se odnositi na sledeće:

- za mnoge zemlje je u središtu vizije obrazovanja u novom milenijumu naglašeno očekivanje da ono može da dâ značajan doprinos razvoju društva koje uči, ne samo negovanjem ideje, kao što je učenje tokom čitavog života, već i usavršavanjem svojih kapaciteta; posebno se ovo odnosi na visoko obrazovanje, koje treba da odgovori na međunarodne standarde, kao što su oni koji se odnose na podučavanje, stipendije i istraživanja;
- problemi obrazovanja u većini vodećih zemalja sveta, izuzev Nemačke i Francuske, gde je situacija nešto povoljnija, vide se, pored ostalog, i u smanjivanju finansijske podrške države, posebno visokom obrazovanju, a paralelno sa ovim idu visoka očekivanja društva izražena u idejama kao što su: participacija, komunikacija, empatija, solidarnost..., koje, iako inauguirisane još pre desetak godina u razvijenim zemljama sa idejom da menjaju društva, nisu prepoznate kao atributi i u praksi zemalja koje su ih inauguirisale nisu našle očekivani izraz.

Ovo je, možda, jedan od razloga što savremena međunarodna literatura ima malo korisnih modela koji bi pomogli da se proces promena u obrazovanju, pa i na univerzitetu, usmeri da se dođe do principa za one tipove strategija koje podrazumevaju promene koje se zahtevaju od visokog obrazovanja danas i da, u odnosu na modele organizacionog ponašanja i konstruktivističke teorije učenja, daju elemente za okvir koji odgovara stvarnim procesima donošenja odluka i okruženju na visokom obrazovanju.

Iako je sada u akademskim krugovima već dobro poznato da se organizaciona dinamika visokog obrazovanja umnogome razlikuje od

načina na koji funkcioniše poslovni svet, vlade svojom čvrstom rešenošću da ciframa, računu, podrede sve, što se svodi na izračunavanje krajnjih ishoda, sve više guraju sisteme visokog obrazovanja u ovom pravcu. Time omalovažavaju osnovnu ideju o univerzitetu kao autonomnom entitetu, mada bismo se često u konkretnim potezima možda mogli pitati koliko univerzitet svojom nespretnošću pruža mogućnosti za ovo. Zbog ovoga se često u međunarodnoj literaturi nailazi na proteste protiv ideja kojima se univerzitet gura ka modelu korporacija sa čvrstim smerom politike u većini domena i iritirajućom kontrolom operacionih detalja.

U reakcijama na britanski izveštaj o visokom obrazovanju o društvu koje uči (Nacionalni komitet, 1997) kritikuje se stav prema kome je društvo koje uči shvaćeno kao »konstantna dopuna ljudskog kapitala za ekonomski napredak«. Nasuprot ovome je zalaganje za pravo visoko obrazovanje koje neguje ljudske težnje za promenom i mogućnosti »nošenja« sa nesigurnošću i nepredvidljivošću.

Generalno govoreći, fundamentalne promene u poučavanju i učenju su u visokom obrazovanju retke. Predavanja su i dalje dominantna. Promene kojima se teži u osnovi imaju filozofske ideje (različite od racionalističkih) zasnovane na konstruktivizmu (konstruktivisti učenje vide kao ličan proces stvaranja značenja u kome je svet koji student upoznaje upravo svet koji student konstruiše). Savremeni evropski radovi informišu nas da se danas još retko koriste konstruktivistički principi i njegove propozicije u rasvetljavanju procesa promene u visokom obrazovanju.

Ono na šta se, ipak, nailazi je, npr., strategija višestrukog okvira u kojoj se konstruktivizam i promene na visokom obrazovanju posmatraju iz ugla refleksivnog dijaloga timova u kojima se mišljenja mogu konstruisati zajedničkim razmišljanjima i sl.

Uticak je da za temu o kojoj raspravljamo nije beznačajno da se pomene da je nedavno na jednom međunarodnom skupu o visokom obrazovanju, koji je finansirao UNESCO, na kome je učestvovalo 182 zemlje i SAD, u deklaraciji, koju je usvojilo oko 4000 predstavnika, predložena:

- nova vizija i paradigma visokog obrazovanja koja bi trebalo da bude orijentisana na studente, pozivajući većinu zemalja na dubinske reforme i otvorene pristupe, tako što će negovati što raznorodnije kategorije ljudi i tako što će sadržaji i didaktički pristupi imati predzname novih, kvalitativno drugačijih komunikacija, vezama i partnerstvom sa zajednicom.

Ovde je, možda, mesto da se pomene ključna kompetencija savremenog obrazovanja izražena u sintagi »kompetencije za doživotno obrazovanje«. U ujedinjenoj Evropi se ova kompetencija nalazi u vrhu onih koje čine cilj vaspitanja; principi koji stoje u osnovi određenja konceptualnog okvira ključnih kompetencija odnose se na sledeće:

- ponuđeni okvir kompetencija mlađih je prvi pokušaj Evropske unije da se obezbedi sveobuhvatna, i izbalansirana lista ključnih kompetencija potrebnih za ostvarenje i razvoj svakog pojedinaca, za društveni život, i zaposlenje u »društvu koje uči«. Lista je shvaćena kao okvirni sistem u okviru politike obrazovanja i namenjena je svima koji su odgovorni za stvaranje uslova za učenje na svim uzrastima; ovo okvirno znači da se podrazumevaju mogućnosti prilagođavanja različitim kontekstima i potrebama onih koji uče;
- kompetencije i ključne kompetencije odnose se na bazične veštine, odnosno na osnovnu pismenost i račun i na druge životne veštine, kao što su: komunikacija, znanje, stavovi i vrednosti i uključuju sposobnost učenja;
- u društvu koje se stalno menja podrazumevaju se fleksibilnije, generičke i promenljive kompetencije, koje obezbeđuju veštine, znanja i stavove potrebne za rešavanje različitih problema u različitim kontekstima, dakle, podrazumeva se viši nivo razvijenosti kompetencija kojima je moguće efikasno reagovati u situacijama koje variraju, te se ne teži razvoju specifičnih, nego fleksibilnijih kompetencija;
- dosadašnja merenja ključnih kompetencija PISA i IALS, vezanih za jezik i matematičku pismenost, kao i CEF-a koje opisuje nivoe ovlađanosti stranim jezicima i ovlađanosti metakognitivnim sposobnostima navode više ključnih kompetencija na nacionalnim i, uopšte, u evropskim dimenzijama. Izdvajamo neke od njih:
 - komunikacija na maternjem jeziku,

- komunikacija na stranom jeziku,
- matematička pismenost i osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji,
- doživotno učenje,
- interpersonalne i socijalne kompetencije,
- preduzetništvo i
- kultura (Vlahović, B. (ur.), 2005).

Ostaje da se vidi da li okviri kao što su ovi mogu da pomognu da se kurs u drugim, pa i našim obrazovnim strategijama usmeri kroz, kako Barnet kaže, »nesiguran svet koji zahteva eksplizitno poznavanje neizvesnosti« (Ibidem).

I, ako sada pokušamo da sa ovog opšteg plana dođemo do naše stvarnosti, susrećemo se sa činjenicom da naš region ulazi u usaglašavanje sa evropskim sistemima, različitim tempom i sa različitim uglovima gledanja. Jedni sa mišljenjem da se što manje treba razlikovati od evropskih institucija, dok drugi istrajavaju u uverenju da smo, uprkos svemu, dovoljno dobri, ako ne najbolji, što se tek treba utvrditi. Naravno, isključivosti ne omogućuju da se objektivno sagleda ono što je vredno, a šta je to što bi trebalo menjati, uz svest da ni jedan obrazovni sistem nije podjednako dobar u svim svojim segmentima. Stručno obrazovanje, vezano za kompetencije o kojima govorimo, je na našem prostoru problem, jer nema ekonomije koja bi bila osnova za stručne profile, koja bi znala kakav joj stručnjak treba, šta on treba da zna, koliko će moći brzo da se uklapa u nove situacije, kako gleda na znanja iz oblasti novih tehnologija, na strane jezike i sl. Zato se kod nas još uvek često nailazi na situacije da se u stručnjacima vide kompetencije koje ne idu dovoljno široko i gde nema dovoljno širokih znanja do kojih se došlo kvalitetnim programima koji na određenom širem području pružaju mogućnost onome ko je kvalifikaciju stekao da se dalje usavršava i da bude fleksibilniji. Očekuje se, naime, i u razvijenim evropskim zemljama da škole daju takve kompetencije i to na praktičan način, da se sposobljeni može priključiti novom proizvodnom procesu, u novoj situaciji i to u svakom momentu. Fleksibilnost je danas jedan od značajnih kvaliteta. Dobro vladati određenim područjem, s mogućnošću daljeg učenja je druga najčešće pominjana sposobnost. Sve velike korporacije danas više ne insistiraju samo na vrhunskom poznavanju neke oblasti, koja podrazumeva i Internet, jezike i sl., nego vode računa posebno o tome

koliko su ovi stručnjaci sposobni da sarađuju među sobom, koliko imaju predrasuda, jer u zavisnosti od toga oni su manje ili više upotrebljivi.

Pospešivanju nekih od ovih zahteva treba da služi sve glasnije istican zahtev o laicističkoj školi, dakle ne anticrkvenoj, nego da se drži dalje od ideologizacije, odnosno preovladanja jednog političkog idealja. Stoga se ide ka tome da se škola koncipira tako da na sebe preuzme deo vrednosti zajedničkih svima: liberalima, konzervativcima, katolicima, pravoslavcima... Misli se ovde da obrazovanje treba, ono što je zajedničko različitim religijama u Evropi, etničkim grupama, političkim grupacijama, da ugradi u osnovu sistema obrazovanja, a van toga obrazovanje treba da je neutralno, te da porodici i pojedincu ostavi mogućnost ličnog opredeljenja prema ideologijama. Prema ovoj ideji, ništa ne sme da preovladava, a zajedničko je opšte ogledalo.

Mislimo da postoji saglasnost oko iskaza da se danas od obrazovanja očekuje ekselentnost (znanja), elitizam, unapređivanje tehnologije i proizvodnje, očekuje se i personalni razvoj, humanizacija odnosa, tolerantnost, interkulturnost, i još mnogo toga, dakle, različita su očekivanja (kritičnost, kreativnost, tolerantnost, inovativnost...). Uprkos (ne)humanim zahtevima, čini se da se u većini zemalja naglašava potreba da se odgovori potrebama »društva koje uči«. Pominjanje nehumanosti proizilazi iz neprepoznate humanističke note u funkciji cilja vaspitanja i obrazovanja. U funkcijama vaspitanja i obrazovanja se u većini konsultovanih aktuelnih dokumenata ne oseća njegova uloga u traganju za razumevanjem smisla i cilja života, spremnost za »nošenje« sa neizvesnošću i nejasnoćama, pomoći pojedincu da vidi šta treba da bude i kako treba da živi - ne misli se ovde na praktičnu korist, koja je sporedni efekat. Nažalost, u savremenom svetu, tehnološki orijentisanom prema obrazovanju, sve se više odnosimo utilitaristički, pragmatično, što podstiče sumnju u vezi s vrednostima učenja i obrazovanja uopšte, a ne vidi se da će se težiti da se znanja stiču i veštine primenjuju u službi bližnjih, a ne da bi ih iskorisćivali, tj. da im svrha ne bi bila umnožavanje svetskih znanja radi uvećavanja svetskog kapitala, pretvarajući tako učenje i znanje u instrumente politike i ekonomije. Znanje se tako lišava urođenog dostojanstva i samosvojnosti. Zato su za reformske tokove, u kojima smo, značajne diskusije o prethodnim pitanjima i čvrsto stajanje na tlu, kao i suočavanje sa razlikama u aksiološkim sistemima zemalja koje kopiramo.

Do sada je skoro skiciran kontekst koji na direktni ili indirektni način utiče na formiranje cilja vaspitanja u evropskim okvirima, a koji danas utiče i na skiciranje naših pedagoških i didaktičkih stavova o ovim pitanjima, iako je sve manje stručnog konsenzusa o brojnim pitanjima iz ovog domena. Kada dođemo bliže kompetencijama onih koji će vaspitavati druge (učitelji, vaspitači, nastavnici), situacija se tek tada usložava, tako da nam nisu namere da se bavimo na potrebnom nivou svima njima, ali čemo, neke, za koje mislimo da su relevantne, dotaknuti.

Mi danas, kao i drugi iz našeg okruženja, još uvek na cilj vaspitanja gledamo kao na kategoriju koja je društveno određena i uslovljena i koja odražava identitete određene zajednice koja organizuje obrazovanje (Mušanović, M. i S. Vrcelj, 2005). Cilj vaspitanja je zamišljena slika onoga što se želi postići; uopšteni cilj konkretizuje se kroz zadatke, te se od opšteg dolazi do posebnog i pojedinačnog. I danas se u razmatranjima pitanja cilja vaspitanja i obrazovanja ima u vidu njegova kontraverznost (odnos socijalizacije i personalizacije), postoji saglasnost pedagoga da on treba da supsumira osnovne društvene potrebe, a u praksi treba da je ostvariv. Pitanje je da li se u proklamovanim ciljevima evropskih zemalja danas to naglašava. Utisak je da se prethodno pomenuta kontroverza – socijalizacija - personalizacija, "gura pod tepih".

Ekstremni pokušaji individualizacije, ili zasnivanja vaspitanja samo na socijalizaciji, u prošlom veku istakli su samo međusobne razlike, ali je pitanje njihovog približavanja ostalo isto udaljeno od rešenja. U ovom periodu nije bilo masovnijih pokušaja zasnivanja vaspitanja na punom uvažavanju individualiteta svakog pojedinog subjekta vaspitanja. Takve koncepcije vaspitanja i pedagogije bile su samo nejaka reakcija i kritička svest o onome što se dešavalо (masovno na nacionalnom, državnom i svetskom nivou) sa subjektima vaspitanja koji su uz žrtvovanje individualiteta »pripremani za egzistenciju« u društvu 20. veka, te su na taj način iznevereni i pripadnici individualnog pravca u pedagogiji, kao i oni koji su se mogli svrstati u socijalne pedagoge (N. Potkonjak, 2005).

Iza ovoga možemo se pitati koliko se iza proklamovanih ciljeva vaspitanja u Evropi danas, koja nastoji da se integriše i koja u prvi plan evropske dimenzije obrazovanja ističe razumevanje i toleranciju među različitim nacionalnim zajednicama, etničkog ili migracionog porekla dâ

naslutiti mogućnost da se u savremenom društvenom i tehnološkom kontekstu integrišu individualni aspekt ciljeva, društveni i stručni; koliko će to ostati proklamovani ciljevi, koji će podleći globalizaciji, zajedničkom tržištu radne snage, tretiranju individua kao »ljudskih resursa«, robovanju tehnološkom napretku i uvećavanju kapitala? Hoće li humana dimenzija obrazovanja dati individui proklamovano mesto i u kojoj funkciji će to biti? Škola treba da pruži dobro opšte obrazovanje u kome je lični razvoj iz ugla evropske dimenzije pre svega u funkciji:

- pružanja mladima znanja, kompetencija i stavova koji su im potrebni da bi bili spremni za glavne izazove evropskog društva;
- pripremu mladih za mobilnost, rad i svakodnevni život u multikulturalnoj i multilingvalnoj Evropi;
- osposobljavanje mladih da sačuvaju svoje zajedničko kulturno nasleđe i da ispune svoje odgovornosti kao građani Evrope (Ministarstvo prosvete RS, 1997).

Iz prethodnih stavova u dokumentu iz koga su i oni uzeti navode se ciljevi obrazovanja koji se na njih naslanjaju, a odnose se na sledeće:

- obrazovanje za život,
- za učešće u demokratskom društvu,
- za saradnju u Evropi,
- za promociju svih talenata, kreativnost,
- lični razvoj,
- kritičko mišljenje, samostalan rad,
- poštovanje vrednosti kao što su demokratija i ljudska prava, hrišćanske i humanističke vrednosti,
- široko opšte obrazovanje,
- poštovanje evropskog zajedničkog kulturnog nasleđa i istorije (Ibidem).

Globalna integracija ovih elemenata u ciljeve obrazovanja u zemljama Evrope otpočela je devedesetih godina prošlog veka i inovirani su ciljevi u Francuskoj, Švedskoj, Danskoj, Nemačkoj, Češkoj, Poljskoj, Ukrajini, Mađarskoj, Slovačkoj, Sloveniji itd. Tempo i obim promena nije isti u pomenutim zemljama, ali se konstatacije na ovo pitanje sastoje u sledećem: zajedničko im je, bar na nivou načelnog definisanja ciljeva, to da su ti redefinisani ciljevi obuhvatili razvoj ličnosti učenika, njegovu pripremu za život u multikulturalnom društvu i njegovo poštovanje vrednosti kao što su tolerancija, mir, verske, rasne i druge razlike.

Definisani novi ili redefinisani ciljevi trebalo je da obezbede:

- pripremu mlađih ljudi koja će im omogućiti sticanje u svom ličnom životu pozitivne i realističke slike o samom sebi, koju će ostvariti u ličnim, društvenim i zajedničkim prilikama;
- pripremu za život u demokratskom društvu, što uključuje prava, osnovne slobode, dužnosti i odgovornosti građana i pružanje pomoći mlađim ljudima pri uključivanju u javni život;
- pripremu za rad koja treba da omogući široki pogled na rad i uključi teorijski uvod u prirodu i oblike rada i radnog iskustva;
- pripremu za kulturni život kako bi mlađi mogli da nađu izvore za bogaćenje svoje ličnosti i uključe se u duhovno, kulturno i istorijsko i naučno nasleđe, kao i pripremu za život u multikulturalnom društvu (ibidem).

Stepen opštosti i sadržaji ciljeva razlikuju se od zemlje do zemlje, uglavnom, od strukture sistema obrazovanja (stepena centralizacije obrazovnog sistema). U zemljama Evropske unije dobili su značaj u kontekstu pripreme mlađih za buduće integracije Evrope.

Ako, pre nego što pređemo na didaktičke kompetencije budućih učitelja, vaspitača, nastavnika, pokušamo da prethodno dovedemo u vezu sa nekom filozofskom osnovom, tj. ako pokušamo da nađemo njihovo teorijsko, pa i filozofsko uporište, nije teško doći do zaključka da je egzistencijalističko pitanje „biti ili imati“ prošireno na pedagoška promišljanja i to bez detaljnije filozofske refleksije o vrednostima, bez šire diskutovanog shvatanja čoveka i ontološkog pristupa, bez filozofije znanja, epistemologije, filozofije vrednosti, aksiologije i filozofije delanja. Učenje je tako i sa pedagoškog stanovišta stavljeno u doživotno konstruisanje ličnosti učenjem i samoučenjem. Filozofija današnjeg trasiranja puteva u obrazovanju savremene Evrope oslanja se na egzistencijalizam, koji je urušio pedagogiju. To su, dakle, filozofske osnove vodeće pedagoške struje danas koje su destruktivno delovale na pedagogiju i na ono što ona znači čoveku. Sartrov egzistencijalizam je vodio ka radikalnoj skepsi u pogledu filozofske utemeljenosti pedagogije. Čovek je u njemu shvaćen kao subjekt čija je sloboda potpuno neograničena; njegovoj egzistenciji ne sme prethoditi nikakva esencija, koja bi, u odnosu na nju, imala normativni karakter. Kroz neko „treba“ bila bi ukinuta čovekova sloboda, raspao bi se njegov subjekat.

Tako da filozofija više za većinu pedagoških teorijskih tendencija i nije orijentir. Čovek je biće u nastajanju; određen je svojom slobodom; nema unapred formiranu sliku o tome šta čovek treba da bude; čovek stalno iznova stvara; on sam izgrađuje svoju esenciju. Ateističnost Sartrovog egzistencijalizma ruši koncept čoveka koji bi morao biti načinjen po slici Božijoj, što nosi ideju o unapred osmišljenom planu šta čovek treba da bude.

Ovom okretanju pedagogije od filozofije pomogla je postmoderna, smatrajući da se od filozofske misli još teško šta može očekivati, a i pedagogija je sama došla dovde okrećući se od problema određenja čoveka i posvećujući se običnim problemima svakidašnjice; postala je delatnost koja odgovara na probleme vremena, što je, umesto razvoju, pre vodilo raspadu; kritičke analize idu u tom pravcu. Pedagogija je, smatra se, postala puko sredstvo, instrument za izvršavanje društvenih ciljeva (misli se na zahteve tehničkog razvoja i njihov uticaj na funkcije društva, na racionalizaciju vladavine i institucionalizaciju). Kritički tonovi u pedagogiji danas ističu degradaciju cilja pedagogije. Pitanje legitimnosti ljudskih odluka i vrednovanja, pa i osmišljavanja kriterijuma ostalo je otvoreno, a pojам obrazovanja, pod kojim se na zapadu podrazumeva i vaspitanje (jer ne postoji drugi termin za vaspitanje) skoro je sasvim određeno samo upotrebljivošću i očekivanjima da svojom snagom pomogne u izvršavanju društvenih zadataka (Heitger, 1983:104).

Iza prethodnog, moglo bi se postaviti pitanje: zašto se toliko pažnje posvećuje ovome u pitanju o kome diskutujemo? Nauka o vaspitanju je, zanemarivši filozofiju, ako izuzmemmo uticaje egzistencijalizma, bliska praksi i nije više ono što se pod pedagogijom podrazumevalo; danas na nju mnogi gledaju kao na pedagošku obmanu, jer su mehanizmi primenljivosti pedagogiju sveli na tehniku, koja, i pored proklamovanih drugih ciljeva, deklarativno, ipak ništa manje nije politička, oportunistička upotreba i zloupotreba čoveka. Sloboda u savremenom ponašanju osuđuje pedagogiju kao „službu za usmeravanje“ i još jače ističe potrebu da svako pedagoško delovanje neizbežno treba da je povezano sa jednim „treba“, koje ne treba da bude besmisleno i samovoljno, nego da je izraz stvarnih iskrenih nastojanja u korist odmerenog odnosa pojedinca i društva (Gojkov, G., 2005:79). Mnogi

autori, pišući o kompetencijama danas u Evropi, uglavnom potvrđuju prethodne utiske (Ilica, A, u: Gojkov, G., op.cit., 69).

Može se reći da je postindustrijsko vreme, naglim razvojem znanja i nauke oblikovalo novu paradigmu prema kojoj se uređuju novi sistemi; u dokumentima piše „prema personalnim i društvenim potrebama čoveka postindustrijskog vremena“. U brojnim raspravama o pitanjima koja vode do transformacije sistema obrazovanja danas već većine zemalja zapadnog, pa i istočnog dela Evrope, retko se nailazi na pitanja vrednosti na kojima treba da počiva društvo, kakvo se društvo želi, ka čemu se očekuje da se usmeravaju mladi, kakvo je obrazovanje i kakvo bi trebalo da bude u vremenu sve bržih promena, sa sve više neizvesnosti, rizika, s kojim ciljem i kako obrazovati pojedinca za nepredvidivu i neizvesnu budućnost, kako bi on uspešno ostvario profesionalne, građanske, porodične i druge funkcije.

Pedagogija 20. veka ima kao predznak zasnovanost prakse na različitim teorijama vaspitanja koje i danas imaju znatan uticaj na njihovo obrazovanje, imaće ga i ubuduće, iz čega su proizašla i različita shvatanja o ciljevima. Tek bi sagledavanje različitih teorija vaspitanja dalo okvir za određivanje ciljeva učenja u različitim kontekstima savremenog društva. Do skoro održiva shvatanja o obrazovanju, koja su danas sve manje u suštini teorijskih osnova istraživanja o obrazovanju i koja utiču na donošenje praktičnih odluka, danas više nisu kompatibilna sa savremenim demokratskim tendencijama. Zato bi razumevanje i interpretacija ciljeva koje podrazumevaju savremene demokratske, pluralističke i multikulturne tendencije bili efikasniji ako bi se na umu imale različite teorije vaspitanja koje su dominirale, pre svega tokom proteklog stoleća. Ovo bi, bar donekle, pružilo sigurniju teorijsku osnovu u traganju za adekvatnošću, boljom primerenošću zahtevima vremena, društava i pojedinaca u njima. Ovde se, dakle, otvara pitanje: koje pedagoške teorije stoje u osnovi zahteva 21. veka? Da li se neke od teorijskih postavki iz prošlog veka mogu upotrebiti i dati odgovore na pitanja savremenog sveta? Ili, da postavimo pitanje drugačije: koji su teorijski koncepti vaspitanja primereni zahtevima savremenih demokratskih, pluralističkih i multikulturalnih društava? Potrebno je dublje se zamisliti nad pitanjem: kakvo vaspitanje, i u kojim teorijama zasnovano, može najbolje pojedinca da pripremi za neizvesnosti sa kojima će se susresti? Bitno je imati na umu, zato i pominjemo osvrтанje

na dominantne teorije u prošlom veku, pa i ranije, da su i danas u savremenim teorijama vaspitanja prisutne davno već viđene, da ne kažemo prevaziđene, ideje, te je pitanje da li su one siguran put ka ostvarivanju pretpostavki o ljudskoj prirodi obrazovnog procesa i shvatanja znanja danas. Danas na pedagoškoj sceni vlada pluralizam teorija vaspitanja, a s tim ide i činjenica da koliko ima različitih teorija vaspitanja toliko je i tumačenja ciljeva obrazovanja i učenja. Stoga je jedno od značajnih pitanja ciljeva vaspitanja, kao i kompetencija, pa i kompetencija nastavnika, učitelja i vaspitača, da se u trenutku kada se posebno vrednuje pluralizam i različitost, radi demokratije, sagleda značaj poznavanja suštine različitih teorija vaspitanja. Na to je već prethodno skrenuta pažnja na primeru vladajuće filozofske teorije, egzistencijalizma koji je na pedagogiju izvršio značajan uticaj. Naravno, ne sme se smetnuti s uma da je vrednosna orientacija društva uvek imala presudan uticaj na određivanje ciljeva obrazovanja i učenja. Životna sfera pojedinca je u sadašnjosti redefinisana pod uticajem velikih izazova i rizika, te su nove težnje i očekivanja postale nove životne vrednosti. Tako se poslednju deceniju-dve svuda oko nas pod teretom brojnih izazova na nacionalnom, a još više na međunacionalnom nivou, intenzivno preispituju ciljevi, sadržaji i metode obrazovanja. Promene na globalnom planu nameću preispitivanje nacionalnih ciljeva i standarda sa globalnim društveno-ekonomskim ciljevima. U suštini diskursa koji danas utiče na ciljeve obrazovanja su pitanja globalne međuzavisnosti i budućnosti, kosmopolitizma, ekonomske i socijalne efikasnosti, socijalne pravde, demokratskog građanstva, kao i pitanja akademske racionalnosti i personalnog rasta i razvoja. Dakle, ciljevi obrazovanja i učenja određeni su opštim ciljevima koji su u osnovi postavljeni od strane društva, te se zahtevi savremenog sveta i razumeju kao ciljevi obrazovanja. Zato se, iza ovoga, postavlja pitanje: kakav je tip čoveka, pojedinca, ideal ka kome se stremi, očekivan danas? Ovde je značajno uvesti i pitanje česte promene ciljeva u savremenim društvima, kao i sve veća očekivanja od pojedinca, te se postavlja pitanje prioriteta, mada se u literaturi sreće konstatacija da se među brojnim ciljevima kojima se stremi uočavaju i brojne zajedničke orientacije. Dakle, krajnji ciljevi savremenog sveta u mnogome se i podudaraju i prepoznaju kao isti orientiri za budućnost.

*Komunikativne i samorefleksivne veštine kao
ključne pedagoške kompetencije*

Pojava i razvoj teorijskog pluralizma, a naročito konstruktivističke metateorije i razvojno-humanističkog pravca u pedagogiji, nametnule su nove pristupe u tumačenju i razumevanju procesa i pojava u individualnom i socijalnom funkcionisanju pojedinca. Promenjena predstava o čoveku, drugačiji pristup razvoju i vaspitljivosti ljudskih potencijala, vrši snažan uticaj na oblast vaspitanja i obrazovanja, ali istovremeno otvara i nove perspektive promišljanja, kao što su koncept i domeni doživotnog obrazovanja. U službi ovoga su i kritički tonovi usmereni ka postojećim načinima proučavanja i istraživanja ličnosti (jedno od njih je kritika na račun testova inteligencije kao suverenog sredstva za predikciju uspešnosti ljudske delotvornosti). Koncepti razvojnosti i vaspitljivosti pojedinca zauzimaju sve više prostora, a u skladu sa prihvatanjem »modela izazova« nastao je i koncept kompetentnosti koji savremenici autori ocenjuju kao koncept koji na najbolji način sažima model ljudskog funkcionisanja, zasnovan na razvojnim teorijskim pravcima. Prihvatljivost ovog koncepta zasniva se na njegovom insistiranju da se poveže lični razvoj sa obeležjima i značenjima društvenog diskursa, a zasnovanost mu leži na razvojno-humanističkom, uzajamnom i odgovornom odnosu pojedinac-zajednica. Posebnu ulogu u ovom konceptu ima obrazovanje u podsticanju razvoja ljudskih potencijala za sticanje kompetentnosti kao opšte sposobnosti pojedinca. Ovo poslednje upravo čini osnovu na koju se postavlja novi pristup, ili novi model integracije dosadašnja dva opozitna pedagoška pristupa, dve pedagoške refleksije (pedagogija esencije i pedagogija egzistencije). U novom modelu kompetentnost se razume kao složaj potencijala, vaspitljivi razvojni kapacitet pojedinca za uspešno ostvarivanje sopstvenih ciljeva, potreba i uloga u različitim oblastima društvenog i profesionalnog života, ali i za međusobno, zadovoljavajuće saobraćanje sa drugima.

Evropske integracije lakše će se pospešiti ako se putem vaspitanja i obrazovanja posveti puna pažnja sticanju kompetencija u kojima se ključnom sposobnošću smatraju: moć analitičkog mišljenja, sposobnost timskog rada, samostalnost, samoinicijativa koja prati stručnost i kompetentnost... U tom smislu, utisak je da ima smisla prihvati veliko zalaganje mnogih autora za prihvatanje Richterovog koncepta kompetencija koji uvažava osobu i utiče na njenu samorefleksiju i samoodređenje. U ovom smislu, odnos prema učesniku u obrazovanju,

studentu se značajno menja. On više nije u poziciji da primenjuje naučeno, specifično i prilagodljivo situaciji, nego je češće u položaju:

- da naučeno promeni prema svojim potrebama;
- da u ovaj sistem integriše nove alterantive delovanja;
- da bira između više alternativa, da bi se odmereno ponašao;
- da poveže nove naučene sposobnosti sa drugim sposobnostima;
- da proširi svoj repertoar ponašanja iz jedne, u sebi utemeljene sinergije, dakle, da proširi alternative ponašanja, spojem svojih dosadašnjih sposobnosti sa novonaučenim (Richter, 1995).

Ovaj i slični modeli u savremenim obrazovnim konceptima Evrope ističe kompetenciju kao opštu sposobnost osobe neophodnu za drugačije artikulisanje odnosa pojedinac-društvo (a samim tim i pedagoške refleksije). Takođe, naglašava samokompetenciju i socijalnu kompetenciju kao osnovne potencijale ili ključne kompetencije, neophodne za postizanje kapaciteta optimalne kompetentnosti osobe u domenima neophodnim da se stiče i razvija akcionalo iskustvo tokom čitavog života, što, kao što smo ispred naveli, savremena kretanja očekuju od pojedinca.

Koncepti kompetentnosti u savremenim pedagoškim modelima

Jedno od značajnih pitanja koje savremeni, postmoderni pedagozi postavljaju sebi, a time i obrazovanju, je pitanje kako vide moguće modele efikasnog obrazovanja za društvo ubrzanih tokova i za Evropu koja korača ka sve tešnjim integracijama, gradeći specifične humane multikulturalne odnose. U ovom konceptu obrazovanja, kako ga mnogi već nazivaju »koncept obrazovanja za akcionalu kompetentnost« (Florić, O., 2004), sposobnost i spremnost pojedinca za praćenje i upravljanje promenama, kao i spremnost pojedinca za rešavanje problema lične i društvene stvarnosti, svojstva su koja se posebno naglašavaju. Ovo bi, dakle, u ovim koncepcijama, bio i cilj obrazovanja, koji je bez kraja, jer se sticanje akcionog iskustva ne završava.

Osnovna obeležja ovih pedagoških modela mogla bi se sažeti u nekoliko najvažnijih tačaka:

- zasnovan na demokratskim principima, promoviše poznate postulate ugrađene u većinu drugih modernih koncepata obrazovanja;
- potencira demokratsku participaciju i odlučivanje u obrazovnom procesu, a ne vođstvo;
- primenu strategije »odozdo na gore« - od potreba učesnika ka ciljevima, negovanje alternativnih rešenja i otvorenih mogućnosti umesto nuđenja gotovih odgovora;
- integralan i integrativni pristup u izboru sadržaja i ostvarenju obrazovnog procesa;
- iskustva u praktičnim aktivnostima i akcijama lokalne zajednice (akciono iskustvo) ima centralno mesto u ovom konceptu;
- razvojem se upravlja i u tome svi imaju aktivnu ulogu;
- neophodan je balans potreba sadašnjih i budućih generacija;
- mera aktuelnih aktivnosti je budućnost, ne prošlost;
- centralno težište je na sukobu interesa i njihovom rešavanju.

Za savremene težnje ujedinjene Evrope značajna je sposobnost i spremnost za rešavanje problema i zato se ona, kao poseban potencijal, ugrađuje u sve savremene koncepte obrazovanja i podrazumeva kao element koncepta kompetentnosti. Ipak, naglasak na demokratskim principima, kritičkom rasuđivanju i na tome zasnovanom preduzimanju osmišljene akcije, posebno se fokusira, jer se moraju imati u vidu često prisutni sukobi interesa na svim nivoima i u svim oblastima savremenog života. Stoga su tako naglašeni, toliko česti i, reklo bi se, popularni, programi za uspešno rešavanje konflikata i nenasilnu komunikaciju, bar kod nas. Nažalost, često su ne baš najbolje osmišljeni i saobraženi potrebama sredine. Ipak, uz kritiku koju sve više javno trpe, verujemo da će se modifikovati i dovesti do mere kojom će davati svoj doprinos razvoju kapaciteta za konstruktivno određivanje prema razvoju sposobnosti za pravilan odnos prema razlicitostima i pojačanoj osetljivosti za interes druge - koji ne moraju biti uzrok sukoba.

Takođe, značajna sposobnost koja u pomenutom modelu, kao i u drugim savremenim pedagoškim modelima, pomaže opštim težnjama savremenog evropskog društva, odnosila bi se na kritičko prosuđivanje, koje je neophodan preduslov rešavanja konflikta, autonomnog ponašanja pojedinca u savremenom svetu, ali i oznaka razvoja kritičkih, autonomnih pojedinaca i »samousmerenog« obrazovanja. O kontroverzi

koju u sebi nosi ovaj pedagoški stav ne bismo ovoga puta. Ostavili bismo je za druga razmišljanja o problemu promovisanja neophodnosti razvoja kritičkih, autonomnih pojedinaca i samousmerenog obrazovanja i sukobu ovoga sa gledanjem države na ova pitanja, odnosno mogućnošću da sve ovo iz ugla države predstavlja opasnost po stabilnost društva. Ovde bismo ostali na stanovištu da savremena demokratska Evropa ne može očekivati progres ukoliko obrazovnim uticajima ne podstakne razvoj upravo ovakvih »refleksivnih« pojedinaca i time ne omogući uticaj građana na proces dostizanja i razvoja demokratije.

Prethodno samo dotaknuta koncepcija, slična mnogima u savremenim pedagoškim pristupima, usmerena je ka razvoju onih sposobnosti pojedinca koje će doprineti njegovoj ličnoj sreći, ali i snalaženju u relacijama sa društvenom sredinom. Ova se koncepcija, naravno, zasniva na vaspitljivosti potencijala pojedinaca i to tokom čitavog njegovog života i na tim osnovama promoviše sliku aktivnog, osvešćenog pojedinca, koji se spremno i kompetentno suočava sa društvenim, tehnološkim i razvojnim promenama. Obrazovanje ovde ima zadatku da doprinese njegovoj participaciji, mogućnosti kritičkog prosuđivanja i autonomnog ponašanja.

Poimanje kompetentnosti u prethodnim navodima ima, kao konstrukt, suštinu u složenosti individualno-socijalnih odnosa, zasnovane na različitim sposobnostima i karakteristikama i uslovljene brojnim činiocima i ispoljavane na različitim nivoima individualnog i socijalnog funkcionalisanja čoveka. Kompetentnost bi se najjednostavnije mogla odrediti kao kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu. Ovaj kapacitet zasniva se na setu dispozicionih svojstava, jezičkih i socijalno konstruisanih značenja, predstavljajući time celinu koja je nešto više od njihovog prostog zbira. Stepen i kvalitet u kome će se pomenuta svojstva razviti uslovljene su dinamičkim delovanjem individualno-socijalnih interakcija i povratnim uticajem ovih svojstava na njih. Kompetentnost pojedinca shvata se, dakle, ne samo kao individualno svojstvo, nego i interpersonalno i socijalno svojstvo. Kapacitet za kompetentnost pojedinca razvija se, kako brojni autori danas smatraju, tokom čitavog života, ne značeći samo lično napredovanje i sreću, te ga, stoga, mnogi i vide kao relacionu kategoriju, koja svoj puni smisao, oblik i meru uspešnosti dobija u interakciji sa drugim ljudima i stepenu i kvalitetu njihovog napretka.

Osnovu prethodnog gledanja na konstrukt kompetentnosti čine, svakako, saznajni procesi, jer omogućuju razumevanje socijalnih odnosa, fenomena, promena, poznavanje sopstvenih uloga i uloga drugih u porodičnom, profesionalnom i životu u zajednici, suđenje o tome šta u kojoj od uloga valja činiti ukoliko se želi postići uspeh, i na svemu tome zasnovanu sposobnost odlučivanja, rešavanja problema i planiranja budućih aktivnosti, kao osnove uspešnog individualnog i socijalnog ponašanja pojedinca. Na ovome se zasniva i sposobnost samorazvijanja, sretana kao sposobnost samokompetencije (uz socijalnu kompetenciju drugo osnovno svojstvo kompetentnosti). Naslanjajući se na ovo, kao najznačajnija svojstva, koja se podrazumevaju kao neophodna da bi se pojedinac mogao ostvariti u individualnom i socijalnom životu i koja se istovremeno smatraju kriterijumima za usmeravanje razvoja njegove kompetentnosti, izdvajaju se sledeća:

- *Autonomnost* - samostalnost i samosvojnost pojedinca, zasnovana na mogućnosti uvida u svoje i ponašanje drugih, zauzimanje kritičke pozicije prema pojavama i zbivanjima i odgovornosti za postupke i rešenja;
- *Tolerantnost* - kooperativnost i komunikativnost, zasnovane na poštovanju osobnosti, različitosti i prava drugih, uz svest o sopstvenim potrebama, interesima i pravima i samopoštovanje;
- *Participativnost* - iniciativnost i spremnost za učešće u socijalnom životu, za donošenje odluka, unošenje promena - zasnovana na osvešćenim potrebama i motivima, uz uvid u načine njihovog ostvarenja;
- *Otvorenost* - sklonost ka interakciji, otvorenoj komunikacijskoj i emocionalnoj razmeni i suočavanje sa novinama, zasnovana na uvidu u sopstvene ciljeve i propustljivim granicama (prema drugim ljudima i socijalnim sistemima);
- *Fleksibilnost* - mogućnost adekvatnog reagovanja na različite događaje, pojave i poruke, zasnovana na uviđanju, prihvatanju i predviđanju promena i usklađivanju vlastitog ponašanja sa njima (Florić, O., op.cit.).

Prethodno kratko skicirana poželjna komunikativna i samorefleksivna svojstva smatra se da su tesno povezana i uslovljena, te da deluju na osobu kao celovit sistem i na njenu interakciju sa okruženjem. Sa druge strane, smatraju se i pokazateljima uspešnosti razvoja interakcije i

ukupnog socijalnog ponašanja. Kao smernice i kriterijumi za razvoj kompetentnosti ugrađeni su u koncepte oba pomenuta aspekta kompetentnosti - samokompetenciju i socijalnu kompetenciju.

Samokompetencija bi tako u sebi imala oba aspekta, individualni i socijalni, jer razvoj, shvaćen kao doživotni proces teče unutar procesa socijalizacije, kao razvoj individualnog i društvenog bića čoveka. Socijalno u ovoj koncepciji nema ograničavajući aspekt u odnosu na individualno, lično napredovanje, na težnje ka slobodi individualnog napredovanja. Ili, da drugačije postavimo stvar, u relacijama s drugima podrazumeva se balans i to tako uređen da ne ograničava ni jednu stranu u relaciji. Koncept kompetentnosti nosi u sebi lična svojstva (mišljenje, suđenje, procene, emotivno izražavanje...), a, sa druge strane, njihovi »produkti«, izraženi u konstruisanim značenjima i na njima zasnovanoj spremnosti za reagovanja, imaju duboko socijalno značenje i poreklo. Dakle, dinamička interakcija se podrazumeva kao dve strane, samo uslovno razdvojenog procesa. A, viđenje stvarnosti, iako određeno spolja mnogim okolnostima, vidi se i doživljava, ipak, na osoben način, subjektivno i individualno od strane svakog pojedinca. Iza ovoga se fenomen kompetentnosti lako svrstava u red onih koji su višestruko određeni subjektivnim značenjima, procenama, orientacijama i doživljajem pojedinca, na kojima počiva i proces razvoja samokompetencije pojedinca.

Bolje razumevanje samokompetencije, utisak je, ne može da prođe bez Jungovog pojma individuacije, po kome je čovek samorazumevajuće biće koje teži autonomnosti i ličnoj efikasnosti, samokompetenciji. Kao često isticana svojstva ove samokompetencije izdvajamo:

- spremnost za nova iskustva i ideje, otvorenost uma i kognitivna fleksibilnost;
- nezavisnost i autonomnost u odnosima sa tradicionalnim izvorima uticaja;
- jasan osećaj lične efikasnosti u vlastitom i socijalnom okruženju;
- informisanost i participativnost (K.G. Jung, 2000).

Ova složena svojstva, uobličena u pojmu individuacije, predstavljaju, ne samo za ličnost, nego i za društvo, pa i obrazovanje, veliki izazov, a sa aspekta samokompetencije pomažu mu da se razume kao sposobnost

organizovanja samoga sebe i svoje svakodnevice, njenog organizovanja po sopstvenom shvatanju, ali i uz uvažavanje onih sa kojima se svakodnevica deli. Iza ovoga dodajmo da neki naši autori, kao, recimo, O. Florić-Knežević, u svom integrativnom pristupu, ili modelu, nazvanom »obrazovanje za akciju kompetentnosti« objedinjuju karakteristike nomotetskog i idiografskog, tradicionalne i nove paradigme učenja, svojstvene refleksiji društva znanja i ističu sledeće ključne kompetencije obrazovanja za akciju kompetentnost (Florić, O., op.cit):

a) *veštine orijentisane ka rešavanju problema:*

- intelektualno znanje (znanje o mogućim alternativama i putevima rešavanja problema, sposobnost prosuđivanja, uprkos nesagledivim rizicima i protivurečnim mišljenjima eksperata, znanje koje se odnosi na probleme i fenomene);
- sistemsko (umreženo) mišljenje - pokušaj da se uvide mnogostrukе veze i delovanje promena, kao i razumevanje pojedinačnih fenomena u vezi sa opštom dinamikom);
- anticipatorsko mišljenje (sagledavanje mogućih, ali i neverovatnih posledica vremenske dimenzije i neželjenih efekata; simulacija mišljenja unapred u dužem vremenskom periodu; probabilističko mišljenje;
- fantazija i kreativnost (snažnije uvažavanje igrovno-asocijativne i kreativne forme učenja. Problemi se rešavaju kreativno i u timu);
- kompetencija istraživanja (podstiču se otkrivanje formе učenja i istraživačke namere);
- kompetencija metoda (metode traganja za adekvatnim informacijama, za njihovim izborom i adekvatnim korišćenjem, analiza potreba, rad na usavršavanju postupaka prognoze i istraživačkih metoda).

Sve prethodno daje, naravno, nastavniku nove zadatke; on je sada više u ulozi pokretača učenja; on zajedno sa učenicima ide ka otkrivanju i promeni stvarnosti, ili bi bar tako trebalo biti. Obrazovanje tako dobija sve jače naglašenu notu zajedničkog traganja za rešenjima za zajednički formulisane probleme koji proizilaze iz stvarnog života onih koji uče.

b) *Veštine orijentisane na samorazumevanje:*

- sposobnost za dijalog i spremnost za komunikaciju (interkulturnalna orijentacija u sporazumevanju);

- sposobnost (samo)refleksije (artikuliše lične motive i interes, određenje sopstvenih gledišta sa sposobnošću samokritike i tačne percepcije vlastitih potencijala učenja i ostvarenja);
- vrednosna orijentacija (orientir životne orientacije je humanistički, a etički principi su mu pravednost, odgovornost i sl.);
- sposobnost za rešavanje konflikata (traganje za razumnim i prihvatljivim kompromisima, nenasilno rešavanje konflikata...);

c) Veštine orijentisane ka kooperaciji:

- spremnost za internacionalnu kooperaciju;
- sposobnost za timski rad;
- orijentacija na zajednicu;
- umreženo učenje (sposobnost sagledavanja i približavanja različitih izvora informisanja, iskustava, kako bi se razvila mreža neformalnih kontakata i ponuda za pomoć i saradnju);

d) Veštine orijentisane ka delotvornosti:

- sposobnost odlučivanja (različitim kompleksnim i rizičnim situacijama);
- kompetencija delovanja;
- sposobnost participacije (uz naglašavanje odgovornosti).

e) Orientacija ka samoorganizaciji:

- upravljanje sopstvenim procesom učenja (razvijanje metakognitivnih svojstava);
- kompetencija evaluacije (samoevaluativna kompetencija);
- doživotno učenje (učenje se opaža kao bogaćenje kvaliteta života).

f) Orientacija ka celovitosti:

- sposobnost mnogostranog posmatranja (iz različitih dimenzija i značenja);
- konstruktivističko ophođenje sa mnogostranošću pristupa (povezivanje različitih metoda, načina posmatranja i kompetencija pri rešavanju problema - pluralno mišljenje);
- globalna perspektiva (lokalna iskustva i putevi njihovog rešavanja povezuju se sa mogućim delovanjem na globalnom planu).

Institucionalno vaspitanje i obrazovanje iz ugla globalnog razvoja ima nove pedagoške refleksije, nove paradigme učenja. Jedan od pristupa nalazimo u modelu akcione kompetentnosti, prikazan u pomenutom

radu O. Florić-Knežević. Ovaj model temelji se na osnovama aktivne konstrukcije znanja, koje je po svojoj prirodi interaktivno i predstavlja vid «asimetrične interakcije», zavisne od konteksta, predmeta i sadržaja koji se uče, koji na prvi pogled deluje ohrabrujuće, odnosno daje nadu u mogućnosti želenog balansa težnji ka slobodi ličnog razvoja, s jedne strane i uslovljenosti interakcije i ukupnog socijalnog ponašanja, s druge strane. Ovo iluzorno očekivanje usklađene dinamičke interakcije i otklanjanje jaza između ove dve suprotstavljene dimenzije vaspitanja i obrazovanja nije ništa novo. U istoriji vaspitanja i obrazovanja bilo je više pokreta (poznat je pokret Nove škole početkom 20. veka) koji su ostavljali traga, utiskujući u postojeće koncepte učenja i poučavanja elemente principa koji su u iste utkani i danas, ali nisu koncepcijски menjali iste. Kako će to izgledati u vreme insistiranja na konceptima kompetencija ostaje da se vidi.

Obrazovanje za akcionu kompetentnost podrazumeva istovremeni razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvaruje se prema prethodno pomenutom u okviru sledećih orientacija:

- orijentacija ka rešavanju problema,
- ka sporazumevanju,
- ka kooperaciji,
- ka delotvornosti,
- ka samoorganizaciji i
- ka celovitosti.

U okviru naslova kojim se ovde bavimo, smatramo značajnim naglasiti veštine orijentisane na:

- sporazumevanje:
- sposobnost za dijalog i spremnost za komunikaciju,
- sposobnost samorefleksije,
- vrednosna orijentacija i
- sposobnost za rešavanje konflikta.

Pomenuti model akcione kompetentnosti ima, kako je prethodno rečeno, namenu da integriše dve suprotstavljene pedagoške refleksije, a u osnovi ovog integrativnog pristupa je namera da društvene potrebe dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otuđi od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji

odgovara autentičnom društvenom razvoju, što bi se moglo kvalifikovati kao oksimoronska tendencija. Svemu ovome, u dobroj meri, očekuje se da pomogne nastavnik svojim stilom rukovođenja, odnosno komunikacijama, jer će on moći da utiče na to kakav će oblik dobiti egoizam ili ekstremni individualizam, kretanje ambicija, na kom nivou će se razvijati interesovanja, stvaralački odnos i stremljenja.

Adekvatna socijalna kompetencija u pominjanom modelu akcione kompetentnosti stvara se stilom rukovođenja koji podstiče članove tima koji se stvara da iznose svoje misli otvoreno i iskreno, bez bojazni da će biti ismejani, kritikovani i sl. Takođe, značajno je da se u komunikacijama podstiče vedrina, razumevanje i međusobno uvažavanje, kao i navike da se aktivno slušaju drugi dok govore. Iznad svega, insistira se na poštovanju razlika u mišljenju i pristupu.

Sve ovo smatra se da je moguće pospešiti strategijama koje podstiču priznavanje i doprinos pojedinaca, cene rezultate koje ostvaruje pojedinač i grupa, a radi se i na tome da pojedinci osećaju da ih poštuju drugi. Jedna od tehnika kojom se doprinosi ovome odnosi se na priznavanje doprinosa pojedinca, ali i tima, grupe.

No, u prethodnom nije dovoljno naglašeno shvatnje da bi pedagogija trebalo jače da brani stavove po kojima je funkcija obrazovanja negovanje ljudskih težnji za promenom i sposobnosti da se čovek nosi sa nesigurnošću i nepredvidivošću, a ne da se na „društvo koje uči“, a time i na pedagogiju, gleda kao na nešto čime će se pospešiti konstantna dopuna kapitala za ekonomski napredak. Ovo je, po skromnoj oceni autora ovih redova, kritična tačka na kojoj se sukobljavaju pedagoške i pragmatične tendencije koje na široka vrata ulaze u pedagogiju, preko postmoderne, kao i preko nauka koje zalaze na teret pedagogije, otkrivajući već viđeno, uz jaku podršku savremene pragmatičnosti poslovнog sveta.

Na kraju, iza ispred rečenog, ostaje utisak da se opšti okvir za razumevanje pedagoških refleksija koje mogu u Ujedinjenoj Evropi da pospeši proces integracija temelji na procesima koji su već uveliko započeli: sposobljavanju pojedinca za razumevanje svoje stvarnosti i vlastitu kritičku distancu, učenju veštine učenja, sposobljavanju za trajno učenje, praktičnu primenu naučenog u promenljivim i neizvesnim

uslovima života, sposobljavanju za praktičnu akciju i participaciju, usmeravanju ka vrednostima tolerancije, multikulturalizma, razumevanju drugih i spremnost za zajedničko, timsko delovanje. Ali, naravno, uz ovo ide i stalni oprez da se sve ovo ne završi upotrebom čoveka. Iza ovoga, želi se ovde naglasiti da promenjene filozofije života u postmoderni i njenom uticaju na filozofiju vaspitanja i nove pedagoške paradigme - u središtu je pojedinac i njegov celovit razvoj značajno mesto daju alternativnim pedagogijama (humanistički modeli, emancipatorno vaspitanje, „Korak po korak“, učenje u slobodi...) i to u okviru procesa celoživotnog učenja, kao vodeće obrazovne filozofije i procesa, procesa globalizacije sveta i individualizacije nacionalnih država, zahteva za jačanjem etike odgovornosti i sve izraženijeg orientира na samosvesnog, kooperativnog i kreativnog pojedinca. U sklopu ovoga je i suštinsko pitanje koje ima veliki značaj za sve o čemu je ispred bilo reči, a to je pitanje cilja obrazovanja, pitanje svrhe učenja. Mnogi autori u oblasti filozofije obrazovanja, pa i pedagogije, sve više ističu nedalekosežnost pogleda na „društvo koje uči“ kao na “konstantno dopunjavanje ljudskog kapitala“ za ekonomski napredak. Nasuprot ovih, veliki je broj onih koji se zalažu za obrazovanje koje neguje ljudske težnje za promenom i mogućnošću takmičenja, kao i mogućnosti jedinke da se nosi sa neizvesnošću, nesigurnošću i nepredvidivošću. Model akcione kompetencije, koji je samo kratko prethodno skiciran, dao je sebi zadatku da pokuša da objedini ove dve opozitne strane, što su činili i drugi pokušaji pre njega.

U nastavku, osvrnimo se na neke ideje Džona Lindstona i drugih o teoriji i praksi obrazovanja nastavnika, imajući utisak da će dobro potkrepliti prethodna razmišljanja i otvoriti nova. Neka od razmišljanja na ovu temu uzimaju u obzir kontekst u kome se vaspitaju oni koji će vaspitavati, profesionalno uzrastaju i u tom smislu razmišljaju na sledeći način.

Svaka odluka o razvoju kurikuluma koji treba da odgovori na zahteve sveta koji se konstantno menja i koji treba da pripremi nastavnike da rade sa mladim ljudima u nastojanjima da ispune zahteve takvog kurikuluma, mora da se zasniva na jasnom razumevanju teorija i socijalnih promena i na jasnoj percepciji o tome kako ove teorije treba da utiču na naše sadašnje i buduće prakse. Kao oni koji obrazuju nastavnike, učitelje, vaspitače imaju dvostruku odgovornost da

razumeju životna iskustva onih koji treba da postanu nastavnici, kao i da razumeju životna iskustva onih koje tek treba poučavati. I jedno i drugo je veoma zahtevno kada su u pitanju oni koji se i sami profesionalno razvijaju u svetu za koji se smatra ne samo da nije savršen nego da ima veću nestabilnost od onog u kome smo do sada živeli.

Svet se menja. Oduvek je bio u procesu promene, ali, baš kao što ljudi svih uzrasta i geografskih lokacija sve više primećuju u svojim sopstvenim životima, tempo se naglo povećava i utiče na sve više aspekata naših svakodnevnih života. Hobsbaum (Hobsbawm, 1995) primećuje da je svet u dvadesetom veku konstantno bio u stanju revolucije u nauci, umetnosti, politici, institucijama, verovanjima, vrednostima, zapošljavanju i obrascima međuljudskih odnosa, kako u okviru jedne, tako i kroz više generacija. Slično tome, u svojoj studiji koja se bavila nastavnicima i ulozi obrazovanja u Australiji Skilbek (Skilbeck, 2004) daje svoj komentar da u prvoj deceniji dvadeset i prvog veka nema nikakvih znakova slabljenja sve bržeg tempa ove ne tako tihe revolucije, dok globalizacija postavlja scenu za nove razvoje, za ekonomiju zasnovanu na znanju i sve bliže odnose među nacijama i kulturama, iako nisu svi mirnodopski i produktivni.

Dok se čini da su tempo i smer promena slični u mnogim delovima sveta, ipak se srećemo sa varijacijama na lokalnom nivou. Skilbek (Skilbeck, 2004) je identifikovao deset značajnih promena koje trenutno imaju uticaja na australijsko društvo, ali koje se, po njegovoj oceni, u većoj ili manjoj meri, verovatno osećaju u čitavom svetu. One se odnose na sledeće:

- migracija i stalne promene etničkih i kulturnih mešavina koje su ranije predstavljale relativno homogene zajednice;
- sve veća urbanizacija i smanjenje ruralnih zajednica;
- povećana fleksibilnost zapošljavanja sa sve većim prisustvom rada na polu radnog vremena ili zapošljavanja po ugovoru;
- česte promene karijere; sticanje višestrukih veština i povećan značaj formalnih kvalifikacija;
- široko raširena difuzija konzumentskih vrednosti i interesovanja koje se odnose na slobodno vreme i progresivno napuštanje tradicionalnijih izvora interesovanja i vrednosti, posebno smanjenje i nestajanje tradicionalnih oblika društvenog kapitala

(lokalnih mreža) kao dela klubova, društava, odlaženja u crkvu i usko povezanih zajednica;

- stalno inoviranje kroz primenu nauke – u biohemiji, nauci o materijalima, industrijskoj proizvodnji, poljoprivredi, itd. i nauka u službi održanja i očuvanja životne sredine;
- pojava društava koja su svesna rizika i koja se opiru preuzimanju rizika sa administrativnim i drugim procedurama za određivanje i raspodelu odgovornosti i sve veće okretanje sudskim procesima u rešavanju sporova; i
- složaj uočenih kritičkih problema i pitanja koja se javljaju zbog gore navedenog, kao i iz drugih izvora, uključujući epidemije, nasilje, terorizam, zapostavljanje i zlostavljanje dece, povećanje stope samoubistava i depresije, beskućništvo, ugrožavanje životne sredine i lična nesigurnost pojedinca (Lindstone, J. u: Cirila Peklaj (ur.), 2006).

Suočene sa izazovima koje nameće razvoj, možda nije iznenadujuće da vlade sve više zahtevaju da njihove škole i nastavnici odgovaraju na ove izazove i pripreme mlade ljude za život u svetu koji se stalno menja i poprima nove oblike, iako u mnogim oblastima nemamo jasnu sliku kako će svet izgledati. Nastavnici i oni koji ih obučavaju su u isto vreme suočeni sa promenama samih njihovih studenata i promenama koje se u zahtevima pred njih kao «profesionalce koji uče» postavljaju. Još jedno istraživanje koje je sproveo Bonser (Bonser, 2004) je otkrilo da australijski nastavnici već otkrivaju određeni broj glavnih promena u stavovima i ponašanju svojih učenika i njihovih roditelja, koje utiču na uloge samih nastavnika. One uključuju sledeće:

- sve je više prilika za (često nenadgledano) slobodno vreme, koje sobom nosi veću slobodu izražavanja dece, donošenja odluka, definisanja verovanja, vrednosti i interesovanja;
- uticaj «konzumentskog društva» na dečije – i roditeljske i nastavničke – interese, vrednosti i izbole;
- promjenjeni odnosi, uključujući i obrasce autoriteta među generacijama;
- sve veći broj majki koje rade;
- povećana učestalost porodica sa jednim roditeljem;
- manje roditeljskog nadgledanja domaćeg rada dece;

- beskućništvo, nasilje u porodici i zloupotreba droga i od strane dece i od strane roditelja;
- sve veća tendencija kod roditelja da postanu nekritički pobednici sopstvenog deteta;
- devalvacija obrazovanja u slučaju nekih porodica i zajednica, posebno gde je nezaposlenost velika;
- veća svest o pravima koja vodi ka većem posezanju za zakonodavstvom;
- savršenija i naprednija informaciona tehnologija u mnogim domovima dece od one koja im je na raspolaganju u školama (Bonser, 2004).

Bonser, takođe, razmišlja o izmenjenoj ulozi nastavnika koji obrazuju nastavnike, pa i o roditeljima i drugima, koji i sami imaju tendenciju da se vraćaju unazad i razmišljaju o nekim, možda mitskim, zlatnim vremenima, kada je glavna uloga nastavnika bila da pre svega bude riznica znanja za koje se smatralo da je neophodno da ga mladi ljudi steknu pre nego što istinski zakorače u svet odraslih, a potom i da imaju visoke nivoje veština koje su potrebne da se ovo znanje prenese na mlade. No, na samom početku dvadeset i prvog veka javlja se briga u razvijenijim zemljama sveta, koja se odnosi na to da li postoji dovoljno nastavnika koji poseduju neophodna znanja i veštine koje bi odgovorile na izazove rapidnih socijalnih i ekonomskim promena i sve raznorodnije populacije učenika.

Koji su onda glavni izazovi sa kojima sa suočavaju nastavnici u ovom svetu koji se stalno oblikuje i menja? Na osnovu njegovog trenutnog razumevanja situacije, Bonser predlaže da bi, u širem smislu, sledeći aspekti trebalo da budu prioritetni u našim promišljanjima:

- Uloga informacionih tehnologija u učenju – koja utiče i na ono što treba da se nauči i na to kako se to može naučiti; i
- Pomeranje naglaska kod prirode društvenog kapitala sa lokalnog ka transnacionalnom nivou i uticaj ovoga na interkulturno i interpersonalno razumevanje (Bonser, 2004).

Dakle, prethodno navedeni kao posebni aspekti izazova, koji stoje pred poučavanjem, govore o tome koliko odnos između učenja, tehnologije i socijalnih promena nije ni jednostavan ni linearan. Pre bi se mogao

predstaviti kao ciklon ili kovitlac, kod koga, kad se jednom pokrene, nije moguće upravljati ni pravcem ni snagom. Što se svet brže menja, to mi treba da naučimo više strategija da u tom svetu opstanemo, a što više učimo, to više utičemo na promene. Ovaj proces se ne javlja samo među ljudima koji žive u istim oblastima i koji dele isti vremenski period života, već i u okviru interakcije pojedinaca tokom čitavog njihovog života. Već je postalo uobičajeno tvrditi da smo mi svi sada celoživotni učenici, iskustvo nam govori da je svaki organizam koji je omanuo u «učenju» osuđen na propast i nestajanje. Pitanje koje Bosner sebi i drugima postavlja je: Šta to znači učiti?

Svet učenja – za mnoge u prošlosti, domen koji se gotovo u potpunosti tiče škole i univerziteta – je prožet kontradiktornostima i bilo je mnogo pokušaja da se ove kontradikcije razreše stvaranjem podkoncepta, uključujući celoživotno učenje, otvoreno učenje i učenje na daljinu. Sve ovo je, međutim, zasnovano na osnovnoj pretpostavci da je učenje *per se* dobra stvar i da je učenje jedinstven koncept koji se lako može definisati.

Jedan od problema sa kojim se suočavaju oni koji pokušavaju da razviju nove oblike obrazovanja koji bi pomogli novim generacijama da uče, kao i oni koji su uključeni u obrazovanje nastavnika, javlja se iz uslova u kojima su mladi ljudi rasli i odgajani u «digitalnoj eri». Džuks i Dosaj (Jukes and Dosaj, 2003) prave razliku između «digitalnih doseljenika» (većina nastavnika i onih koji su trenutno na pozicijama u oblasti obrazovanja) i «digitalnih domaćih», sadašnje generacije mlađih učenika.

Oni su došli do nalaza da:

- dok nastavnici i oni koji nastavnike obrazuju – digitalni doseljenici:
 - više vole nizak stepen i kontrolisano davanje informacija iz ograničenih izvora,
 - više vole jedinstvenu obradu i davanje jednog zadatka ili ograničenog zadatka,
 - više vole da daju tekst pre slike, zvuka ili videa,
 - više vole da informaciju pružaju linearно, logično i sekvensijalno,
 - više vole da učenici rade nezavisno, a ne u mreži i u interakciji,

- više vole da poučavaju za svaki slučaj (u slučaju testova ili ispita),
 - više vole odloženu pohvalu ili odloženu nagradu i
 - više vole da predaju u okviru plana i programa,
- *njihovi učenici – digitalni domaćini:*
- više vole da primaju informacije brzo iz višestrukih multimedijalnih izvora,
 - više vole paralelnu obradu i zadavanje višestrukih zadataka,
 - više vole da obrađuju slike, zvukove i video zapise od teksta,
 - više vole nasumičan pristup hipermultimedijalnoj informaciji,
 - više vole da uđu u interakciju i da se umrežavaju istovremeno sa brojnim drugima,
 - više vole da nešto uče kad za to dođe vreme i
 - više vole da ih odmah pohvale i da odmah dobiju nagradu; i više vole učenje koje je relevantno, momentalno korisno i zabavno.

Moguće je da se, sa stanovišta autora ovog istraživanja, kako sami za sebe kažu, kao bejbi-bumera (onih koji su se rodili i rasli pedesetih, šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka) koji stari, sve što je ovde rečeno svodi na to da je trenutna generacija digitalnih učenika razmažena i da živi u doba u kojem je život za mnoge u razvijenijem svetu relativno lak. Međutim, prihvatići ovakvo stanovište verovatno bi značilo stvoriti čak i veći generacijski jaz između bejbi-bumera i generacija X i Y od onog o kojem se trenutno govori među socijalnim analitičarima. A, oni među nama, koji su se ostvarili u svojim karijerama i stekli samopouzdanje, trebalo bi možda da se sete činjenice da je pedeset procenata svetske populacije mlađe od 25 godina, da se šest milijardi poruka mobilnim telefonima pošalje svakog dana i da je za mnoge, ako ne i za većinu mlađih ljudi danas mobilni telefon, pristup internetu i MP3 plejer predstavljaju stvari od suštinskog značaja u životu.

U poslednje dve decenije, obrazovna reforma je postala mantra u angloameričkom svetu, uključujući Sjedinjene države, Kanadu, Australiju i Englesku i Vels, kao i u oblastima konfučijskog nasleđa kao što je Kina, Honkong i Tajvan. Kako to autori kao što su Dimok i Li (Dimmock and Lee, 2000) naglašavaju, ovaj reformski pokret je usmeren na kvalitet školskog liderstva, upravljanje i vladanje, s jedne strane, i kurikuluma, nastave i učenja, s druge. Od posebnog je interesa

tokom poslednje decenije izuzetna doslednost političkih izjava koje su obuhvatale sledeće: da bi nacija ostala kompetitivna na internacionalnoj sceni, njene škole moraju se usredosrediti na proizvodnju obučenih diplomaca za radnu snagu, i da će stoga obrazovna reforma dovesti do toga da svaka određena zemlja postane «pametna država» ili «bistra država», što je praćeno izveštajima, koji su u ovoj fazi često anegdotski ili novinarski, koji svedoče da ove reforme ne vode ka poboljšanjima koja su ranije opisivana kao «neizbežna». Oni koji formiraju nastavnike su, u isto vreme, izloženi kritici da «su van dodira» u odnosu na potrebe koje imaju i vlade i učenici u obrazovnom procesu.

Reformske mere u obrazovanju koje se sprovode u čitavom svetu su iznenađujuće slične. Kada govorimo u implementaciji, nastavnici su stavljeni u središnju poziciju i od njih se zahteva da se late posla u dizajniranju poučavanja i učenja visokog kvaliteta ne bi li studenti dostigli standarde kurikuluma koje postavljaju vlade. Dalje, ovakva politička nastojanja vode ka zahtevima za povećanom tehnologijom u školama u čitavom svetu. Kao što Lankšir i Snajder (Lankshear and Snyder: 2000) ističu, u velikom stilu koji se stalno ponavlja «nastavnici su pod ogromnim pritiskom da tehnologizuju učenje. Slično tome, pojedinci, porodice, poslovne i institucije se osećaju kao da nisu u toku ako nisu žicama povezali svoj svet na veb.

Uprkos razlikama u mišljenjima i sudovima koje su prethodno navedene, Dimok i Li (Dimmock and Lee: 2000) tvrde da reforme kurikuluma u različitim mestima imaju toliko toga zajedničkog da bi se mogle okarakterisati kao «Novi kurikulum». Oni predlažu da «među promenama koje čine novi kurikulum nalazimo sledeće:

- pomeranje težišta sa kurikuluma koji je orijentisan na poučavanje silabusa na rezultate učenja učenika,
- pokušaj da se kurikulum individualizuje i personalizuje,
- napor da se učenici sa posebnim potrebama uključe u redovna odeljenja,
- briga da svi učenici – bez obzira na godište, etničku pripadnost, ili pol – dobiju vredan kurikulum na koji imaju pravo,
- sistematičnije i tačnije procedure evaluacije, uključujući i profilisanje napredovanja pojedinačnog učenika nasuprot oslanjanju na očekivane standarde u ključnim fazama,

- naglasak na veštine višeg reda, kao što je rešavanje problema, komunikacija, kritičko mišljenje i kreativnost,
- usvajanje određenih metoda poučavanja za koje se smatra da su efikasne; i prioritet da se kompjuterska tehnologija integriše u kurikulum, kao glavni instrument poučavanja i učenja» (Dimmock and Lee, 2000).

S druge strane, Lenkšir i Snajder (Lankshear and Snyder, 2000) upućuju na «otrežnjavajući dokaz» o postojanju tesne veze između kompjuterske industrije, mas medija, sveta korporativnog biznisa, «natprirodnih neoliberalnih organizacija kao što su OEBS i neoliberalnih političara, birokrata i savetnika». Ovi autori veruju da su ovakve interesne grupe čvrsto rešene da školovanju daju komercijalni «obrt» i da ga otvore za privatizovano pružanje usluga, tako pretvarajući škole u obnovljene «mašine ideologije» koje promovišu razvoj ekonomski motivisanih pojedinaca koji su zainteresovani samo za sebe. Konačno, treću perspektivu nudi Fridman (Friedman, 2000) koji navodi da nije slučaj da globalizacija proizilazi iz nezasite pohlepe američkih kompanija i američkog kulturnog imperijalizma, već da je globalizacija neizbežan rezultat demokratije: demokratizacije tehnologije, demokratizacije finansija i demokratizacije informacija, i upravo ovde se javlja drugi najveći problem za nastavnike.

Kada se posmatra kao američki kulturni i ekonomski imperijalizam, globalizacija očigledno izgleda kao negativan trend u svetu. Kada se na nju gleda kao na neizbežan rezultat povećane demokratije, koja se definiše u smislu zajedničke želje pojedinaca, mnogi je razmatraju na drugačiji način. Dalje, kada posmatraju pitanja kulturnih razlika, razmišljaju i o tome šta se dešava *unutar pojedinačnih država*, ali i o tome što se dešava između nacija. U čitavom svetu se životi ljudi menjaju, ali izgleda da je jedna od najvećih promena sve veća razlika između bogatih i siromašnih. Ovo važi i za «razvijenije» zapadne zemlje i za zemlje koje se obično smatraju «siromašnima». Dok se životni stilovi možda razlikuju u nekim detaljima, postoji izuzetan trend u okviru kog oni postaju slični, posebno za one bolje stojeće. Zbog ovih promena često žale konzervativnije snage u svim kulturama, koje se žale zbog opadanja onoga što je postalo poznato kao društvenih kapital, i neretko ovo pripisuju greškama od strane školskih sistema uopšte, a posebno nastavnika.

U okviru konteksta Sjedinjenih država Putnamu se pripisuje zasluga da je skrenuo pažnju na koncept društvenog kapitala i stavio ga u žiju interesovanja (Putnam, 1995). On je došao do nalaza da su ljudi sve manje spremni da budu deo civilnih grupa, izlaznost na glasanje je opadala, kao i odlazak u crkvu i članstvo u sindikatima, i konačno, ljudi su postali sve manje i manje raspoloženi da volontiraju i uvide da je zdravo, civilno društvo esencijalno za prosperitet i socijalno zdravlje. Koncept je privukao značajno interesovanje na međunarodnim nivoima, tako da je Svetska banka (1998) navela da «Društveni kapital nekog društva uključuje institucije, odnose, stavove i vrednosti koje usmeravaju i rukovode interakcije među ljudima i doprinose ekonomskom i socijalnom razvoju. Društveni kapital, međutim, ne predstavlja jednostavan zbir institucija koje čine društvo, on obuhvata i onaj lepak koji ih drži zajedno. Međutim, različita istraživanja, uključujući i one koje su sproveli Dasgupta (2002) i Durlauf i Fafhamps (Durlauf and Fafchamp, 2004) kritikuju i trenutnu definiciju i pretpostavku da viši nivoi društvenog kapitala obavezno doprinosi opštem dobru. Pozivajući se na Putnamovu sugestiju da bi za opadajućim nivoima društvenog kapitala trebalo žaliti, oni navode da je istorija puna primera organizacija koje su se zasnivale na veri koje su obezbedivale škole i klinike i druge javne službe za svoje zajednice, ali takođe navode da, pošto ovakve institucije danas u većem broju obezbeđuje šira društvena zajednica, članstvo u takvim organizacijama postaje manje neophodno. Oni predlažu da se možda opadanje u društvenom kapitalu može smatrati nesrećnim, ali neizbežnim propratnim efektom kretanja ka pravednjem društvu, i za njima ne treba žaliti. Ako pogledamo društva širom sveta, čini se da se dosta tog «lepka» (vokabular Svetske banke) koji omogućava ovim društvima da «rade» može objasniti socijalnom društvenom teorijom, ali da povećani kontakt, kao što ga je Fridman opisao, možda može da navede više, posebno mladih, ljudi da pobegnu od tog „lepka“ i da ne treba kriviti učitelje za ovaj trend, koji se predstavlja kao pogoršanje društvenih vrednosti.

Florida objašnjava (Florida, 2003) da se društvo (posebno u Sjedinjenim državama, ali da ovo važi za društva širom sveta) menja zato što mnogi ljudi to žele i da je pokretačka snaga promene u povećanju ljudske kreativnosti. Pozivati se na «informacionu ekonomiju» ili «ekonomiju

znanja» postalo je kliše, ali postaje sve jasnije da kreativnost – koja se definiše kao «sposobnost da se stvore nove smislene i svršishodne forme» - danas predstavlja glavni izvor kompetitivne prednosti. Florida, takođe, tvrdi da se kreativni ljudi ne okupljaju tamo gde postoje poslovi, već tamo gde vole da žive. On dalje objašnjava da su bukvalno u svakom aspektu života, slabije veze zamenile jače veze organizacija za koje radimo, crkve, komšiluk ili čak porodične veze koje nas definišu. Florida objašnjava da ovo nije znak nehajne samoživosti i razmaženosti kod ljudi, već reakcija na jednostavnu ekonomsku racionalnost – da mi živimo prema našoj kreativnosti i samim tim tragamo za sredinama koje dozvoljavaju našoj kreativnosti da cveta. Tako kreativni ljudi gravitiraju prema sredinama koje stimulišu kreativnost, koje ne nude samo prilike i dobre uslove za život, već i otvorenost prema različitosti, gde osećaju da mogu da se izraze i validiraju svoje identitete. Oni beže iz mesta gde se više vrednuje tradicija i gde i dalje dominiraju norme organizacionog doba. Florida (op.cit.) tvrdi da se nove industrije znanja lociraju i rastu zbog lokalnog obezbeđivanja kreativnih ljudi, a da kreativne ljude privlače mesta koja su poznata po raznovrsnosti misli i otvorenosti uma. Oni aktivno tragaju za mestima koje tolerišu raznolikost i traže znakove ovoga kada ocenuju zajednice. Ovi znakovi uključuju ljude različite etničke i rasne pripadnosti, različitih životnih doba, seksualnih orientacija i alternativnog fizičkog izgleda koji se ogleda kroz, na primer, pirsing ili tetoviranje. No, iza ovoga, moglo bi se postaviti pitanje koliko to ljudi preferiraju kao unutrašnju potrebu, a koliko za imperativ vremena, tj. konteksta u kome žive, a shodno tome i kako se to odražava na njihovu psihološku dimenziju. Zato Floridine ocene treba tek da „overe“ istraživanja.

Navodeći promene globalnog društva koje su iznete u prethodnom delu teksta i stavljajući ih u kontekst teorije društvenog kapitala, kakvu nudi Putam, i teorije kreativnog kapitala, kakvu daje Florida, verujemo da bismo možda mogli da razaberemo neke osnove koje se odnose i na fundamentalističko neodobravanje koje se danas može primetiti i u okviru jedne i između više nacija, ali i na poteškoće sa kojima se danas suočavaju oni koji osposobljavaju nastavnike, nastavnici, škole i oni koji osmišljavaju kurikulum.

Floridino (op.cit., str. 269) stanovište je da društvene strukture koje su ranije bile značajne sada rade protiv prosperiteta. Tradicionalne ideje o

tome šta treba da predstavlja jedna bliska, kohezivna zajednica i društvo često inhibiraju ekonomski razvoj i inovacije. Tamo gde su nekada bile značajne jake veze među ljudima, sada su efikasnije slabe. Tamo gde su nekada bile negovane stare socijalne strukture, sada se one ograničavaju. Zajednice koja su nekada privlačile ljude sada ih odbijaju. Zajednice koje se sada razvijaju i društva koja se javljaju obeležena su većom raznolikošću prijateljstava, individualnjim nastojanjima i slabijim vezama unutar zajednice. Ljudi žele raznolikost, niske barijere za ulazak u nešto, i mogućnost da budu ono što jesu. Sada bi trebalo istražiti šta znače niske barijere i koju sreću one donose, posebno ako se očituju u pojavama lementiranja, moralne izopačenosti... Međutim, Florida smatra da, ako nastavnici žele da osposobe svoje učenike da žive i rade u ovakvom svetu koji je u nastajanju i koji će, veruje, biti otvoreniji, oni moraju da prihvate nove definicije učenja i onoga što treba da se nauči, i da prihvate izazov da ovo čine i da se bave svojom misijom obrazovanja na načine koji će njihovi učenici prihvati. Međutim, čineći ovo, gotovo neizbežno kroz «tehnologizaciju» svog rada, oni će se otvoriti da budu od pomoći za razumevanje tradicionalnih vrednosti i verovanja, a samim tim će doprinositi opadanju tradicionalnih društava.

Kada se radi o proceni tvrdnji koje se takmiče, a koje iznose oni koji žele da sačuvaju sadašnje oblike društvenog kapitala, kao i oni koji smatraju sve veći uticaj informacionih tehnologija na razvoj kurikuluma načinom na koji će naši školski sistemi i naše nacionalne budućnosti napredovati, smatra se da se moramo postarati da razmišljamo dalje od modela istraživanja koji se zasniva na doноšenju odluka koji je tako često korišćen u birokratskom svetu. Berajter (Bereitter, 2002) kao primer daje hipotetičko istraživanje koje je sprovedeno da bi se ocenio uticaj prvih automobila u poređenju sa konjima. Istraživanje koje se zasniva na doноšenju odluke bi, u onim prvim godinama, pokazalo superiornost konja u različitim aspektima: brži, jači, tiši i pouzdaniji. Rezultati takve studije, po Berajteru, mogli su sasvim lako pokazati da konji predstavljaju održiviji oblik transporta. Međutim, dok je automobil bilo moguće podvrgavati usavršavanjima, u slučaju konja to nije bilo moguće, i uprkos dopadljivim idejama koje iznose neki konzervativniji pojedinci da bi svet trebalo da teži povratku u eru koju metaforički vuku konji, čini se da veoma mali broj ljudi u sadašnjoj svetskoj populaciji ozbiljno žudi za ovakvim životnim stilom. Zapravo, sa sve većom

raspoloživošću informacija, umesto da se teži ka povratku na socijalne i razvojne trendove prošlog veka, naša sadašnja potreba je da ulažemo veće napore da uvidimo kuda korisnost koju nose tehnološki i socijalni napredak može voditi.

Pitanja sa kojima se obrazovanje trenutno suočava su velika, i uprkos varijacijama na lokalnim i nacionalnim nivoima, ona su fundamentalno univerzalna u svetu koji je sve više povezan žicama (ili čak bežično). Suočeni sa Scilom konzervativizma i Haridbom avanturističke inovacije, ohrabrujuće je videti da autori, ovde konsultovani, nisu izbegavali svoje odgovornosti koje kao oni koji obrazuju buduće nastavnike imaju, da istražuju širu lepezu granica u obrazovanju i sa teorijskog i sa praktičnog stanovišta. Naravno, nema konačnih odgovora na pitanja kojima se bave, ali u traganju za boljim odgovorima ohrabruju sve druge, nastavnike, učenike i druge aktere škole i društva da i u ovim pravcima razmišljaju.

2. INTELEKTUALNA AUTONOMIJA I DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE IZ UGLA EVROPSKOG KVALIFIKACIJSKOG OKVIRA

Konceptualne promene u pedagogiji i didaktici i njihova osnova u savremenoj filozofiji nauke i znanja; pluralistički koncepti i intelektualna autonomija u emancipatornoj didaktici. Habermas i emancipacija kroz kritičku samorefleksiju. Postmoderni pluralizam; „liberalizacija“ obrazovnog procesa; „nova racionalnost“ i težnje ka odustajanju od racionalnosti kao takve. Standardizacija kao cilj obrazovanja, nametanjem novih totalitarnih pravila, kojima formalizam, tj. racionalizam znanja ustupa mesto apsolutnoj ideji pluralizma i tolerantnosti - immanentne težnje ka nivelišanju klasične racionalnosti i naučni diskursi; podsticanje intelektualne autonomije - teorijski okviri i praktični izrazi; principi i strategije kritičkog mišljenja.

2.1. Pluralistički koncepti i intelektualna autonomija ličnosti – teorijski kontekst i pojmovna određenja

U temelju moralnog (sveobuhvatnog) razumevanja autonomije nalaze se misli Imanuela Kanta koji modernu moralnu normu ne izvodi iz posebnog iskustva, kulturne i religijske svrhe, odnosno sveta kakav je po sebi. Kantovska moralna norma je deontološka – odvojena od fakticiteta bilo koje vrste i izvire iz čistog praktičnog, empirijski i ontološki neuslovjenog uma. Autonomija se ovde shvata kao vrednost sveobuhvatne moralne doktrine koja treba da važi u svim sferama života. Većina savremenih liberalnih teorija su deontološki koncipirane sa principijelnim naglaskom na primatu etike pravičnog naspram etike dobrog. To se, međutim, ne može reći i za perfekcionističke teorije liberalizma. Za pristalice ovog pravca liberalne misli nikada nije postojala dilema da li liberalizam poseduje sadržinu koju treba negovati. Po njima, liberalizam predstavlja supstantivni koncept koji podrazumeva postojanje nepromenljivih osobina ljudske prirode i njima odgovarajućih vrednosti i vrlina. Oslanjajući se isključivo na shvatanje slobode kao odsustvo ograničenja, nije moguće obezbediti intrinzično vredna dobra kao što je autonomija. Kao praktična posledica ovako koncipiranog liberalizma javlja se zahtev upućen državi da se aktivno angažuje na promociji onih dobara koja su spojiva sa autonomijom (Lalović, Z., 2011). Pojam autonomije, a u ovom tekstu i bliže, intelektualne autonomije, vezuje se za koncept doživotnog učenja, a posebno sa kompetencijom „učiti kako se uči“. Potreba za razvojem ključnih kompetencija, koja se odnosi na bolje upravljanje vlastitim učenjem, na pristup učenju, na mogućnosti upravljanja vlastitim učenjem, na društvene i međuljudske odnose i komunikaciju, motivaciju itd., uticala je na promenu prakse u visokoškolskoj nastavi. Jednu od često sretanih definicija autonomije u učenju dao je Henri Holek, definišući autonomiju kao sposobnost onoga koji uči da preuzme odgovornost za vlastito učenje, ukazujući da ova sposobnost „nije urođena, već stečena, kao rezultat formalnog učenja, odnosno na sistematičan način, i naglašavajući da preuzeti odgovornost za učenje znači prihvati odgovornost za sve odluke koje se tiču svih aspekata učenja (ibidem). Holek se u Savetu Evrope zalagao za slobodu učenja „kroz razvoj onih sposobnosti koje će pojedincu omogućiti da deluje odgovorno u vođenju poslova društva u kojem živi.“ (Holec, H., 1981). Smatrao je da kada je autonomija u učenju jedan od ciljeva, obrazovanje postaje instrument za buđenje svesti kod čoveka i potrebe za oslobođenjem i, u nekim slučajevima, instrument za promenu samog

okruženja. Tako se od ideje da je čovek „proizvod društva“ dolazi do ideje da je čovek „proizvođač svog društva“ (Janne, 1977, prema: Holec, 1981).

Pored prethodnog, u literaturi se sreću i druga shvatanja autonomije u učenju. Tako Litl (David Little, 2000) smatra da je autonomija u suštini stvar psihološkog odnosa onoga koji uči prema procesu i sadržaju učenja, a Dikinson (Leslie Dickinson, prema: Lalović, Z., 2011) da je autonomija situacija u kojoj je onaj koji uči u potpunosti odgovoran za sve odluke koje se tiču njegovog učenja i primenu tih odluka. Za Bensona je autonomija prepoznavanje prava učenika u okviru obrazovnog sistema (Phil Benson, 2001). Za pitanja autonomije u učenju značajna je uloga učenika, a ne nastavnika. Ona se fokusira na proces, a ne na efekte i podstiče učenike da razvijaju sopstvene potrebe učenja i učenje vidi kao celoživotni proces (Jacobs & Farrell, 2001). Nakon ovoga, značajno je i pitanje principa na kojima se zasnivaju shvatanja autonomije u učenju. Smatra se da jedan od ključnih principa autonomije učenika pomeranje fokusa sa nastave na učenje, dakle u centru pažnje je student. Iza ovoga se naglašava da efikasno učenje podrazumeva rast autonomije studenta u pogledu kako procesa tako i sadržaja učenja, a kao značajna napomena sreće se i konstatacija da put ka autonomiji kod većine studenata podrazumeva neophodan uvid, stimulanse i smernice dobrog nastavnika (Dejvid Litl, 2000). Kao principi autonomije u učenju sreću se i sledeći:

- autonomija podstiče uzajamnu podršku i saradnju;
- autonomija znači primenu vršnjačkog ocenjivanja i samoocenjivanja;
- autonomija zahteva i omogućava diferencijaciju u nastavi.

Uloga studenata u konceptu autonomije naglašava da se student fokusira na proces, a ne na proizvod, a naglašava se potreba za ohrabrvanjem studenata da razviju sopstvene potrebe učenja i učenje vide kao doživotni proces. Iz ovoga proizilazi da su autonomni oni studenti koji razumeju zašto uče određene teme, prihvataju odgovornost za svoje učenje, preuzimaju inicijativu u planiranju i sprovodenju (Lalović, Z., 2011). Značajno je i da autonomija učenja podrazumjava spremnost da se proceni sopstveno učenje (Little, D., 2000). Student treba da bude spreman da deluje nezavisno i u saradnji sa drugima, kao društveno odgovorna osoba (Dam, L., 1995), a prvi korak u razvoju autonomije je prihvatanje odgovornosti za vlastito

učenje. Prihvatanje odgovornosti je stvar svesne namere. Pritom, studentima se mora dati prostor da razviju autonomiju tako što će im se omogućiti da učestvuju u formulisanju ciljeva učenja, u realizaciji zadataka i aktivnosti, pojedinačno ili u grupama; da primenjuju samoevaluaciju i razmišljaju o svojim iskustvima u procesu učenja. Jer, autonomija podrazumeva razvoj veština refleksije i analize, dakle metakognitivne sposobnosti, kako bi student planirao, pratio i, na kraju, evaluirao svoj napredak. Autonomija se ne odnosi samo na samostalno i individualno učenje uz minimalnu kontrolu nastavnika, već je to proces čije su glavne faze planiranje, monitoring i evaluacija učenja. Faktor koji je od suštinskog značaja za razvoj autonomije studenta jeste usvajanje veštine samoevaluacije. Student mora da izgradi svoj lični kriterijum kojim će ocenjivati kvalitet svog rada nezavisno od nastavnika. Sticanje ili učenje ove veštine pomaže studentima da donose informisane odluke o narednim koracima u procesu učenja i smanjuje zavisnost od nastavnika. Ipak, nastavnik je i dalje osoba sa najviše znanja i iskustva u učionici, pa zato često predlaže i usmerava. Autonomija u učenju je važna koliko i u svim ostalim aspektima života, kao jedna od osnovnih čovekovih potreba. Njene vrednosti sagledavaju se, između ostalog, i kroz motivacione vrednosti, a ovo se manifestuje tako što prihvatanje odgovornosti za sopstveno učenje obavezuje i vodi ka razvijanju metakognicije, refleksivnog upravljanja u učenju, a uspeh pokreće intrinzičnu motivaciju. Uloga nastavnika vidi se kao značajan faktor u razvijanju autonomije onih koji uče, jer im pomaže da postanu svesni onoga što znaju, da planiraju i postavljaju ciljeve svog učenja i da samovrednuju svoje napredovanje. Benson (2001, prema: Lalović, Z., 2011) ukazuje da je izuzetno bitan elemenat kod autonomije učenja da se studentu pruži mogućnost da preuzme kontrolu nad vlastitim učenjem, da sam određuje kako sadržaje, tako i ciljeve i svrhu učenja. Nastavnici u tom slučaju imaju ulogu savetnika, moderatora. Oni su izvor informacija i nude izbor nastavnih metoda, što podrazumeva širu ponudu metoda i strategija, kao i viđenje do sagledavanja načina njihove primene (Ibidem). Ovakav pristup podrazumeva atmosferu prihvatanja iznošenja mišljenja, slobodu eksperimentisanja sopstvenim idejama, diskusiju sopstvenih i ideja drugih u grupi. Uz ovo ide i značaj diferencijacije, mogućnosti da se uvaže kognitivni stilovi i stilovi učenja pojedinaca, stvaranje mogućnosti da se dele informacije, konfrontacije argumenata i ideja... Leni Dam definiše sredinu u kojoj se uči kao okruženje u kojem je studentima omogućeno da budu svesno uključeni u

svoje učenje. Kroz svoje aktivno angažovanje, oni postaju svesni različitih elemenata u procesu učenja. Neki od preduslova za uspostavljanje takve sredine su: spremnost nastavnika da deo odgovornosti prepusti učenicima, ali i spremnost razumevanja od strane i nastavnika i učenika da je prihvate; analiza procesa učenja u kojoj učestvuju studenti i kako i zašto nešto rade; uspostavljanje atmosfere sigurnosti, uzajamnog poštovanja i poverenja. Jedna od karakteristika autonomne učionice je rad u paru i grupni rad (Dam, L.1995). Očekuje se da će, kako postaju manje zavisni od nastavnika, studenti tako naučiti da sarađuju sa svojim kolegama. Grupne aktivnosti imaju veoma važnu ulogu u ovom, jer bi student mnogo brže da upoznaje strategije učenja kada sarađuje sa kolegama, a ne samo sa nastavnikom (Jacobs and Farrell, 2001). Iza prethodnog moglo bi se zaključiti da je najveća promena koju sa sobom nosi realizacija autonomije učenja promena metodičkog pristupa učenju u toku nastave proisteklog iz savremenih didaktičkih koncepata emancipatorskog učenja, tako da nastava i učenje u njoj idu u obrnutom smeru od doskorašnjeg, a to znači da se oni koji uče vode u toku učenja tako da postepeno preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje.

Jasnijem razumevanju intelektualne autonomije pomoći će sagledavanje bliskih i isprepletanih pojmove poput emancipacije, samoodređenja i pluralnosti.

Razmatranje suštine pluralističkih koncepata, njihove teorijsko-filozofske osnove, kao i njihov značaj za jačanje emancipatornog potencijala studenata kao subjekata u procesu učenja podrazumeva udubljivanje u promene na društvenoj sceni i u svetu rada, sada već globalističkih razmara koje promovišu ideje o pluralističkom konceptu društva, što dalje na polju pedagogije i didaktike otvara brojna pitanja. Tako didaktika postaje svesna da postojeće teorije ne daju zadovoljavajuće odgovore, a da ona sama nije dovoljno radila da pokrene svoje potencijale i traga za teorijama koje bi bile bliže životu u učionici (Gojkov, G., 2011). Pluralistički koncepti sa osnovama kritičke filozofije etabrirali su se u emancipatornoj pedagogiji, odnosno didaktici, preko, stavova Habermasa, posebno njegovim skretanjem pažnje na opasnost od isključivo tehničke civilizacije, koja je lišena međusobne veze između teorije i prakse, „pošto joj preti cepanje njene svesti i cepanje ljudskih bića u dve klase – socijalne inženjere i stanare

zatvorenih institucija“ (Habermas, 1988). Da bi se prevazišla ovakva situacija, kritička teorija primenjena u pedagogiji može se videti kao način za dolaženje do emancipacije kroz kritičku samo-refleksiju koja je, po oceni Habermasa, prekinuta kroz neadekvatnu komunikaciju koja promoviše tehnikratsku dominaciju, te kritička teorija za cilj ima pomaganje pojedincima da otkriju i bave se sopstvenim razvojnim potrebama. Postmoderni pluralizam posmatra se kao jedan od uglova razbijanja sistema celovitosti i jedinstvenosti pedagoških saznanja u povezanu jedinstvenu celinu, jedinstvenu nauku o vaspitanju, pedagogiju i otkriva se značaj povezivanja pedagoškog „treba“, kao osobeno sredstvo podsticanja i razvijanja individualnih sposobnosti u oblikovanju celovite ličnosti svakog čoveka, kao faktor očovećenja, kroz koegzistenciju individualnog i socijalnog. Tako je, pod uticajima stavova »Frankfurtske škole«, u didaktici došlo do toga da je opšte prodirući uticaj pozitivizma rezultirao u široko rasprostranjenom rastu instrumentalne racionalnosti i tendenciji da se svi praktični problemi vide kao tehnička pitanja. Iz ovoga proizilazi njihovo shvatanje da je to stvorilo iluziju »objektivne stvarnosti« nad kojom pojedinac nema kontrolu. Otuda, veruje se, i smanjena sposobnost pojedinca da razmišlja o situacijama i načinima kako da ih sam promeni. Tako su pobornici Frankfurtske škole smatrali da bi osnovni zadatak njihove teorije bio da rade na oslobođanju nauke od pozitivističke »dominacije misli« kroz njihovo sopstveno razumevanje i aktivnosti. Ovakvi stavovi su označeni u teoriji kao »kritička teorija« čiji se jedan od značajnih zadataka vidi kao pokušaj da se prevaziđu neke od slabosti ortodoksnog marksizma, dok drugi naglašavaju da je ona deo duge rasprave o hermeneutičkoj filozofiji. Neki je autori, pak, podvode pod pokušaj sinteze neo-vitgeštajnske sa evropskom filozofijom. Za ovaj naslov je značajno pitanje kako je kritička teorija stvorila ideje koje se razlikuju od gledišta pozitivističke i interpretativističke društvene nauke, koje danas čine teorijsko-metodološke osnove emancipatorne didaktike, čije je glavno obeležje pluralizam. Na ovom mestu značajno bi bilo zadržati se na Habermasovim epistemološkim uverenjima koja, dobrim delom, stoje u osnovi emancipatornih ciljeva današnjeg učenja.

Habermas je svoju teoriju znanja nazivao teorijom »znanja konstruisanih interesa«, ističući time svoj stav o nemogućnosti da je znanje proizvedeno nekom vrstom »čistog« intelektualnog čina u kome je subjekat »nezainteresovan«. Još eksplisitnije, znanje po njemu nikada

nije rezultat »uma« koji je otuđen od svakodnevnih predmeta. Potrebe, želje i interesi su, po Habermasu, u osnovi interesa za sticanjem znanja. Za Habermasa je, dakle, znanje konstruisano aktivnošću pojedinca kada je motivisan prirodnim interesima: tehničkim, praktičnim i emancipatornim (Habermas, op.cit.). Instrumentalno znanje je rezultat tehničkih interesa, potrebe za kontrolom nad prirodnim objektima, kome Habermas ne umanjuje značaj, nego naglašava da je to samo jedna vrsta legitimacije znanja. U sklopu ovoga, on naglašava da se znanje ne može svesti samo na naučno znanje bez shvatanja društvenog značenja. Zato on smatra da »verstehen metode« nude znanje koje služi »praktičnom interesu« razumevanja i razjašnjavanja uslova komunikacije. Tako »praktični interes« stvara znanja u vidu interpretativnog razumevanja koje informiše i vodi praktično prosuđivanje. Za emancipatornu didaktiku su dalje značajni stavovi o nemogućnosti Habermasovog pristupa da obezbedi adekvatnu osnovu za društvene nauke. Njihovim svođenjem na objašnjenja subjektivnih značenja onemogućena je svest o objektivnom značenju, koje karakterišu društveni život i same su uslovljene objektivnim kontekstom koji čini opseg namera pojedinca, kao i mogućnosti njihovog ostvarenja. Egzistencija se ovim shvata kao proces samorazumevanja koji isključuje kritičko ispitivanje sadržaja, tako da interpretativni pristup ne može da proceni do koje mere postojeći oblici komunikacije mogu biti narušavani preovlađujućim društvenim, kulturnim i političkim uslovima. Tako da, korak dalje, emancipatorni interes znači nešto više od uskog bavljenja subjektivnim značenjima kako bi se došlo do emancipatornog znanja, kojim se inače bavi kritička društvena nauka u cilju da pojedincu dâ neku vrstu samorazmišljanja koje ga vodi do razjašnjavanja uslova koji sputavaju u saznavanju i kako ih prevazići. Habermasovo epistemološko uverenje sastoji se u stavu da čovek ne anticipira svet, nego nastoji da pronađe novi svet kroz kritiku starog (Gojkov, G., op.cit).

Kritika Habermasovih ideja naglasila je njegov neuspeh u detaljnem objašnjenju epistemoloških osnova saznavanja, a posebno se ovo odnosi na razjašnjavanje merila racionalnosti po kojima bi emancipatorno znanje kao pojam kritičke društvene nauke, moglo da se prihvati ili ne kao valjano. U kritikama je tako izražen stav da su tvrdnje kritičke društvene nauke o mogućnosti da se dođe do »istine« u interpretacijama društvenog života bile, u stvari, »elitistički« pokušaji da se naučniku

dozvoli da kroz prizmu svojih standarda ocenjuje ispravnost razumevanja. Takođe, neki kritičari ovih Habermasovih stavova smatraju da je on u naučnim disciplinama vođenim tehničkim i praktičnim interesima okrenut ka formalnim uslovima znanja, ali emancipatorni interes i disciplina vođena njime nisu formalne nego nezavisne i informativne. Ovaj interes ističe oslobođanje kao cilj proučavanja društva, ili direktnije, moglo bi se reći da Habermas krišom ulazi u svoju normativnu predrasudu pod maskom objektivne analize razuma kao samorazmišljanja; kritika je nezavisna normativna teorija koja ne može biti potkrepljena obraćanjem formalnim uslovima razuma i znanja (Bernstein, R.J., 1979). Sve ovo upućuje na zaključak da je jedan od najvećih Habermasovih neuspeha u razjašnjavanju epistemološkog okvira kojim bi se potvrdila prednost, ispravnost tumačenja kritičke društvene teorije kojima se zamenjuju ideoološki obojena tumačenja. Standarde racionalnosti, kojima bi kritička društvena nauka opravdala svoje postupke Habermas nije uspeo da dâ. Iako se dalje okretao i analizi jezika, razvijajući teoriju komunikacijske kompetencije, kao izvestan izraz etičke teorije samoostvarenja, kritičari smatraju da je ona korak ka izmeštanju ljudskih idea u jezik.

Moglo bi se dalje reći da je epistemologija kritičke društvene nauke za ovaj naslov značajna, jer je konstruktivistička, te na znanje gleda kao na razvoj podstaknut procesom aktivne konstrukcije i rekonstrukcije teorije i prakse; ona uključuje i teoriju simetrične komunikacije (diskurs koji pokušava racionalno da prevaziđe prinudu, s jedne strane, i samoobmanu, sa druge strane), a objašnjava i kako se znanje odnosi prema praksi (Gojkov, G., op.cit.). Takođe je značajno pomenuti da kritička društvena nauka zavisi od značenja i tumačenja onih koji je primenjuju, kao i da ističe značaj kritičkog samorazmišljanja, čija je uloga da napravi distinkciju između ideja i tumačenja koja su iskrivljena od onih koja nisu, kao i da koristi metod kritike, kako bi prepoznala društveni poredak nad kojima učesnici nemaju kontrolu i koji remeti racionalnu promenu. Na kraju, kritička društvena nauka je praktična, kako njeni zagovornici smatraju, jer je usmerena na pomaganje praktičarima da prevaziđu probleme. Od brojnih problema Habermasove kritičke teorije nauke izdvaja se Berštajnov (Berstein, op. cit.), po kome Habermasov rad ne oličava konkretno kritičku društvenu nauku, nego je samo rasprava o njenoj mogućnosti. Tako on smatra da nije dovoljno vratiti se ideji samorazmišljanja, koja je vođena

emancipatornim interesom i nije dovoljno razviti kritiku praktičnog razlaganja i pretvaranja racionalnosti u oblik instrumentalnog razuma. No, slobodna i otvorena komunikacija, kao normativni zahtev u težnji za racionalnom autonomijom opravdavaju nauku vođenu emancipatornim interesom, a ovo daje normativni legitimni test društvenoj kritičkoj nauci. Neki ovo smatraju samo eksplizitnim priznavanjem još uvek neostvarenih idea, koga za sada samo aktivnost jezika, kroz diskurs koji podrazumeva vođenje ka istini u demokratskoj raspravi, podrazumeva. Dok se za pomenute ciljeve racionalne diskusije u nauci (zahtevi za istinom i snaga boljeg argumenta) smatra da nikada nisu bili pod znakom pitanja, smatra se da je samo mali broj akademskih diskusija stvarno sloboden, otvoren, te da retko dostignu ovaj ideal. Ovim se po mnogima potvrđuje Habermasova teza o prirodnoj vezi istine i društvene pravde (Gojkov, G., op.cit.).

Nekoliko prethodnih refleksija dato je ovde kako bi se napravio uvod u ono što je u teorijskom smislu sledilo, vodilo ka kritičkoj pedagogiji, emantipatornoj, a išlo je nešto ispred i u izvesnom smislu utiralo put i postmoderni, koja se dalje dobro naslanja na ideje prethodno iznete. Dakle, ovim se čini prvi korak ka stvaranju konteksta za posmatranje filozofske i teorijske osnove kritičke, odnosno emancipatorne pedagogije, pa i didaktike, kao i za neke obrise filozofskih, društvenih i političkih strujanja koji nisu mogli da zaobiđu ni didaktiku i bez čijeg uključivanja u konekst nije moguće do kraja razumeti pitanja pluralističkog koncepta i emancipacije studenta u procesu učenja. Za naslov kojim se bavimo značajan je koncept u kritičkoj teoriji koji se bavi odnosom između delova; odnosno između pojedinaca, grupe ili organizacije, i celine, društva uopšte. Partikularno postoji samo u i kroz sveukupnost odnosa čiji je deo. Razumevanje totalnosti, koja u sebi sadrži i objektivne i subjektivne svetove, mora da prethodi razumevanju njenih delova, pošto celina dominira nad delovima. Zato su stvari koje se razmatraju kao izolovani delovi nedovoljne i nekompletne, jer svaku konačnu stvar čini i sama ta stvar i njena suprotnost. Spoznaja konačne stvari može se postići samo razumevanjem niza odnosa koji je okružuju. Tako procesi obrazovanja postoje samo u kontekstu, na primer, nastavnika, studenata, roditelja, interesnih grupa, klase i organizacionog okvira fakulteta. Za emancipatornu didaktiku značajno je da njena filozofija obrazovanja sve učesnike procesa (nastavnici, prosvetna administracija, kao i istraživači) ne vidi kao nepristrasne

posmatrače koji se ne bave ishodom obrazovanja. Ovaj ishod zavisi od formalnog prenošenja kontrolisanog znanja što predstavlja politički proces smešten u okvire dihotomije činjenica-vrednost. Kritička pedagoška teorija zato odbacuje pozitivističke prepostavke o «objektivnom» socijalnom iskustvu i umesto toga se slaže sa Gramsijem i Frerijem (Freire, 1972) u tome da je praksa neizbežno utemeljena na teoriji. Freri (Freire, op.cit.) je kao objektivizam opisivao odvajanje objektivnosti i subjektivnosti i poricanje ovog drugog, dok poricanje objektivnosti predstavlja subjektivizam. Njegova koncepcija emancipatorne pedagogije može se povezati sa epistemologijom za kakvu se zalažu kritički teoretičari.

Kako je prethodno već rečeno, kritička teorija je utirala put postmoderni, odnosno pluralizmu kao osnovnom njenom obeležju. Mnogi autori smatraju da epistemološka osnova postmoderne pedagogije i didaktike ima svoje korene u novom, postmodernom talasu prilagođavanja nacionalnih pedagogija izazovima globalizacije, koji, između ostalog, nameće liberalizaciju obrazovnog procesa, rušeći normativizam mišljenja. Rušenje normativizma mišljenja pretenduje na novo shvatanje obrazovnog procesa i tumači se (M. Silantjeva, 2011) kao principijelno nestandardno mišljenje, sa ambicijama da zađe iza granica koje je dostiglo čovečanstvo, otkrivajući nove horizonte i nivoe bića. Suština ovoga ogleda se u prilagođavanju obrazovanja standardima „novog sveta“ visokih tehnologija, čulne orientacije, emancipatorne feminizacije..., što je po oceni pomenute Silantjeve pojave koja zahteva ozbiljnju analizu. „Liberalizacija“ obrazovnog procesa, rušeći normativizam mišljenja pretenduje, prema Silantjevoj, na nestandardno mišljenje, a „nova racionalnost“ teži ka odustajanju od racionalnosti kao takve, a kao cilj obrazovanja javlja se standardizacija u novom vidu, nametanjem novih totalitarnih pravila, kojima formalizam, tj. racionalizam znanja ustupa mesto apsolutnoj ideji pluralizma i tolerantnosti, koja imanentnno teži ka nivelišanju klasične racionalnosti „suprotstavljujući joj se u ravni naučnih diskursa i prostoru opšteprihvaćenih uzajamnih delovanja“ (M. Silantjeva, 2011).

U grupu stavova koji, takođe, sa dosta skepsom posmatraju ova pitanja mogli bismo svrstati i one koji ovo posmatraju iz ugla odnosa postmoderne i metafizike. Zagovornici postmodernizma često ovaj odnos vide kao nešto što okončava metafiziku, ontologiju,

epistemologiju, na osnovu toga što ove vrste diskursa prepostavljaju nepromenljivu, univerzalnu realnost i metod istraživanja. C.Beck (1993), pak, smatra da je korisnije prihvatići modifikovanu koncepciju ovih polja, pre nego se od njih sasvim ograničiti. Razlog za ovo je činjenica da živimo u promenljivom, iscepkanom „postmodernom“ svetu, te nam je potrebna bilo kakva stabilnost koju možemo naći. A ispitivanje opštih intelektualnih, moralnih i drugih obrazaca, koliko god da je ograničeno i relativno, predstavlja legitiman oblik „metafizike“.

Kritički osvrti na postmoderno smatraju da je ironija postmoderne u tome što ona, uprkos samoj sebi, najviše brine o tome šta možemo reći o opštoj prirodi realnosti. Po oceni Beka i dr., ovo je dovelo do masovnog i slavljenog oživljavanja metafizike. Postmodernisti veruju da su oni okončali metafiziku i da su, kako Bek (Beck, 1998) kaže, bacili merdevine, pošto su došli do svog položaja koji je bez temelja. On, kao i drugi koje navodi (L. Bajer i D. Liston - Landon Beyer i Daniel Liston, op.cit.), primećuje da su postmodernističke analize paradoksalne, jer sadrže „stanovišta bez uporišta i govore ni o čemu“ (Beyer, L. i D.P. Liston, 1998). A, ne bi se moglo reći da i sami postmodernisti uvek poriču da je upravo ovo ono što rade. Derida (2001) priznaje da on „precrtava/opovrgava“ sopstvene tvrdnje; ali priznati grešku nije isto što i prevazići je. Zato se smatra da je postmoderna s pravom dovela u pitanje univerzalno, nepromenljivo jedinstveno biće ili „subjekat“ koji ima potpuno znanje i kontrolu nad onim što misli, kaže ili radi. Ispostavilo se da je biće pod jakim uticajem kulture koja ga okružuje, da se zajedno sa tom kulturom menja, i da je fragmentarno kao i ta kultura. Tako Rorti (1982) opisuje „moralno biće“ kao „mrežu verovanja, želja i emocija iza kojih nema ničega...stalno se preplićući... ali ne na osnovu nekih opštih kriterijuma... već i na način - pogodi ili promaši“ u kom se celije ponovo prilagođavaju tako da odgovore na pritiske sredine“ (Rorti, 1985). Međutim, preterano je tvrditi da, zato što je biće ograničeno, uslovljeno i na ovaj način nesigurno, nema svoj značaj, identitet ili kapacitete. Pojedinci možda nisu značajniji od kultura, ali nisu od njih ni manje značajne (iako ne neograničeno) njihove sposobnosti za samospoznaju, samoistraživanje i samoregulaciju. Nema, dakle, osnova za naglašavanje kultura, zajednica i zanemarivanje pojedinca. Isto se misli i o tendenciji postomoderne da naglašava manje grupe (etničke, socioekonomski klase, pol i sl.) na uštrb pojedinca, jer se pojedinci istih grupa mogu značajno razlikovati, kao i suprotno, te ih je

zato moguće samo delimično odrediti prema različitim kategorijama kojima pripadaju.

Ako ovde pokušamo da napravimo kopču sa pedagoškim strujanjima i didaktikom, onda bismo mogli razmišljati o pojavi pedagoške struje po kojoj nastavnici moraju didaktički biti usmeravani ne ka poučavanju, nego ka povlađivanju trenutnim interesovanjima studenata. Mišel smatra da je u Francuskoj, čak i na univerzitetu, uzela maha pedagoška struja koja odbija da se od „mladih zahteva misaoni napor“; zastupaju se stanovišta da studente, pre svega, treba zainteresovati i zabaviti, dopustiti im da po svojoj volji, u interaktivnim razmenama, neprekidno menjaju ugao posmatranja, držeći se tako „demokratskih“ načela, omogućiti im da ispričaju svoj život, pokazati im da su tekovine logike zapravo zloupotreba moći. Smatra se, takođe, da je potrebno studentima pokazati da ne postoji ništa što zaslužuje promišljanje, da nema predmeta podložnih misaonim procesima; sve se svodi na samopotvrđivanje i odbranu vlastitog ega u odnosima među jednakima (Gojkov, G., 2005). Difur smatra da je ovo jedan od primera kako je neoliberalizam u svoju korist izokrenuo slobodne reformske ideje, od kraja šezdesetih godina do danas, tako da su škole i univerziteti, po njegovoj oceni, zabludele neodlučne jedinke čiji je odnos prema znanju postao sasvim usputna, sporedna stvar. Time se formira nov, mlak i popustljiv obrazovni sistem čiju tajnu po njemu zna samo postmodernizam; on je neka vrsta čudne mešavine omladinskog doma kulture, institucije za socijalno staranje, školskog zabavnog parka i sl. Ali, smatra oštari Difur, stvaralačke i obrazovne snage u francuskim, američkim i dr. školama obezbeđuju se na školama i univerzitetu gde je prisutan strogi kritički obrazac i klasičan model usvajanja znanja, bez velikih pedagoških inovacija i zastranjivanja namenjenih ogromnoj većini. Serijsko fabrikovanje jedinki, bez čvrstog identiteta i moći prosuđivanja, nije, dakle, prepušteno slučaju. Znači li ovo da pluralizam znači okretanja vrednostima koje zadiru u suštinu jedinstvenosti javnog školskog sistema, remete osnove tradicije kojoj se u ime pluralizma osporava legitimitet i sl. Možda bi ovde trebalo reći da ovakva tumačenja pluralizma zamišljaju isparcelisani školski sistem prema pogledima na svet, a odricanje normativne pedagogije pretvaraju u tradiciju, što je pedagogiju dovelo do pitanja čiji značaj još nije do kraja sagledan (Ibidem). Otvara se ovde pitanje: kakvo mesto pripada pluralizmu unutar organizovanja nastave, pre svega iz aspekta ciljeva i

sadržaja. Pitanje pluralizma u društvu u didaktičkoj stvarnosti isključuje normiranje i obaveznost. Znači li ovo da autori koji nagnju ka neograničenom pluralizmu prihvataju ideje koje u osnovi imaju anarhiju kao princip višeg reda i u kojoj meri u ovom kontekstu ima smisla pitanje obavezognog konsensuza o vaspitanju i obrazovanju, sadržajima, postupcima? Kritičari ovoga smatraju da se negiranjem normativnog predznaka u didaktici pitanje ciljeva učenja izbegava, ili zamagljuje nagomilanom empirijom ili organizacionim problemima. Ali, iza svega ovoga je postulat funkcionalnog i kritičkog procesa demokratizacije u školi i društvu, što vodi ka „didaktici orijentisanoj ka učeniku“, koja ima zadatku da praktikuje samoodređenje i suodređenje i da omogući samoodgovorno i suodgovorno delanje (Kron, F.W., 1996) Ali, ovako argumentovana didaktička orijentacija ne insistira baš potpuno na društvenim sklopovima individualnog delanja, te da u integriranom i uravnoteženom sklopu realnosti aspekt odnosa i sadržaja dođe do demokratskog samoshvatanja društva, ostvarivanjem samoodređenja i suodređenja u instituciji škole kao subsistemu. U ovom smislu imamo postulante komunikativne didaktike Šefera i Šalera (Šefer i Šaler, prema: Gojkov, G., 2007) u kojima je ličnost u vezi sa emancipatornim postulatom osnova otvorenog kurikuluma. I tako ekstremne tendencije relativizacije sadržaja i vrste učenja čine predzname „otvorene didaktike“. Metateorijske rasprave o didaktici orijentisanoj na učenika, studenta traju već godinama, a u neke od konstatacija spadaju sledeće:

- „samoodređenje“ se ne javlja samo kao najvažniji cilj pedagoškog procesa, nego šire kao jedino važeći organizacioni kriterijum koji se može ostvariti samo ako se odmah manifestuje;
- pojmovi „samoodređenja“ i „emancipacije“ nedovoljno su objašnjeni; nije analizirano u kom odnosu stoje s ostalim pojmovima (individualnost, ličnost...), niti je ovo stavljen u odnos s'ens sociale.

Kritičari ekstremnih pluralističkih stavova u ovim sihvatanjima vide kako se samoodređivanje pretvara u prevlast naklonosti. Ne, obaveza, radost vlada scenom, smatraju oni, a samoodređenje time dospeva u oblast apsolutne omiljenosti, ali i istovremeno ostaje jedini kriterijum. Tako se dalje „samoodređenje“ u smislu Kunovog imperativa posmatra kao otuđivanje osobe od svega što je vezano za obaveze, te odatle nastaju zahtevi za novom „pedagoškom autonomijom“ iz koje proizilazi i „otvoreni kurikulum“. I tako dignut do dogme od onih koji na teren

didaktike i pedagogije ulaze bez poznavanja osnovnih pedagoških teorija i njihovih dometa i ograničenja, otvoreni kurikulum trpi danas sve više kritike; diskusija o meri individualnog delovanja na račun društvenosti, iz ugla didaktike i njenih tema (kao što su diskutovane: otvoreni kurikulum, samoodređenje i dr.) još traje, a njeni obrisi sve više ukazuju na opasnost da individualizam postane dominantna karakteristika našeg vremena, jer se već uočava da njegovo zahuktalo produkovanje ugrožava društveni karakter ljudskog bića (Kostić, N., 1997). Zato se današnje diskusije sve više slažu s ocenama po kojima, recimo, pitanja kurikuluma često završavaju konstatacijom: da se kultura nekog vremena, dovedena na pojmove, izražava u njegovim naukama, čiji sistem ne treba održavati radi samoga sebe, nego vezano za sposobnost delovanja osobe koja je sposobna da odlučuje, te se određeni nastavni sadržaji izvode iz pominjanih duplih dimenzija (Gojkov, G., op.cit). Sve prethodno dovodi nas do uticaja postmoderne na metateorijske koncepcije pedagogije iz koga se na karti teorija nauke vide manifestovane tri osnovne struje, pa su i glavne pozicije nauke uredene u ove tri struje: dijalektička, dijalektičko-materijalistička polazišta; hermenutički orijentisana pozicija (pedagogija kao društvena nauka); empirijsko-analitička polazišta nauke o saznanju. Predstavnici ove tri struje su međusobno zaratili. Poznata je „svađa o pozitivizmu“ s kraja 60-tih godina prošlog veka, koja je izbila između Frankfurtske škole (Adorno, Habermas i dr.) i kritičkog racionalizma (Popper i dr., prema: Gojkov, 2005). U međuvremenu su diskusije dospele u mirnije vode, što je olakšalo bolje sagledavanje razlika i sličnosti. Za svaku od tri glavne struje mogu se navesti pedagoške teorije i didaktički modeli koji se svojim teorijskim okvirima pozivaju na te osnovne pozicije. Udubljivanje u ovo nije moguće na ovom mestu (šire videti u G. Gojkov, 2007), ali bi ovde bilo značajno naglasiti tesnu vezu ovih stavova sa didaktikom radi boljeg razumevanja savremnih pluralističkih tendencija i njihovih uticaja na jačanje emancipatornih potencijala studenata, odnosno intelektualnu autonomiju. Tako su, recimo, T. Adorno, M. Horkhajmer, V. Bendžamin, J. Habermas i dr., delujući sa pozicija kritičke teorije društva (dijalektički orijentisano polazište) nastojali da dokažu da je u vreme prosvetiteljstva nastala obaveza „razuma“ u modernim empirijsko-analitičkim naukama postala instrumentalizovana: orientacija ka dobrobiti pojedinca i društva zamenjuje se racionalnošću svrhe koja je postala instrument vlasti malobrojnih. Dalje, pedagogija je iz hermeneutičkih pozicija nauke trpela uticaje pragmatizma, a od

Huserlove fenomenologije put direktno vodi ka egzistencijalizmu (K. Jaspersa) i fundamentalnoj ontologiji M Hajdegera, i sve do Sartrovog egzistencijalizma i u novije vreme do, tzv., koncepata životnog sveta. U pedagoškoj praksi karakteristična je kritika škole u cilju emancipacije. Vlastiti ciljevi su u znaku emancipacije itd., a pedagozi i danas neumorno citiraju dva osnovna pojma Frankfurtske škole: diskurs i emancipaciju. Preneto na didaktiku, odnos nastavnik - student ide danas (preko teorije i modela autora kao što su: Klafki, Molenhauer i Blankerc - zastupnika kritičke teorije u didaktici do 80-tih godina) kao recepcija ove teorije. Nakon vrhunca ona opada, a pedagoška mapa Evrope svojim teorijama i modelima postala je skoro nepregledna (Gojkov, G., 2005). No, iako danas još uvek traje rasprava oko pojmovnog određenja "emancipacije", a time i oko kritičke pedagogije u Evropi, pluralističkim konceptima nastoji se jačati emancipatorni potencijal učenika, odnosno studenta. Utisak je da bismo se ovde trebali osvrnuti još na trenutak na postmodernu i njenu funkciju kao naučno-teorijsko stanovište, koja se podudara s pozicijama Kuna (prema: Gojkov, G., 2005) i Fajerabend (1987) u raspravama o paradigmama, jer se u pitanje dovodi objektivnost novovekovnih nauka i upozorava na zavisnost naučnih rezultata od paradigmi (Kun, prema: Gojkov, 2005), odnosno određenih diskursa (postmoderna). Postmoderna je postavkama o ekvivalentnosti i inkomenzurabilnosti (nesamerljivosti) naučnog znanja s ostalim vrstama znanja nadmašila Kuna i u pedagogiji otvorila, pored brojnih drugih, i sledeće pitanje: šta bi bili kriterijumi razlikovanja naučnog utemeljenja i razlikovanja diskursa u naučnom utemeljenju pedagogije? Sa ovim se pitanjem sreće i najnovija naučno-teorijska koncepcija, konstruktivizam, koja je, takođe, značajna za savremene pedagoške koncepcije (Gojkov, G., 2005). Tako je, ima se utisak, iza prethodnog jasnije da su različite pedagoške koncepcije, danas aktuelne na pedagoškoj sceni Evrope, pod uticajem različitih naučno-teorijskih koncepata. Postmoderna je pluralizmom gurnula klasičnu pedagogiju u defanzivu, i uz pomoć drugih naučnih disciplina koje su se našle na terenu vaspitanja i tu nastoje da implementiraju svoje nedomišljene teorije, promoviše nove koncepcije koje nisu do kraja razjašnjene i u kojima ni osnovni pojmovi, kao što je pominjano razjašnjavanje pojmova „samoodređenje“, „suodređenje“ ili „emancipacija“, „autonomija“, takođe nisu do kraja rasvetljeni. No, kritičko-emancipatorne tendencije stoje ipak danas u predznaku novih pedagoških talasa, pa i didaktičkih, te u emancipatornoj didaktici dominiraju pluralistički koncepti. Osrvnućemo

se na kratko na njih, svesni prethodnih diskursa, odnosno naznaka o dometima i ograničenjima koji se u diskusijama mogu nazreti. Velike promene su se u ovom vremenu dogodile na polju znanja. Postmoderno stanje znanja prema mnogim autorima (Welsch,V., 1988), Liotar (1993) i dr. ima sasvim drugačiju suštinu od prethodnog, odnosno od shvatanja znanja u moderni. Prema Velšu, postmoderno znanje treba da razvije različita tumačenja na osnovu različitih diskursa, tj. jezika. znanje se time usmerava na „radikalnu pluralnost“. Postmoderna, kao istorijsko razdoblje u kome se radikalna pluralnost prihvata kao temeljno ustrojstvo društva, sa pluralnim obrascima mišljenja i delovanja, došla je nakon „kraha“ koji su doživeli svi prethodni postulati modernizma na političkom polju, a pre svega „prosvetiteljska dogma“ emancipacije čoveka kao veliki projekat moderne. Liotar (op.cit.) ide dalje i smatra da nauke više ne mogu da budu sistematizovane pod vidom celine koja onda garantuje istinitost u tradicionalnom smislu. Znanje, po njemu, u tradicionalnom smislu ima negativan karakter (prenošenje velikih priča, obeleženo je mitskim diskursom i neupitnošću).

Moglo bi se iza prethodnog zaključiti da je koncept pluralnosti došao šezdesetih godina dvadesetog veka u pedagogiju, a time i u didaktiku preko kritičke teorije frankfurtskog filozofskog kruga, koji je postavio temelje emancipatornoj pedagogiji. J. Habermas, kao jedan od istaknutih zastupnika ovog pravca u teoriji nauke, kritičkoj filozofiji, kao i drugi (Adorno, Markuze...) isticao je značaj kritičko-emancipatornog odnosa prema stvarnosti, a u didaktici ovo je prevedeno na shvatanje po kome je smisao budućnosti, a time i života i razvoja čoveka emancipovana ljudskost (Habermas, 1988). Osnovna postavka Habermasove teorije je interes kao transecendalni uslov saznanja. Tri vrste interesa po njemu određuju čovekovo saznanje: a) tehnički interes - težnja za raspolaganjem objektima i od koga polaze empirijsko-analitičke nauke koristeći instrumentalno rezonovanje radi socijalne manipulacije i kontrole; b) praktični - težnja za sporazumevanjem, i v) emancipacijski interes - nastojanje da se osvoji i produbi znanje i da individua sebe izgradi kao ličnost koja će se izvući iz tradicionalno-kulturnog determinizma i krenuti ka samoodređenju, autonomiji. Emancipovani, autonomni pojedinac svoje saznanje zasniva na kritičkoj nauci; on je socijalno biće koje svoju emancipaciju ostvaruje širenjem prostora demokratske rasprave u kojoj se otkriva vrednosni sadržaj budućnosti. Istina je, prema Habermasu, konsenzus ostvaren u demokratskoj

raspravi (J. Habermas, 1988). Za pedagogiju, pa i didaktiku, značajno je njegovo mišljenje po kome je kritička pedagogija zasnovana na emancipacijskom interesu i zato je normativna, pa se vaspitanje shvata kao komunikacijsko delovanje koje nastaje u slabostima trenutne stvarnosti pred horizontom buduće mogućnosti (Kenig E. i Zedler P., 2001). Kako se iz prethodnog teksta vidi iz Habermasovih shvatanja akcenat je u definisanju pojma emancipacije stavljen na celokupni proces emancipacije društva u čiji kontekst je uključen i proces emancipatorskog vaspitanja i obrazovanja (C. Wulf, 1978). Didaktičari, poput Klafkija, u okviru kritičko-konstruktivne didaktike, ističu da emancipatorsko obrazovanje znači osposobljavanje za samoodređivanje, autonomiju, suodređivanje i solidarnost (W. Klafki, 1993:67), a drugi, kao K. Molenhauer, koji se smatra osnivačemem emancipatorne didaktike, a uz njega i drugi pobornici ovog didaktičkog pristupa poput Wolfganga Lemperta, Klausa Šalera, Herviga Blankerca, Hermana Gizekea i dr., donekle različito definišu emancipatornu didaktiku, a time i suštinu podsticanja emancipatornog, autonomnog potencijala učenika. Tako Molenhauer i Lempert naglašavaju subjektivni faktor u okviru emancipatorskog vaspitanja, držeći se Habermasovog pojma emancipacije, naglašavajući da emancipacija pojedinca kroz samorefleksiju podrazumeva stav u kome pojedinac ima mogućnosti da se distancira od društvenog konteksta ili da aktivno učestvuje u njegovoj promeni. Blankerc (Blankerz H., 1982), ističe značaj emancipatornog vaspitanja u vidu podsticanja razvoja zrelosti, intelektualne autonomije, čije merilo je oslobođanje čoveka okretanjem ka samom sebi, a slično njemu kao suštinu pojma emancipacije i Hojer i dr. ističu zrelost (Hoyer, u: Eidam, H., & Hoyer, T., 2006)¹. Šulc slično Molenhaueru naglašava

¹ Pojam zrelost (*„Mündigkeit“*) je pojam koji se neprekidno susreće u svoj literaturi koja se bavi emancipatorskom pedagogijom, autonomijom i emancipatorskim vaspitanjem. Bukvalan prevod reči „Mündigkeit“ je „punoletnost, punoletstvo“. Međutim, u pedagogiji i u drugim humanističkim naukama ova reč se koristi u svom proširenom značenju i znači socijalnu, ličnu i predmetnu kompetenciju i često je cilj vaspitanja. Kada stekne ove kompetencije osoba je sposobna za lični i socijalni život kojima sama upravlja. Takva osoba poseduje sposobnost za kritičku distancu ne samo prema svom okruženju nego, pre svega, prema samoj sebi. Sposobna je za samodgovornost i za suodgovornost u svom okruženju. Gradi svoj lični identitet bez identifikacije sa objektima koji leže van sopstvene ličnosti. Kriteriji za ovu „individualnu kompetenciju“ su široki. Evo samo nekih

samoorganizovano i autonomno učenje kroz komunikaciju i sporazumevanje sa učenikom o cilju, koji se ostvaruje u interakciji, kroz rad u grupama, te je, po njemu, vaspitanje legitimno samo kao dijalog subjekata koji su sposobni da deluju, a ne kao podvrgavanje objekata nastave i vaspitanja namerama nastavnika, jer se "mi u antropološkoj refleksiji doživljavamo kao bića predodređena za slobodu, sa jednakim pravom na samorealizaciju, kao bića koja se međusobno podržavaju i odgovorna su jedna za druge" (<http://www.dositej.org.rs>). Slično prethodnima, i Gizeke pod emancipacijom podrazumeva realizaciju pojedinca, koji u odrastanju ide putem samopotvrđivanja, samospoznaje, autonomije i samoodređenja. Ostvarivanje podrazumeva postavljanje cilja, razvoj Ja-kompetentnosti, sposobnost za kritičku refleksiju, suprotstavljanje represiji i oblikovanje praktičnog, socijalno odgovornog integrativnog partnerstva i demokratski stil u vaspitanju. (Gizeke, H., 2004, prema: Gojkov, G. i A. Stojanović, 2011).

grupisanih iz raznih izvora: Kritiku ne samo prihvati nego je i želeti; Biti spremam da i pred sobom, a i pred drugima priznaš greške, strahovanja, nesposobnosti, biti svestan svojih sposobnosti i granica; Biti konstruktivan, služiti za dobar primer, držati reč; Prepoznavati razloge svoga činjenja; proceniti rizike, ali ne potiskivati realnost; biti otvoren prema novim saznanjima, ali biti i kritičan i pokušati da prepoznaš sebe, da prihvatiš sebe i svoj stalni proces promena; svesno i aktivno učestvovati u radu; odlučno se boriti protiv opasnosti; tražiti mogućnost za konstruktivne radnje i koristiti te mogućnosti; od neprijatelja stvariti protivnike, od protivnika partnere, od partnera prijatelje; prepoznati smisao života. Zrelost (Mündigkeit) je pojam u pedagogiji i pravu, koji označava socijalnu i pravnu sposobnost za samoodgovornu i socijalno odgovornu aktivnost. U vaspitanju pod zrelošću se podrazumeva sposobnost pojedinca da odgovorno ponašanje i donošenje odluka, kako u sopstvenoj aktivnosti, tako i u okviru društva i zajednice u kojoj živi. Stoga je u demokratskim društvima zrelost (Mündigkeit) jedan od glavnih ciljeva vaspitanja. Od odraslih ljudi po pravilu se očekuje da su u stanju da sami upravljaju svojim životom i da su sami odgovorni za njega, dakle da budu autonomni. Sposobnost da se svesno i odgovorno reaguje po sopstvenom nahođenju, može se smatrati minimalnom definicijom pojma "zrelosti (Mündigkeit)". Svesno upravljanje sopstvenom ličnošću nije prirodan stadijum razvoja, čovek mora za to biti vaspitan.

Filozofski pristupi ovome otvaraju brojna pitanja. Jedno od njih je "samoodređenje". Kritike ističu, kako je prethodno već pomenuto, da je pojam "samoodređivanja", kao i "emancipacija" nedovoljno objašnjen, a već se "izlizao". Smatra se, naime, da kritički nije analizirano u kom odnosu stoji "samoodređivanje" prema ostalim pojmovima - "individualnost", "ličnost", niti je ona postavljena u odnos sa ens sociale. Posebna kritika upućena je promeni u samom pojmu samoodređivanja; smatra se da je njome nastala opasna ekvivokacija. U obrazloženjima se nailazi na konstataciju da je u filozofiji neokantovaca (Natorp i dr.) samoodređivanje značilo samoodgovornost za kvalitet moralnog delanja, a time se u Kantovom imperativu "poštovanje zakona" ogledalo u sposobnosti da se razlikuje između naklonosti i obaveze, pokazuje najviša kvalifikacija osobe (Kant, I., prema: Gojkov, G., 2005).

U savremenom shvatanju, samoodređivanje se pretvara u prevlast naklonosti. Ne obaveza, radost vlada scenom, kao što je već istaknuto. Samoodređenje time dospeva u oblast apsolutne omiljenosti, ali istovremeno ostaje jedini kriterijum. Tako se dalje "samoodređenje", u smislu Kantovog imperativa posmatra kao otuđivanje osobe od svega što je vezano za obaveze, te odatle nastaju zahtevi za novom "pedagoškom autonomijom" iz koje prozilazi i "otvoreni kurikulum", anarhističkom epistemologijom i sl. No, mnogi postavljaju pitanja poput: nije li suviše slobodno upitati se u kojoj meri ovo davanje prednosti tonovima anarhističke epistemologije ima oznake izbegavanja svakog dogmatizma metode i teorije, dogmatizma obrazovanja racionalnog pojma i racionalističke metode, svakog principa mišljenja koji se ne menja i sl.? Dakle, stoji li ovo shvatanje na stanovištu poperovske filozofske orientacije koju zastupa i Fojerabend², ističući stav da postoje načini da se u različitim kulturama, tradicijama i istorijskim epohama stvaraju različite paradigme racionalnosti, koje uvode nove paradigme, zabrane, preformulaciju i sl. Ili, ti napadi na dogmatizam moderne naučne misli nisu otišli dalje od sumnji u dosadašnju misao? Možemo li mi danas sumnjati u sposobnost moderne nauke da svoju filozofiju, sposobnost samokritike i samokorekture stavi u službu svoje nedogmatske prakse, koju zasniva na stavu da sve metodologije i one najjasnije i najistinitije imaju svoje granice? I, na kraju, se složiti s Fajferabendovim stavom izraženim u pravilu "Anything goes" ("sve je

moguće") i tako izraziti teorijski pluralizam, koji nadilazi, relativizira i ono što smo kao refleksije iznosili na prethodnim stranicama, odnosno slaganje s većinom kritičkih tonova u diskusiji savremenih didaktičkih tendencija, tj. nerazjašnjenih, nesagledanih posledica?

Prethodno sagledavanje teorijskog konteksta i suštine relevantnih pojmoveva ukazuje na velike sličnosti među njima. Suština im je u kritičkom odnosu prema stvarnosti, emancipaciji individua, autonomiji, samoodređenju i solidarnosti, što u nastavi podrazumeva komunikaciju i interakciju (Benner, D., 2005). Moglo bi se, dalje, zaključiti da se u emancipatornim pogledima na vaspitanje i uobrazovanje uočava da među novim kompetencijama posebno mesto zauzima spremnost za promenama, bez kojih bi se teško mogla prihvati pluralnost. Psiholozi ovu spremnost objašnjavaju karakterističnim kognitivnim, afektivnim i konativnim funkcionalanjem osobe. U kognitivnom smislu ova kompetencija se odnosi na fleksibilno, kreativno, nedogmatsko mišljenje, kao i na sposobnost prihvatanja pluraliteta ideja; u afektivnom odnosi se na sposobnost tolerisanja neizvesnosti, a u konativnom na inicijativnost, inovativnost i spremnost preuzimanja rizika (Đurišić-Bojanović, M., 2008). Jedan od aspekata intelektualne autonomije je i kritičko mišljenje. U radovima Otto Krusea nailazimo na razjašnjavanje osnova kritičkog mišljenja, sa posebnim osvrtom na aktuelna zbivanja u visokom obrazovanju Evrope, koje je u tokovima talasa Bolonjskog procesa. Njegovi osvrti na pitanja kritičkog mišljenja značajni su za ovaj tekst, jer su aktuelno pozicionirani, tj. odnose se na nove smernice koje proizilaze iz Bolonjske reforme u koje, u prvom redu, spada evropski kvalifikacijski okvir. Dakle, moglo bi se reći odnose se na aktuelne težnje evropskog visokog obrazovanja. Tako ćemo se, dalje, najpre posvetiti kritičkom učenju kao evropskom kvalifikacijskom okviru, koji, u stvari, predstavlja kurs visokoškolskog učenja sa predznakom kompetentnosti koju studenti treba da steknu u svom obrazovanju, dakle promenu (Zervakis/Wahler, 2007, prema: Eberhardt, U., 2010), koja prepostavlja predavanja usmerana ka studentima i koje posmatra njihove perspektive u učenju. Umesto "inputa učenja" treba da se specifira "output". Pojam "kompetentnost" usmerena je ka tome, da se ne samo znanje, nego i kompleksne sposobnosti razviju. Sada se u literaturi (O. Kruse, prema: Eberhardt, U., 2010) nailazi već na ocene da ovakvi pedagoški stavovi nisu ništa novo, te da je u Humboltovoj tradiciji od samog početka praktikovana

nastava orijentisana ka kompetentnostima mnogo više nego što se to dešava danas pod znakom Bolonje, u kojoj su studije viđene kao polje formiranja intelektuelnih i metodoloških sposobnosti. Samo pojam "kompetentnost" je nov i pokreće intenzivniju didaktizaciju akademskog učenja. Zato nestaje ono, što je kod Humbolta činilo srž: da se studenti posmatraju kao partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja. Studenti postaju objekat didaktike i nestaju kao akteri i ličnosti iz aranžmana učenja. No, bez obzira na ovo podsticanju intelektualne autonomije u visokoškolskoj nastavi se danas, bar, u namerama, ipak poklanja velika pažnja, posebno u evropskom okviru obrazovanja, iako se u kritikama navodi da se razvoj kritičkog razmišljanja nalazi pod pretnjom da se eliminiše (O. Kruse, op.cit.). Kruseovim pogledima na ova pitanja čemo se dalje poslužiti kako bismo sagledali shvatanje smisla intelektualne autonomije i načine podsticanja iste putem kritičkog mišljenja.

2.2. Kritičko razmišljanje u Humboltskoj tradiciji - podsticanje intelektualne autonomije u visokoškolskoj nastavi

U internacionalnim diskusijama se kritično razmišljanje, uglavnom, neprikosnoveno prihvata kao uzvišen cilj visokog obrazovanja (Siegel, 1988, Kincheloe/Weil, 2004, prema: Eberhardt, U., 2010), iako se visokoj akceptantnosti pojma ukazuju nejasnoće u njegovoj definiciji i didaktici (Bostrom, 2005, prema: Eberhardt, U., op.cit.). Ova protivurečnost se pojašnjava time što kritičko razmišljanje ima u svakoj disciplini druga obeležja, slično kao što se, npr., kreativnost u svakoj umetničkoj oblasti mora drugačije opisati. Pri tome je kritičko razmišljanje fenomen, koji svoj oblik istorijski menja i mora se u svakoj epohi drugačije definisati. Najzad se mora imati u vidu, da je kritičko razmišljanje i ideal nauke, kao i konkretan pedagoški cilj, što po oceni O.Krusa, čije stavove ovde posmatramo (O. Kruse, op. cit.), dovodi do preopterećenja pojma.

U obrazovno-političkim diskusijama u nemačkim govornim područjima, kritičko razmišljanje jedva da je primećeno. Dok je u školskoj pedagogiji SAD kritičko razmišljanje proglašeno dominantnom temom 21. veka, u nemačkoj školskoj pedagogiji je prisutno samo kao fina slika (Kraak, 2009, prema: Eberhardt, U., op.cit.). Iako Astleitner, Brünken & Leutner (2009, prema: Eberhardt, U., op.cit.) polaze od toga da je kritično

razmišljanje cilj školske pedagogije, ipak nalaze manjkavosti u nedostacima nastavnog programa (Astleitner/Brünken/Zander, 2002, prema: Eberhardt, U., op.cit.. U visokoškolskim debatama, kako u diskursima bolonjskih protagonisti, tako i u diskursima bolonjskih protivnika (npr. kod Liessmann, 2006 ili Schultheis/Cousin/Roca i Escoda, 2008, prema: Eberhardt, U., op.cit.), kritičko razmišljanje nije tema, tako da iznenađuje pojavljivanje u Evropskom kvalifikacionom okviru. Da bi se moglo bolje razmatrati pitanje podsticanja kritičkog razmišljanja, i njegovog značenja u smislu intelektualne autonomije ovde će se najpre pogled baciti na njegovo poreklo, a nakon toga će se referirati neki noviji, precizniji koncepti. Polazna tačka je rekonstrukcija Humboltove nastavne tradicije, koja je prva u istoriji zahtevala kritičko razmišljanje ne samo teorijski, nego je pružila i odgovarajuću didaktiku. Nastava nije bila samo usmerena ka obrazovanju kritičkog razmišljanja, nego i oblik organizovanja visoke škole. Prikazi reforme Humbolta se često redukuju na kratke spise "o unutrašnjoj i spoljnoj organizaciji viših naučnih ustanova u Berlinu", koje je on 1809. napisao, i koje su tek nakon sto godina ponovo nađeni i izdati. Ovaj spis dozvoljava uvid u Humboltovo razmišljanje, ali skriva, po oceni mnogih, da se Humboldtov glavni talenat sastojao u tome, da stvori pozornicu za najbolje ljude svog vremena. On je, u stvari, dao odlučujući preokret u reformi obrazovanja i uputio je u jedan pravac, ali najznačajniji razvoji nastali su iz dinamičnog procesa, koji se bez njegovog udela razvio. Zahtev za naučnim razvojem je bio isto tako značajan, kao i sigurnost slobode u istraživanju i predavanju, koja je dozvoljavala različitost i specifičnost naučnih disciplina. Humbolt je naročito zahvalan svom pristalici Friedrichu Schleiermacheru, na čijim "povremenim razmišljanjima o univerzitetima u nemačkom smislu" (1808/1956) on nadograđuje svoje ideje (Rueegg, 1997, prema: Eberhardt, U., op.cit.). U tom spisu opisuje Schleiermacher, koji je duže od Humboldta imao uticaj na obrazovanje u Pruskoj, osnovnu ideju akademskog predavanja ovako: "Na univerzitetu se najpre radi o uvodu jednog procesa, koji ima za zadatak nadzor o prvim razvojima. Ali, to nije ništa manje značajno od sasvim novog duhovnog procesa učenja. Da se probudi ideja o nauci kod otmenijih mladića, već opremljenim znanjem, da im pomogne da savladaju one oblasti spoznaje, kojima će se naročito posvetiti, tako da postane prirodno da sve posmatraju sa tačke nauke, da ne posmatraju sve pojedinačno samo za sebe, nego u daljem naučnom spoju i da nauče da sve unesu u veliku povezanost sa stalnim odnosima na celinu i opširnost

saznanja, da nauče da postanu svesni da u svakom razmišljanju vladaju osnovna prava nauke, i da tako sami spoznaju veličinu da sami istražuju, da se postepeno razviju, to je posao univerziteta." (Friedrich Schleiermacher, ibidem, prema: Eberhardt, U., op.cit). Naučno razmišljanje čini za Schleiermachera ono, što mora univerzitet da probudi i ono što osposobljava obrazovane "da istražuju, da pronalaze i da predstavljaju". Prenošenje znanja je za Schleiermachera zadatak škole, a da znanje predstavi okvirno u svojim unutrašnjim odnosima je zadatak akademije. Univerzitetu je odredio zadatak, da brine o tome "da (...) ideja spoznaje, najviša svest razuma kao vodeći princip, poraste u čoveku (Ibidem)". Jasno se prepoznaje, da je objašnjenje kumovalo ovoj zamisli. Ono što je Schleiermacher zahtevao, a Humboldt neposredno nakon toga potvrđio, je okretanje od predavanja, koje bazira na prenošenju znanja, ka predavanju, koje studente uči da misle i da prepoznaju. Akademska sloboda je za Schleiermachera osnova takvog procesa učenja i procesa razvijanja. On dopunjuje, da studenti pod moranjem više uče, ali "se zaboravlja, da nije učenje kao takvo, svrha univerziteta, nego spoznaja, da se tamo ne puni mozak niti se samo dopunjaje razum, nego (...) da treba dostići viši, uistinu naučni duh (...). Ovo ne uspeva pod moranjem, nego se može samo postići u temperaturi potpune slobode duha (ibidem)." Schleiermacher je video da sloboda, koju zahteva za studente, ima i spoljnu, političku stranu, ali mu je ipak bila važnija pedagoška, ili emancipatorna strana, koja ovde prelazi u samostalnost, koja je osnova razvoja ličnosti. Izgleda da mu je bilo jasno, da taj oblik nastave ne mogu svi da postignu, ali ipak je tražio, da se orijentiše prema boljim studentima, a ne po slabijim. Schleiermacherova vizija nastave "u temperaturi potpune slobode duha" se ostvarila u znatnoj meri na univerzitetu, koji je Humbolt reformisao. Ključ u osmišljavanju odgovarajuće nauke je postao seminar, nastavni oblik, koji je od jednog daljeg saradnika iz Humboldtovog okruženja, Friedricha Augusta Wolfa, razvijen u takav oblik, koji zaista dozvoljava da se probudi naučni duh. Schleiermacher, kao i Humboldt, su bili upoznati sa Wolfom, kao i sa njegovim nastavnim oblikom. Wolfov seminar u Haleu, gde je predavao staru filozofiju, bio je usmeren ka tome, kao što je već u svojim koncepcijama 1787. godine formulisao (Jackstel, 1989, prema: Eberhardt, U., op.cit). da dovede studente do samostalnosti i da sami svoje znanje oforme. Tu im je davao naučne tekstove i originalne spise na raspolaganje i dozvoljavao im je da svoju nastavu npr. diskursima na određene teme sami osmišljavaju.

Uključivao ih je i u naučni rad. Wolf je tako stvorio prvi naučni seminar, koji će delovanjem Schleiermachers i Humbolta da postane uzor univerzitetske nastave budućnosti. Schleiermacher je u svojim "Povremenim razmišljanjima" prihvatao ideju seminara i zahtevao je da država podrži uvođenje istog i da to treba da finansira. Njemu se činilo da su ovi seminari rezervisani samo za krug izabralih studenta, a ne još za većinu, kao što će to biti kasnije. Schleiermacher važi i za osnivača prvog seminara novoosnovanog univerziteta u Berlinu, koji je 1812. godine započeo na teološkom fakultetu svoj rad. Osnovna ideja seminarske didaktike (uporedi: Clark, 1989; Kruse, 2005, 2006, op.cit) se može dobro shvatiti kroz aplikaciju o osnivanju filološkog seminara od Julijusa Zachersa 1875. godine na univerzitetu Halle, koji je kod Lemmera (1956, prema: Eberhardt, U., op.cit.) opširnije opisan. Zacher shvata zadatok seminara na sledeći način: "U običnom koledžu slušalac samo prihvata, dakle pasivan je. To je, po prirodi stvari, tako i ne može se promeniti. Nasuprot tome, seminar treba da ga podstakne, da postane aktivan, što znači najpre samodelujući, a tada sa rastućim shvatanjima, snagom i vežbom i samostalno da radi. Tek tako nauka postaje stvaran posed..." Ova samostalnost u seminaru se u Zacherovom objašnjenju postiže pre svega "vežbanjem", i to posebno "kritikom teksta i objašnjenjem tekstova, referatima, kritikama, pojašnjavanjem naučnih i praktičnih pitanja, prikazima i pismenim obradama" (Lemmer, 1956, ibidem). Naročito važna je bila Zacheru "izrada pismenog naučnog rada, jer to dovodi do živahnog doživljavanja nauke i do sopstvenog naučnog istraživanja." Ujedno, Zacher dodaje da je "sposobnost, da se gradivo dovoljno savlada i da se rezultat savladavanja može jasno u usmenom izlaganju izneti" isto tako važno (Lemmer, 1956, ibidem). Bez izuzetaka postoje obaveze svih u seminaru da sastave sopstvene naučne rade i da ih stave na diskusiju. Između 1812. i 1900. godine je otprilike 80 seminara osnovano na nemačkim univerzitetima, i u prirodno-naučnim disciplinama, kao npr. u Bonnu, Halleu i Königsbergu (Olesko, 1991: 92-109), u kojima su vežbe održane u laboratorijama i gde je pisanje služilo integraciji znanja. Seminari su osnovani na zahtev visokih škola pod odlukom vlade, imali su sopstvena pravila i dobijali su posebne finansijske donacije. Tako nisu bili samo univerziteti, nego su činili ujedno organizatorske srži izdiferenciranih disciplina. U 20. veku seminari gube svoj elitni karakter i postaju predavanja za sve studente. Studije su tako organizovane da je serija seminara dozvoljavala da se sposobnost naučnih rada sukesivno formira. Pored seminara, koji su

imali egzemplarne, otvorene teme iz aktuelnih naučnih oblasti kao temu, postojala su i predavanja, koja prenose sistematsko znanje, koje je bilo osnova za ispite. Ali, srž nastave je bila sposobnost prenošenja kompetentnosti naučnog delovanja i mišljenja, čije se prisustvo proveravalo u seminarским i završnim radovima. Seminari su bili, dakle, spoj, koji je Humbolt propagirao, istraživanja i predavanja i kako Schleiermacher (Schleiermacher, op.cit.) prenosi, bogatstvo da se istražuje, pronalazi i predstavi. Oduševljeno je prihvaćen ovaj oblik poučavanja kada je po prvi put 1882. godine primenjen u SAD, na Harvardu, gde je istoričar Ephrain, koji je vodio prvi seminar, proglašavao da student nije više primalac znanja drugih, nego istraživač, otkrivač i stvaralač (Russell, 2002, prema: Olesko, op. cit). Tako su ne samo uvedeni seminari u SAD-u, nego su celi univerziteti osmišljeni po nemačkom uzoru.

Nakon naučnog entuzijazma 19. veka, u kojem se primena naučnih metoda činila garantom za postojanje važećeg znanja i gde su se naučna saznanja branila od spoljnih napada, dospeva se u 20. veku do kritičnijeg stava same nauke. Predstava o linearnom, stalnom razvoju znanja je ustuknula pred konceptom u kom inovacija nastaje iz diskontinuiteta, u kome manje i veće revolucije zamenuju stalne forme razmišljanja. Kuhn (Kuhn, 1973, prema: Gojkov, G., 2005) ih naziva "paradigmama" koje se s vremena na vreme zamenuju novim. I Popperov (Popper, 1973, prema: Gojkov, G., 2005) kritičan racionalizam sadrži predstavu, da je naučno saznanje proizvod stalnih falsifikata teorijskih postulata. On, zato, zahteva osnovni kritički stav prema svom naučnom znanju. Drugu polaznu tačku i drugačija rešenja nego Kuhnova i Popperova zastupala je kritička teorija Horkheimera i Adornoa, nazvana i Frankfurtska škola, koja je usled "pada na kolena" mnogih nemačkih naučnika pred nacionalnim socijalizmom nauke, nametnula obavezu prema samokritici i kritici društva (Behrens, 2002; Bohmann, 2005, prema: Kruse, 2005). Nadograđujući se na Marksovou analizu društva, nisu samo kritikovali, nego su činili i promene postojećih odnosa sržnim tačkama društveno naučnog stvaranja teorije. Umesto slobode dobara i neutralnosti zahtevali su politički angažman i ličnu emancipaciju. Njihov kredo je bio, da razum mora biti praktičan, stranački i demokratski, što je shvatanje kritičkog razmišljanja u Nemačkoj 60-tih i 70-tih godina, uglavnom, značajno obeležilo, ali ga tako i svelo na društveno-kritičko razmišljanje. U drugom smislu je Feyerabend (1974) učinio kritički element u nauci

nosećim principom, kada je odvraćao veru u realnost stalnog metodološkog pristupa u nauci, a smatrao skretanje, odnosno probijane pravila (i time odstupanje od onog, što se od većine smatra u datom vremenu kao razumnim postupkom) najznačajnjom osnovom naučne inovacije. Sa ovim usmeravanjem, koje je teorijski-spoznajno, probilo se i shvatanje da naučno razmišljanje nije jedinstvena celina, nego disciplinski-specifično, istorijski oblikovan oblik razmišljanja. Ova pluralizacija oblika razmišljanja je, naravno, bila rezultat diferencijacije samih naučnih disciplina. Kritičko razmišljanje je postalo, u tom rastvaranju celine nauke, obuhvatni pojam za sve oblike, koji kontrolišu kvalitet razmišljanja i koji ga optimalizuju. Postalo je novi sastavni deo nauke, u kojem se mogu, prema O. Kruseu (O.Kruse, 2011), naći sledeći elementi s različitim značajem i vrednosnom težinom:

Logično razmišljanje: Logično zaključivanje je, kako O. Kruse navodi (O. Kruse, op. cit), još od Aristotelovog formulisanja logike jedan od najznačajnijih instrumenata kritičkog razmišljanja i osnova argumentacije. Svaki način instrukcije kritičkog razmišljanja, mora da se upusti u to što su argumenti, kako se zasnivaju i kako se iz prepostavki mogu doneti zaključci. I zaključci, koji su pod pitanjem ili pogrešni, su važan deo logičkog pristupa u kritičkom razmišljanju. O ovome informišu svi udžbenici logike.

Skeptično razmišljanje: O. Kruse (ibidem, 56) navodi da je već u Antici Empiricus Sextusa (2002), skepsa predstavljena kao srž filozofske nauke, označava oblik razmišljanja, koja sumnuju podiže kao najvažniji princip razmišljanja i koja ne prihvata poslednje istine (Sommer, 2005). Skeptično razmišljanje dolazi, pre svega, tamo do značaja, gde se radi o proveri naučnosti saznanja i kod razgraničenja pseudonauke. U principu su sve nauke obavezne prema skepsi i to usidruju kao nastavnu obavezu u predavanjima.

Samostalno razmišljanje: osvrćući se na samostalno razmišljanje, kao element kritičkog razmišljanja, O. Kruse (op.cit.) navodi da je naročito u doba prosvetiteljstva bilo bitno da se razmišljanje osloboди od religioznih konformiteta i podređenosti autoritetu. "Ima hrabrosti i služi se svojim razumom!" je ključna rečenica, kojom Kant objašnjava doba prosvetiteljstva i koja, kako O. Kruse ističe, još kod Schleiermachera (1808/1956) odzvanja. Kasnije se u socijalnoj psihologiji razmatralo

samostalno razmišljanje naročito pod pojmom "autonomno razmišljanje" i "nekonformističko razmišljanje" I to u smislu razmišljanja koje je nezavisno od stava socijalnog okruženja. Isti autor, takođe, navodi da samo samostalnost ne pruža zaštitu od predrasuda i preduverenja, ali je preduslov za bilo koji način kritičkog razmišljanja (O. Kruse, op. cit.).

Prirodno-naučno razmišljanje: Najveći značaj za nastanak modernog doba, kako O. Kruse navodi (ibidem), sigurno ima nastanak prirodno-naučnog razmišljanja, koje je utoliko i kritičko ali i skeptično razmišljanje, sa druge strane religije, mitova i sujeverja, pitanje o kauzalnim povezanostima materijalnog sveta, ali i pitanje o samoj kauzalnosti. Tipično za prirodno-naučno razmišljanje je traženje uzroka prirodnih pojava i razvoj empirijskih postupaka, kojima se mogu proveriti prepostavke uzroka. Ispravno postupanje sa činjenicama kao proverenim, priznatim i pouzdanim jedinicama znanja je tipično za prirodno-naučno razmišljanje.

Sistematsko, metodološko razmišljanje: ovaj način kritičkog razmišljanja, po istom autoru (Kruse, O., op. cit.), zasniva se na pretpostavci da se razmišljanje mora usmeriti ka čvrstim tokovima i da se metodika razmišljanja mora eksplisirati, da bi se dospelo do saznanja. Ovo važi kao osnova empirijskih nauka, naročito tehničkih i prirodnih nauka, ali i filozofije (Lorenzen, 1974, prema: Kruse, O., op.cit). Možemo se složiti sa Kruseom da se može zameriti, da je ovaj način razmišljanja pre svega konforan i da može da ne reflektuje. Ali, on je, ipak, u mnogim naukama deo ili bar prepostavka kritičkog razmišljanja.

Društveno razmišljanje: Preispitivanje društvene stvarnosti, odnosa moći, zavisnosti i prepoznavanje ideoloških pozadina, je pronašlo svoj elaboratorski oblik u filozofiji Karla Marks-a, koji je paradigmatski pokazao, kako nastaje ideologija i kako se može identifikovati (Leonardo, 2004; Brookfield 2005; prema: Kruse, O., op. cit.). Kritička teorija je uhvatila ovaj pristup i povezala ga sa savremenim društveno-naučnim i filozofskim stvaranjima (Bohmann, 2005; prema: Kruse, O., op.cit.).

Umreženo, kompleksno ili sistematsko razmišljanje: Ovaj način razmišljanja polazi od toga da jednostavnii uzročno-posledični lanci ne

mogu da odslikavaju kompleksne realnosti, nego da je bitno da se prepoznaaju sistematski umrežene strukture kompleksnih (živih) sistema sa svojim mnoštvom interagišućih različitosti (Vester, 1999; Davis/Sumara, 2006; prema: Kruse, O., op. cit). Smatra se da je ovaj pristup naročito prisutan u ekološkim naukama, ali i u ekonomiji ili psihologiji razmišljanja (O.Kruse, op.cit.).

Samorefleksivno i metakognitivno razmišljanje: metakognitivne sposobnosti i sposobnosti samorefleksivnog mišljenja smatraju se regulativnom funkcijom u odnosu na kogniciju. Pored preplitanja kognicije i metakognicije, kao jedne od često navođenih oznaka ovog pojma, kao i regulativne uloge metakognicije u odnosu na kogniciju, glavne odrednice metakognicije se sadržajno odnose na sledeće: svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, kao i o karakteristikama, moćima i ograničenjima ovoga, ili uopšte, kognitivnog funkcionisanja, subjektivne doživljaje ili metakognitivna iskustva, koja se svesno registruju nakon teškoća u kognitivnom funkcionisanju (zbunjenost, utisak greške, osećaj da nam je nešto na „vrh jezika“ i sl.), strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem (metakognitivne odluke o tome na šta treba paziti, šta treba dobro proveriti, u kom pravcu tražiti rešenje i sl. (T. Kovač-Cerović, 1990). Za pitanje kojim se ovaj rad bavi značajni su aspekti metakognicije koji imaju funkciju intelektualnih procesa, tj. regulišu i kontrolišu ponašanje u toku rešavanja nekog problema. Ovim aspektima metakognicije, tj. ovim meta-procesima najviše je pažnje posvetio i Sternberg (1984). Smatrući ih metakomponentama intelektualnog funkcionisanja, daje im fundamentalno mesto u svojoj teoriji inteligencije. Za naše bavljenje ovim pitanjem značajno je da Sternberg metakomponentama smatra: odlučivanje o tome šta je suština problema, izbor načina prezentovanja informacija, izbor strategija za kombinovanje komponenti, izbor težišta pažnje, praćenje toka rešavanja, osetljivost za spoljašnji fidbek i dr. (Sternberg, 1984). Paul/Elder (2005a, 1, prema: Gojkov, G., 2011) misli da metakognicija definiše srž kritičkog razmišljanja: "...I unutar strukovnih nauka su mogućnosti grešaka manje u korišćenju metoda nego u ličnosti istraživača, kao što prikazuje Sternberg (2007): "...Prevazilaženje slepila sopstvenih slabosti, on smatra jednim od najznačajnijih zadataka kritičke nauke. Verovatno bi se moglo identifikovati još više vrsta kritičkog razmišljanja, ako se pretraže pojedine discipline, smatra Sternberg (ibidem). Konstruktivističko

razmišljanje, antropološko razmišljanje,... i trajno razmišljanje bili bi sigurno dalji kandidati na listi (Brown, A.L., 1987, prema: O. Kruse, op. cit).

2.3. Kritičko razmišljanje u pedagoškom i visokoškolskom didaktičkom konceptu

Pedagoška, odnosno visokoškolsko didaktički usmerena konceptualizacija kritičkog razmišljanja, započela je u SAD otprilike u isto vreme kad i epistemološki preokret u društvenim naukama. Već ranije, počevši od 40-tih godina XX veka, insistiralo se na poboljšanjima akademske nastave, u kojima se kritičko razmišljanje spominje kao ključ optimalnog razmišljanja. Djuij (Dewey, Dž., 1933, 1938; prema: O.Kruse, op.cit.) naglašava značaj refleksivnog razmišljanja i propagira naučno obrazovanje, u kojem se može primeniti refleksivno učenje, da bi se naučeno integrisalo sa ličnim iskustvima. Djuij (Dewey, Dž., op.cit.) je prihvatio osnovne elemente Humboltovog modela obrazovanja, započeo je da istražuje, kakvo je razmišljanje studenta i kako to utiče na nastavu. Nastali su novi koncepti, postupci i ciljevi predavanja, koji ne posmatraju kritičko razmišljanje samo kroz logiku nauke, nego i u odnosu na očekivanja studenata. Pokušaji, da se kritičko razmišljanje obuhvati koncepcijски i da se definiše, su instruktivna, jer prikazuju različite strane konstruktivnog razmišljanja. Neka od shvatanja navešće se ukratko. Tako Kurfiss (1988, prema: O. Kruse, op. cit) označava kritičko razmišljanje kao "Racionalan odgovor na pitanja koja se ne mogu odgovoriti konkretno i za koja sve relevantne informacije nisu dostupne". Kritičko razmišljanje je ovde identično sa racionalnim, osnovanim ophođenjem otvorenih pitanja. Kurfiss (ibidem) definiše konsekventno da je kritičko razmišljanje način postupanja, koji usmereno cilja, da se nesigurnost smanji pažljivim proverama svih raspoloživih informacija, ako se kritičko razmišljanje označava kao "istraža čija je namena da istraži situaciju, fenomen, pitanje ili problem da se dostigne hipotenzija ili zaključak o tome koji sadrži sve dostupne informacije i koji zato može da bude ubedljivo opravdan".

Ovde je kritičko razmišljanje racionalan, pažljiv i temeljan način ophođenja sa informacijama, sa ciljem da se dospe do iskaza, koji su primereni postojećim informacijama. Kritičko razmišljanje se opet predstavlja kao naučno delovanje ("investigation"), a ne kao oblik

kognitivnog procesa. Za ovakvo delovanje je karakteristično, tako Kurfiss objašnjava, da se sve pretpostavke objasne, da se sve tačke gledišta "agresivno" pretraže i da se na sve obrati pažnja, da ne bi istraživanja otišla samo u jedan smer. Kritičko razmišljanje je u Kurfissovim definicijama, uglavnom, identično sa naučnim razmišljanjem i delovanjem. Ovo odgovara uobičajnom, naučnom ophođenju, ali se ne može tako primeniti u svim kontekstima (i praktičari treba da razmišljaju kritički, i nastava treba da prenosi kritičko razmišljanje). U Vikipediji se (2006) kritičko razmišljanje ovako definiše: "Kritičko razmišljanje sadrži mentalni proces evaluacije analize evaluacije, informacija, delimičnih izjava ili odnosa koje ljudi imaju kao istinite u ponudi. U obliku procesa refleksije iznad značenja izjave, ispitujući ponuđene dokaze i rasuđivanje, i formiranje presude o činjenicama". U ovoj definiciji se najpre naglašava činjenica, da je kritičko razmišljanje mentalni proces refleksija iskaza, a ne oblik delovanja. Ovde se radi primarno sa ophođenjem iskazima istinitosti, sa ophođenjem dokaza i sa procenama činjenica. Na istom mestu u Vikipediji se daje dalje: "Kritički mislioci mogu da prikupe takve informacije iz posmatranja, iskustva, rasuđivanja, sa/ili komunikacijom. Kritičko razmišljanje ima svoju osnovu u intelektualnim vrednostima koje idu ispod podele predmeta i koje sadrže: jasnoću, tačnost, preciznost, dokaze, temeljnost i poštenje." Kritičko razmišljanje se ovde ne usidruje samo u tipične naučne oblike dobiti informacija kao što su posmatranje, iskustvo, argumenti i komunikacija, nego i u intelektualne vrednosti kao što je jasnoća, tačnost, preciznost, osnovanost, pažnja i poštenje. Radi se, dakle, o merilima kvaliteta razmišljanja. Drugačije je akcentovana definicija Paula/Eldera (2003, prema: O. Kruse, op. cit.) koji smatra da je: "Kritičko razmišljanje način razmišljanja (važi za sve predmete, sadržaje ili probleme), kod kojeg neka osoba pojačava kvalitet razmišljanja, tako što sebi stavi u zadatak, da sadržajno prati inherentne strukture razmišljanja i da ih meri po intelektualnim normama". Ovde se naročito ističu aspekti samoupravljanja i samorefleksije razmišljanja, u zavisnosti od praćenja intelektualnih normi. Kritičko razmišljanje je svesno razmišljanje, za koje oni kažu: "Kritičko razmišljanje znači ukratko: samoupravljuće, samodisciplinovano, samopregledno i samoispravljajuće razmišljanje. Pretpostavlja vladanje strogih kriterijuma kvaliteta. Vodi do delujućih sposobnosti u komunikaciji i rešavanju problema i do trajne obaveze da se urođen egoizam, odnosno grupni egoizam prevaziđe."(Paul-Edler,

op.cit, s.124, prema: O. Kruse, op. cit.). Dakle Paul/Elder naglašavaju, takođe, značaj merila kvaliteta. Oni dopunjaju određivanje pojma time, što do daju socijalne aspekte kao što su "sposobnosti za komunikaciju i sposobnost za pronalaženje problema", kao i sposobnost da shvate svoje interesne pozicije i da mogu da sagledaju njihovo delovanje na razmišljanje. Drugačije nego u ranije referisanim pozicijama, oni vide kritičko razmišljanje kao nezavisno od domena ili discipline, u kojoj se pojavljuje. Ovom mišljenju se danas često protivureči Willingham (Willingham, 2007). Ideal kritičkog razmišljanja formuliše "American Philosophical Association" u svojoj Delphi-studiji (Facione, 1990), u kojoj skreće pogled od kritičkog razmišljanja kao procesa ka kritičkom misliocu kao osobi: "Ideal kritičkog mislioca je uobičajena radoznalost, dobra informisanost, proverljivost razuma, otvorene misli, fleksibilnost, poštano razmišljanje u evaluacijama, poštenje u suočavanju ličnih predrasuda, obazrivost u donošenju odluka, volja za ponovnim razmatranjem, jasnoća u pitanjima, red u kompleksnim stvarima, marljiv u traženju relevantnih informacija, odgovoran u razvrstavanju kriterijuma, fokusiran na istragu i uporan u traženju rešenja koja su isto toliko precizna za subjekat, kao i za okolnosti dozvoljavanja istrage." U ovoj studiji stoje dva sržna elementa kritičkog razmišljanja kao značajna: kognitivne kompetentnosti i afektivne dispozicije, od kojih se jedna pripisuje procesualnoj, a druga dispozicionalnoj strani kritičkog razmišljanja. Da one obe idu „držeći se za ruku”, eksperti nisu sigurni. Trećina od njih je htela, što se tiče kritičkog razmišljanja kao procedure, da striktno odredi ono što se odnosi na kritičkog mislioca kao osobe. To da je procesualna strana odlučujuća, svi su se složili. Ako se želi kritičko razmišljanje predavati, tako zaključuju učesnici ove studije, onda se oba aspekta moraju unisono posmatrati: "Tako se kod dobrih kritičkih mislilaca radi o idealima. Kombinuje razvijanje veštine kritičkog razmišljanja sa negovanjem ovih dispozicija koje dosledno doprinose korisnim uvidima i koji su baza racionalnog demokratskog društva (Facione, 1990)." Kritičko razmišljanje se, dakle, po ovoj studiji ne može samo na osnovu postupanja (razmišljanje, argumenti, dobijanje informacija) opisati, nego zahteva izvan toga kompetentnosti, stavove i pristupe osobe koja razmišlja. To je deo obuhvatnog obrazovanja u demokratskom društvu, koje se zasniva na racionalnosti. Prethodne definicije ukazuju na to da kritičko razmišljanje nije jednostavan i jednodimenzionalni pojam. To je zbirni pojam svih pokušaja da se razmišljanje precizira, kontroliše i osigura od grešaka, koje polaze od

osobe koja svesno deluje i misli. Kritičko razmišljanje nije samo naučna, nego i društvena potreba. Ima kognitivne, metodološke, etičke, socijalne i emotivne odnose. Ne može se razviti odvojeno od ličnosti koja treba da ga praktikuje. Kritičko razmišljanje je šire shvaćeno nego pojам "naučno razmišljanje", iako se oba pojma u nauci često koriste kao sinonim. Kritičko razmišljanje je izvan toga i značajan cilj obrazovanja je u tome da se razvija kroz razne oblike svesnog uticaja na kvalitet razmišljanja, samostalnost donošenja odluka i racionalnost delovanja. Polazna tačka kritičkog razmišljanja treba da se nalazi već u osnovnoj školi (Kuhn, 2005; prema: Gojkov, G., 2005).

Za evropski sistem studija, formiran po uzoru na nemački univerzitet, važi već dva veka ocena da se trudi da osposobi studente za samostalno, naučno i kritičko razmišljanje. Studijski sistem, u kom je prenošenje sistematskog znanja (predavanja) povezano sa prenošenjem kompetentnosti razmišljanja i naučnim radom na osnovu egzemplarnih tema (seminari), čini srž visokoškolske nastave. Iako je sistem usled dugih, po oceni mnogih, preteških studija 60-tih godina, birokratskim sputavanjima, ali i samodopadajućom idealizacijom Humboltovih tradicija na visokim školama, znatno erodirao, suština obrazovnog sistema ostala je ista. Do danas je identitet znatne većine predavača ostao na uzoru prema Humboltovom idealu obrazovanja sa svim nastavnim metodama i postupcima. Bolonjskim procesom iz 1999. godine i pratećim dopunama ministarskih konferencija na evropskom nivou pokrenut je razvoj, koji je doveo do loma tih tradicija. Ipak se mogu, i u vreme pre Bolonje uočiti znaci rastućeg regulisanja studija, ali su ostale premise Humboltovog obrazovnog koncepta uglavnom nedirnute, te su veće promene studija u Evropi uočljive tek od 1999, sa ocenama da se one, nažalost, uspešno obračunavaju sa Humboltovim tradicijama. Ocene su da je formalnost u realizaciji Bolonjskog procesa (evropska uporedljivost, specifikacija uspeha, veća strukturizacija studija) povezana sa komprimiranjem studijskih sadržaja za kraće vreme studiranja, to što razara stare studijske i nastavne kulture (O. Kruse, op. cit.)

Najvažniji ciljevi Bolonjskog procesa odnose se na, već svima nama poznate, ciljeve:

- stvoriti dvostepeni sistem studijskih završetaka širom Evrope (Bachelor/Master),
- uvesti sistem sa tačkama uspeha, kojim može da se uporede studijski uspesi na internacionalnom nivou,
- da se studije više povežu poslovnim sistemima,
- da se poveća studentska mobilnost,
- da se izgradi sistem osiguranja kvaliteta širom Evrope,
- da se stvori integrisan evropski visokoškolski prostor,
- da se formiraju organizacije za akreditaciju, koje prate kvalitet svih studija,
- da se studije postave kao koncept doživotnog učenja,
- da se obrazovanje doktora nauka koncipira kao studijski deo, tako da nastane tro-steđeni sistem obrazovanja. (Ibidem)

Očekivalo se da efekti prethodnih ciljeva budu promene u studijskoj organizaciji, u curiculumu i da se ovo odnosi na:

- skraćenje vremena studiranja,
- kanonizaciju gradiva i kompetentnosti koje treba preneti,
- ostvarenje izbornih mogućnosti u nastavi,
- povećanje kontrole uspeha,
- smanjenje vremena za obradu u naučnim radovima,
- izostanak među- i završnih ispita, time i gubitak dužih faza bez ispita,
- obavezni ispiti kao deo svakog predavanja,
- povećanje mobilnosti na osnovu prestrukturisanih studijskih planova.

Čini se da su, u površnom posmatranju, ove promene studiranja u sređenim tokovima. Studije moraju da se promisle i da se operacionalizuju kompetentnosti, koje treba preneti. Kontinuirani ispiti dozvoljavaju stalni pregled studijskog napretka. Internacionalni okvir kvaliteta usmerava ciljeve učenja u tokove koji se mogu uporediti. Akreditovane organizacije proveravaju da li se ispunjavaju standardi kvaliteta. Suštinske odlike ključnih kompetentnosti dopunjaju studijske programe temama, kojima ranije nije pridavana pažnja... Otkud, kod toliko pozitivnog, otpor Bolonjskoj reformi, kojem su se u međuvremenu pridružili i oni koji su u početku bili najvernije pristalice, kao, npr., nemački savez visokih škola, pita se O. Kruse (op. cit.)? Zar nije ispravno,

da se studije bolje strukturišu, da se definišu jasni ciljevi, da se prave moduli, da se izoluju kompetentnosti, koje treba steći, definisati i proveriti? Zar to nije ono što treba svaka razumna pedagogija da uradi? Ali, ako se posmatraju efekti učenja kod studenata, tada, kako zapaža pomenuti O. Kruse (op. cit.), dolazimo do suprotnog stava i deprimirajućeg bilansa reforme. Studentima se danas, po njegovoj oceni, sa kojom se možemo sigurno i mi u Srbiji potpuno složiti, studije čine kao niz zahteva za učenje i niz proveravanja. Stručno znanje i stručne kompetentnosti se, pak, dele u pregledne porcije i učenje postaje, često sa medijski atraktivnim instrukcijama, zabava. Studentska inteligencija se, pre svega, usmerava i razvija u pravcu pronalaženja kako sa što manje muke da polože sledeći ispit. Mogućnosti izbora se ograničavaju, tako da je nepotrebno da se razmišlja o svom razvoju kompetentnosti. Aktivnosti u kojima bi do izražaja došlo podsticanje intelektualne autonomije i kreativnosti, kao što su projekti, seminari i praksa postali su samo mogućnosti koje zbog nedostatka vremena i utvrđenih modula sve češće postaju neostvarive. Sve je manje razloga za studente da sumnjuju u profesorsko znanje i da sami razmišljaju. Danas se već smatra da je studiranje lakše na Bolonjskom univerzitetu, ali trud oko samostalnog razmišljanja i odlučivanja sve češće izostaje kod studenta. Retko se zahteva sopstveno mišljenje i pre se to doživljava kao kamen spoticanja kod sledećeg ispita. "Credit Point" važi više nego iskustvo učenja, koje стоји iza njega. U kritikama se nailazi i na konstatacije da ne retko prođu cele studije, a da nije bilo vremena de se pročita ijedna stručna kniga iz kruga ličnih interesa studenata. Tako bi rezimiranje razlika studija pre i u toku Bolonjske reforme vodilo ka konstataciji da je Humboltov univerzitet sa svojim naglaskom na studenskoj slobodi odlučivanja i istraživačkom učenju, imao za cilj da studente susretom sa naukom involvira u dinamičan, lični kao i značajni razvojni proces. Bolonjska reforma studija nasuprot tome, sa svojim jasnim nabranjem uspeha učenja, kompetentnosti i ispitnih sadržaja, cilja ka tome da se uspesi upoređuju i da student postane efikasniji. Naspram pravca individualnog procesa obrazovanja stoji sada pravac normiranog, usko vođenog doživljaja učenja sa malo rizika, što, kako navodi O.Kruse (op.cit.) u Humboltovom shvatanju ne bi ni bilo obrazovanje.

2.4. Otvorena didaktika u evropskom kvalifikacijskom okviru

Evropski kvalifikacijski okvir uneo je novi didaktički smer sa

Bolonjskom reformom visokog obrazovanja u koje spada i retorička figura "promene perspektive - od nastavnika do studenta i kompetentnosti, koje treba steći" (Zervakis/Wahler, 2007; prema: O. Kruse, op. cit). Ova promena perspektiva prepostavlja predavanja, koja su prema studentu usmerena i koja tačnije posmatraju njihove perspektive u učenju i utrošak učenja. Umesto "inputa učenja" treba da se specifira "output". Pojam "kompetentnost" ima za cilj, da se ne samo znanje, nego i kompleksne sposobnosti podstaknu i - ukoliko postoje pogodni postupci treninga - da se ciljano razviju. No, O.Kruse (op.cit.) smatra da se ovakvom pogledu može samo to zameriti, da pokušava nešto da pokrene, što već odavno postoji, jer smatra da je u Humboltovoj tradiciji od samog početka praktikovana nastava koja se orijentiše ka kompetentnostima, koja je, mnogo više nego što se to dešava danas u okviru Bolonjske reforme studiranje videla kao polje treniranja i obrazovanja intelektuelnih i metodoloških sposobnosti. Samo pojam "kompetentnost" je, kako pomenuti autor pominje, nov i pokreće intenzivniju didaktizaciju akademskog učenja. Zato nestaje ono, što je kod Humbolta činilo suštinu studija: da se studenti posmatraju kao partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja. Studenti postaju objekat didaktike i nestaju kao akteri i ličnosti iz aranžmana učenja (ibidem).

Pored naglašavanja kompetencija, najuočljiviji u reformi studija su standardi obrazovanja (Klieme et al. 2007; prema: O. Kruse, op. cit) koji, kao aktuelni pristupi kvalitetu obrazovanja uvode kulturu provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda koja ima osnova u mehanicističko-tehnicistički orijentisanim vrednostima i postupcima, normativističkoj filozofiji i pedagogiji i na kraju na ekonomskoj logici, te da je neophodno stvarati drugačiji koncept „kvaliteta“ koji mora biti kontekstualizovan i koji podrazumeva da svi akteri stvaraju zajedničko shvatanje kvaliteta i tragaju za adekvatnijim načinima njegovog dosezanja. Argumentacija za alternativno shvatanje, za odbranu stavova ide u prilog činjenici da se autonomija učenja i razvoja ne da standardizovati; da neponovljive razlicitosti pojedinca ne trpe kriterijume postignuća, bar ne na ovakav način definisane. Ono što se danas očekuje od novog pogleda, koji je orijentisan ka kompetentnostima, jasnije pojašnjenje sposobnosti, koje treba steći, mogao bi se pozitivno posmatrati iz ugla didaktičkog doprinosa podsticanju intelektualne autonomije učenja, ali se ovo anulira pojavom

sužavanja polja autonomije u procesu studija. Treniraju se kompetentnosti preživljavanja usled instrumentalno orijentisane faktografije ispitnih zahteva, a u vrlo maloj meri kritičko i samostalno razmišljanje (O. Kruse, op. cit.). Dok realni razvoji u visokoškolskoj oblasti idu ka školarizaciji, u okviru evropske razvojne politike kritičko razmišljanje smatra se centralnom tačkom. Formulisanjem deskriptornih sistema stvoren je obrazovni okvir, koji treba da definiše zahteve kvaliteta širom Evrope jedinstveno (www.jointquality.org). U poslednjem koraku definisanja "kvalifikacionih okvira za doživotno učenje" (Evropski Savet 2008) deskriptori su podeljeni u osam nivoa, od kojih stepeni 6-8 odgovaraju studijskim ciklusima 1-3 visokoškolskog obrazovanja. U njima se opisuju rezultati učenja u rubrikama "znanje", "kompetentnosti" i "stručne kvalifikacije". U tabeli 1 porede se prve dve kategorije.

	<i>Poznavanja</i>	<i>Kompetentnosti</i>
6.	Saznanja u nekoj oblasti rada ili učenja sa upotreborom kritičkog razmišljanja o teorijama i njihovim osnovnim postavkama.	Sposobnosti u kojima se može uočiti vladanje nekog predmeta kao i raspoznavanje inovacija, koje su potrebne radi rešavanja kompleksnih, nepredvidivih problema u nekoj specijalnoj radnoj oblasti ili oblasti učenja.
7.	Visoko specijalizovano znanje, koje se delom nadovezuje na najnovija otkrića u nekoj radnoj oblasti ili oblasti učenja, kao osnova za inovativne pristupe razmišljanja u istraživanjima; Kritička svest o znanju u nekoj oblasti.	Specijalizovane sposobnosti u rešavanju problema u oblasti istraživanja i/ili inovacija, da bi se nova spoznaja dobila i razvili novi postupci kao i da bi se integrisalo znanje iz različitih oblasti.
8.	Vrhunska znanja u nekoj radnoj oblasti ili oblasti učenja i između različitih oblasti.	Najdalje razvijene i specijalizovane sposobnosti i metode, uključujući i sintezu i evaluaciju, u rešavanju centralnih postavki pitanja u oblasti nauke i/ili inovacija i u proširenju novodefinisanja postojećih saznanja ili profesionalne prakse.

Tabela 1: Evropski kvalifikacioni okvir: znanje i kompetentnosti u stepenima 6-8 Bachelor-, Master- i postgraduiran stepen) (www.jointquality.org Evropski Savet (2008).

Komentari evropskog kvalifikacionog okvira i definisanja kompleksnosti nivoa idu u prilog konstatacijama da su reanimirali postavljene ciljeve, koji odgovaraju Humboltovim tradicijama, ali se konstatuje i da uslovi okvira studiranja, koje je stvorio Bolonjski proces, nisu u skladu sa ciljevima kvalifikacijskog okvira.

2.5. Didaktika kritičkog mišljenja i intelektualne autonomije

Danas je već jasno da kritičko mišljenje nije jedinstvena kompetentnost, nije vladanje nekom tehnikom, te se tako i ne može predavati, trenirati u nastavi. Kritičko razmišljanje, u suštini, znači iskočiti iz uobičajenih tokova razmišljanja i naučiti, da se nešto, što već važi kao prihvaćeno znanje, dalje ispita. Pri tom ovde nije reč samo o formiraju kompetentnosti, nego i o razvoju ličnosti, koja može da ima kritičan odnos u saznavanju stvarnosti, da kritički razmišlja, razmatra sa više strana, vrednuje iz više aspekata, traga za drugim rešenjima, proverava... (O. Kruse, op. cit). Za dostizanje ovoga neophodno je imati u vidu dugu razvojnu perspektivu. Shodno tome, didaktika kritičkog mišljenja nije samo pitanje osmišljavanja kursa, nego i pitanje osmišljavanja curiculuma, moglo bi se reći, čak, i više pratećih curiculuma. Ako curiculum ne obuhvati kritičko razmišljanje kao eksplicitni cilj, tada je verovatnoća velika, da će da se dospe do inkoherenčnih "krpica" sadržaja učenja i nastavnih dešavanja, iako autori curiculuma misle, da prenosi povezano znanje. Evropski kvalifikacioni okvir pruža legitimaciju da se curiculi decidirano usmere ka obrazovanju kritičkog razmišljanja. Ali, ne i garancije da će se ono razviti, jer je za negovanje kritičkog mišljenja neophodna didaktička podrška koja pogoduje podsticanju intelektualne autonomije studenata. Izdvojiće se i dalje predstaviti nekoliko, po oceni O. Krusea (op.cit.) najznačajnijih principa didaktike kritičkog razmišljanja i u kratkim tezama predstaviti. Po njegovoj oceni njihovo značenje otprilike odgovara redosledu u ovom nabranjanju.

- *Kritičko razmišljanje kao polazna, a ne kao završna tačka u visokoškolskom obrazovanju:* težište visokoškolskog obrazovanja mora od početka da se usmerava ka obrazovanju kritičkog

razmišljanja, a ne tek u višim stepenima. Logika toga se sastoji u tome da kritičko razmišljanje osamostaljuje i da vodi do samoupravljujućeg razvoja sa svojim posebnim oblicima učenja. Ako se studenti prvo nauče na kulturu učenja bez kritičkog stava, onda reaguju sa otporom na zahtevanje ka samostalnosti. Očekuju precizne podatke i treniraju se sami u tome. Umesto toga treba da stoji školovanje razmišljanja od početka i da se stvore preduslovi da studenti mogu sami da uzmu razvoj znanja u svoje ruke. Ova maksima se odnosi na sve vrste visokog obrazovanja. Fakulteti bi morali da imaju u vidu obavezu da kritičko razmišljanje ugrade u naučno znanje, dok strukovne visoke škole treba da naglase aspekt praktičnog delovanja (O. Kruse, op. cit.). No, ostaje ovde otvoreno pitanje do koje mere je praktično delovanje oslobođeno kritičkog stava, a iz ovoga i samorefleksivnost praktičara, posebno u strukama koje ovo izričito prepostavljaju, kao na primer učitelji, vaspitači... Potvrdu ovoga ugla nalazimo već u narednim stavovima O. Krusea.

- *Integracija u stručnu nastavu:* kao što se ne mogu steći kreativne ili sportske kompetentnosti, tako se ne može ni kritičko razmišljanje steći apstraktno ili preneti apstraktno. Kritičko razmišljanje se razvija samo u suočavanju sa centralnim temama nekog predmeta, jer se u suprotnom ne mogu zaključiti dubinske dimenzije. Obrazovanje kritičkog razmišljanja zahteva suočavanje sa disciplinarnim teorijama, sistematikama, metodama spoznaje i odnosima prakse. Zato kritičko razmišljanje nije oslobođeno kao "soft skill" ili ključna kompetentnost od disciplinarnog konteksta. Humboldtova tradicija disciplinarne socijalizacije ovde još uvek važe (ibidem).
- *Spoj razvoja kompetentnosti i razvoja ličnosti:* kritičko razmišljanje je kompetentnost, koja se može samo kao deo opštег akademskog razvoja shvatiti. Ova osnovna prepostavka, koja se takođe naglašava i kod Schleiermachera i kod Humbolta kao i kod Delphi-studije (Facione 1990, prema: O. Kruse, op.cit), ukazuje da se ne radi samo o razvoju mišljenja, nego i o osobinama ličnosti koje razmišljaju. Ima smisla da se o pravcu razvoja ličnosti razmišlja. Koji habitus treba da obeleži apsolvente visokih škola? Da li to treba da budu efikasne učiteljice i učitelji, efikasne menadžerke i menadžeri ili, pak,

kritički mislioci? Preporučuje se dakle, da se ne brine samo o kompetentnosti, nego i o osobama, koje treba da steknu kompetentnosti, a ovo je potvrda potreba da se i u praktičnim zanimanjima podrazumeva potreba za visoko razvijenim oblicima kritičkog mišljenja, radi refleksivnog odnosa prema struci.

- *Stručni problemi kao polazna tačka za kritičko razmišljanje:* najbolje sredstvo, da se podstakne kritičko razmišljanje je konfrontacija sa stručnim problemima (Bean, 1996). Oni motivišu, da se razmisli o različitim teorijskim pristupima, da se isprobaju različite pretpostavke i da se traže alternativna rešenja. Nastava, koja je samo ka akademskom znanju orijentisana, ne može da rasplamsa kritičko razmišljanje. Potrebna je konfrontacija sa neznanjem discipline, sa otvorenim, nerešenim pitanjima. Studentski radovi ne treba samo da saberi znanje, nego treba da podu od problema, odnosno od pitanja, i da upotrebe znanje, koje poseduju u toj disciplini za razrešenje pitanja. I predavanja treba pre da polaze od problema, nego od gotovog znanja. Problemi i otvorena pitanja su motivacija za razmišljanje, a i podsticaj za tok procesa razmišljanja, koji organizuje.
- *Kritičko razmišljanje zahteva da se zauzmu pozicije:* kritičko razmišljanje se ne može razviti samo kao neutralno merenje postojećih pozicija ili trezvenih analiza sistema znanja, nego zahteva intelektualno zauzimanje strana. Suočavanje sa problemima, angažovanje za neku stvar, formulisanje sopstvenog stava itd. daje razmišljanju energiju i pomaže da se postojećim predstavama znanja suprotstave sopstvene misli. Razumeti, stari princip didaktike, razvija se uvidom u suprotne pozicije, koje, sukobljene vode do novih rešenja. Tako da su i rasprave mišljenja, argumentacije i postavljanje pozicija važni delovi razvoja kritičkog razmišljanja.
- *Seminar kao kraljevski put:* seminari čine prasliku nastave u obrazovanju kritičkog razmišljanja, iako danas postoje alternative kao, npr., "Problem Based Learning" (PBL) ili projektno-orijentisana nastava. Otkrivajuće, istražujuće i učenje koje je otvoreno prema rezultatima je didaktička suština ovih

vrsta nastave. Suštinski elementi seminara su: (a) uvođenje u tematsku oblast, koja još nije potpuno istražena; (b) samostalno razjašnjavanje učesnika; (c) osmišljavanje nastave prezentacijom učesnika; (d) otvorene diskusije o svim pitanjima o temi i metodici; (e) pismena izrada jednog dela oblasti od učesnika. U zavisnosti od statusa seminara u curiculumu može doći do (f) prenosa tehnika naučnog rada (proseminar) ili (g) izvođenja sopstvenog istraživanja (viši seminar). Seminari, dakle, povezuju čitanje, razmišljanje, komuniciranje i pisanje u integrисани proces učenja i dopuštaju da se odgovarajuće kompetentnosti uz to treniraju. Ova raznovrsnost čini seminar idealnim, ali i zahtevnim nastavnim oblikom.

- *Pisanje kao pristup učenju:* pisanje ima više osobina, koje ga čine pogodnim instrumentom u obrazovanju samostalnog i kritičkog razmišljanja (Bean, 1996). Konfrontira sa stručnim, govornim i logičnim problemima i zahteva aktivno, ako ne kreativno, ophođenje sa znanjem. Može se razumeti kao usporeno razmišljanje u interakciji sa papirom. Pisanjem se razmišljanje proverava, ponavlja, ispravlja i time se misli i jezik sukcesivno dovode u sklad. Time se pisanje može koristiti i kao prozor u procesima razmišljanja, da bi se tok misli dijagnosticirao, diskutovao, optimalizovao. Ovo uspeva bolje, ako se ne posmatraju samo krajni tekstovi, nego i među-tekstovi u kojima se misaoni i govorni problemi još jasnije pokazuju nego u sređenim krajnjim verzijama. Didaktika pisanja, koja je orijentisana ka procesima, stavlja alatke na raspolaganje, kao feedback-postupke, vežbe pisanja, portfolije itd., da bi ovaj način učenja unapredio (Kruse, et al., 2006). Refleksivno mišljenje, kao što savetuje Djui (Dewey, 1938; prema: O. Kruse, op. cit), je važna polazna tačka za razvoj kritičkog mišljenja i podržava se u novoj didaktici pisanja odgovarajućim sredstvima (Bräuer, 2000; prema: O. Kruse, op. cit).
- *Uputstvo i završni radovi:* Naučni završni radovi su po tradiciji ispitni uspesi, kojima treba da se potvrdi samostalan rad i kritičko razmišljanje. Ali, oni i služe tome, da se oboje razvije. Završni radovi su, pre svega, razmerom samostalnosti koju zahtevaju (i obezbeđuju) značajna osnova za razvoj kritičkog

mišljenja. Prepostavka, da bi to uspelo, je dobra priprema u toku studiranja i, po potrebi, uputstvo.

- *Istraživačke kompetentnosti kao deo kritičkog razmišljanja:* razumevanje načina kako u nekom predmetu nastaje znanje neophodan je deo kritičkog mišljenja na studijama. Mišljenje mora nužno da ostane naivno, ako ne može da dokuči naučna saznanja do svog procesa nastajanja. Ipak se istraživački proces ne može poistovetiti sa istraživačkim kompetentnostima, iako se to čini u aktuelnim diskusijama o uređenju univerziteta. Kritičko mišljenje se može odnositi i na sporedan put sa teorijama (konceptualno razmišljanje), na probleme u poljima primene (npr. dejstvo, realizacija, etički aspekti, posledice tehnike) na usmene prezentacije i diskusije (retorika, argumentacija) ili na pitanja konstrukcije/razvoja proizvoda (dizajn, funkcionalnost). Dakle, dok se kritičko mišljenje mora od samog početka studiranja graditi, uvođenje u metode razmišljanja može se i na kasnije studijske faze pomeriti. Ipak, ne mogu se podeliti, jer obrađivanje stručnih problema povlači uvek pitanja metodoloških puteva. Kao rešenje ovde se traže stručno specifične metode ispitivanja.
- *Nema kritičkog razmišljanja bez čitanja:* tekstovi su zalihe znanja svake naučne discipline. Čitanje omogućuje samostalni zahvat u stručno znanje i čini studente potencijalno nezavisnim od svojih predavača. Još važnije od sadržaja, koje studenti prihvataju o pročitanim tekstovima, je to da ih čitanje priključuje na diskurse svoje stručne oblasti i tako ih povezuje u komunikativne kontekste. Tok informacija u "tekstu" nije uvek jasan. Uprkos elementarnom školskom treningu čitanja, mnogi studenti imaju nefleksibilne strategije učenja i u početku nedovoljno razumeju retorički kontekst pročitanih tekstova. Uvežbavanje čitanja je mnogo kompleksnije nego što se, u stvari, prepostavlja i obuhvaćeno je mnogo više u životnim odnosima, nego naučnim (Rupp/Heyer/Bonholt, 2004; Groeben/Hurrelmann, 2004, prema: O. Kruse, op. cit). Kurs "kritičkog čitanja" može da bude važan pristup u kritičko razmišljanje (Bean, 1996, ibidem). Dalje se mora imati u vidu da čitanje nema samo kognitivnu, nego i motivacijsku stranu. Curriculum koji uspeva da studente

pridobije za samostalno čitanje deluje trajno na njihov stručni i lični razvoj.

- *Kritičkom razmišljanju je potrebna "Peer komunikacija":* kritičko razmišljanje je najzad i socijalna kompetentnost. Kritičko razmišljanje kao premeravanje argumenata, mišljenja, prepostavki itd. u „Peer“ kontekstu se mnogo bolje razvija nego u suočavanju sa samim predavačima. Biti povezan u zajednici učenja ili naučnu zajednicu, omogućuje efektivnu razmenu argumenata i predstavlja polje za treniranje testiranja mišljenja (Bruffee, 1999). Ni od koga studenti ne uče brže i jednostavnije nego od sebi sličnih, i ni sa kim ne mogu tako jednostavno da razviju pozicije i da se oštре u diskusijama.
- *Apstraktno podređivanje u kritičkom razmišljanju kao dopuna:* sami udžbenici ne mogu da nauče kritičkom razmišljanju, ali mogu i te kako da ga efikasno podrže, tako što se zanimaju oblicima argumentovanja, objašnjenja mišljenja i izvođenja zaključaka i vode računa o argumentaciji i koriste kritičko razmišljanje kao okvir ili cilj predstavljanja.

Prethodna lista didaktičkih mogućnosti da se podstakne intelektualna autonomija ukazuje na to da postoje mnogi postupci i metode razvijanja kritičkog mišljenja, a time i intelektualne autonomije, koji opstaju i u uslovima Bolonje. No, ne postoji automatizam da navedene didaktičke mogućnosti zaista izazovu kritičko razmišljanje, pošto je njihovo dejstvo u zavisnosti od curicularnih okolnosti, kao i od prepostavki, odnosno motiva, koje donose studenti. Kurs kritičkog razmišljanja u obrazovanju pre studiranja je kao zrno semena na glečeru. Neće klijati. Dalje se mora imati u vidu da se sama istraživačka kompetentnost ne može i dogmatski preneti, tako da nastava pre plasi nego što daje razmišljanju krila (Siegel, 1988; prema: O. Kruse, op. cit). I naučno pisanje, koliko god da je inače od pomoći za razvoj samostalnog razmišljanja, može delovati frustrirajuće i zastrašujuće bez dovoljnog uputstva ili motivacije, i ako se studentu ne učini kao rešiv zadatak. Peer interakcija može da se izrodi kao beskorisni ritual, ako se ne usmerava ka kreativnoj i pravednoj komunikaciji. I seminari se mogu zloupotrebiti kao prerađivači znanja, umesto da obrazuju kritičko razmišljanje. Dakle, potrebno je obratiti pažnju na razmišljanje

učesnika i stvoriti takvu atmosferu u kojoj se bez rizika može eksperimentisati oblicima razmišljanja i mišljenjima. Brookfield (prema: O. Kruse, op. cit.) se upušta u probleme, koji nastaju, ako grupe ne vežbaju kritičko razmišljanje. U takvim grupama je važno, proveriti postojeće pretpostavke i iskaze i istražiti alternativne mogućnosti razmišljanja, dopustiti diversitet i razilazeća mišljenja, podržati spontanost i spremnost za rizik, pružiti modele za otvorenost u razmišljanju i za kritičke analize, uspostaviti osnovan skepticizam i izbegavati perfekcionizam. Sledeće strategije smatraju se potrebnim, odnosno delotvornim, za obrazovanje kritičkog razmišljanja:

- podržati poštovanje samog sebe kao kritičkog mislioca,
- ne potceniti nikoga i ne ismevati,
- pažljivo slušati i ohrabriti u mišljenju,
- aktivno podržati trud kod kritičkog razmišljanja,
- reflektovati i odslikati ideje i akcije kritičkog razmišljanja tako, da se mogu prepoznati sopstveni stavovi, racionalizacije, navike razmišljanja - metakognicija, ali i pristupi razmišljanja,
- motivisati učesnike da govore o negativnim iskustvima sa otvorenom razmenom stavova,
- napretke kritičkog razmišljanja redovno reflektovati i evaluirati,
- stvoriti mreže i mogućnosti komunikacije i izvan učionice,
- biti (samo)kritičan kao nastavnik,
- učiniti učenje kritičkog razmišljanja samom temom,
- sam funkcionsati kao model za kritičko razmišljanje.

Više nego prethodno, Brookfieldova lista ukazuje na to da nastava, uređena kritičkim razmišljanjem, zahteva i visoke komunikativne kvalitete nastavnika i da zavisi od stvaranja odnosa nastavnika i studenta. Otvoriti sopstveno razmišljanje prema pedagoškom pristupu je riskantna odluka, koju studenti donose samo onda ako ih neko u tome podrži.

2.6. *Zaključak*

Danas se već uveliko ocenjuje da Bolonjska reforma stavlja studije u paradoksalnu situaciju tako što naglašava potrebu za kritičkim razmišljanjem, kao najznačajnijim ciljem nastave, ali, u suštini, malo je

prostora za njihovo ostvarivanje. Deskriptori Evropskog kvalifikacionog okvira pružaju legitimitet da se razviju u visokoškolskoj nastavi modeli orijentisani ka kritičkom razmišljanju. Intelektualna autonomija vaspitava se još na primarnim nivoima obrazovanja, a na studijama treba da bude dominatno kritičko i naučno obrazovanje. Za mnoge studente je kritičko razmišljanje izazov, kojem se rado odupiru, ako mogu svoje uspehe studiranja popuniti i učenjem napamet i prepričavanjem (O. Kruse, op. cit.). Kritičko razmišljanje je zahtevno i prefinjeno, zahteva otvorenost za novo i spremnost da se sopstveno razmišljanje reflektuje (Halpern, 2007, prema: O. Kruse, op. cit.). To su sve zahtevi koje ne treba samo omogućiti, nego i zahtevati. Kritičko razmišljanje nije samo pitanje strategija učenja i komunikacije u nastavi, ono se događa i među studentima, ukoliko postoji odgovarajuća kultura diskusije.

Ne moraju svo znanje koje se prenosi na studijama sami studenti da konstruišu i kritički provere. Nastavni oblici, koji služe prenosu znanja, su značajan sastavni deo svakog curiculuma, ukoliko je balans između reproduktivnog učenja i onog koje zahteva aktivnu i kritičku saradnju, sačuvan. Dva kursa u toku semestra, koji su usmereni na obrazovanje kritičkog razmišljanja (proseminari, prakse, vežbe, treninzi) se čine samo minimumom onog, što može održati balans (iako ovde postoje velike, disciplinski specifične, razlike). Ukoliko su reproduktivni sastavni delovi prejaki, tada su predavanja u kojima se traži aktivno učešće nevoljno posećena, jer se doživljavaju kao prepreka na putu ka proveri znanja.

Ono što se Bolonjskim okvirom čini naročito potrebno popraviti je fokus u prenošenju znanja usmeriti ka komunikacijskoj perspektivi. Stvoriti kritičke mislioce znači razviti ličnosti. Moraju biti partneri u nastavi i postati partneri u stručnim raspravama. Kritičko razmišljanje prepostavlja kompetentnost u određenoj oblasti, nekoj temi ili grupi. Ono nikad nije bez rizika, deo je životnog stava, nije jednostavno set intelektualnih kompetentnosti, a izražava se tako, što izlazi iz uobičajnih okvira, što ispituje navedeno i što sebi samom daje pravac. Onaj koji obrazuje kritički razmišljajuće studente, mora biti svestan da se oni emancipuju, da sami kreću svojim putem i da najpre moraju da isprobaju svoje kritičko razmišljanje na svojim predavačima. Kritičko razmišljanje je onaj element koji najpre može da pomogne

intelektualnoj autonomiji i ostvari trajnost u obrazovanju. To je metakompetentnost, koja daje specifičnim kompetentnostima sopstveni smer i sopstveni smisao. Na kraju, ostaje utisak da je za sve ovo neophodna drugačija struktorna uređenost studija, koja podrazumeva, pre svega, rad sa manjom grupom studenata, što dozvoljava više mentorskog rada, kao preduslova mogućnosti za mentorski rad profesora, a onda i druge aspekte o kojima je prethodno razmatrano.

3. RAZVOJ KOMPETENCIJA SAMOREFLEKSIJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

Pedagoška praksa i samorefleksivnost

Istraživačko učenje u pripremama za poziv vaspitača, učitelja i nastavnika; razvoj kompetencija koje podrazumeva osposobljenost za refleksivno sagledavanje prakse; marginalizacija istraživačko-metodoloških koncepata.

4.1. Uvod ili istraživačko učenje kao didaktički koncept za sticanje očekivanih kompetencija u visokoškolskoj nastavi

Evropska didaktika se dve-tri decenije intenzivno bavi istraživačkim učenjem. Ova su pitanja pokrenuta od strane Savezne konferencije asistenata u Nemačkoj i izneta u dokumentu "Istraživačko učenje - naučna proveravanja" iz 1970. god. (BAK, 1970:5), gde je istraživačko učenje smatrano kanonom, o kojem se u visokoškolskoj didaktici diskutuje i konceptom koji se ponavlja u visokoškolskoj politici. Wolfgang Fichten u tekstu "Istraživačko učenje u obrazovanju učitelja" (Fichten, 2010:3) navodi da su diskusije u pogledu koncepta istraživačkog učenja od prenosa znanja koja su atraktivna na tržištu rada, sa posledicom izostavljanja istraživačkog učenja iz osnovnih studija, sa uvođenjem novih Bachelor-Master-studija iz 2000-te godine dale drugačiji pristup istraživačkim pristupima u učenju. Kako se novi trendovi okreću kompetencijama među kojima se posebno ističu: sposobnost komunikacije i uklapanja u tim, tehnike prezentovanja, ovlađanost savremenim informacionim tehnologijama, sposobnost da se znanje i informacije sjedine i strukturišu, kao i da se samoodgovorno uči (W. Fichten, op.cit., 21), istraživačko učenje se smatra visokoškolskim didaktičkim konceptom koji pomaže u razvoju pomenutih kompetencija. Ovo se jasno naglašava u preporukama Saveta nauke za buduće strukture obrazovanja učitelja (Savet nauke, 2001; prema: W. Fichten, op.cit., 12) i ističe potreba da se ovaj vid učenja ne svodi samo na izvorne istraživačke radove, koji sadrže obeležja istraživačkog učenja, nego da se osposobljavanje budućih učitelja zasniva na konceptu istraživačkog učenja. Pokazaće se, da se 1970-ih godina formulisane osnovne odlike naučnog učenja mogu bez izuzetka projektovati u sadašnje diskurse obrazovanja obrazovnih radnika, koji su istraživački usmereni.

4.2. Osnove istraživačkog učenja

Visokoškolski didaktički koncept istraživačkog učenja je usidren u nemački, kao i uopšte u evropski univerzitet konstitutivnom idejom o celini nauke i predavanja, koja je tada smatrana polaznom tačkom, iako se postavljalo pitanje realnih pozicija ovih stavova na koje ukazuju napetosti između nauke i predavanja u modernom naučnom radu, ili čak na probleme spoja nauke i predavanja zbog visokih zahteva koje

podrazumeva učestvovanje u internacionalnoj konkurenciji postavljenih vrhunskih istraživanja s jedne strane, i mogućnosti da se na masovnom univerzitetu napravi spoj nauke i predavanja sa realnom "idealnom fikcijom" (Huber, L., 1998:67). Spoj nauke i predavanja je utemeljen na nemačkim i evropskim univerzitetima Humboltovim shvatanjem da se njime stvaraju nezamenjivi, plodni momenti komunikacije i kritike, dok predavanja dobijaju na kvalitetu prenosom novih naučnih saznanja (Huber, L., 1983:497). Spoj nauke i predavanja, nauke i učenja i koncept koji iz toga proizilazi - naučno učenje, objašnjava se ovom idejom. Pod naučnim učenjem u ovom kontekstu podrazumeva se obrazovanje uz nauku, u nauci i za nauku za neko zanimanje koje je u vezi sa naukom, koje zahteva sistematski, samostalan i kritički rad u određenoj oblasti (BAK, 1970, 9). Nauka se posmatra kao proces, a na naučno obrazovanje gleda se kao na učešće u procesu sticanja znanja, tako da se ovi procesi izjednačuju (Garlichs, 1996, prema: W. Fichten, op.cit.,12) i ne svode na recepciju rezultata procesa, tj. rezultata istraživanja, teorija itd. Dakle, postulat "obrazovanje kroz nauku", podrazumeva da nije osnova prenešenog znanja, koje studenti treba prirodno da steknu, ono što, u stvari, čini obrazovanje u nauci, nego se obrazovni momenat manifestuje u naučnim obeležjima, koji su podržani traganjem i nalaženjem, problematizacijom i čuđenjem i pronalaženjem, pregledima i prikazima (Huber, 2003:18). Da bi se ovi obrazovni momenti nauke mogli doživeti i razviti, potrebno je, smatra Huber, udubljivanje u nauku i aktivna diskusija o tome, kako se nauka pokreće (Huber, 1998/2003:36). Tako se, u teorijskom smislu, u saglasju sa Humboltovim shvatanjem u istraživačkom učenju, u ovom konceptu naglašava učešće studenata u procesu nauke. Sa ovim se stavovima slažu i danas mnogi autori (Oelkers, 2000a; Terhart, 2003:168-180), te se naglašava uloga i značaj samostalnog sticanja znanja, otkrivanja značenja, jer se znanje, stečeno aktivnim procesima dublje prerađuje, bolje situira u kognitivne mape, duže zadrži, dobija veće lično značenje, nego sadržaji znanja, koje se stiče pasivno - receptivno. Veća samostalnost i aktivnost, koja se zahteva kod istraživačkog učenja, je, po pravilu, u skladu sa unutrašnjom motivacijom za učenje - u smislu dispozicije doživotnog učenja - i poboljšava trajnu spremnost ka sticanju znanja (BAK, 1970:29). Prethodno pomenute karakteristike istraživačkog učenja u skladu su sa konstruktivističkim principima poučavanja i učenja: učiti na primeru autentičnih problema, u više konteksta, iz više perspektiva i u socijalnim povezanostima, tako da je umesto prezentacije naučnih rezultata

potrebna konfrontacija naučnih problema. Ako se istraživanje shvati i kao proces rešavanja problema (Huber, 1983:45), onda se može u osmišljavanju situacija za učenje na studijama po modelu istraživanja (Wildt, 2002a:167-173) videti konkretna varijanta konstruktivistički inspirisanog učenja. Ovde je značajno pomenuti da istraživačko učenje ne bi trebalo da nađe smisao samo u funkciji proširenja repertoara metoda poučavanja i učenja, i samo u pružanju mogućnosti da se raznovrsno osmišljava univerzalnost procesa učenja, nego da se njegov puni smisao izrazi u postizanju određenih kvalifikacija. Iz procesualnog shvatanja nauke i istraživanja, kao i akcentovanja naučnih načina razmišljanja i delovanja, dispozicija i stavova, proizilazi da se kvalifikacije, stecene istraživačkim učenjem svrstavaju pre u kompetencije naučnog stava, u opisivanje reda, nego u oblast znanja koje je elaboratorski deklarisano (Wildt, 2002a:167-173). Smatra se da studenti treba iz svojih iskustava sa istraživačkim učenjem da u svoje profesionalne kompetencije uključe stav koji je usmeren ka postavljanju pitanja i kritički refleksivan. Ovo odgovara zahtevima, koji su poslednjih godina proizašli iz očekivanja akademskog obrazovanja za određena zanimanja: studije se usmeravaju ka kompetencijama, uvode se nove studijske strukture u kojima se naglašavaju ključne kompetencije (Huber, 2003:49) i fokusiraju se pitanja visokoškolske didaktike, kako bi se sagledale mogućnosti da se na studijama pospeše strategije i pristupi učenju koji obezbeđuju kritičko i stvaralačko mišljenje, koje se ne može teoretski preneti ili trenirati, niti se može po receptu naučiti. Ovo se ne događa "automatski", usvajanjem određenih sadržaja. Mogu se samo praktično vežbati, i u određenim situacijama, u kojima su potrebni razvijati, dakle da budu generisani iz sopstvenog iskustva. Iz toga sledi da studije moraju da pruže situacije učenja, "u kojima se ne oduzima sopstveni izbor i strukturizacija, u kojima se interesi mogu dublje pratiti i u kojima se moramo sa drugima sporazumeti i zajedno sarađivati" (Huber, 2003:25).

Pitanje doprinosa istraživačkog učenja kompetencijama, ili ključnim kvalifikacijama i stvaranju istraživačkog stava, vodi do suočavanja sa pitanjem relacija poučavanja i učenja, koje je orijentisano ka istraživanjima, naspram sistematskom, disciplinovanom učenju orijentisanim ka usvajanju znanja, pri čemu opet treba da pomognu studije. Čak, ni najodlučniji protagonisti naučnog u učenju nisu zahtevali, da se celokupne studije prilagode istraživačkom učenju. U pomenutom

dokumentu Savezne konferencije asistenata u Nemačkoj nalaze se i razmišljanja u pogledu odnosa sistematskog prenošenja znanja i elemenata istraživačkog učenja (BAK, 1970, 17f). Smatra se da kompetencije ne možemo razmatrati bez uzimanja u obzir relacija obe forme, forme prenošenja i forme usvajanja, ali sa jasnom tendencijom da se i sistematsko prenošenje naučnih saznanja, koliko je moguće, približi principima naučnog učenja. To znači da u toku učenja na studijama treba obezbediti situacije za naučno postavljanje pitanja, da procesi istraživanja i njihovi rezultati budu dostupni i integrисани u predavanja. U okviru ovoga, postavlja se i pitanje plasiranja istraživačkog učenja u toku studija. Traži se "učešće u nauci", i kao konsekvenca obrazloženja teorjskog obrazovanja, iz ugla kompetencija, prem Huberu može da postoji samo jedan odgovor: od početka (Huber, 1998, 78). Već je pomenuta Savezna konferencija asistenata zahtevala, da se studije od samog početka, bar delimično izvode u procesima istraživanja ili bar sa učešćem istih (BAK, 1970, 11). Ali, primeri primene ovog postulata retko se nailaze. U literaturi se, kao primer navodi seminar sa integrisanim elementima istraživanja od Fieberhauser i Schmidta (1998:38-46). Za razmatranje situiranja istraživačkog učenja u studije, odnosno obrazovanje, značajno je kako se shvata pozicija istraživanja u ovom kontekstu. Tako se nailazi na stavove da ako se poistoveti "realna" pozicija istraživanja u studijama sa vrhunskim istraživanjem, u koje se ne mogu uključiti studenti, tada se sužava pojam nauke, koji je tada rezervisan samo za značajna velika istraživanja (Huber, 1998, 2003). No, mnogi smatraju da je ovo ograničavajući stav, te su više skloni da posmatraju istraživanje kao kompleksan, vodeći naučni postupak, koji se na osnovu značajnih razloga u pogledu metodologije, oblika rada, socijalnih organizacija, načina prezentovanja itd. pokazuje kao varijantan, i koji je situiran u predmetne kulture i konstituiše ih (Huber, 1991:78). Tada se u istraživanje ubrajaju i brojna ispitivanja, koja ne daju nešto što se može patentirati, nego u osnovi izdvajaju poznato i ponovo ga interpretiraju. U takvim istraživanjima mogu i studenti na razne načine da učestvuju. Tako se, u skladu sa prethodnim, istraživanje može posmatrati kao strategija za obradu kompleksnih problema, koji nastaju iz profesionalnog života, tako da se učestvovanjem problemskih strategija, koje su stečene u istraživanjima, mogu iste preneti u zanimanje. Osnovni koraci postupanja i operacija se mogu naučiti i preneti. Osnovu za ovo Huber nalazi u konstataciji da bez obzira na svoju specifičnu prirodu, istraživački projekat uključuje proces biranja

pitanja, koristeći pouzdane metode za nalaženje odgovora, i potom merenje značajnosti odgovora i značaja pitanja. Studentska istraživačka delatnost je tada, u osnovi, školski proces putem koga se uči kako definisati problem i napraviti mapu istraživanja (Huber, L., 1970:56). Studenti na ovaj način uče strategije i tehnike istraživačkog razmišljanja, uče kako postavljati probleme, kako da ih sistematski sagledavaju, da bi stekli nova saznanja, pri čemu "nov" ovde označava nešto "što studentima do tada nije bilo poznato" (Huber, 2003:16). Značajno je da se ne zapostavi kriterijum samostalnosti u izboru i formulacije postavljanja pitanja, i da učestovanje u istraživanjima bude značajno, iako ne samostalno, nego obično u grupi, a ne sporadično (Huber, L., 1970:45). Dakle, neće biti dovoljna samo asistentska aktivnost, koja se u najboljem slučaju može pravdati uvežbanim istraživačko-praktičnim veštinama. Smatra se da istraživačko učenje počinje tek kada i studenti odlučuju o "konceptujskom okviru" (Huber, L., 1970:238), gde mogu i oni da unesu svoja interesovanja u projekat istraživanja, i gde mogu, sa delimičnom odgovornošću, da učestvuju u istraživanju. Mogućnosti takve participacije se mogu konkretizovati u fazama procesa istraživanja (Huber, L., 1998:3-10; Wildt, 2005:183-190). Elementarni oblici istraživačkog učenja su realizovani kada studenti učestvuju u razvoju postavljanja pitanja, i kada mogu da diskutuju o rezultatima istraživanja, iako nisu potpuno uključeni u obradu podataka, koji mogu da iziskuju znatno veći utrošak vremena. Pored ovoga mogu se osmišljavati i drugi vidovi istraživačkog učenja, tako što studenti izvode samostalno, samoorganizovano i male, autonomne istraživačke projekte, u kojima ih nastavnici fakulteta i visokih škola vode, savetuju i podržavaju.

Za tematiku o kojoj se u ovom tekstu diskutuje značajna su zapažanja Beka (Beck et al., 2001) o reformskim tendencijama u obrazovanju nastavnika za koje on smatra da se u zemljama nemačkog govornog područja pod uticajima transformacija izazvanim Bolonjskim procesom (strukturne promene – bečelor - master), akademizacijom dosadašnjih neakademskih delova obrazovanja učitelja, a dodali bismo i drugih u obrazovanju, uporedo sa kritikama akademskog obrazovanja, kritikuje i produktivnost novih koncepata u obrazovanju učitelja. Kritike ističu da se u obrazovanju učitelja nedovoljno pažnje posvećuje potrebama početnika u tom zanimanju i da je ono neefikasno. Oelkers (2000:124-147) zamera na izboru i nedostatku prakse u studijskim sadržajima

(Wildt 2002b:26-38). Kritikuje se preovladavanje predmetno-naučnih studijskih sadržaja, mali udeo vaspitno-naučnih sadržaja, kao i slabe veze teorije i prakse (Wildt, 2002b:26-38). Odgovore na kritike neki vide u formulisanju i uvođenju standarda u obrazovanje učitelja (Oelkers, 2003:54-70), koji bi trebali da služe kao sigurnost kvaliteta obrazovanja, dok drugi rešenje nalaze u pojačanju refleksivnih i istraživačkih elemenata u studiranju i premošćavanju teorijsko-praktičnog razdora (Oelkers, 2000:124-147) i time znatno bolje odnose u profesionalnom okruženju i orijentisanju na praksu. Studenti treba u osmišljenim postavkama obrazovanja da nauče "naučno i praktično znanje; da nauče da razlikuju naučno i znanje za delovanje, da cene obe forme znanja i da nauče da ih relacioniraju" (Kiper, 1998:61). Uz to treba - na nivou visokoškolske didaktike - da se prevaziđe "dominantnost receptivnih oblika poučavanja i učenja" i treba da se omogući studentima ono učenje, koji oni smatraju značajnim u pogledu svog osnovnog obrazovanja za dalju profesiju. Komisije u Evropskoj uniji, a posebno u Nemačkoj su u diskursu ovih pitanja došle do zaključaka (Terhart, 2000:37-42) da je neophodno da se učitelji sposobljavaju za ovo zanimanje istraživačkim učenjem (Hamburška komisijama za obrazovanje učitelja (Keuffer/Oelkers, 2001). Smatra se, dakle, da visokoškolsko obrazovanje treba više da koristi istraživačko učenje, kako bi sposobilo buduće nastavnike da koriste svoja teorijska znanja u analizi i osmišljavanju profesionalnog okruženja, i da na ovaj način deluju kao refleksivni praktičari, testirajući teorijske postavke i prilagođavajući ih sopstvenom okruženju. Ovo, svakako, podrazumeva sposobnost za refleksivnost profesionalnog znanja, odnosno usvojenost istraživačkog stava, kao dela profesionalnog delovanja koji se stiče na studijama u okviru metodološko-didaktičke grupe predmeta. Ovo vodi ka tome da se istraživačko učenje smatra obaveznim studijskim sadržajem, odnosno postaje nezaobilazan element kompleksnih kompetencija (Huber, L., 2003:27).

Impulsi za refleksivnom profesionalizacijom, poslati iz strukturno-teorijske analize profesionalnih pristupa nastavnika poslednjih godina, nalaze osnovu u nesigurnosti profesionalnog ponašanja koje je u svojoj strukturi nestabilno i ne može se do kraja sa sigurnošću planirati. Stohastičnost vaspitno-obrazovnog procesa ovde dolazi jasno do izražaja, a manifestuje se u „susretu zahteva, koji u suštini ne mogu biti spojivi”, što aktere konfrontira sa mnoštvom dilema (Terhart, 2000:56).

Od praktičara se zahteva da pod stalnom nesigurnošću moraju da donosu odluke, koje nisu potpuno objašnjene i ne mogu se u potpunosti sagledati, jer parametri odlučivanja nisu dovoljno poznati i nedostaju jasni elementi da se u kompleksnoj situaciji sve složi, što dovodi do rizika da se donešu pogrešne odluke. Pošto se profesionalno delovanje odigrava u nestandardnim situacijama, koje se ne mogu samo aplikacijama tehnološkog znanja savladati, profesionalnost prosvetnih radnika ogleda se u sposobnosti da sagledaju postojeće strukturne antinomije i da refleksivno obrade nastale paradokse. Ova obeležja ukazuju da je potreban dalji razvoj u profesionalizaciji nastavnika, na šta je skrenuta pažnja i u aktuelnim strukturnim reformama u prosveti. One se manifestuju između ostalog i u zahtevima za opremanjem nastave standardima i prenosom kompetencija ili u realizaciji novijih stručno-didaktičkih pristupa (npr. kumulativno učenje: Fichten/Schmalriede, 2007:24-29). Da bi ovo savladali, nastavnici moraju da se usavršavaju i prilagođavaju. Recepција rezultata studija, koje upoređuju obrazovanje, kao PISA, TIMSS itd. zahteva, između ostalog, uvid u složenost konstrukcijskih i konstitucionih povezanosti školskih reformi i naučnog znanja, koja se mogu učešćem u procesu dobijanja novih saznanja za vreme studiranja izgraditi. Zahtevi za razvojem zahtevaju kompetencijski profil, koji naročito naglašava sposobnost za kritičko razmatranje, spremnost za napredovanjem, reformama i inovacijama i to omogućuje savladavanje zadatka u profesiji, kao što i osposobljava za aktivno učešće u školskim i nastavnim razvojnim procesima. Sopstvena iskustva u istraživanjima mogu da doprinesu razvoju kompetencija, koje su za to potrebne. Zato se u profesionalnim diskursima došlo do stava da se refleksivnost kao "pre-rekvizit profesionalnog razvoja" (Dick, 1994:67) može već za vreme studija uvesti i unaprediti. Za obrazovanje nastavnika, koje želi da inicira procese profesionalizacije, postavlja se zadatak da studentima otvori mogućnost da strukturne uslove obrade anticipatorski i da se stvore refleksivne kompetentnosti. Nakon pokušaja u Engleskoj (Criblez, 1998; Nias/Groundwater-Smith 1988; Zeicher, 1992; prema: W.Fichten, op.cit, 154-166), javili su se i u nemačkom govornom području predlozi da se formuliše refleksivno nastavničko obrazovanje (Dick, op.cit, 45) u kojem su refleksije i istraživanja profesionalne prakse kroz studije integrisane u akademsko obrazovanje. Kao obrazloženja za ovaku koncepciju navode se sledeća:

a) Budući nastavnici treba da budu tako obrazovani da mogu svoje pedagoške ciljeve i namere da identifikuju i artikulišu, da izaberu

prihvatljiva sredstva za postizanje cilja i da mogu da shvate kontekstne uslove u nastavi; moraju profesionalne svakodnevne fenomene kategorijski i koncepcijski da shvate i da pedagoške odluke racionalno - argumentovano obrazlože, kao i da se te odluke mogu optimalno uključiti u osnovu. Ako se neka praktična iskustva u istraživačkom poduhvatu usvoje i reflektuju, tada se mogu svesno predočiti situacijske interpretacije i subjektivne nastavne teorije, mogu se rekonstruisati i eventualno modifikovati (Dick, op.cit., 23). Naivno shvatanje situacija u nastavi "iz prve, odmah" i tok interpretacije različitih konstatacija se u procesu istraživanja sistematskim sumnjama izostavljuju (refleksivna kompetencija otudivanja: Helsper/Kolbe, 2002; prema W.Fichten, op.cit., 156-159), tako da se „sopstvene svakodnevne situacije i profesionalno delovanje mogu preispitati" (Horstkemper, 2003,121, prema: W.Fichten, op.cit., 159-162). Studenti treba svoje znanje i razumevanje pedagoških situacija da shvate i kao konstrukciju i da nauče da shvate selekciju mogućih stvarnih konstrukcija iz većeg korpusa. Pedagoško delovanje podrazumeva da u konkretnim situacijama ne postoji samo jedna tačna opcija delovanja, nego bar nekoliko, koje se sve mogu različito teoretski potvrditi, to moraju prosvetni radnici da preuzmu i da stvore izbor i mogućnost pripajanja u obliku relacija praktičnih situacija i ponuđenih teorija, kao što se na sličan način pojavljuje u naučnom projektu. Iz toga proizilazi prva teza u odnosu na istraživačko učenje. Profesionalno delovanje nastavnika i istraživanje pokazuju uzajamno odgovarajuća struktorna obeležja. Na osnovu istih, mogu se u toku "didaktičkog formiranja učenja kroz nauku" (Wildt, 2005:183-190) stvoriti i usvojiti kompetentnosti za kasnije profesionalno delovanje u svom zanimanju.

b) Kvalitet i efikasnost u obrazovanju nastavnika zavise, između ostalog, i od toga "koliko će se naći balans između orientacije ka nauci i orientacije ka profesionalnoj praksi" (Fried, 1998:50). Stoga treba kod obrazovanja nastavnika uvesti procese posredovanja, kojima se upućuju da teoriju i praksu, odnosno naučno znanje i praktično delovanje, povežu, integrišu. Istraživanja potvrđuju da se naučno znanje, koje se stekne tokom studiranja, u primeni selektivno primenjuje i da se u konkretnim situacijama spaja sa iskustvenim vrednostima; naučno znanje nestaje u procesu primenjivanja i integriše se u druge sadržaje znanja. Prenešeno teorijsko znanje služi, kao folija, delovanju, a znanje, koje je orientir u praktičnom delovanju, nastaje usled refleksivnih

obrada prethodnih iskustava (Kolbe, 2004; prema: W.Fichten, 2005:46). Kod profesionalnog delovanja se ne stvaraju apstraktni teorijski koncepti, nego njihove praktične forme, koje su u datim praktičnim okolnostima prikladne. Tako nastavnici, koji, npr., žele da realizuju koncept samoorganizovanog učenja, treba sebi da predstave diferenciju između teoretskog učenja i konkretne realizacije, da bi mogli sami da se uvere u uspeh interpretacije i samostalne koncepcijalne varijante. U nastavku takve refleksivne obrade iskustva se razvija znanje u praksi i dalje kroz praksu (Kolbe, 2004; prema: Fichten, W., 2005:147). Obrazovanje nastavnika mora da pokaže jasne teorijske, kao i profesionalne, odnose u praksi i da izvan toga obradi prenošenje obe odnosne tačke. Prilikom stvaranja ovog odnosa mora se voditi računa o diferenciji datih oblasti i formama znanja i donošenja odluka: istraživačko znanje ima obavezu prema kriterijumu istinitosti, dok praktično znanje prati kriterijume primene (ibidem, ista str.). Neki autori naglašavaju razliku logike u oblastima teorije i prakse i njihovih formi znanja i donošenja odluka i iste smatraju toliko nepremostivim da se didaktički ne mogu prihvati (ibidem, 23); drugi u istraživačkom učenju vide povoljan koncept za obradu zadatka uspostavljanja odnosa teorijskog i praktičnog znanja i veština, i to tako što se u nekom istraživanju na osnovu svoje ili tuđe prakse pregledaju osnovni strukturni momenti profesije iz raznih teoretskih pogleda. Relacioniranje teorije i prakse se dešava u okviru teorijsko-intenzivnog istraživanja, gde se sistematski generalizuje znanje iznad prakse i stavlja u sopstvenu interpretaciju prakse, da bi se iz toga izvela merila za sopstveno delovanje (Wildt, 2005:183-190). Istraživačko učenje predviđa dešavanja u praksi u odnosu na teorijske osnove, realne mogućnosti se već postavljanjem istraživačkog pitanja teoretizuju (Fichten, 2005:45). Posebno se postupci interpretacije, radi procene podataka, koriste refleksivnim procesima, koji dobijaju na održivosti, naročito kod pojavljivanja neočekivanih događaja, jer oni, po pravilu, uzrokuju nova prilagođavanja u praktičnoj interpretaciji. Iz toga proizilazi druga teza. Istraživačko učenje prenosi teoriju i praksu, nauku i delovanje. Kada se povežu naučno znanje i profesionalno delovanje, tada mogu budući nastavnici da izgrade značajno znanje, umenje delovanja.

c) Rezultati profesionalnih diskusija vode ka zaključku da se slika o nastavniku, učitelju prikazuje kao slika profesionalca, koji izgrađuje

istraživački stav u toku učenja, koji generalizuje znanja pomoću prakse i koji rutine i delovanja stvara po merilima, koja su podeljena kulturno po zanimanjima" (Schneider/Wildt, 2003). Značajan deo tako shvaćene profesionalnosti, je refleksivna kompetencija (Dirks, 2002; Feindt/Meyer, 2000b; Horstkemper, 2003; prema: W.Fichten, 2010:256), gde se profesionalno delovanje čuva od ukočenosti tehnoloških procena u primeni, i od nefleksibilnih ovekovečenja rutina, koje, pak, zahvataju standardne situacije, ali iznevere kod novih ili protivurečnih situacionih konstalacija (Wildt 2003:183-190) i stoga zahtevaju obradu refleksivnog tipa delovanja. Ophodenje sa profesionalnom složenošću ima strukturnih sličnosti sa istraživačkom delatnošću i zahteva "kvazi-ekperimentalan stav ka sopstvenoj nastavnoj praksi" (Weinert/Helmke, 1996:232; prema: W.Fichten, 2010:156). Studenti treba i da nauče da predavanje vide i kao eksperiment i istraživačko delovanje. Takav istraživački stav, kakav je naučni savet zahtevao (Naučni savet, 2001), treba de se stvori za vreme obrazovanja (Altrichter, 1994; Beck et al., 1995), pošto se kasnije pod pritiskom u profesionalnoj praksi može samo delimično uspostaviti.

Istraživačko učenje je koncept koji pogoduje stvaranju istraživačkog stava, koji ga poboljšava i forsira, koji ujedno uključuje refleksije, koje su potrebne za prevazilaženje školske i predavačke realnosti, a istovremeno omogućuje dalji profesionalni napredak, pod predznakom stalno novih zahteva i stalno novih problema i izazova. Ako se istraživačko učenje koristi za ove kvalifikacijske uspehe, onda se može svrstati u refleksivne momente u procesu istraživanja. Isti su evidentni ako se proces istraživanja teoretski konceptualizuje i ako istraživačke grupe shvatimo kao zajednice diskursa, u kojima se implicitni delovi znanja eksplisiraju i divergentna značenja istraživačkih rezultata analiziraju i ispituju (Fichten, 2005:46). Da bi se ovo dogodilo refleksivno, moraju prateće refleksije u toku istraživanja da se akcentuju, da se svesno sagledaju, shvataju i tematizuju (u odgovarajuće refleksijske instrumente; uporedi Brockbank/McGill, 1998; Klement/Templ, 1996; Korthagen et al., 2002; Kroath, 2004; Moon, 1999, prema: W.Fichten, 2010:163-168). Istraživanje je, dok se odnosi na sopstvenu praksu i delovanje, samo-referencijalno, što znači da je u pitanju akt samoobjašnjavanja. Ali, ovaj potencijal je značajan samo ako postoje odnosne tačke za refleksije. Kao refleksivna osnova pogoduje naučno zasnovano znanje i pitanja. Ako želimo da minimalizujemo

opasnost, da refleksije prakse i delovanja usađene u istraživanje ne budu skraćene, pošto nije u stanju da svoje "slepe tačke" posmatranja i shvatanja otkrije (Fichten, 2003:56), mora refleksija da bude naučno zasnovana, da bi mogla samokritično da operiše (Zutavern, 2001; prema: W.Fichten, 2010:156). Iz ovoga proizilazi treća teza: istraživačko učenje vodi ka stvaranju refleksivnih kompetentnosti, kao osnovni sastavni deo profesionalnog nastavničkog - učiteljskog delovanja, ali samo tada, ako se dati refleksivni momenti u procesu istraživanja svesno sagledavaju i pri tome da se potraže naučni sadržaji znanja kao tačke referentnosti.

Prethodno razmatranje istraživačkog pristupa učenju na studijama dobro se uklapa u savremene diskurse o kompetencijama nastavnika, koje podrazumevaju nastavnika kao refleksivnog praktičara. Kompetencije savremenog efikasnog nastavnika podrazumevaju ne profesionalca-tehničara koga pominje i Tajber, K. (Tajber, K., op.cit, 78), nego profesionalca koji istražuje (ibidem). Od ovoga se očekuje intelektualni nivo kritike teorijskim pristupima i inovacijama koje se preporučuju, što bi značilo mogućnost da ono na šta se nailazi u literaturi ili preporukama ne mora biti efikasno u njihovim učionicama, na *njihovim* časovima. Oni bi trebalo da mogu da tragaju za najnovijim istraživanjima i da razmišljaju o poučavanju i učenju koje se odvija u okviru njihovih predmeta, da čitaju više od uputstava koja dobijaju uz savete za primenu inovacija ili preporuka za primenu određenih novina, čime bi bili u poziciji da mogu da donose profesionalnije odluke o tome koje sugestije treba Oberučke prihvati, koje treba uz ogragu pokušati primeniti, a koje treba ozbiljno preispitati, odnosno istražiti njihove domete. Stoga se školovanje, pripremanje nastavnika smatra informativnim, u smislu da često ne znači više od nagoveštaja šta *bi moglo* „biti efikasno ovde“. Refleksivni nastavnik, profesionalac zato mora biti sposoban i dovoljno uveren u svoje istraživačke veštine da sproveđe istraživanje malog obima u svojoj učionici koje može efikasno ispitati i evaluirati efikasnost novih ideja u njegovoj učionici. Ovakvi nastavnici neće jednostavno usvajati didaktičke modele koje sreću u literaturi, ili pojednostavljenje slike kognitivnog stila i sl., nego će dalje tragati o ovim pitanjima i nakon toga odlučiti da li je vredno ispitati date ideje u nastavi sa mogućim adaptacijama, i konačno, usvojiti ih, što podrazumeva upućenost u istraživački rad, ali i strategije kritičkog mišljenja, istraživački stil mišljenja. Tada bismo dobili nastavnika

profesionalca, odnosno refleksivnog praktičara, koji ne samo da traži, kritički ispituje i upoređuje čitav niz izvora, uključujući, tamo gde su mu na raspolaganju, i aktuelna istraživanja, jer je u toj situaciji još uvek ograničen na to da usvoji ono što se u literaturi koju je konsultovao preporuči kao najbolji raspoloživi pristup, nego će kao profesionalac koji istražuje biti sposoban da ide tako što će testirati i modifikovati pristupe kroz cikluse brižljivo evaluiranih sopstvenih (akcionih, empirijskih...) istraživanja u sopstvenoj učionici. Ova proaktivna karakteristika refleksivnog nastavnika osnova je kompetencija koje omogućuju da se uočeni problemi u praksi shvate kao deo složenosti pojava učenja i poučavanja, detalj u specifičnom obrazovnom kontekstu koji se ne može lako generalizovati i prepostaviti kao relevantan i za druge kontekste, što znači i shvatanje obratnog. Ovo je značajno, jer argumentuje stav da studije u obrazovanju treba da se bave pitanjima konteksta (Taber, 2008). U nekim slučajevima ovo znači postaviti pitanja kojima se istraživanje bavi u specifičnom smislu – imati na umu da se studija odnosi na određenu starosnu grupu, u određenoj vrsti škole u okviru određenog nacionalnog obrazovnog sistema – dok druge studije izgledaju inkluzivnije, odnosno sveobuhvatnije, ali stoga moraju uključivati reprezentativne uzorke za koje se smatra da obuhvataju varijaciju u odnosu na one dimenzije koje se smatraju značajnim za studiju. Izvori istraživanja su neizostavno ograničeni, tako da, iako istraživanja možda prikupljaju podatke iz mnogo šire baze, ona su obično ograničena na konfirmatorne studije, u kojima se precizna pitanja i kategorije odgovora mogu odrediti na samom početku istraživanja. No, posao nastavnika je često na nivou koji je u znatno većoj meri eksplorativnog karaktera, gde je potrebno mnogo više otvorenog i dubinskog posla, i gde nalazi istraživanja sa strogim nacrtima mogu biti samo od hipotetičke pomoći. Smatra se da studije slučaja, iako ograničene na jednu pojavu mogu da pruže dovoljno detalja za procenu nastavnika u smislu - da li je kontekst ove studije u dovoljnoj meri sličan njegovom profesionalnom kontekstu tako da nalazi mogu biti relevantni za njegov kontekst, te da može da proceni koliko će preporučena inovacija u obrazovanju funkcionišati u njegovoј situaciji. Naravno, ovo podrazumeva da su nastavnici dovoljno obavešteni u smislu da su konsultovali dovoljno izvora da sprovedu istraživanje u učionici, koje se bavi problemima i pitanjima koje identifikuju u toku svog rada (malo empirijsko istraživanje, akcionalo, studiju slučaja, dubinsko istraživanje, metodološku kritiku...). Univerzitet u Kembriđu

ima već jedan vid osposobljavanja nastavnika za kompetencije o kojima ovde diskutujemo (posebnu kvalifikaciju koja se odnosi na postdiplomski sertifikat u obrazovanju (PGCE – Post-Graduate Certificate of Education i Secondary PGCE at Cambridge – drugostepeni postdiplomski sertifikat u obrazovanju na Kembriđu). Šire videti: <http://jotter.educ.cam.ac.uk/>.

Koliko god ovo izgleda teško i nedostižno zbog raznih ometajućih okolnosti, praksa će, verujemo, u svakom trenutku biti u stanju da potvrdi potrebu za pominjanim i drugim sve složenijim kompetencijama nastavnika koje ga kvalificuju za refleksivnog praktičara, koji odgovara zahtevima vremena.

4.3. Metodologija

Prethodni teorijski kontekst osnova je za metodološki koncept koji se u najkraćem sastoji u sledećem. Predmet istraživanja odnosi se na sagledavanje osposobljenosti vaspitača, nastavnika i drugih koji rade u vaspitno-obrazovnim ustanovama za kritičko sagledavanje kvaliteta obrazovanja, odnosno na njihovu refleksivnu i istraživačku osposobljenost i premošćavanje teorijsko-praktičnog jaza. Pitanje je, dakle, u kojoj meri je prisutno istraživačko učenje u obrazovanju studenata koji se pripremaju za pedagoške pozive kao jedan od vidova inovativnih pristupa učenju u visokoškolskoj nastavi, a cilj je da se dođe do odgovora na pitanje: koliko studenti tokom studija uče na način koji pomaže razvijanju "stila razmišljanja, koji se može preneti"? Posmatra se koliko se u pripremama za poziv razvijaju kompetencije koje podrazumeva osposobljenost za refleksivno sagledavanje prakse (refleksivna kompetentnost, kompetentnost za timski rad, za rešavanje problema, istraživačko-metodološku kompetentnost, kompetentnost za savetovanje i komunikacije i za interpretaciju); metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. U kontekst koji pokriva ovaj predmet spadaju i pitanja: u kojoj meri visokoškolska didaktika uspeva da prevaziđe dominantne receptivne oblike poučavanja i učenja, koliko se za profesionalne zadatke studenti, budući vaspitači, nastavnici i dr. u toku pripreme za poziv pripremaju istraživačkim učenjem, kako bi se osposobili da koriste svoja teorijska znanja u analizi i osmišljavanju profesionalnog okruženja, i da na ovaj način deluju kao refleksivni praktičari, testirajući teorijske postavke i prilagođavajući ih sopstvenom

okruženju. Ovo, svakako, podrazumeva sposobnost za refleksivnost profesionalnog znanja, odnosno usvojenost istraživačkog stava, kao dela profesionalnog delovanja koji se stiče na strukovnim i akademskim studijama u okviru metodološko-didaktičke grupe predmeta. Pitanje, problem koji je u osnovi istraživanja i njime rukovodi odnosi se na: koliko su vaspitači, nastavnici i drugi koji rade u vaspitno-obrazovnim ustanovama sposobljeni za refleksivnost svoje prakse? U njega su utkana i pitanja: koliko su u toku studija koristili istraživačko učenje, koliko istraživačko učenje smatraju obaveznim studijskim sadržajem, koliko istraživanja smatraju nezaobilaznim elementom kompleksnih kompetencija?

Istraživanje je eksplorativnog karaktera; organizovano sistematskim neeksperimentalnim ispitivanjem; upitnikom konstruisanim za ovu priliku sa zadacima koji se odnose na potrebu da se utvrdi kako praktičari gledaju na značaj teorijskih pristupa za njihov praktičan rad; dakle, koliko pridaju značaj teoriji kao osloncu i mogućnosti za kritičko promišljanje o sopstvenoj praksi; kako su sticali metodološko znanje i kakav mu značaj pridaju u odnosu na druge kompetencije, posebno iz ugla mogućnosti za unapređivanje sopstvene prakse; da se dođe do uvida u prisutnost kritičkog razmišljanja kao načina sticanja znanja u toku pripreme za poziv, kao postupka kojim se stiče znanje i koje je utkano u eksplorativne zadatke i metodološke postupke tokom učenja. Osnovna hipoteza osnosi se na utisak da se refleksivnost praktičara ne prepoznaće, da je oni sami ne osećaju kao svoju kompetenciju, niti kao značajno svojstvo za praktičan rad. Uz ovo bi, kao uže pretpostavke, mogla ići uverenja da se u toku studija ne stiču znanja niti kompetencije na način koji bi potpomagao, odnosno razvijao refleksivnost, da nema dovoljnog upućivanja u metodologiju, da se znanje ne stiče na način koji obezbeđuje kritičnost i potrebu za refleksivnošću sopstvene prakse, da se u visokoškolskom učenju malo pažnje posvećuje istraživačkom učenju u kome bi posebno mesto pripalo kritičkom mišljenju. Ovo važi za sve studije, bez obzira na vrstu fakulteta ili studija (akademske, strukovne).

Uzorak čini 225 vaspitača, učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola (Filozofski, Filološki, PMF, Medicinski, Pedagoški i Učiteljski fakultet, Akademija umetnosti i Pedagoška akademija i Vaspitačka škola- Srbija). Najveći deo uzorka (40,9%) čine ispitanici koji imaju od 10 do 20 godina

radnog staža. Eksperimentalne kontrole nisu vršene, a statističke analize vršene su SPSS statističkim paketom: deskriptivne analize, linearne regresione analize, metodom „stepwise“, nelinearne i linearne kanoničke korelaceone analize, faktorska analiza izvršena metodom *kategorička analiza glavnih komponenti* (Categorical Principal Components Analysis, hijerarhijska klaster analiza, metodom „spajanja između grupa“ (*between-groups linkage*). Istraživanje je izvršeno u 2012. godini.

4.4. Nalazi i interpretacija

4.4.1. Deskriptivne analize

1. Kako praktičari gledaju na značaj pedagoških teorijskih pristupa za njihov praktičan rad?

U prikazu nalaza daće se nekoliko indikativnih podataka koji ovde mogu da pomognu razjašnjavanju pitanja kojima se bavimo. Poći će se od deksriptivne analize. Iz podataka vidimo da je na pitanje o značaju pedagoških teorijskih pristupa najzastupljeniji odgovor (59,1%) tipa „*pedagoški teorijski pristupi su značajni za rukovođenje u praksi*”, a za njim po frekvenciji sledi „*pedagoške teorije su važan segment sticanja znanja*“. Daleko su manje zastupljena „*pedagoške teorije nisu značajne za praksu*”, *kao i „pedagoške teorije jesu značajne, ali je iskustvo značajnije“*. A na pitanje o značaju pedagoške prakse za osposobljenost za rad najzastupljeniji je odgovor (65,9%) tipa „*praksa pomaže u sticanju iskustva*“. Frekvence i procenti ispitanika koji prednost u osposobljavanju zaposlenih u obrazovanju daju praksi u odnosu na teoriju je većina - (59,1%) smatra da praksa ima prednost u odnosu na teoriju u osposobljavanju zaposlenih u obrazovanju.

Već na ovom prvom koraku uočljivo je da ispitanii praksi daju prednost u odnosu na teorijska znanja u svom profesionalnom radu, da se njome, uglavnom, rukovode, te da je ona važan oslonac, pa i segment, kako sami

navode u sticanju znanja. Kako će se dalje videti, praksa je za ispitane značajna u fazi pripreme za poziv, dakle u toku studija znatan broj ispitanih daje još više značaja nego teoriji, a i u kasnijem periodu smatraju je značajnjom za usavršavanje nego udubljivanje u teorijske pristupe, ili dovođenje u vezu jednog i drugog.

Kako su praktičari stekli znanje iz metodologije pedagoških istraživanja, kako ih vrednuju kao kompetencije i kako gledaju na potrebu da ih poseduju radi usavršavanja sopstvene prakse?

Broj ispitanika (N), proseci (M) i standardne devijacije (SD), ocena zastupljenosti istraživačkih zadataka i mogućnosti za razvoj istraživačkih koncepata na studijama (maksimalna vrednost na skali procene bila je 5) govore da su ove ocene srednje veličine, a najzastupljeniji odgovor (76,6%) o potrebi za sticanjem više znanja iz metodologije pedagoških istraživanja odnosi se na „*sticanje više znanja iz metodologije pedagoških istraživanja je dobra ideja*“. Na pitanje na koji način su stekli znanja iz metodologije pedagoških istraživanja najveći broj ispitanika (33,3%) naveo je *izvođenje samostalnih istraživanja*, kao način na koji su stekli znanja iz metodologije pedagoških istraživanja. Na pitanje koji način sticanja znanja iz metodologije pedagoških istraživanja smatraju značajnim za praksi, iz podataka se vidi da je najveći broj ispitanika (42,1%) naveo *samostalna istraživanja uz konsultacije sa profesorom* kao način sticanja znanja koji je značajan za praksi. Dalje, podaci pokazuju da je najveći broj ispitanika naveo *sticanje komunikativnih sposobnosti* kao kompetenciju koju su stekli tokom pedagoške prakse, prilikom pripreme za poziv (*predmetno-stručne kompetencije* 71,0%; *komunikativne* 72,2%; *organizacione i pedagoško-didaktičke* 70,6%; *drugačije sagledavanje samorazvoja* 35,3%).

Iz odgovora ispitanih o značaju kompetencija zaposlenih u obrazovanju vidi se da većina ispitanika navodi „*vođenje aktivnosti, prenošenje znanja, praćenje razvoja dece*“ (66,3%) kao najznačajniju kompetenciju zaposlenih u obrazovanju, a zatim slede: „*kreativnost, snalaženje, fleksibilnost*“ 57,7%; „*profesionalno usavršavanje*“ (41,1%); „*sve kompetencije*“ 36,5%; „*odnos prema obrazovnim ciljevima*“ 34,5%; „*istraživanje*“ 23,0%.

Kao što se iz prethodnih podataka vidi ispitani su svesni nepoznavanja pedagoške metodologije, kao i potrebe za sticanjem ovih znanja, te ovo ocenjuju kao dobru ideju. Značajno je da je mali broj imao iskustva u istraživačkom radu, kao i da smatraju da bi im samostalna istraživanja u konsultacijama bila značajna. Po ovome, moglo bi se zaključiti da ispitani imaju interesovanja za sticanje znanja iz metodologije pedagoških istraživanja, dakle da ih smatraju korisnima. U navedenim kompetencijama koje su ispitani naveli da su ih stekli tokom prakse nisu se našle metodološke, kao ni u onima za koje smatraju da su značajne za posao koji obavljaju. Moglo bi se zaključiti da su svesni njihovog značaja, ali da se one ne mogu naći na listi prioriteta, ili da su davali očekivane odgovore. To se dalje potvrđuje podacima koji slede. Pedagoška praksa doprinosi kompetencijama zaposlenih u obrazovanju, ali se u njima ne vide metodološke aktivnosti, što upućuje na zaključak da se ona i ne usmerava u tom pravcu. Tako ispitani smatraju da nemaju uslova za istraživački rad, da nisu imali prilika za istraživanja, da to vrše kroz samovrednovanje, koje je sada pokrenuto od strane Ministarstva prosvete i sl. Moglo bi se reći da nisu svesni šta podrazumeva istraživački rad u praksi, o čemu svedoče i sledeći nalazi.

Doprinos pedagoške prakse kompetencijama zaposlenih u obrazovanju ispitanci su videli na sledeći način: najveći broj ispitnika (47,2%) navodi „duža praksu, više uključivanja u v.o. aktivnosti“ „kao način na koji pedagoška praksa doprinosi kompetencijama zaposlenih u obrazovanju, a zatim slede: „praćenje razvoja dece“ 34,9%, „motivisanost studenata i vaspitača kod kojih vrše praksu“ 32,9%, „posmatranje rada vaspitača“ 28,2%; „upoređivanjem teorije i prakse“ 27,4%; „dobrom organizacijom“ 22,2%; „samoprocenom“ 15,9; „boljom selekcijom studenata“ 12,3%; i „da sami istražuju kompetencije“ 9,9%.

Mišljenje ispitanih o samostalnom sprovođenju istraživanja u sopstvenoj praksi distribuiraju se na sledeći način.: „dobra idea“ 34,1%; „to je za mlade kolege“, 19,7%; „nema mogućnosti za to-velike grupe“, 17,8%; „nema mogućnosti za to-prezauzetost“ 10,7%; „dobro, ali uz pomoć stručnjaka“ 8,7%; „posećujem seminare i čitam novine- dosta je“ 7,5%; „istražujem u radu sa decom“, 7,1%; „nije bilo prilika za istraživački rad“ 4,2%; „radi se kroz samovrednovanje u ustanovi“ 4,0%. Iz prethodnih podataka vidimo da najveći broj ispitnika (34,1%) navodi da je samostalno sprovođenje istraživanja „dobra idea“.

Uključenost ispitanih u istraživački rad govori da većina ispitanika (61,9%) nije bila uključena u istraživanja, od kada su u praksi. Svoj rad vrednuju na sledeći način: „*Povratne informacije nakon upisa dece u školu*“ 36,9%; „*samoevaluacijom*“ 34,9%; „*informacijama od roditelja i uspehom dece*“ 33,7%; „*analizom u odnosu na načela i programske zadatke*“; „*Kroz takmičenja, priredbe, ogledne aktivnosti* 29,5%; „*vrednuju me drugi*“ 13,1%; „*upitnik za druge*“ 11,5%. Iz prethodnog vidimo da najveći broj ispitanika (36,9%) navodi „*povratnu informaciju nakon upisa dece u školu*“ kao način na koji vrednuju svoj rad.

4.4.2. Linearne regresione analize, metodom „stepwise“

Dalje se u prikazu nalaza daju pregledi ukrštanja nekih od posmatranih varijabli, što ima namenu da sagleda odnose ispitanih prema pedagoškim teorijskim pristupima, njihov značaj za praktičan rad, zatim zastupljenost istraživačkih zadataka tokom studija, mišljenja o potrebi za sticanjem znanja iz metodologije pedagoških istraživanja i dr. Veze među varijablama ispitane su linearnom regresionom analizom, metodom „stepwise“. Nalazi su sledeći:

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o značaju pedagoških teorijskih pristupa i zastupljenosti istraživačkih zadataka tokom studija nije statistički značajna, kao ni veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o potrebi za sticanjem znanja iz metodologije pedagoških istraživanja i zastupljenosti istraživačkih zadataka tokom studija, a odnos između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o *samostalnom sprovođenju istraživanja* i *zastupljenosti istraživačkih zadataka tokom studija, u analizi izvršenoj u jednom koraku* u kojem je u model ušla varijabla *samostalna istraživanja su za mlađe kolege*, govore jasno o tome koliko su metodološke aktivnosti, istraživački postupci prisutni u praksi. Ovo potvrđuje sledeći nalaz:

- Iz koeficijenta multiple korelacije (korigovani R kvadrat .022) i njegovog kvadrata u modelu sa jednim prediktorom („*to je za mlađe kolege*“) i „*zastupljenošću istraživačkih zadataka*“ tokom studija kao zavisnom varijablom vidimo da postoji slaba veza između mišljenja da su „*samostalna istraživanja za mlađe kolege*“ i „*zastupljenosti istraživačkih zadataka tokom studija*“. Standardizovani regresioni koeficijenti (beta) i njihova značajnost (p) u modelu sa jednim prediktorom i zastupljenošću istraživačkih zadataka tokom studija kao zavisnom varijablom govori o tome da je priroda veze između mišljenja“

da su samostalna istraživanja za mlađe kolege i „*zastupljenosti istraživačkih zadataka tokom studija*“ negativna: ispitanici koji ne navode mišljenje „*da su samostalna istraživanja za mlađe kolege*“, ocenjuju da su istraživački zadaci bili zastupljeniji, u odnosu na one koji to mišljenje navode.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o značaju pedagoških teorijskih pristupa i mogućnosti za razvoj istraživačkih koncepata tokom studija ispitana je linearnom regresionom analizom, metodom „stepwise“. Ova analiza je izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našle tri varijable: „*pedagoški teorijski pristupi su značajni za rukovodjenje u praksi*“, „*pedagoški teorijski pristupi nisu značajni*“, „*pedagoški teorijski pristupi su značajni, ali je iskustvo značajnije*“. Koeficijent multiple korelacije ($R=0.824$) i njegov kvadrat u modelu sa tri pomenuta prediktora i „*mogućnošću za razvoj istraživačkih koncepata tokom studija*“ kao zavisnom varijablom naznačavaju da postoji veoma visoka veza između „*mogućnosti za razvoj istraživačkih koncepata*“ i mišljenja o „*značaju pedagoških teorijskih pristupa*“. A, standardizovani regresioni koeficijenti (beta) i njihova značajnost (p) u modelu sa tri pomenuta prediktora i „*mogućnošću za razvoj istraživačkih koncepata tokom studija*“ kao zavisnom varijablom potvrđuju da je ta veza je pozitivna.

Prethodni nalaz ukazuje na činjenicu da bolje shvatanje značaja teorijskih koncepata i iskustvo u istraživačkim aktivnostima tokom studija korespondiraju, te da zahtevaju jednaku pažnju u osposobljavanju budućih poslenika u obrazovanju. Ali, i da veliki broj ispitanih, pridajući veliki značaj iskustvenom aspektu sopstvenog rada, u stvari, ima nerefleksivan pristup sopstvenom pedagoškom radu. Potvrdu za ovo nalazimo i u ostalim nalazima:

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja „*o potrebi za sticanjem više znanja iz metodologije pedagoških istraživanja*“ i „*mogućnosti za razvoj istraživačkih koncepata tokom studija*“ nije statistički značajna.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o *samostalnom sprovodenju istraživanja* i *mogućnosti za razvoj istraživačkih koncepata tokom studija* ispitana je linearnom regresionom analizom, metodom „stepwise“. Ova analiza je izvršena u jednom koraku, u kojem je u model ušao prediktor „*to je za mlađe kolege*“. Koeficijent multiple korelacije ($R=0.19$) i njegov kvadrat u modelu sa pomenutim prediktorom (*to je za*

mlađe kolege) i „mogućnošću za razvoj istraživačkih koncepata tokom studija kao zavisnom varijablu“ govori da postoji slaba veza između „mogućnosti za razvoj istraživačkih koncepata“ i „samostalnom sprovodenju istraživanja“. Standardizovani Beta koeficijent je -.152, dakle, ta veza je negativna: ispitanici koji nisu navodili da su samostalna istraživanja za mlađe kolege, ocenili su mogućnosti za razvoj istraživačkih koncepata kao veće, u odnosu na one koji jesu naveli ovo mišljenje.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o *značaju pedagoške prakse za radnu sposobljenost i radnog staža* ispitana je linearnom regresionom analizom, metodom „stepwise“. Nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli. Ovakav nalaz mogao bi se dovesti u vezu sa ocenama da je nedovoljna vremenska posvećenost praksi tokom pripreme za poziv. Ovo posebno važi za nastavnike koji se nisu pripremali na pedagoškim fakultetima. Mogao bi se tumačiti i kao indikator stanja o svesti, odnosno značaju odnosa pedagoških teorijskih znanja i njihove primene u praksi.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o *potrebi za sticanjem više znanja iz metodologije pedagoških istraživanja i radnog staža* ukazuje da nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli. Ovo je potvrda hipoteze ovog istraživanja, jer se i očekivalo da godine staža ne moraju biti značajne, jer refleksivnost podrazumeva i istraživačko udubljivanje u praksu, a ako praktičari nisu učili na taj način, dakle nisu tako usmeravani, nije za očekivati da će sami hteti, a ni moći u to da se upuštaju, izuzev, naravno, izuzetaka.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na *kompetencije razvijene pedagoškom praksom i radnog staža* ukazuje da nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli. Takođe i veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o *najznačajnijim kompetencijama zaposlenih u obrazovanju i radnog staža* govori da nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli. Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o *načinima na koje pedagoška praksa doprinosi kompetencijama i radnog staža* govori o tome da nijedan od prediktora nije ušao u regresionu

jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli. Ako se pogleda u kompetencije koje su ispitanici navodili kao značajne, koje su razvili tokom prakse ili radnog staža vidi se da je njihovo shvatanje kompetencija svedeno na uzan krug stručnih i komunikativnih kompetencija, te da ih isto shvataju. Većina ispitanih navela je kao značajne kompetencije: komunikativnost, poznavanje sadržaja i praćenje razvoja dece.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o samostalnom sprovоđenju istraživanja i radnog staža govori o tome da nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli. Iz upitnika se vidi da praktičari ne istražuju sopstvenu praksu. Ovo je činjenica koja važi bez obzira na godine prakse. A ovo je u osnovi i sledećeg nalaza. Naime, praktičari vrednuju svoj rad preko uspeha učenika, odnosno dece u predškolskim ustanovama, povratnim informacijama od roditelja i sl. Sada je u ustanovama aktuelno samovrednovanje, te se u tom smsilu vrše izvesne samoprocene. O ovome svedoči sledeći nalaz, a on je, kao i prethodni, još jedna potvrda osnovne hipoteze o odsustvu samorefleksivnosti poslenika u obrazovanju.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na načine na koje ispitanici vrednuju svoj rad i radnog staža ukazuje na to da nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli.

- Razlike između ispitanika koji su završili određeni *fakultet*, u pogledu mišljenja o značaju *pedagoških teorijskih pristupa* ispitane su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz podataka vidimo da nijedna varijabla ne doprinosi značajno razlikama između grupa, zbog čega nijedna nije ušla u analizu. Drugim rečima, ne postoje značajne razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu, u pogledu mišljenja o značaju pedagoških teorijskih pristupa. Možda bi se ovde mogao izvesti zaključak da se ni na jednom fakultetu, odnosno visokoj školi, ne poklanja dovoljna pažnja istraživačkom učenju i metodološkoj obrazovanosti kao osnovi buduće samorefleksivnosti praktičara.

- Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o značaju pedagoške prakse za radnu sposobljenost i radnog staža ispitana je linearnom regresionom analizom, metodom „stepwise“. Nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize

ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli.

4.4.3. Nelinearne i linearne kanoničke korelace analize

1. Veza između seta varijabli koje se odnose na *načine na koje su stečena znanja iz metodologije pedagoških istraživanja* i seta varijabli koje se odnose na *mišljenja o značaju pedagoških teorijskih pristupa* ispitana je *nelinearnom kanoničkom korelacionom analizom*, s obzirom na to da su varijable u oba seta kategoričke. Iz podataka vidimo da gubici nisu veliki i da se za prvu dimenziju kreću oko 37%, a za drugu oko 43%. Ajgen-vrednosti dimenzija ukazuju na to da 1. dimenzija zahvata 63% veze između dva seta, a druga dimenzija zahvata 57% te veze. Za prvu dimenziju je dobijena kanonička korelacija od 0,26, a za drugu dimenziju kanonička korelacija iznosi 0,14. Drugim rečima, postoji nizak stepen povezanosti između načina na koje su stečena znanja iz metodologije pedagoških istraživanja i mišljenja o značaju pedagoških teorijskih pristupa, što je logično. Oni koji su sticali znanja istraživačkim učenjem pridaju više značaja ovakvom načinu učenja i rada.

Prvu dimenziju definišu dve varijable iz prvog seta i dve iz drugog: *učešće sa minimalnom odgovornošću i aktivnošću u istraživanjima profesora, aktivna uključenost sa delimičnom odgovornošću u prateće školske projekte, mišljenje da su pedagoški teorijski pristupi značajni za rukovođenje u praksi i suprotnost mišljenju da su ovi pristupi značajni, ali da je iskustvo značajnije*. Drugu dimenziju definišu: *učešće sa minimalnom odgovornošću i aktivnošću u istraživanjima profesora, izvođenje samostalnih istraživanja uz konsultacije sa nastavnicima, mišljenje da su pedagoški teorijski pristupi značajni za rukovođenje u praksi i mišljenje da su pedagoški teorijski pristupi važan segment sticanja znanja*.

Smerovi pomenutih dimenzija (grupa varijabli) jasno su prikazani na grafikonima. Varijable koje su u vezi imaju isti pravac projektovanih centroida kategorija na ovim grafikonima. No, kako ovde prostor ne dozvoljava njihovo prikazivanje, daće se samo opisi. Isti pravac centroida (od donjeg levog kvadranta ka gornjem desnom) imaju: *učešće sa minimalnom odgovornošću i aktivnošću u istraživanjima profesora, pedagoški teorijski pristupi su značajni za rukovođenje u praksi, pedagoški teorijski pristupi su važan segment sticanja znanja i pedagoški teorijski pristupi nisu značajni, značajna je praksa*. Iz ovih grafikona

vidimo da je priroda veze između ovih varijabli sledeća: ispitanici koji su učestvovali sa minimalnom odgovornošću i aktivnošću u istraživanjima profesora smatraju da su pedagoški pristupi značajni za rukovođenje u praksi i da su važan segment sticanja znanja.

Drugu grupu varijabli koje su u vezi (gornji levi-donji desni kvadrant) čine: *aktivna uključenost sa delimičnom odgovornošću u školske projekte, izvođenje samostalnih istraživanja uz konsultacije sa nastavnicima i iskustvo je značajnije od pedagoških pristupa*. Priroda veze između ovih varijabli je: oni koji su bili aktivno uključeni u školske projekte ne navode mišljenje da je iskustvo značajnije od pedagoških pristupa.

2. Veza između seta varijabli koje se odnose na načine na koje su stečena znanja iz metodologije pedagoških istraživanja i seta varijabli koje se odnose na mišljenja o potrebi za sticanjem više znanja iz metodologije pedagoških istraživanja испитана је *nelinearnom kanoničkom korelacionom analizom*, s obzirom na то да су variable у оба seta kategoričke. U овој analizi izvršено је optimalno skaliranje svih varijabli na jednostruki nominalni nivo. Pokazalo се да је решење са две dimenzije optimalno. Ajgen-vrednosti dimenzija ukazuju на то колики део везе између два seta zahvata одређена dimenzija. У нашем случају, прва dimenzija zahvata 61% везе између два seta, а друга dimenzija zahvata 55% те везе. За прву dimenziju је добијена kanoničка korelacija од 0,22, а за drugu dimenziju kanonička korelacija iznosi 0,1. Drugim rečima, постоји nizak stepen povezanosti између *načina na koje su stečena znanja iz metodologije pedagoških istraživanja* и mišljenja о *potrebi za sticanjem više znanja iz metodologije pedagoških istraživanja*. Uvidom у upitnike види се да испitanici нису учили методологију pedagoških istraživanja, те и не shvataju njen značaj. Nalazi ово и потврђују:

Prvu dimenziju definišu: *odsustvo učešća sa minimalnom odgovornošću i aktivnošću u istraživanjima profesora, odsustvo samostalnih istraživanja, kao i nenavođenje mišljenja da je potrebno više znanja iz metodologije*. Drugu dimenziju definišu: odsustvo aktivne uključenosti у пратеће školske projekte и nenavođenje mišljenja „više znanja iz metodologije nije neophodno“.

3. Veza između seta varijabli koje se odnose на *načine na koje su stečena znanja iz metodologije pedagoških istraživanja* и seta varijabli koje se odnose на *mišljenja o načinima na koje pedagoška praksa doprinosi kompetencijama* испитана је nelinearnom kanoničkom korelacionom analizom, s obzirom на то да су variable у оба seta kategoričke. У овој

analizi izvršeno je optimalno skaliranje svih varijabli na jednostruki nominalni nivo. Pokazalo se da je rešenje sa dve dimenzije optimalno. *Gubici* predstavljaju deo varijanse određene dimenzije koji je ostao neobjašnjen određenim setom varijabli. Iz podataka se uočava da gubici nisu veliki i da se za prvu dimenziju kreću oko 35%, a za drugu oko 40%. Ajgen-vrednosti dimenzija ukazuju na to da prva dimenzija zahvata 65% veze između dva seta, a druga dimenzija zahvata 60% te veze. Za prvu dimenziju je dobijena kanonička korelacija od 0,30, a za drugu dimenziju kanonička korelacija iznosi 0,20. Drugim rečima, postoji nizak stepen povezanosti između *načina na koje su stečena znanja iz metodologije pedagoških istraživanja i mišljenja o načinima na koje pedagoška praksa doprinosi kompetencijama*.

Prvu dimenziju definišu: *aktivna uključenost sa delimičnom odgovornošću u prateće školske projekte, izvođenje samostalnih istraživanja i mišljenja da samoprocenom i dobrom organizacijom pedagoška praksa doprinosi kompetencijama*. Drugu dimenziju definišu: *učešće sa minimalnom odgovornošću u istraživanjima profesora, neizvođenje samostalnih istraživanja, nenavođenje mišljenja da se na praksi samoprocenom podstiču kompetencije i mišljenje da praksa dobrom organizacijom podstiče kompetencije*.

Grafički prikazi-pravca centroida od gornjeg levog kvadranta ka donjem desnom jasnije ističu istu relaciju pomenutih odnosa. Uočava se sledeća veza između varijabli: ispitanici koji su izvodili samostalna istraživanja smatraju da *pedagoška praksa doprinosi kompetencijama kroz samoprocenu, kroz posmatranje rada vaspitača, praćenjem razvoja dece i samostalnim istraživanjem kompetencija*.

Uticak je da se ovaj nalaz može uklopiti u opštu sliku slabih metodoloških kompetencija ispitanih, njihovo nesnalaženje u razumevanju metodoloških kompetencija i sl., te da nisu do kraja sigurni podaci koji ukazuju na izvesnu uključenost jednog broja ispitanih u istraživanja sopstvene prakse. Ili, može se zaključiti da praktičari svakako moraju u izvesnom smislu „istraživati”, što znači menjati postupke, prilagođavati situaciji, isprobavati šta će više pomoći u dolaženju do uspeha; ali, ovde izostaje neophodna svest o suštini značenja, o teorijskim osnovama onoga što se radi, što se pokušava promeniti, izostaje kritičko razmatranje šireg konteksta, dublje i kritičnije posmatranje problema, samorefleksivno i metakognitivno razmišljanje: refleksija sopstvenog razmišljanja u smislu definisanja suštine sopstvenog i tudeg kritičkog razmišljanja unutar praktičnih

postupaka; korišćenje metoda za slepila sopstvenih misli, dakle refleksivni odnos prema onome što se radi.

4. Veza između seta varijabli koje se odnose na mišljenja o značaju pedagoške prakse za radnu sposobljenost i radnog staža ispitana je linearnom regresionom analizom, metodom „stepwise“. Nijedan od prediktora nije ušao u regresionu jednačinu, tj. rezultati ove analize ukazuju na to da ne postoji statistički značajna veza između ovih varijabli.

- Razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet, u pogledu mišljenja o značaju pedagoških teorijskih pristupa ispitane su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz podataka vidimo da nijedna varijabla ne doprinosi značajno razlikama između grupa, zbog čega nijedna nije ušla u analizu. Drugim rečima, ne postoje značajne razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet u pogledu mišljenja o značaju pedagoških teorijskih pristupa. Ovaj nalaz je interesantan zato što bi se očekivalo da su studenti vaspitačke škole i učiteljskog fakulteta bolje teorijski obrazovani, te bolje razumevaju značaj teorijskih pristupa u odnosu na ostale studijske grupe.

- Razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet, u pogledu mišljenja o značaju pedagoške prakse za radnu sposobljenost ispitane su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz podataka vidimo da je analiza izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našle tri varijable: *praksa pomaže u sticanju iskustva, mali broj zainteresovanih studenata za uvođenje u rad i praksa omogućuje uspostavljanje životnog odnosa prema deci*. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupa. Iz podataka vidimo da su u analizi izdvojene tri kanoničke diskriminativne funkcije. Takođe, primećujemo da je korelacija između prve diskriminativne funkcije i fakulteta koji je ispitanik završio srednje veličine, tj. da postoje osrednje razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu u pogledu diskriminativne funkcije. Prva i druga diskriminativna funkcija su statistički značajne, a treća nije. Prva diskriminativna funkcija najviše je izražena kod ispitanika koji su završili visoku vaspitačku školu, a najmanje kod onih koji su završili pedagošku akademiju. Drugim rečima, mišljenja da praksa omogućava uspostavljanje životnog odnosa prema deci, da pomaže u sticanju iskustva, ali i da je mali broj studenata zainteresovan za uvođenje u rad su najfrekventnija kod onih koji su

završili visoku vaspitačku školu. Ovaj nalaz može biti indikator većeg pridavanja značaja praksi na studijama koje pripremaju za zanimanja vaspitača i učitelja, posebno na bivšim višim školama, koje su bile, kao što su i u ovom sistemu obrazovanja usmerene stukovno, te se veća pažnja poklanja praktičnim usmerenjima, tj. pripremi za ulazak u praksu. Uostalom od ovih zanimanja se i očekuje direktni ulazak u samostalno izvođenje prakse, iako se podrazumeva pripravnštvo, koje se, po pitanju samostalnosti, dosta razlikuje od istog postupka u drugim strukama, iako, svakako ne u prosvetnim profesijama. Dokaz da postoje razlike ispitanicima govori o tome da se pristupi praksi ipak razlikuju, te da se na više fakulteta praksi ne pridaje dovoljno značaja iz ugla uvođenja u samostalan rad.

- Razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu, u pogledu mišljenja o potrebi za sticanjem više znanja iz metodologije ispitanice su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz podataka vidimo da je analiza izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našle tri varijable: *dobra ideja, budući vaspitači treba da steknu više znanja iz metodika kroz istraživanja i potrebno je više znanja iz metodologije pedagoških istraživanja*. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupa. Iz podataka vidimo da su u analizi izdvojene tri kanoničke diskriminativne funkcije. Takođe, primećujemo da je korelacija između prve diskriminativne funkcije i fakulteta koji je ispitanik završio niska, tj. da postoje male razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu u pogledu diskriminativne funkcije. Vidimo da su tri diskriminativne funkcije statistički značajne. Takođe, vidimo da je prva diskriminativna funkcija u pozitivnoj vezi sa sva tri mišljenja o potrebi za sticanjem više znanja iz metodologije, a vidimo i da je prva diskriminativna funkcija najviše izražena kod ispitanika koji, iz određenog razloga, nisu naveli koji su fakultet/školu završili. To znači da je mišljenje da je potrebno više znanja iz metodologije najzastupljenije kod ispitanika koji delimično nisu bili spremni za saradnju u ispitivanju.
- Razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet, u pogledu kompetencija koje su razvili pedagoškom praksom ispitanice su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz podataka vidimo da je analiza izvršena u tri koraka, pri čemu su se u trećem koraku u modelu našle tri varijable: *drugacije sagledavanje samorazvoja, kreativnost, snalažljivost, fleksibilnost i sticanje predmetno-*

stručnih kompetencija. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupa. Iz analiza vidimo da su izdvojene tri kanoničke diskriminativne funkcije. Takođe primećujemo da je korelacija između prve diskriminativne funkcije i fakulteta koji je ispitanik završio srednje veličine, tj. da postoji osrednje razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu u pogledu diskriminativne funkcije. Prve dve diskriminativne funkcije su statistički značajne. Iz analiza vidimo da je prva diskriminativna funkcija u pozitivnoj vezi sa *sticanjem predmetno-stručnih kompetencija* i *drugačijim sagledavanjem samorazvoja*, a u negativnoj vezi sa *kreativnošću, snalažljivošću, fleksibilnošću*. Iz analiza vidimo da je prva diskriminativna funkcija najviše izražena kod ispitanika koji su završili pedagošku akademiju, a najmanje kod onih koji su završili visoku vaspitačku školu. To znači da su predmetno stručne kompetencije i drugačije sagledavanje samorazvoja najfrekventniji kod onih koji su završili pedagošku akademiju.

- Razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu, u pogledu mišljenja o načinima na koje pedagoška praksa podstiče kompetencije ispitane su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz analiza vidimo da je analiza izvršena u jednom koraku, u kojem je u analizu ušla samo varijabla: *boljom selekcijom studenata*. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupa, što govori o shvatanju, u našem slučaju, vaspitača, jer je njih bilo najviše u uzorku, da je selekcija kandidata presudan faktor u razvoju kompetencija, o čemu svedoči i sledeći nalaz.

- Iz analiza, dakle, vidimo da je u izdvojena jedna kanonička diskriminativna funkcija. Takođe, primećujemo da je korelacija između te diskriminativne funkcije i fakulteta koji je ispitanik završio niska, tj. da postoje male razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu u pogledu diskriminativne funkcije. Iz podataka vidimo da je funkcija izdvojena analizom statistički značajna. Iz analiza vidimo da je korelacija između funkcije i *bolje selekcije studenata* maksimalna. To znači da je funkcija identična sa *boljom selekcijom studenata*. Iz analiza vidimo da je diskriminativna funkcija najviše izražena kod ispitanika koji su završili učiteljski fakultet, a najmanja je kod grupe „ostali“. To znači da je mišljenje da praksa podstiče kompetencije kroz bolju selekciju studenata najfrekventnije kod onih koji su završili učiteljski fakultet.

- Razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu, u pogledu mišljenja o samostalnom sprovođenju istraživanja ispitane su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz analiza vidimo da je analiza izvršena u dva koraka, pri čemu su se u drugom koraku u analizi našle dve varijable: *nema mogućnosti za to velike grupe i radi se kroz samovrednovanje u školi/vrtiću*. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupa. Iz podataka vidimo da su u analizi izdvojene dve kanoničke diskriminativne funkcije. Takođe, primećujemo da su korelacije između obe diskriminativne funkcije i fakulteta koji je ispitanik završio niske, tj. da postoje male razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu u pogledu diskriminativnih funkcija. Obe funkcije su statistički značajne. Korelacije između prve funkcije i oba mišljenja su pozitivne. Iz podataka vidimo da je prva diskriminativna funkcija najviše izražena kod ispitanika koji su završili učiteljski fakultet, a najmanja je kod onih koji su završili pedagošku akademiju. To znači da su mišljenja da za samostalna istraživanja nema mogućnosti i da se samostalna istraživanja rade kroz samovrednovanja u praksi najfrekventnija kod onih koji su završili učiteljski fakultet. Ovo, dalje, ukazuje na neshvatanje suštine i značaja istraživanja refleksivnog praktičara.
- Razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu, u pogledu načina na koje vrednuju njihov rad ispitane su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz podataka vidimo da je analiza izvršena u jednom koraku u kojem je u model ušla varijabla *samovrednovanje*. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupa. Iz podataka vidimo da je u analizi izdvojena jedna kanonička diskriminativna funkcija. Takođe, primećujemo da je korelacija između diskriminativne funkcije i fakulteta koji je ispitanik završio niska, tj. da postoje male razlike između ispitanika koji su završili određeni fakultet/školu u pogledu diskriminativne funkcije. Iz podataka vidimo da je funkcija statistički značajna, kao i da je korelacija između funkcije i samoevaluacije maksimalna. To znači da je funkcija identična samoevaluaciji. Diskriminativna funkcija je najviše izražena kod ispitanika koji su završili učiteljski fakultet, kao i kod onih koji su završili visoku vaspitačku školu, a najmanja je kod onih koji su završili pedagošku akademiju. To znači da je samoevaluacija najfrekventniji način kod onih koji su završili učiteljski fakultet, kao i kod onih koji su završili visoku

vaspitačku školu. Ovo upućuje na to da su oni uvereni da je samoevaluacija dovoljan način za refleksivno organizovanje prakse. poznavanje prilika u praksi, upućuje na zaključak da su ovi ispitanici pod utiscima samovrednovanja, jer se ovim postupcima od strane nadležnih organa pridaje značajna pažnja i sami poverovali da se u ovako shvaćenim postupcima (polushvaćenim, bez shvatanja suštine i smisla sve iscrpljuje).

4.4.4. Faktorska analiza

Faktorska analiza varijabli iz istraživanja izvršena je metodom *kategorička analiza glavnih komponenti* (Categorical Principal Components Analysis). Izvršeno je optimalno skaliranje originalnih varijabli na nominalni nivo. Uzimajući u obzir broj faktora (glavnih komponenti) i procenat varijanse koju oni objašnjavaju, pokazalo se da je rešenje sa deset faktora optimalno. Ovih deset faktora zajedno objašnjavaju skoro 52% varijanse varijabli u analizi. Prvi faktor definišu, pre svega, sledeće varijable: *nenevođenje mišljenja da praksa osposobljava za rad, da pomaže u sticanju iskustva, da pomaže u formiranju pedagoškog stava, da omogućuje uspostavljanje životnog odnosa prema deci, da je značajna zbog primene teorijskih znanja*. Pored odsustva ovakvih mišljenja, prvi faktor definišu i mišljenja da *je period prakse suviše kratak da bi se stekle radne sposobnosti i da praksa ne osposobljava u potpunosti*, kao i nenevođenje mišljenja da *praksa doprinosi kompetencijama kroz praćenje razvoja dece*.

Iz prethodnog bi se moglo zaključiti da su ispitanici pedagošku praksu videli kao značajnu za sticanje pedagoškog, tj. didaktičko-metodičkog iskustva, kao mogućnost za primenu teorijskih znanja, ali su mišljenja da je sadašnja organizacija i vreme koje joj je posvećeno nedovoljno da bi se stekle radne sposobnosti, odnosno podrazumevane praktične kompetencije. Značajno je da se od pedagoške prakse, kojom se kandidati pripremaju za samostalan rad, očekuje da dobiju praktičnu osposobljenost za samostalan rad, spremnost da mogu u praksi da funkcionišu. Jasno je da na početku karijere početnici osećaju nesnalaženje u praksi, ali, s druge strane, nije za očekivati da se u pedagoškom radu mogu kandidati pripremiti iskustveno za sve situacije koje ih očekuju. Kompleksnost, dimančnost i složenost pedagoškog rada je toliko složena da se priprema za praktičan rad ne može svesti na

učenje po modelu, dakle, recepata nema. Ovim se jasno potvrđuje osnovna hipoteza da vaspitno-obrazovno osoblje o sopstvenoj praksi razmišlje "zanatski", kao o prenosu naučenih modela u praksu. Pedagoški rad je nešto drugo.

4.4.5. Klaster analiza

Izvršena je hijerarhijska klaster analiza svih varijabli iz istraživanja, metodom „spajanje između grupa“ (*between-groups linkage*). Kao mera odstojanja između klastera korišćeno je kvadrirano euklidovsko odstojanje. Iz podataka vidimo da je analiza izvršena u 67 stadijuma. Takođe, u njoj se, npr, može uočiti da su u prvom stadijumu spojene u jedan klaster varijable *predmetno-stručne kompetencije i komunikativne sposobnosti*.³ Kao i da klasa najznačajnijih kompetencija zaposlenih u

³ Spisak varijabli u klaster analizi: 1.God radnog staža u obrazovanju.

Značaj pedagoških teorijskih pristupa za formiranje pedagoških pogleda: 2.Pedag teor prist su znač za rukov u praksi; 3. Pedag teor prist su znač ali je iskus značajnije; 4. Pedag teor prist su važan segm sticanja znanja; 5. Pedag teor prist nisu znač, znač je praksa.

Koliko pedagoška praksa osposobljava za rad: 6. Pedagoška praksa ne osposob za rad; 7. Pedag praksa treba da bude duža; 8.Važan je dobar mentor na praksi, 9. Praksa osposobljava za rad; 10. Praksa pomaže u sticanju iskustva; 11.Praksa pomaže u form ličnog pedag stava; 12.Praksa omog uspost životnog odnosa prema deci;13.Praksa je znač zbog primene teorij znanja;14.Period prakse je suviše kratak da bi se stekla radna osposob;15.Studenti neozb shvataju praksu;16.Mali broj zainteresiranih studenata za uvođenje u rad;17.Znač prakse je u spoznaji smisla teorije; 18.Praksa ne osposob u potp, jer studenti ne rade sami; 19.Vrednost teorije ili prakse u osposob zaposl u obraz. 20. Ocena zastuplj istraž zadataka na studijama; 21. Ocena moguć za razvoj istraž koncepata na studijama.

Potreba za pružanjem više mogućnosti studentima da steknu znanja iz metodologije pedag. istraživanju: 21. Dobra ideja; 22. Budući vaspit treba da imaju više pril da stek znanja iz metodika kroz istraž.; 23. Izuzetno korisno za razvoj kritič odnosa prema radu; 24. Nije neophodno; 25. Potreb je više znanja iz metod ped istraž; 26.Produbljuju se ideje.

Načini na koji su stekli znanja iz metodologije pedagoških istraživanja tokom osnovnih studija: 27. Učestv sa minim odgov i aktiv u istraž profesora,

obrazovanju nije obuhvatila one koje bi podrazumevale refleksivnu kompetentnost, što je takođe potvrda hipoteze o metodološkoj nekompetenciji praktičara i o tome da se ne zapaža refleksivnost kao svojstvo prakse. Posmatranje i ostalih klastera potvrđuje prethodno.

28.Aktivna uključ sa delimič odgov u prateće škol projekte, 29.Izvod samost istraživanja uz konsult sa nastav.; 30. Načini stic znanja iz metodol ped istr značajni za praksu.

Kompetencije koje su razvijene pedagoškom praksom tokom pripreme za poziv:
31.Stic predmetno-stručnih kompeten.; 32.Sticanje komunik sposobnosti; 33. Organizac i pedag-didak kompeten;34.Drugačije sagled samorazvoja.

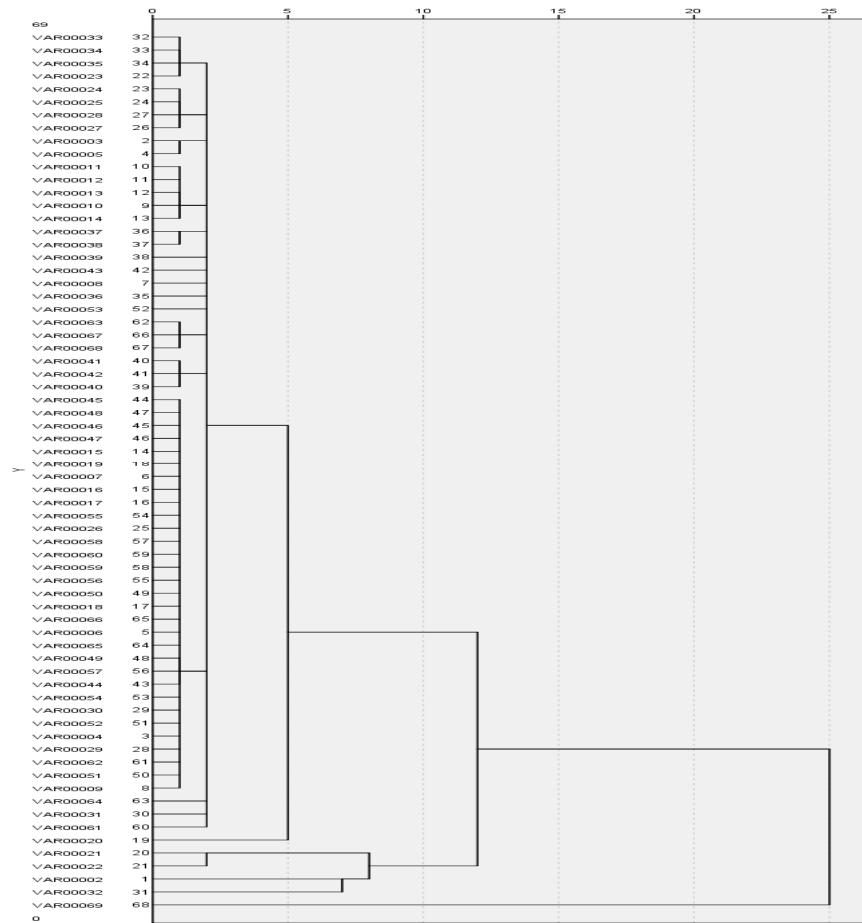
Najznačajnije kompetencije zaposlenih u obrazovanju: 35.Sve kompetencije; 36.Kreativ, snalaz, fleksibilnost, 37. Vođ aktivnosti, prenos znanja, prac razvoja dece; 38. Profesion usavrš, 39. Odnos prema obraz cilj, 40.Istraživanje.

Načini doprinosa pedagoške prakse podsticanju kompetencija zaposlenih u obrazovanju: 41.Duža praksa, više uključ u v.o. aktiv; 42. Samoprocenom; 43. Posmat rada vaspitača; 44. Da prate razvoj dece; 45. Da upor teoriju i praksu; 46. Stud motivisani i kod iskus i motiv vaspitača na obuku; 47. Boljom selekcijom studenta; 48. Da sami istraž kompeten; 49. Dobrom organizacijom.

Mišljenje o samostalnom sprovođenju istraživanja: 49. To je za mlađe kolege; 50.Dobra ideja; 51.Nema moguć za to-velike grupe; 52. Radi se kroz samovred u vrtiću; 53. Dobro je, ali uz pomoć struč; 54. Nema moguć za to-prezauzet; 55.Nije bilo prilika za istraž rad; 56. Poseć seminare, čitam novine; 57.Svaki istraž u radu sa decom istražuje; 58. Uključ u istraž od kada je u praksi.

Načini vrednovanja svog rada: 59. Analiza u odn na načela i prog zadatke; 60.Infor od rodit i uspeh dece; 61. Samoevaluacija; 62. Vrednuju me drugi, 63.Upitnik za roditelje; 64.Povrat infor nakon upisa dece u školu; 65. Kroz takmič, priredbe, ogledne aktivnosti; 66. Završen fakultet/škola

Reskalirano odstojanje između klastera



Grafikon 1. Dendogram

Prethodni nalazi ukazuju na činjenicu da zaposleni u obrazovanju u svojim kompetencijama ne vide potrebu za refleksivnošću, a ovo bi se dalje moglo tumačiti kao činjenica da se u posmatranju kvaliteta ovo ne uzima u obzir, što je potvrda osnovne hipoteze, a i odgovor na pitanje koliko studenti tokom studija uče na način koji pomaže razvijanju "stila razmišljanja, koji se može preneti", te se može zaključivati i o tome koliko se u pripremama za poziv razvijaju kompetencije koje podrazumeva sposobljenost za refleksivno sagledavanje prakse (refleksivna kompetentnost, kompetentnost za timski rad, za rešavanje problema, istraživačko-metodološku kompetentnost, kompetentnost za savetovanje i komunikacije i za interpretaciju. Dalje, iz prethodnih

nalaza može se zaključivati i o pitanjima koja stoje u osnovi ovog istraživanja, a odnose se na: u kojoj meri visokoškolska didaktika uspeva da prevaziđe dominantne receptivne oblike poučavanja i učenja, koliko se za profesionalne zadatke studenti, budući vaspitači, nastavnici i dr. u toku pripreme za poziv pripremaju istraživačkim učenjem, kako bi se osposobili da koriste svoja teorijska znanja u analizi i osmišljavanju profesionalnog okruženja, i da na ovaj način deluju kao refleksivni praktičari, testirajući teorijske postavke i prilagođavajući ih sopstvenom okruženju. Odgovor smo dobili u prethodnim nalazima. Sposobnostima za refleksivnost profesionalnog znanja, odnosno usvojenost istraživačkog stava, kao dela profesionalnog delovanja koji se stiče na strukovnim i akademskim studijama u okviru metodološko-didaktičke grupe predmeta ne posvećuje se dovoljna pažnja. Praktičari na studijama nisu učili istražujući, nisu bili uključeni u istraživačke projekte, niti su imali manja istraživanja, te je jasna njihova reakcija da u pogledu značaja komaptencija prednost daju iskustvu, jer je, po svemu sudeći, iskustvenim učenjem sticano metodičko znanje, a o refleksivnosti misle da bi dobro bilo da se na taj način osmišljava rad, ali da je to za mlađe kolege i za one koji imaju više vremena, manje grupe u kojima rade i sl. Dakle, vaspitači, nastavnici i drugi koji rade u vaspitno-obrazovnim ustanovama slabo su osposobljeni za refleksivnost svoje prakse, a u toku studija su retko imali prilike da koriste istraživačko učenje, za koje smatraju da bi moglo biti obavezni studijski sadržaji, kao što bi i istraživanja mogla biti nezaobilazni element kompleksnih kompetencija.

Sledeći korak u posmatranju prethodnih nalaza vodi ka zaključku da bi se u sadašnjem sistemu studija, dakle, u osposobljavanju budućih nastavnika i drugih koji rade u obrazovanju, moralo više voditi računa o kritičkom učenju, kao elementu evropskog kvalifikacijskog okvira. Utisak je da studije organizovane u skladu sa Bolonjskim procesom treba bolje da razmotre pojam kompetentnosti, koje bi morale da uzmu u obzir ne samo znanje, nego i kompleksne sposobnosti, koje ne mogu da se obuhvate treningom, koji studenti očekuju, kao i svet rada. Ovo, moglo bi se reći, i nije nešto novo, jer Humboldtova tradicija studija podrazumeva učenje orijentisano ka kompetencijama koje pored treninga ima jasno naznačenu usmerenost obrazovanja ka intelektualnim i metodološkim sposobnostima. Samo je pojam "kompetentnost" nov i usmerava intenzivniju didaktizaciju akademskog

učenja. Nažalost, i ovo istraživanje pokazuje da nestaje suština učenja na studijama koja se od Humbolta odnosi na posmatranje studenata kao partnera u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja. Studenti postaju objekat poučavanja i nestaju kao akteri i ličnosti iz aranžmana učenja. Nalazi ovog istraživanja ne idu u prilog stanovištu koje je orijentisano ka kompetencijama definisanim standardima, posebno ne usko usmerenim veštinama. Ovo posebno važi za zanimanja u oblasti obrazovanja koja, kako je rečeno, imaju u predznaku dinamičnost, složenost, višeslojnost, idiosinkraziju subjekata... Same studije bi morale više da se okrenu ka nauci, koja je orijentisana ka kompetencijama do kojih dolaze istražujući i promišljajući o tome što istražuju i uče, kako bi mogli sami da nauče, kako se istražuje, uči i misli. Ono što se danas očekuje od novog pogleda, koji je orijentisan ka kompetencijama, jasnije pojašnjenje sposobnosti, koje treba da steknu, i što se objašnjava kao dobitak u didaktici, odnosi se, ustvari, na treniranje kompetentnosti za ispunjavanje ispitnih zahteva, a jedva da se vidi kritičko i samostalno razmišljanje. Evropske Ministarske konferencije u Bergenu (2005), Evropski parlament i Savet "za uređenje evropskog nacionalnog okvira" 2008. godine i dr., nastojale su formulisanjem deskriptornih sistema da stvore kvalifikacione okvire, koji naglašavaju kritičku svest, tako da se na kompetencije sada gleda iz drugog ugla zbog velikog otpora Bolonjskom procesu, kojem su se u međuvramenu već i oni pridružili, koji su u početku bili najvernije pristalice, kao npr. nemački savez visokih škola. Zar nije ispravno, da se studije bolje strukturišu, da se definišu jasni ciljevi, da se prave moduli, da se izoluju kompetentnosti, koje treba steći, definisati i proveriti? Zar to nije ono što treba svaka razumna pedagogija da uradi? Da, sa ovim ćemo se svi složiti, ali nalazi istraživanja na koje se odnose ove refleksije govore o tome da se o pedagoškoj praksi ne promišlja, da nastavnici i drugi u obrazovanju nisu refleksivni praktičari, te da očekuju da u toku studija steknu praktične veštine koje će moći direktno da primenjuju. Pedagoški rad, naprotiv, ovo ne omogućuje zbog ranije pominjanih specifičnosti. Moglo bi se, iza ovoga, zaključiti da sadašnje pripreme studenata za pedagoški poziv nisu adekvatne. Potvrda ovome je i utisak da je bilans reforme visokog obrazovanja u evropskim okvirima još manje ohrabrujući u pogledu pitanja koje je u ovom radu istraživano. Studije se danas u kritikama sa evropskih univerziteta čine kao niz zahteva za učenje i niz proveravanja. Stručno znanje i stručne kompetentnosti se, pak, dele u pregledne porcije i učenje postaje, često sa medijski atraktivnim instrukcijama,

dečija igra. Studentska inteligencija se, pre svega, u tome obrazuje da pronađe kako sa što manje muke položiti sledeći ispit. Mogućnosti izbora se ograničavaju, tako da je nepotrebno, da se razmišlja o svom razvoju kompetentnosti. U kritikama se nailazi na konstatacije da je studiranje, pak, lakše na Bolonjskom univerzitetu, ali trud oko samostalnog razmišljanja i odlučivanja sve češće nestaje kod studenata. Retko se zahteva sopstveno mišljenje i pre se to doživljava kao kamen spoticanja kod sledećeg ispita. "Credit Point" važi više nego iskustvo učenja, koje stoji iza njega. Ne retko prođu cele studije, a da nije bilo vremena, a još manje interesa, da se pročita ijedna stručna kniga koja je po slobodnom izboru. Ako prihvatimo bar deo ovakvih kritika, a verujemo, da ih u sopstvenoj praksi možemo prepoznati, onda ostaje da zaključimo da studentsku slobodu odlučivanja i istraživačko učenje koje bi imalo za cilj da studente susretne sa naukom i involvira u dinamičan, lični, kao i značajni razvojni, proces, ne možemo kao značajnu crtu u studijama prepoznati. Studije danas i kod nas u Srbiji, organizovane po Bolonjskom procesu, sve više svojim jasnim nabranjem uspeha učenja, kompetencijama i ispitnih sadržaja, ciljaju da se uspesi upoređuju i da student postane efikasniji. Naspram pravca individualnog procesa obrazovanja stoji sada pravac normiranog, usko vođenog doživljaja učenja sa malo rizika, što u Humboltovom shvatanju ne bi ni bilo obrazovanje, a i u shvatanju obrazovanja nastavnika i drugih koji rade u obrazovanju, takođe.

4.5. Zaključci i preporuke za inovativne pristupe u visokoškolskoj nastavi

Ako se od obrazovanja zahteva da bude značajan faktor razvoja društva, onda se i od onih koji su jedan od glavnih aktera u njemu sigurno moraju očekivati kompetencije koje se odnose na kritičko promišljanje, originalnost kod razvoja ili primene ideja, sposobnosti da donose odluke na osnovu nepotpunih ili ograničenih informacija, dakle da poseduju aspekte kritičkog razmišljanja, što još nije dovoljno za naučno razmišljanje kakvo podrazumeva refleksivnost u pedagoškoj praksi, nego se tek nadovezuje na aktuelno stanje znanja kao referentne veličine. Od pedagoških poziva očekuje se naučna kompetentnost, koja pored vladanja sposobnostima i metodama u istraživanju na pedagoškom području, zahteva i sposobnost kritičke analize, ocenjivanjem i sintezom novih kompleksnih ideja, novih teorija, a ovo

podrazumeva visok stepen intelektualnih sposobnosti, ali i kvalifikacionog okvira koji naglašava kritičko znanje, kritičko razumevanje. Znanje i razumevanje ne treba da se zasniva na nivou udžbenika, ograničenih brojem strana i sl., nego na stručnoj i naučnoj literaturi, te da omogućuju da se dalje nadograđuju na aktuelno stanje u nauci. Studenti, a posebno oni koji su već u praksi treba da raspolažu širokim, detaljnim i kritičkim razumevanjem najnovijih znanja u oblasti pedagogije i struke predmeta koji predaju, te da se uključuju u istraživanje teorijskih postavki i normativne regulacije sistema i postupaka u vaspitno-obrazovnoj praksi i samostalnim razmišljanjem i kritičkim razumevanjem dolaze do zaključaka i daju povratne informacije politici obrazovanja. Ovo pozivanje na istraživanja važno je za obrazovni prostor, ali se ono u evropskim okvirima pominje kao potreba i uz kvalifikacije koje su formulisane u "Dublin Descriptors"- da "društveni, naučni i/ili kulturni napredak jednog društva znanja poguraju u akademskom ili neakademskom okruženju". Kritičko razmišljanje nije, jednostavna kompetentnost, kao, npr., vladanje osnovnim načinima računanja, i shodno tome ne može da se predaje kao standartizovan postupak u nastavi ili postupak treniranja. Kritičko razmišljanje, po definiciji, znači iskočiti iz uobičajnih tokova razmišljanja i naučiti, da se nešto, što već važi kao prihvaćeno znanje, dalje ispita. Ne radi se uz to ni samo o izgradnji kompetentnosti, nego i o razvoju ličnosti, koje mogu da se usmere prema kritičkom razmišljanju. Da bi se ovo postiglo, moramo imati dugu razvojnu perspektivu u vidu. Shodno tome, didaktika kritičkog razmišljanja nije samo pitanje osmišljavanja kursa, nego je uvek i pitanje osmišljavanja curricula, ako ne i čak više pratećih curricula. Ako curriculum ne obuhvati kritičko razmišljanje kao eksplicitni cilj, tada je verovatnoča velika da će da se dospe do inkohherentnih "krpica" sadržaja učenja i nastavnih dešavanja, iako autori curriculuma misle da prenosi povezano znanje. Evropski kvalifikacioni okvir pruža u međuvremenu, sve više legitimaciju da se curriculi decidirano usmere ka obrazovanju kritičkog razmišljanja.

Prilog:

PPIS -2 Upitnik

PEDAGOŠKA PRAKSA I SAMOREFLEKSIVNOST

Visoka vaspitačka škola „M.Palov“ u Vršcu radi na projektu *ULOGA PEDAGOŠKE PRAKSE U PROFESIONALIZACIJI POZIVA ZAPOSLENIH U OBRAZOVANJU (VASPITAČI, UČITELJI, NASTAVNICI OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA)*. Cilj projekta je da se sagleda doprinos pedagoške prakse razvijanju savremenih kompetencija pomenutih profesija, kako bi se osvetlile mogućnosti da u toku formiranja pomenutih profila profesionalna praksa bude više u funkciji razvoja njihove samorefleksivnosti. Podaci istraživanja koristiće se u naučne svrhe, a popuna ovoga upitnika je anonimna, te možete biti slobodni u iznošenju svoga mišljenja. Molite se da o sebi date sledeće podatke:

1. Navedite koje ste studije, fakultet završili, ili koje zvanje imate:
.....

2. Navedite koliko godina radnog staža u obrazovanju imate:

Molite se da date svoja mišljenja i navedete iskustva i na dalje postavljena pitanja. Budite otvoreni.

3. Kako biste opisali značaj teorijskih pedagoških pristupa za formiranje pedagoških pogleda zaposlenih u obrazovanju?
4. Kakvo mišljenje imate o tome koliko pedagoška praksa osposobljava za rad, ili kako bi kvalifikovali pedagošku praksu tokom studija iz ugla osposobljenosti za rad?
5. Čemu biste dali prednost u osposobljavanju zaposlenih u obrazovanju: teoriji ili praksi? Zašto?
6. Koliko su istraživački zadaci bili zastupljeni u nastavnom radu tokom Vaših studija? Ocenite ocenama od 1 do 5 (5 je najviša ocena):
7. Koliko ste tokom studija imali prilika da razvijate istraživačko-metodološke koncepte? Ocenite ocenama od 1 do 5 (5 je najviša ocena):
8. Šta mislite o potrebi da u toku studija budući vaspitači, učitelji i nastavnici imaju više prilika da steknu znanja iz metodologije pedagoških istraživanja, kao i da budu naglašeni elementi istraživačkog učenja kroz metodike, a da pedagoška praksa sadrži elemente istraživanja?
9. Kojim ste oblicima tokom studija stekli znanja iz metodologije pedagoških istraživanja? Zaokružite slovo ispred oblika koji je bio zastupljen:
 - a) učestvovanje u istraživanjima profesora - u ma kom obliku; imali uvid u projekte, ali ostali ipak "sporedni gosti" sa minimalnim stepenom samoodgovornosti i mogućnostima delovanja;
 - b) uključeni u prateće školske projekte; pri tome ne kao "sporedni gosti", nego aktivni i delom odgovorni istraživači, a profesori određuju 'celokupnu liniju' istraživanja i postavku pitanja u delovima studija koje treba izvesti.

- c) studenti istražuju sopstvenu praksu ili izvode sa nastavnicima samostalna istraživanja u postavljanju relevantnih nastavnih pitanja; profesori prate ova istraživanja i savetuju.
 - d) nisam učestvovala-o.
10. Ako smatrate da bi neki od prethodno navedenih oblika bio koristan za usavršavanje sopstvene prakse zaposlenih u obrazovanju, dopišite slovo koje стоји испред облика на критику
11. Šta mislite o potrebi da se u toku studija više naglase elementi istraživačkog učenja i da pedagoška praksa sadrži delove istraživanja?
12. Navedite koje kompetencije zaposlenih u obrazovanju smatrate najznačajnijima?
13. Kako bi pedagoška praksa mogla sústinski doprineti podsticanju ključnih kompetencija vaspitača, učitelja i nastavnika, ili boljoj profesionalizaciji ovih poziva?
14. Koje kompetencije ste najviše razvili pedagoškom praksom u toku pripreme za poziv?
15. Šta mislite o mogućnostima da sami istraživanjima pokušate proveriti neke teorijske postavke, stavove iz literature ili regulative vaspitno-obrazovnog rada u obrazovanju?
16. Da li ste bili uključeni u istraživanja od kada ste u praksi? Da Ne
17. Na koji način vrednujete svoj rad?

HVALA

4. REFLEKSIVNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I UČENIKA

Refleksivne kompetencije - neophodne za razumevanje i reorganizovanje načina na koji nastavnici razmišljaju o procesu vaspitanja i obrazovanja; preduslov za promene njihovog ponašanja i načina rada u nastavi; Samorefleksija i inovacije u metodici nastavnog rada, jedna od ključnih kompetencija nastavnika; Refleksivna delatnost nastavnika i uticaj na učenike da razvijaju kritički stav kojim se podstiče svest o procesu konstrukcije znanja; Podsticanje svesnosti učenika o konstrukciji znanja u savremenoj didaktici ključno za ostvarivanje važnih nastavnih ciljeva: za razvijanje misaonih sposobnosti učenika, pre svega rasuđivanja, razumevanja višestrukih perspektiva, zauzimanja određene pozicije u odnosu na uverenja koja se mogu artikulisati i braniti itd.

Danas se u stručnim krugovima škola shvata kao autonomna i razvojna institucija koja omogućava proaktivno ponašanje i razvoj ljudskih potencijala, kvalifikacija i kompetencija kao osnovni preduslov za

suočavanje sa dinamičnim promenama u svim područjima života i rada (Andevski – Arsenijević, 2012:30).

Promene društvenih i naučnih paradigmi, koje su uticale na osavremenjavanje nastave u školama, od stručnog pedagoškog kadra zahtevaju preispitivanje i unapređivanje profesionalnog stava. Kontrolisano usmeravanje aktivnosti učenika, vrednovanje takvog usmeravanja, kao i orientacije i stavovi nastavnika vezanih za to, u značajnoj meri utiču na kvalitet institucionalnog vaspitanja i obrazovanja učenika.

Uspešna vaspitno-obrazovna praksa u savremenoj školi zahteva uspešne, predane i preduzetne refleksivne nastavnike - praktičare s dubokim i širokim znanjem, veštinama i jasnim stajalištima i kompetencijama, kao i razumevanjem prakse čiji su sastavni deo. Da bi mogli da razumeju i unapređuju svoj praktični rad u školi, nastavnici moraju razumeti sebe, svoje motive, stajališta, želje, ponašanja i preuzeti aktivnu ulogu u konstrukciji svojih znanja.

U listi kompetencija koju je sastavila Evropska komisija, posebno se ističe značaj razvijanja vlastite profesionalnosti (istraživački pristup i usmerenost prema rešavanju problema, odgovorno usmeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu celoživotnog učenja). (Jakunić, 2007:526).

3.1. Kompetencije nastavnika

Konstrukt kompetentnost ima više značenja, odnosno shvatanja. Ako u njima pokušamo da nađemo ono što im je zajedničko i suštinski određuje ovaj konstrukt, onda bismo mogli da zaključimo da se poimanje kompetencije u socijalnim odnosima i životu pojedinca odnosi na složaj sposobnosti koji angažuje čitavu osobu, prožima različite nivoe njenog funkcionisanja i ispoljava se u brojnim slojevitim segmentima i područjima društvenog života. U međusobnom sadejstvu sa individualnim i socijalnim konstruktima - entitetu osobe – potrebe, značenja, vrednosne orientacije, jezik, socio-kulturni kontekst...; ovi potencijali se razvijaju prerastajući u opštu dispoziciju, kapacitet koji deluje na ponašanje individue i njenu okruženje, na individualni i socijalni razvoj, tokom koga se, u interakciji, i sam dalje razvija (Gojkov,

et. al., 2006:23). Pedagozi ovo artikulišu kao model «akcione kompetencije» (Florić-Knežević, O, 2004:74).

U pedagoškoj literaturi pojam kompetencija definisan je kao lična sposobnost da se čini, izvodi, upravlja i deluje na nivou određenog znanja, umeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način (Mijatović, 2000). Coolahan (Veće Evrope, 1996; prema Eurydice, 2002:13) predlaže da se kompetencije definišu kao „opšte sposobnosti delovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrednostima i dispozicijama koje je osoba razvila kroz uključivanje u obrazovnu praksu“. Weinert definiše kompetencije kao „kognitivne sposobnosti i veštine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi rešili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rešenja problema mogla uspešno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama.“ (Weinert, 2001:27, prema Palekčić, 2007). Jurić (2010) ističe da se kompetentnost temelji na kompeticiji (lat. competere – takmičenje, suparništvo, konkurenca), što je važno u školskoj hijerarhiji jer učenika uključuje u takmičenje s drugim učenicima, čime ukazuje na moguće probleme u kompetencijskom pristupu. „Povlači li se razlika između kompetencije i sposobnosti (koji se ponekad uzimaju kao sinonimi), nju se utvrđuje time što se kompetencija uzima kao dokazana sposobnost, dakle delujuća i učinkovita, dok se sposobnost uzima kao potencijalni izvor moći i energije koji se odelotvoruje kompetencijom“ (Jurić, 2010:178).

Ukazuje se na potrebu razlikovanja kompetencije od kompetentnosti i kompetencije od kompeticije. Kompetentnost podrazumeva ponašanje, odnosno preovlađajući način ponašanja, za razliku od kompetencije koju možemo definisati kao sposobnost na delu. Kompeticija podrazumeva takmičenje, prestiž, socijalno poređenje, a kao posledicu najčešće ima surevnjivost i netoleranciju (Suzić, 2005:357).

Možemo reći da danas pojam kompetencija u pedagogiji ima obeležje kontroverznosti, jer međunarodna i domaća obrazovna politika zauzimaju različita stanovišta, a razlike u shvatanjima savremenih pedagoga i dalje postoje. Pristalice kompetencijskog pristupa vide u kompetencijama mogućnost upravljanja kvalitetom obrazovanja, tj. njegove efikasnosti kroz učenička postignuća (Mijatović, 2003; Krstović, 2007; Lončar, Pejić-Papak, 2009). Kao glavna prednost kompetencijskog

pristupa u obrazovanju izdvaja se povezivanje ekonomskih očekivanja i zadataka škole, kao i činjenica da usmerenost na krajnji rezultat čini jasnijim i preciznijim očekivanja od učenika. Kritičari kompetencijskog pristupa kompetencije posmatraju s neodobravanjem jer ne pristaju na prenos ekonomskih principa u područje vaspitanja i obrazovanja (Kerka, 1998; Westera, 2001; Korthagen, 2004; Prange, 2005; Lersch, 2005).

Didaktičari pouzdano znaju da se nastavni proces ne može vrednovati isključivo kroz ishode i krajnji proizvod. Mnogi autori smatraju da je kompetencijski pristup rigidan, empirijski i pedagoški neverodostojan, a upozoravaju i na njegovu potencijalnu ulogu u produbljivanju socijalne nejednakosti (Kerka, 1998; Baranović, 2006).

Glavni kritičari ističu da prevelika usmerenost na efikasnost dovodi do toga da merljivi učinci potiskuju one manje merljive ili nemerljive (vrednosti, socijalni efekti). To su, ujedno, i glavni nedostaci kompetencijskog pristupa obrazovanju.

U svakom slučaju, neophodno je da nastavnici imaju odgovarajuće kompetencije za rad sa učenicima - stručno-teorijska znanja, praktične i iskustvom potkrepljene sposobnosti i metode, socijalne i lične kompetencije itd. Oni treba da personifikuju one kvalitete koje žele kod učenika da razvijaju – empatiju, poštenje, pravednost, brižnost prema drugima, intelektualnu radoznalost, iskrenost, toleranciju itd.

Savremena, humanistička pedagogija i didaktika zagovaraju emancipaciju kao cilj vaspitanja (samoostvarenje, autonomiju, samoodređivanje i suodređivanje, razvoj kritičkog mišljenja, samopouzdanja, sposobnosti saradnje itd.) (Bostelmann - Fink, 2007; Špoljar, 1999) i didaktičko-metodička rešenja koja su takvim ciljevima određena, drugačija od onih koja su se primenjivala u tradicionalnoj nastavi. U skladu sa ovim polazištem, savremeni pedagoški pravci (komunikativna, emancipatorna i interaktivna pedagogija) shvataju vaspitanje kao transformaciju individue u ličnost, do ostvarivanja slobodnog čoveka, i to u procesu komuniciranja u kome je svaki učesnik svoj konačni kreator.

Nedirektivan stil ponašanja nastavnika, koji se smatra poželjnim, doprinosi poboljšanju socijalnih odnosa među učenicima i boljoj socio-

emocionalnoj klimi u odeljenju. Istraživanja pokazuju da je nedirektivni stil ponašanja nastavnika povezan sa češćim ispoljavanjem inicijative učenika u komunikaciji – oni u većoj meri izražavaju sopstveno mišljenje, postavljaju pitanja i počinju komunikaciju.

Profesionalni stav koji nastavnici razvijaju proizilazi iz spoja stečenog znanja u profesiji – kao skupa odgovarajućih znanja, veština i sposobnosti, kao i subjektivnih životnih iskustava – sa jedne strane, i unutrašnjih predstava o svetu i ljudima, specifičnih za svakog pojedinca, sa druge strane. Još tokom pripreme za budući poziv, kod nastavnika treba razvijati što fleksibilnije pedagoške kompetencije, jer vreme u kome živimo zahteva i od nastavnika da budu pripremljeni za različite neizvesne situacije i za prilagođavanje promenama. Potrebno je, prema tome, da se tokom njihovog profesionalnog osposobljavanja, vodi računa i o razvoju kreativnosti, a to podrazumeva podsticanje sposobnosti kritičkog promišljanja, inicijativnosti, autonomije misli, intrinzične motivacije i dr.

3.2. Promene u obrazovanju nastavnika

Konstruktivistička didaktička paradigma je, pored ostalog, uticala i na izmene u koncepciji visokoškolske didaktike i metodike, tim pre što su postojali brojni razlozi koji su ukazivali na potrebu kvalitetnijeg obrazovanja budućih učitelja i „širenje“ spektra njihovih kompetencija (Stojanović i dr, 2008). Prilagođavanje novim zahtevima modernog obrazovnog sistema nametalo je potrebu za osavremenjivanjem sistema i sadržaja njihovog obrazovanja na visokoškolskom nivou, s ciljem povećanja efikasnosti vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima. Vodilo se, pritom, računa o tome da je priprema budućih nastavnika svakako i prilika za (in)direktno uvođenje metodičkih inovacija u škole. U skladu s tim, prihvaćeno je stanovište da studente, buduće nastavnike, tokom osnovnih studija treba pripremati za prihvatanje promena kao sastavnog dela pedagoške prakse, pružati im didaktičke i metodičke smernice razradom uputstava i orientира za planiranje, programiranje, sprovođenje, praćenje i evaluaciju vaspitno-obrazovnog procesa u nastavi, osvećivati njihove načine razmišljanja, navikavati ih da kritički procenjuju stavove, usvojene vrednosti, stil komunikacije itd.

Treba, dakle, težiti formiranju pedagoški kompetentnih nastavnika koji u svakoj situaciji treba da znaju šta, kako i zašto treba raditi – *šta organizovati, usmeravati, predlagati, motivisati, koordinirati, nuditi; kako raditi: postupno, odmereno, strpljivo itd.; zašto: da bi se došlo do novih saznanja i ostvarili zacrtani ciljevi.*

Nastavnici kod kojih je razvijena svest i sposobnost samorefleksije u značajnoj meri primenjuju didaktičko-metodička rešenja koja potencira savremena didaktika i tzv. „metodika omogućavanja“. Samorefleksivnost nastavnika (promišljanje o didaktičko-metodičkim rešenjima koja se primenjuju, sagledavanje rezultata, svest o svojim stavovima, sistemu vrednosti, pedagoškom stilu, kritičko procenjivanje stila komunikacije s učenicima, njihovim roditeljima i kolegama itd.) značajno je povezana sa didaktičko-metodičkim rešenjima koje smatramo savremenim. Istraživanja pokazuju da bolje razumevanje svog praktičnog rada korelira sa fleksibilnjom organizacijom nastave u kojoj se uvažavaju individualne karakteristike učenika, njihove potrebe, interesovanja, podstiče njihova samostalna aktivnost, kombinuju direktni načini rada (pričanje, pokazivanje...) sa indirektnim (specijalno pripremljenom sredinom i situacijama), organizuju situacije problemskog učenja, primenjuje diferencijacija po nivoima složenosti zadatka, inovira didaktički materijal, podstiče razgovor u komunikaciji s učenicima itd.

3.3. Refleksivne kompetencije nastavnika

Richter (1995)(prema: Andevski – Arsenijević, 2012:30) daje koncept kompetencija koji snažno uvažava individuu i utiče na njenu samorefleksiju i samoodređenje. On posebno naglašava da kompetencije omogućavaju da se naučeno promeni prema svojim potrebama, da se integrišu nove alternative delovanja, da se, zbog odmerenog ponašanja, bira između više alternativa, da se nove naučne sposobnosti povežu sa drugim sposobnostima, da se proširi repertoar ponašanja itd. Sve ovo podrazumeva samorefleksivne sposobnosti.

Refleksivne kompetencije su neophodne za razumevanje i reorganizovanje načina na koji nastavnici razmišljaju o procesu vaspitanja i obrazovanja, što je preduslov za promene njihovog ponašanja i načina rada. S obzirom da samorefleksija determiniše

inovacije u metodici vaspitno-obrazovnog rada, smatra se i jednom od ključnih kompetencija nastavnika.

Zbog složenosti i kompleksnosti metodike nastavnog rada, pitanje koje je neprestano aktuelno u savremenoj didaktici je traganje za načinima unapređivanja nastavne prakse, a time i za inovacijama u vaspitno-obrazovnom radu. Ove inovacije u velikoj meri zavise od stručne sposobljenosti kadra koji radi u školama - od profesionalnih (pre svega pedagoških) kompetencija nastavnika jer su one osnova za uspešan metodički rad (Bolton, 2001). Problematiku kompetencija dovodimo i u vezu sa ulogama koje očekuju nastavnike u savremenim uslovima nastavnog rada, a koje su takođe u značajnoj meri inovirane: npr., uloga organizatora nastave koja je «fokusirana na učenika», kreatora konteksta i podsticajnog okruženja, regulatora socijalnih odnosa u odeljenju, izvora znanja i iskustava, partnera u pedagoškoj komunikaciji, partnera u afektivnoj interakciji, motivatora, dijagnostičara itd. (Rychen, 2004).

Zato su nastavnicima potrebne praktične sposobnosti - samoorganizacije, delotvornosti, kooperacije, sporazumevanja, rešavanja problema, celovitog pristupa, koje će im omogućiti da se stalno stručno usavršavaju i samousavršavaju, prilagođavajući se različitim uslovima i promenama, uz korišćenje raznih izvora znanja, metoda i sredstava. Dakle, osim potrebnih znanja o problematici vaspitanja učenika, potrebno je da nastavnici i razumeju tu problematiku, razviju lični odnos prema njoj, kao i spremnost i sposobnost da donose odluke o praktičnom postupanju. Najvažnija implikacija komunikativnog pristupa u visokoškolskoj nastavi bila bi da se budućim nastavnicima omogući da dosegnu svoje metakognitivne sposobnosti koje će koristiti u efikasnijim strategijama sticanja znanja – metakognitivno znanje i svest o sebi, poznavanje svojih sposobnosti, motiva, interesa, strategija učenja, proceduralno znanje o kogniciji (Gojkov i dr., 2008).

Nastavnici moraju biti svesni važnosti svojih uloga u školi – organizatora sredine u kojoj učenici borave, stručnih voditelja i posrednika celovitog razvoja učenika, organizatora pedagoške klime u kojoj se razvoj učenika nenasilno podstiče odgovarajućim kognitivnim, afektivnim i psihomotoričkim izazovima, kreatora pedagoško-stvaralačkih situacija, programera individualnog napredovanja svakog

učenika, organizatora problemskog i stvaralačkog učenja, inspiratora radoznalosti i kreativnosti, posmatrača i usmerivača razvoja učenika, partnera koji podstiču otvorenu, ravnopravnu komunikaciju i interakciju, istraživača, analitičara svog rada i rada učenika, pokretača kreativnih istraživačkih aktivnosti učenika, inspiratora sticanja novih znanja i umenja, kreatora timske klime, inicijatora saradnje sa roditeljima, inovatora sopstvenih znanja, navika i umenja, inicijatora promena, evaluatora vaspitnih efekata i dr.

To podrazumeva svest o potrebi razvijanja i negovanja pozitivnog emotivnog odnosa prema učenicima, kroz komunikaciju koja se zasniva na pohvalama i ohrabrenjima, kroz veći stepen fleksibilnosti i uvažavanja individualnosti učenika, kroz kreiranje podsticajne atmosfere i ostvarivanje dobrih interpersonalnih odnosa i pozitivnih interakcija, kroz primenu kooperativnog učenja bez zapostavljanja organizacionih komponenti i strukturisanog programa itd. (Schon, 1990).

Stručno napredovanje nastavnika treba shvatati u logičkoj povezanosti inicijalnog i kasnijeg celoživotnog obrazovanja kojim se razvijaju i usavršavaju profesionalne veštine za bolje prepoznavanje i dekodiranje nastavne prakse. Pritom se posebno ističe uloga modela stručnog usavršavanja nastavnika uz pomoć refleksivne prakse, koji stvara pretpostavke za samoučenje i samonapredovanje u kome se apstraktna teorijska znanja prenose na vrlo složen nivo situacijskog i kontekstualnog područja.

Dakle, od nastavnika se očekuje da budu refleksivni praktičari kojima evaluacija treba da bude sastavni deo svakodnevne prakse. Refleksivnost treba smatrati jednom od temeljnih profesionalnih kompetencija nastavnika, jer su refleksivne strategije nužne za proces razumevanja i reorganizovanja načina na koje nastavnici razmišljaju o nastavnom procesu, tj. za razumevanje svog ponašanja i postupanja učenika u tom procesu (Šagud, 2006). Sve ovo bi trebalo biti u funkciji efikasnije metodike nastavnog rada u školi i odražavati se na efikasnije učenje učenika.

Profesionalno povezivanje i saradnja između nastavnika je potrebna, jer kroz diskusije sa svojim kolegama o praktičnim problemima, uče i

profesionalno se razvijaju. Zajedničke refleksije podstiču i mlađe i iskusnije nastavnike da promišljaju o svom radu i shvatanju relevantnih pitanja i doprinose da konstruišu zajednička značenja. Dakle, socijalne kompetencije nastavnika su u uskoj vezi sa njihovim pedagoškim odnosno didaktičko-metodičkim kompetencijama. Učešće u raspravama sa drugim nastavnicima i stručnim saradnicima u školi doprinosi boljem razumevanju i kvalitetnijem organizovanju sopstvenih ideja, stavova i načina razmišljanja. Podizanje svesti nastavnika o vlastitom razmišljanju, znanju i učenju, tj. osnaživanje metakognitivnih sposobnosti, predstavlja korak prema njihovom refleksivnom mišljenju i temelj je razvoja njihove refleksivne prakse.

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici kod kojih je razvijena svest i sposobnost samorefleksije u većoj meri stavlju akcenat na postupke samostalnog sticanja znanja i iskustava i razvoj svakog učenika u skladu sa svojim potencijalima, sposobnostima, potrebama, sklonostima u podsticajnom okruženju i situacijama za učenje; više primenjuju problemsku metodu koja u većoj meri podstiču samostalnu aktivnost učenika; organizuju nastavu tako da utiče na razvoj saznajnih i opštih intelektualnih sposobnosti učenika, sposobnosti sticanja, konstruisanja novih znanja i njihove primene u novim situacijama, na razvoj samostalnog, stvaralačkog, divergentnog mišljenja itd.

Značajno je, dakle, da obrazovanje budućih nastavnika bude u skladu sa savremenim naučnim saznanjima i trendovima, u čijoj osnovi je humanistički pristup vaspitno-obrazovnom procesu, kao i konstruktivističko-interakcijska koncepcija učenja. Da bi bili sposobljeni za to, oni, pored znanja različitih filozofskih, socioloških, psiholoških, pedagoških teorija, moraju dobro ovladati metodikom nastavnog rada. Moraju se sposobljavati za primenu modernih interaktivnih, kooperativnih, radioničkih i drugih metoda, organizacionih oblika i načina rada, uz uvažavanje potreba, mogućnosti, prava i interesovanja učenika. Tako formirani stručnjaci će shvatati prednosti indirektnog vođenja i usmeravanja, koje dopušta učeniku da sâm razvija svoju ličnost (u skladu sa svojim mogućnostima), nalazi sopstveni ritam, sâm odlučuje, rešava konflikte putem komunikacije, postaje samostalniji.

U suštini profesionalnosti nastavnika leži apriorno shvatanje o tome da fleksibilnost pedagoških akcija i rad u neizvesnosti podrazumevaju podsticaj za kontinuiranu, stručnošću uslovljenu, refleksiju sopstvene slike o učenicima, predstave o sebi kao profesionalnom licu i svakodnevne nastavne prakse. Iz radne svakodnevice konstantno proizilaze situacije koje se u svojoj kompleksnosti ne daju lako rastumačiti i koje se mogu karakterisati kao izazovne. Iako se, sa jedne strane, strukovno znanje i iskustvo mogu smatrati bazom profesionalnog delovanja, ipak ostaje neizvesnost o „ispravnosti“ i delotvornosti postupaka nastavnika. Skoro u svakoj situaciji postoji više opcija za reagovanje od kojih bi se svaka dala valjano obrazložiti, i iz svake situacije proizilaze, u zavisnosti od lične perspektive, različite procene i palete mogućih tumačenja.

Profesionalno delovanje nastavnika mora da uključuje sve učesnike, okolnosti date situacije i dinamiku međusobne interakcije, i da bude praćeno refleksijom odnosno naknadnim preispitivanjem. Da bi nastavnici unapredili svoju nastavnu praksu, implicitno znanje o pedagoškom delovanju koje podrazumeva sve ono što se u svakodnevnoj praksi podrazumeva i „dobro funkcioniše“ (ili, pak, ne), moraju učiniti eksplicitnim, odnosno osvestiti ga, kako bi to znanje uopšte postalo predmet razmatranja, diskusije i poređenja teorije i prakse.

Profesionalni stav u radu sa učenicima treba posmatrati u svetlu važnih kompetencija nastavnika:

- *Senzibilnost i responzivnost*: i jedna i druga predstavljaju centralne veličine osnovnog stava koji se temelji na otvorenosti, uvažavanju i poštovanju; prepoznavanje psihičkih stanja i potreba učenika spada u ključne kompetencije nastavnika; kvalitet veze između učenika i nastavnika utiče i na kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa: izgrađivanje međusobnog interaktivnog odnosa koji se temelji na „prisnosti“, „sigurnosti“, „redukovanju stresa“, „podršci pri istraživanju“ i „asistenciji“ predstavlja važan preduslov za zdrav razvoj, naročito u mlađim razredima osnovne škole;
- *Orijentisanost ka resursima*: s jedne strane, potrebno je spoznati i podržati kompetencije svakog učenika, interesovanja i potencijal samoedukacije, a, s druge strane, uzeti u obzir i uključiti mogućnosti i resurse kojima raspolaću roditelji; učenike treba sačekati, saslušati

i posmatrati; razmisliti i obazrivo se suzdržati; ovakav stav nipošto ne podrazumeva nedavanje bilo kakvih impulsa, kao ni didaktičkog promišljanja; otvorenost i uvažavanje različitosti predstavljaju neke od ključnih profesionalnih kompetencija: shvatanjem pojma „različitosti“ u pozitivnom smislu i orijentisanost ka potencijalima omogućava kulturološki istančano ophođenje prema svakom učeniku i njegovoj porodici;

- *Istraživački stav:* da bi se pedagoške situacije mogle obuhvatiti i razumeti u svojoj kompleksnosti, nastavnici moraju naučiti da dokumentuju i sistematski vrednuju svoja posmatranja i iskustva u vidu: beleženja posmatranog; zapisivanja razgovora; foto i video dokumentacije; naknadne rekonstrukcije situacije i sa njom povezanog rasterećenja od pritiska izazvanog obavezom reagovanja nastavniku omogućava da se stavi u perspektivu učesnika u datoј situaciji, da prepozna „ustaljene“ strukture ili one stvari koje se nisu ispoljile očigledno već implicitno, te da sopstveni postupak kritički preispita; tako će moći da oceni sopstvenu delatnost u nastavnoj praksi i planira budući rad u skladu sa zahtevima prakse.

Sa ovim ključnim kategorijama profesionalnog stava povezano je i specifično razumevanje važne uloge nastavnika da učeniku omogućava aktivno učestvovanje u sopstvenom procesu obrazovanja i vaspitanja, stvara za to potrebne uslove i sporazumeva se sa učenikom. Upuštanje u procese sporazumevanja sa učenicima, istraživačko i samorefleksivno ophođenje prema sopstvenoj praksi i konfrontacija sa dosadašnjim radnim iskustvom su elementi koji podrazumevaju da su nastavnici i sami učenici koji kontinuirano unapređuju svoje kompetencije.

3.4. Pitanja za refleksiju i samorefleksiju

Kako bi profesionalni stav postao trajna komponenta nastavnog rada, potrebno je da nastavnici promišljaju o sledećim pitanjima koja mogu biti značajna za refleksiju i samorefleksiju:

- Koja društveno i kulturološki uslovljena slika o vaspitanju i obrazovanju utiče na moj nastavni/pedagoški rad?

- Posmatram li detinjstvo i školovanje kao samostalan i punovredan životni period ili kao pripremu za odrasli životni period?
- Koja je uloga deteta/učenika u današnjem društvu i za kakvo društvo želimo da ga vaspitamo i obrazujemo?
- Kako zamišljam „idealnu“ porodicu?
- Koji porodični uslovi odrastanja su neophodni za zdrav razvoj dece/učenika?
- Koju ulogu imaju nastavnici/pedagoški stručnjaci kao osobe na koje je učenik upućen?
- Kakva je moja slika o detetu/učeniku i koji je moj apriorni profesionalni stav?
- Koje pedagoške vrednosti i norme su u osnovi mog rada?
- Koje kompetencije poseduju učenici mlađih razreda osnovne škole i na koji način oni uče?
- U kojoj meri se moja slika o razvoju učenika bazira na mom ličnom životnom iskustvu odnosno na „porodičnoj tradiciji“ i/ili vaspitnom stilu u porodici i školi?
- Koji je značaj vaspitanja i učenja u periodu posle sedme godine života?
- Da li u praksi mogu da radim na način koji odgovara mojim ličnim ubeđenjima i stavovima?
- Koji je značaj školske sredine za učenje i vaspitavanje učenika?
- Koji značaj imaju kontakti sa drugim učenicima za razvoj (socijalnih) kompetencija?
- Koji izazovi i potencijali su povezani sa institucionalnim obrazovanjem i vaspitanjem?
- Sa kojim osnovnim stavom prilazim roditeljima koji potiču iz različitih kultura i društvenih slojeva odnosno sa različitim porodičnim situacijama?
- Kako izgledaju moja konkretna iskustva sa učenicima u mlađim razredima osnovne škole?
- Koja dosadašnja iskustva u radu sa učenicima ovog uzrasta su za mene pozitivna, koja su predstavljala izazov, a koja opterećenje?
- Koja osećanja povezujem sa radom u učionici?
- Kako mogu postići da se primarno orijentišem prema potrebama učenika (umesto prema sopstvenim) kada je u pitanju želja za autonomijom?
- Koje rutinske radnje su se ustalile u mom ophođenju sa učenicima, i čime ih obrazlažem? Koje alternative smatram prihvatljivim?

- Na koji način mogu izbeći osećaj preopterećenosti ili nemoći pred određenim zahtevima i koje lične, socijalne i strukturalne resurse pritom mogu primeniti?
- Koje mogućnosti samorefleksije mi stoje na raspolaganju?
- Na koji način mogu što kompletnije da percipiram i razumem različite perspektive?
- Na koji način mogu da profesionalno pristupim „neizvesnosti“ postupanja? Kako da izbegnem primenu rutine i „sigurnih recepata“? Kada mogu da nađem vremena za refleksiju (u timu)?
- Kako reagujem kada mi se ponašanje učenika i/ili njegove porodice učini „stranim“? Kako da izgradim pristup koji se bazira na razumevanju i uvažavanju?
- Kako sam se ponašao/la u situacijama koje su za mene predstavljale izazov u odlučivanju i postupanju, u kojima sam se osećao/la preopterećeno ili nedoraslo zahtevima te situacije? Kako objašnjavam svoje postupke?
- Koji lični resursi mi stoje na raspolaganju pri radu i koji su resursi prisutni u timu?

3.5. Zaključak

Kritičko i ispitivačko ophođenje prema nastavnom radu od stručnog osoblja uvek zahteva i samorefleksivan pristup sopstvenim profesionalnim postupcima: npr., „zašto postupam onako kako postupam?“; „kako sopstvenim interakcionim ponašanjem utičem na učenike?“ i sl. Naknadna timska analiza situacije omogućava nastavniku rasterećeno, multiperspektivno približavanje kompleksnosti socioloških procesa. Veliki vaspitno-obrazovni potencijal leži u činjenici da se nastavne situacije uvek mogu posmatrati iz različitih uglova; takođe, značajno je ciljano konsultovanje teorijskih znanja (na primer iz oblasti razvojne psihologije).

Za didaktiku je metakognicija, kao aspekt samoorganizovanog učenja, vrlo interesantna. Zato se sprovode mnoga istraživanja kojima se nastoji da se sagledaju mogućnosti da se didaktičkim instrukcijama podstiču metakognitivne sposobnosti (Gojkov, 2007). Na ovo treba gledati i kao na mogućnosti da se u izvesnom smislu empirijski validiraju gledišta vezana za kogniciju kao samomodifikujući sistem, i na učenje kao samoregulisan proces. Ova perspektiva u pedagoškoj psihologiji

podstakla je didaktičare da, prihvatanjem kontekstualnog pristupa intelektualnim sposobnostima (Sternberg), tragaju za mehanizmima kojima bi se sposobnosti mogle bolje upoznati i razvijati u kogniciju. Podsticaj za ovo bili su i nalazi istraživanja kojima se tvrdi da korišćenje kognitivnih strategija učenika i samoregulacija imaju značajnog uticaja na akademsko učenje.

Utvrđeno je da nastavnici koji su svesni potrebe svoje refleksivne delatnosti u većoj meri utiču i na učenike da razvijaju kritički stav kojim se podstiče svest o procesu konstrukcije znanja. Podsticanje svesnosti učenika o konstrukciji znanja u savremenoj didaktici smatra se ključnim za ostvarivanje važnih nastavnih ciljeva: za razvijanje misaonih sposobnosti učenika, pre svega rasuđivanja, razumevanja višestrukih perspektiva, zauzimanja određene pozicije u odnosu na uverenja koja se mogu artikulisati i braniti itd.

Ovakvi efekti nastave su poželjni jer je u kontekstu u kome živimo poželjno da kod većine članova savremenog društva misaoni procesi budu prožeti stavom kritičnosti, s obzirom da je kritička verifikacija činjenica preduslov ispravnog zaključivanja i autonomnog funkcionisanja ličnosti u uslovima savremenog života. Temelje za ovo treba graditi u ranom detinjstvu, od samog početka školovanja, pod uticajem kompetentnih, refleksivnih nastavnika.

5. SOCIJALNA KOHEZIJA UČENIKA I KOMPETENCIJE UČITELJA

Praktično osposobljavanje za razvoj kompetencija učitelja za ostvarivanje ciljeva socijalne kohezije i društvenog kvaliteta; Pojmovna određenja i teorijski kontekst kompetencija učitelja; koliko pedagoška praksa pomaže budućim učiteljima da se osposobe da utiču na formiranje socijalno prihvatljivih oblika ponašanja, na korigovanje egoizma ili ekstremnog individualizma, kretanje ambicija, na korisne nivoje razvijanja interesovanja, stvaralački odnos. Pedagoška praksa na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i Nastavnom odeljenju u Vršcu. Pitanja održivog razvoja.

5.1. Pojmovna određenja i teorijski kontekst kompetencija učitelja

Reč „kompetencija“, između ostalog znači „priznata stručnost, sposobnost kojom se raspolaže“ (Bratanić, M., 2003). Konstrukt kompetentnost ima više značenja, odnosno shvatanja. Ako u njima pokušamo da nađemo ono što im je zajedničko i suštinski određuje ovaj konstrukt, onda bismo mogli da zaključimo da se poimanje kompetencije u socijalnim odnosima i životu pojedinca odnosi na složaj sposobnosti koji angažuje čitavu osobu, prožima različite nivoje njenog funkcionisanja i ispoljava se u brojnim slojevitim segmentima i područjima društvenog života. U međusobnom sadejstvu sa individualnim i socijalnim konstruktima - entitetu osobe - potrebe, značenja, vrednosne orientacije, jezik, socio-kulturalni kontekst...; ovi potencijali se razvijaju prerastajući u opštu dispoziciju, kapacitet koji deluje na ponašanje individue i njenokruženje, na individualni i socijalni razvoj- tokom koga se, u interakciji, i sam dalje razvija (Gojkov, et. al., 2006,23).

Kompetentnost se, dakle, određuje kao kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu, a zasniva se na setu dispozicionih svojstava, jezičkih i socijalno konstruisanih značenja, čineći time celinu

koja je više od njihovog jednostavnog zbira. Stepen i kvalitet u kome će se pomenuta svojstva razviti uslovljeni su dinamičkim delovanjem individualno-socijalnih interakcija i povratnim uticajem ovih svojstava na njih. Kompetentnost pojedinca po shvatanju O. Florić-Knežević nije samo individualno nego i interpersonalno i socijalno svojstvo. Ista autorka smatra da se kapacitet za kompetenciju razvija tokom života, ne značeći samo lično napredovanje i sreću, te se stoga smatra relacionom kategorijom, koja svoj puni smisao, oblik i meru uspešnosti dobija u interakciji sa drugim ljudima i stepenu i kvalitetu njihovog napretka (Florić-Knežević, O.,op.cit).

Karakteristike savremenih društvenih tokova i razumevanje značenja uloga pojedinaca u njemu, kao i prirode interakcija u koje stupa sa drugima i sredinom u kojoj je, vezane su, odnosno utkane u aktuelne trendove obrazovanja u Evropi, počevši od «Memoranduma doživotnog učenja» sa Konferencije u Lisabonu, pa dalje, prednost daju ključnim kompetencijama neophodnim «za uspešno učestvovanje u životu zajednice i na tržištu rada. Pomenuti Memorandum o evropskom okviru ističe kao ključne kompetencije: informacione tehnologije, strane jezike, tehnološku kulturu, preduzetništvo, socijalne veštine i građansko društvo. Refleksije ovoga na savremenu pedagogiju ogledaju se u zahtevima za koncipiranjem kurikuluma orijentisanog ka budućnosti, koji se, uglavnom, odnosi na: pristup informacijama, jasno rezonovanje, efikasnu komunikaciju, razumevanje okoline, razumevanje socijalnih veština i demokratsko društvo. Korak dalje ogleda se u insistiranju na prevazilaženju jednodimenzionalnih kompetencija obrazovanja, koje se zasnivaju na znanju, jer ono ograničava ideju o potpuno razvijenoj osobi. U okviru ovoga ističe se da je čovek biće koje se razvija ne samo znanjem u dinamičkom okruženju, nego akcionim poučavanjem, praktičnim aktivnostima, radom na projektu, kreativnim radom, svršishodnim samorazvojem. On je, takođe, i socijalno biće koje vrednuje i oseća, koje je sposobno da razume i misli o drugima i da razume sebe i njih. Svojstva, kvaliteti, kriterijumi za usmeravanje razvoja i procenu odnose se na, kao što je već navedeno, na: autonomnost, tolerantnost, participativnost, otvorenost i fleksibilnost (Gojkov, G. et.al, 2006:87).

Prethodna svojstva, međusobno su povezana i uslovljena i čine preduslov i pokazatelje uspešnosti razvoja interakcije i ukupnog socijalnog ponašanja, a ugrađena su u oba aspekta kompetentnosti-

samokompetenciju i socijalnu kompetenciju. Iz prethodnih aspekata kompetencije nazire se paradoks čija je suština u tome da, težeći ka slobodi individualnog razvoja, ličnost je istovremeno upućena na relacije sa drugima, koje mogu biti i ograničavajuće za lično napredovanje. Očekivani balans teško je napraviti. Skoro po pravilu se kompetentnost pojedinca posmatra kroz dinamičku interakciju obe ove strane, koje su samo uslovno razdvojene.

U traganju za efikasnim modelom razvoja pedagoških kompetencija u prethodnom smislu pedagozi obično polaze od nove paradigmе učenja. Jedan od pristupa nalazimo u modelu akcione kompetentnosti, prikazanom u pomenutom radu O. Florić-Knežević. Ovaj model temelji se na osnovama aktivne konstrukcije znanja, koje je po svojoj prirodi interaktivno i predstavlja vid «asimetrične interakcije», zavisne od konteksta, predmeta i sadržaja koji se uče. Obrazovanje za akcionu kompetentnost podrazumeva istovremeni razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvaruje se, prema autorki, u okviru sledećih orientacija: «orientacija ka rešavanju problema, «ka sporazumevanju, «ka kooperaciji», «ka delotvornosti», «ka samoorganizaciji» i «ka celovitosti» (O. Florić-Knežević, op.cit, 89).

Za kompetencije učitelja značajne su i kompetencije koje se odnose na: sposobnost za dijalog i spremnost za komunikaciju, sposobnost samorefleksije, vrednosna orientacija i sposobnost za rešavanje konflikta.

Pomenuti model akcione kompetentnosti ima namenu da integriše dve suprotstavljene pedagoške refleksije, a u osnovi ovog integrativnog pristupa je namena da društvene potrebe dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otudi od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju. Svemu ovome u dobroj meri očekuje se da pomogne učitelj svojim stilom rukovođenja, odnosno komunikacijama, jer će on moći da utiče na to kakav će oblik dobiti egoizam ili ekstremni individualizam, kretanje ambicija, na kom nivou će se razvijati interesovanja, stvaralački odnos i stremljenja.

Adekvatna socijalna kompetencija u pominjanom modelu akcione kompetentnosti, koja je značajna za profesiju učitelja, stvara se stilom rukovođenja koji podstiče članove tima koji se stvara da iznose svoje misli otvoreno i iskreno, bez bojazni da će biti ismejani, kritikovani i sl. Takođe, značajno je da se u komunikacijama podstiče vedrina, razumevanje i međusobno uvažavanje, kao i navike da se aktivno slušaju drugi dok govore. Iznad svega, insistira se na poštovanju razlika u mišljenju i pristupu. Ovo podrazumeva da su i sami učitelji pripremani na ovaj način, da su formirali stil učenja i komunikacije koji pogoduje diskursu (Gojkov, G., 2011:82). Sve ovo pospešuje se strategijama koje podstiču priznavanje i doprinos pojedinaca, cene rezultate koje ostvaruje pojedinac i grupa, a radi se i na tome da pojedinci osećaju da ih poštuju drugi. Jedna od tehnika kojom se doprinosi ovome odnosi se na priznavanje doprinosa pojedinca, ali i tima, grupe. No, u prethodnom nije dovoljno naglašeno da bi pedagogija trebala jače da brani stavove po kojima je funkcija obrazovanja negovanje ljudskih težnji za promenom i sposobnosti da se čovek nosi sa nesigurnošću i nepredvidivošću, a ne da se na društvo koje uči, a time i na pedagogiju gleda kao na nešto čime će se pospešiti konstantna dopuna kapitala za ekonomski napredak. Ovo je kritična tačka na kojoj se sukobljavaju pedagoške i pragmatične tendencije koje na široka vrata ulaze u pedagogiju, preko postmoderne, kao i preko nauka koje zalaze na teren pedagogije, otkrivajući već viđeno, uz jaku podršku savremene pragmatičnosti poslovnog sveta. Ova pragmatičnost ne sme se ovde izgubiti iz vida posebno zato što se kod pedagoške prakse ona „gura“ i od stane samih budućih učitelja koji praktikuju i koji očekuju da dobiju recepte, gotove modele, postupke koje mogu direktno primenjivati u praksi. Tako se ne shvata suština pedagoške delatnosti i potreba za refleksivnošću praktičara (Gojkov, G., 2010).

Nakon prethodne skice kompetencija koje od čoveka očekuje sadašnjost, jasno je da kompetencije učitelja moraju biti višedimenzionalne pojave, jer se odnose na široko polje i složeno područje. Osnovne dimenzije ovih kompetencija odnose se na pedagoški i stručni aspekt. U pedagoškom aspektu dominira komunikativna kompetencija, sa jasno izraženom sadržajnom i odnosnom kompetencijom (Spitzberg, B.H., 1984:23). Pedagoška kompetencija nije nešto što se jednostavno pridodaje stručnoj, ili čak naučnoj na nivou univerzitskih nastavnika, kod kojih se javljaju i nauče kompetencije, nego je to nešto što se sinergetski

povezuje u jedinstvenu nastavnikovu kompetenciju. Tek sjedinjene sve ove kompetencije imaju šansu da pruže učitelju, sposobnost da odgovori zahtevima savremnih tokova vaspitanja i nastave.

Pedagoška dimenzija kompetencija učitelja jasnija je tek u svetlu interakcija u procesu učenja, koje podrazumeva intenzivnu interakciju, dvosmernu komunikaciju i dijalog, saradnju i zajedništvo. Kompetencije učitelja, uz stručnost i naučnost, kao osnove celokupnog njegovog delovanja, ogledaju se sve više u umeću uspostavljanja odnosa i efikasnog komuniciraja sa učenicima. U literaturi se često, pored klasičnih faktora uspešne komunikacije (motivacijski postupci, pohvale, nagrade, uspeh kao faktor...), ističe ličnost nastavnika kao faktor koji oslobađa, budi entuzijazam učenika, podstiče na kreativnost i samoostvarenje, potiskuje anksioznost, rečju stvara motivišuću intelektualnu klimu (Gojkov, G., 2006:25).

Ovladavanje strukom, naučnim disciplinama i pedagoškom metodologijom neophodne su prepostavke kompetencije učitelja, ali ne i dovoljne. Uz njih su neophodni ljudski kvaliteti, znanja, sposobnosti i umeća vezana za procese i međuljudske odnose u nastavi i uopšte vaspitanju. Tamo gde se aktivnosti učitelja i učenika jedva i dotiču, nedostaju kvalitetni procesi i uskladjeni odnosi na kojima počiva kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa i uspeha učenika. Kvalitetni procesi i odnosi u nastavi pulsirajuće su žile kucavice koje učeniku pomažu da uzrasta u stvaralačku i samoostvarujuću ličnost, a učitelju daju mogućnost da bude autentična, integrisana ličnost koja u zajedničkom radu, u nastavi i drugim aktivnostima podstiče i ospozobljava učenike za kvalitetan i kreativan rad kojim će obogatiti ne samo svoje spoznaje, nego i celokupnu ličnost dajući učenju i životu viši smisao (Spitzberg, op.cit, 74).

Stručna i naučna dimenzija učiteljeve kompetencije vezana je uz nastavne sadržaje, dok je pedagoška kompetencija više vezana za procese i odnose. Tako, prethodno već pominjani, Spitzberg smatra da je jedna od najbitnijih crta odnosne kompetencije prepoznavanje recipročne i međuzavisne prirode ljudske interakcije. Ta podrazumevana međuzavisnost vodi do premise da osoba može biti kompetentna samo u kontekstu odnosa (ibidem, 43).

Iz danas sve brojnijih istraživanja ove tematike izdvajamo nalaze Bohnera i Kelija (Bochner i Kelly) koji su izdvojili kriterije kompetencije: ostvarivanje zadataka, prilagođavanje različitim situacijama i sposobnost sarađivanja. A, Pirc (Pearce), Ruben i Wiman (Wiemann prema Bratanić, M., op.cit, 178) kao tipičan kriterijum kompetencije izdvajaju uzajamno zadovoljstvo onih koji uzajamno sarađuju, dakle, učitelja i učenika. Kao činioci uspešnog sarađivanja i uzajamnog zadovoljstva navode se: odgovornost, otvorenost, uključivanje u aktivnosti, prihvataje drugih, sloboda, empatija. Otvorenost i prihvatanje drugih bitne su komponente poverenja, te se u njima prepoznaje „kamen temeljac“ svakog ljudskog odnosa, saradnje i interpersonalne komunikacije (Bratanić, M., op.cit, 89).

Kako je za stupanj obrazovanja kojim se bave učitelji dominantna pedagoška dimenzija kompetencija izdvojićemo još par nalaza israživanja koji je jasnije sagledavaju. Iz istraživanja koja su sprovedena radi utvrđivanja faktora uspešne saradnje i uzajamnog zadovoljstva, a značajna su za objašnjenje učiteljeve kompetencije izdvajamo Rubenovo koje nam otkriva da su činioci uspešnog sarađivanja i uzajamnog zadovoljstva: uzajamno pokazivanje poštovanja, gledište uzajamnog delovanja, orijentacija na znanje, upravljanje interakcijom, tolerancija na dvosmislenost, empatija, a za Wimana i Baklunda (Wiemann i Backlund) to su: fleksibilno ponašanje, upravljanje reakcijom i empatija. Empatija je kao nezaobilazna sposobnost uspešne saradnje, međusobnog razumevanja i uzajamnog zadovoljstva zajednički faktor navedenih i drugih istraživanja. Poznavanje i ovladavanje navedenim činiocima, posebno razvijanje sposobnosti empatije, bitan je uslov uspešne saradnje i uzajamnog zadovoljstva učitelja i učenika. Stoga, mnogi autori empatiju izdvajaju kao najvažniji faktor pedagoške dimenzije kompetencije učitelja (Goleman, D., 1997:57). Novija saznanja na polju emocionalne inteligencije tvrde da je za uspešnost na bilo kom području, važna sposobnost postizanja unutrašnjeg sklada među članovima određene skupine. Upravo ta sposobnost postizanja sklada omogućiće određenoj grupi da, uz jednake ostale kvalitete, bude uspešna, produktivna, dok će neka druga grupa, čiji se članovi po nadarenosti i veština ni malo ne razlikuju od članova one prve- postizati lošije rezultate (Goleman, D., op. cit., 123). Ovo je ovde podvučeno kao značajno za posebnu grupu kompetencija učitelja koju bismo jednim imenom mogli nazvati »socijalne kompetencije«.

Danas nema saglasnosti oko pitanja koliko su u pravu oni koji smatraju da se od obrazovanja očekuje ekselentnost (znanja), elitizam, unapređivanje tehnologije i proizvodnje, očekuje se i personalni razvoj, humanizacija odnosa, tolerantnost, interkulturalnost, i još mnogo toga, dakle, različita očekivanja (kritičnost, kreativnost, tolerantnost, inovativnost...), kao ni oko toga koliko su ovi zahtevi daleko od realnosti. Sve češće se sreću pitanja poput: koliko je dobro to što je obrazovanje usmereno utilitarizmom; kako ga više usmeriti ka humanističkoj noti... Takođe se formiraju sve jasnije stavovi da se u funkcijama vaspitanja i obrazovanja u većini aktuelnih dokumenata ne oseća njihova uloga u traganju za razumevanjem smisla i cilja života; spremnost za »nošenje« sa neizvesnošću i nejasnoćama; pomoći pojedincu da vidi šta treba da bude i kako treba da živi. Ne misli se ovde na praktičnu korist, koja je sporedni efekat. Nažalost, u savremenom svetu, tehnološki orijentisanom prema obrazovanju se sve više odnosimo pragmatično, što podstiče sumnju u vezi s vrednostima učenja i obrazovanja uopšte, a ne vidi se ni da će se težiti da se znanja stiču i veštine primenjuju u službi bližnjih, a ne da bi ih iskorišćavali, tj. da im svrha ne bi bila umnožavanje svetskih znanja radi uvećavanja svetskog kapitala, pretvarajući tako učenje i znanje u instrumente politike i ekonomije. Znanje se tako lišava urođenog dostojanstva i samosvojnosti. Zato su za reformske tokove obrazovanja, pa i za efikasnije zasnivanje pedagoške prakse o kojoj govorimo, značajne diskusije o prethodnim pitanjima i čvrsto stajanje na tlu; suočavanje sa razlikama u aksiološkim sistemima zemalja na koje se ugledamo...

Prethodna skica konteksta koji na direktni ili indirektni način utiče preko cilja vaspitanja u evropskim okvirima i na skiciranje pedagoških stavova o ovim pitanjima, iako je sve manje stručnog konsenzusa o brojnim pitanjima iz ovog domena. Kada dođemo bliže kompetencijama onih koji će vaspitavati druge (učitelji) situacija se tek tada usložava. Ipak se sada već kristalizuju pedagoški stavovi o pedagoškim koncepcijama kojima se naginje ka ekstremnim pokušajima individualizacije, ili zasnivanja vaspitanja samo na socijalizaciji, kojima su se u prošlom veku istakle međusobne razlike, ali je pitanje njihovog približavanja ostalo isto udaljeno od rešenja. U ovom periodu nije bilo masovnijih pokušaja zasnivanja vaspitanja na punom uvažavanju individualiteta svakog pojedinog subjekta vaspitanja. Takve koncepcije

vaspitanja i pedagogije bile su samo nejaka reakcija i kritička svest o onome što se dešavalо (masovno na nacionalnom, državnom i svetskom nivou) sa subjektima vaspitanja koji su uz žrtvovanje individualiteta »pripremani za egzistenciju« u društvу 20. veka, te su na taj način iznevereni i pripadnici individualnog pravca u pedagogiji, kao i oni koji su se mogli svrstati u socijalne pedagoge. Današnji pedagoški koncepti proklamovanim ciljevima vaspitanja u Evropi nastoje da integriru pomenute pedagoške krajnosti, te se prema isticanju razumevanja i tolerancije dā naslutiti mogućnost da se u savremenom društvenom i tehnološkom kontekstu integrišu individualni aspekt ciljeva, društveni i stručni. Koliko će se proklamovani ciljevi ostvariti, kako će na njih uticati globalizacija, zajedničko tržište radne snage, tretiranje individua kao »ljudskih resursa«, robovanje tehnološkom napretku i uvećavanju kapitala, ostaje da se vidi. Definisani novi ili redefinisani ciljevi trebalo je da obezbede:

- pripremu mладих ljudi koja će im omogućiti sticanje, pozitivne i realističke slike o samom sebi, koju će ostvariti u ličnim, društvenim i zajedničkim prilikama;
- pripremu za život u demokratskom društvu, što uključuje prava, osnovne slobode, dužnosti i odgovornosti građana i pružanje pomoći mладим ljudima pri uključivanju u javni život;
- pripremu za rad koja treba da omogući široki pogled na rad i uključi teorijski uvod u prirodu i oblike rada i radnog iskustva;
- pripremu za kulturni život kako bi mлади mogli da nađu izvore za bogaćenje svoje ličnosti i uključe se u duhovno, kulturno i istorijsko i naučno nasleđe kao i pripremu za život u multikulturalnom društvu (Evropska dimenzija u obrazovanju, 1997).

Iza prethodnog značajno je da u velikom broju alternativnih pravaca i teorija danas nije lako naći put u smislu odgovora koliko će koje od njih odgovarati potrebama novog duha vremena, što dalje znači odgovor na pitanje koliko će postmoderna sa prethodno pominjanim proklamovanim idejama o pluralnosti omogućiti ostvarenje ciljeva koji ne obećavaju više od onih koji su kao snovi snevani u moderni i bili iluzija da će se prosvetiteljstvom humanizovati društva. Mogli bismo se, takođe, pitati: kolika je konzistentnost u stavovima; koliko su jasno strukturisani i definisani; koliko je pedagogija danas okrenuta prakticizmu i kakvi su uticaji postmoderne filozofije...? Možda ovo na

prvi pogled ne izgleda značajno za kompetencije učitelja, no, pluralistička pedagoška paradigma je u osnovi formiranja nove pedagoške kulture, pa i za formiranje i usavršavanje učitelja, dakle, za njegove kompetencije, ne može da ne bude značajna. Potrebno je možda da se ovde još na trenutak zadržimo na nekoliko slika postmoderne, koje se u Evropi javljaju još od kasnih 60-tih godina prošlog veka i kraja posleratnog buma u globalnoj kapitalističkoj ekonomiji, a koje se pored ostalog odnose na potrebu da se dođe do razumevanja pojave nove kulture vremena i prostora, i sa svim ovim povezanim transformacijama u oblicima znanja i iskustva u (post) modernom svetu. Za Srbiju su sva ova pitanja važna, jer se, pored rečenog, nalazi i u tranziciji, nema još uvek strategiju obrazovanja, nema jasno definisanu filozofiju obrazovanja; nije do kraja rasvetljena pluralistička pedagoška scena; nisu do kraja jasni odgovori na pitanja: šta znači odustajanje od jedne pedagogije i stav da nema jedne ispravne pedagogije? Kako se gleda na stav da se postmoderna označava uspostavljanjem pluralističke paradigmе, odustajanjem od evropocentrizma i etnocentrizma, proglašavanjem principa pluralizma, fragmentisanja kulturnog jedinstva, obraćanjem pažnje na ličnost i njen unutrašnji svet, na samoorganizovanje struktura koje sobom upravljaju, problemom identiteta i dr. Postmodernistički pristup u sferi politike naglašava značaj kulturnog i političkog pluralizma, problema identiteta u upravljanju, uticaj pojedinca na društvene tokove; socijalna politika ide odozdo ka gore, što bi trebalo da podrazumeva rast značaja donjih demokratskih struktura i politike horizontalnog međudelovanja, razvijanje samoupravnih mreža i sl. U postmodernističkoj politici zapaža se i da prethodne konstatacije zvuče deklarativno, kao i razlika koja se pravi između industrijskog modela društva (rad-država-kapital) i novog postmodernog modela u zemljama zapadnog sveta. Vreme u kome živimo naglašava novi model društva koji prepostavlja da za osnovu ima „umno“, inovaciono, javno i u isto vreme minimalno neophodno upravljanje od strane države, pri maksimalnoj predaji punomoćja nižim spratovima upravljanja i samoupravljanja; građansko društvo postmoderne zagovara novi postmodernistički stil života u kome je značajno mesto dato međusobnim vezama sa državom i njenoj ulozi u socijalizaciji građana i novim postmodernističkim vrednostima i ulozi individualnog izbora, participaciji.

Za pitanje kompetencija učitelja značajno je kako pedagogija gleda na sve ovo; kako se gleda na znanje. Prema Liotaru u tradicionalnom obliku znanje je imalo skoro isključivo narativni karakter, a njegova legitimacija odnosila se na prenošenje velikih priča. Znanje je bilo obeleženo mitskim diskursom i neupitnošću, što čini osnovne odrednice za kvalifikaciju koja bi se mogla podvesti pod, kako to A. Halmi navodi, "primitivni obrazac prenošenja". Legitimisanje znanja je u ovom smislu u narativnoj uverljivosti autoriteta. Savremena nauka se svojim uobličenjima legitimisala, s jedne strane, spekulativnom sveobuhvatnošću u okviru filozofije, a, s druge strane, pozitivizmom i egzaktnom proverljivošću u obrascu prirodnih nauka - legitimacija je izgubila svoje tradicionalne karakteristike. U postmodernom društvu nauke više ne mogu da budu sistematizovane pod vidom jedinstva celine koja onda garantuje i istinitost u tradicionalnom smislu. Potrebno je, dakle, dalje sagledavati mesto postmoderne naučne paradigme, i njene mogućnosti, koje po mnogim autorima ne obećavaju sliku civilizacijskog okvira uopšte, kao ni naučnog razvoja pod vidom mnoštva međusobno nezavisnih naučnih i drugih diskursa. Smatra se da u savremenom postmodernom društvu znanje ima značajno drugačije mesto. Prava bi postmoderna sredina, bar prema intencijama, trebala da bude dezideologizovana, a znanje ne bi trebalo biti legitimisano na ideološki način tradicionalnim vrednosnim i normativnim obrascima. Ovako deklarativno formulisani ciljevi treba dalje da nađu argumentaciju za mogućnosti ostvarivanja u životu. Potrebno je, dakle, ovakve socijalne orientacije određene vrednosnim kategorijama jednakosti, slobodom i pravima svih društvenih slojeva teorijski objasniti. Ovim bi se dalje sigurnije moglo prilaziti i pitanjima koja se odnose na tradicije znanja koje su sada dovedene u sumnju. Epistemološke sigurnosti i čvrsto određene granice akademskog znanja, su takođe, dovedene u pitanje "objavom rata opštosti" i poricanjem sveobuhvatnijih, jedinstvenih pogleda na svet; opšte razlike između visoke i niske kulture, su odbačene insistiranjem da su proizvodi tzv. masovne kulture, popularne i narodne umetničke forme valjani predmeti istraživanja; prosvetljujuća korespondencija između istorije i progresu i modernističke vere u racionalnost, nauku i slobodu pretrpele su duboko ukorenjeni skepticizam; jasno određen i jedinstven identitet humanističkog subjekta zamenjen je pozivom na narativni prostor koji je pluralizovan i fluidan. Pedagoška praksa budućih učitelja ne može zaobići prethodno kratko skicirani kontekst, jer su navedene crtice odblesci savremenog

zeitgeista (duga vremena u kome smo) i kreiraju filozofiju obrazovanja jasno ili implicite, svejedno, određuju je.

5.2. Pedagoška praksa na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i Nastavnom odeljenju u Vršcu

Sagledavanju dometa pedagoške prakse budućih učitelja prethodiće kratko skiciranje organizacije i sadržaja prakse, načina na koji je ona osmišljena na Beogradskom univerzitetu - Učiteljskom fakultetu u Beogradu i Nastavnom odeljenju ovog fakulteta u Vršcu po godinama studija. Napominjemo da se ova pedagoška praksa odnosi na studije po starom nastavnom planu, a da se po nastavnom planu koji je usaglašen sa Bolonjskim procesom ona ne razlikuje, odnosno da je ostala i nakon podele studija na dva nivoa - osnovne akademske studije i studije drugog stepena-master, ista. Moglo bi se, dakle, zaključiti da je praktična priprema za učitelje ostala ista kao u prethodnom sistemu obrazovanja, kada je ono bilo u kontinuitetu i kada je bilo organizovano u četvorogodišnjem trajanju i imalo samo jedan, osnovni stepen, a nastavak studija na Učiteljskom fakultetu odnosio se na magistarske studije i, dalje, na odbranu doktorske disertacije iz oblasti didaktičko-metodičkih nauka. Sadašnjim nastavnim planom na master studijama nije predviđena pedagoška praksa, a predmeti koji se na ovom stepenu izučavaju spadaju u grupu akademskih i metodoloških, tj. u funkciji su priprema za doktorske studije koje daju diplomu doktora metodike razredne nastave. Pripreme za praktičan rad završavaju se na prvom stepenu studija.

Prva godina studija: Odvija se *pedagoško-psihološka* praksa u trajanju od 10 radnih dana. Termin odvijanja prakse je pred kraj drugog semestra (najčešće dve nedelje maja meseca). U okviru hospitovanja posebna zaduženja odnose se na:

Opšta pedagogija: studenti prve godine imaju obavezu da prate časove i popune praktikum u kome se zadaci odnose na:

- Zrelost deteta za polazak u školu (intervjuisanje jednog deteta i opis zrelosti deteta za polazak u školu, opis promena koje se dešavaju u životu deteta sa polaskom u školu, opis uloge učitelja u procesu adaptacije deteta na školski život);
- Zahtevi estetskog vaspitanja (poseta i opis izgleda jedne školske učionice – opšti izgled škole, školski nameštaj, nastavna sredstva,

uređenje slobodnih zidnih površina; nacrt šeme učionice sa svim stvarima koje se u njoj nalaze);

- Norme fizičkog razvoja dece uzrasta od 7 do jedanaest godina (analiza rezultata merenja fizičkih karakteristika učenika jednog odeljenja prvog razreda osnovne škole);
- Posmatranje aktivnosti učenika kojeg je učitelj procenio kao najuspešnijeg u odeljenju i aktivnost učenika kojeg je procenio kao manje uspešnog;
- Sistematsko posmatranje nastavnog časa koristeći protokol (protokol je dat u praktikumu) uz analizu rezultata sistematskog posmatranja;
- Izrada lične karte jedne osnovne škole (naziv škole, adresa, fotografija škole, razvoj škole i njena istorija);
- Posmatranje i opis radnog dana jednog učenika u školi (student bira koga će posmatrati od učenika, opisuje njegov radni dan u školi, piše svoje utiske, zaključak na osnovu podataka koje su prikupili tokom posmatranja);
 - Opis jednog radnog dana školskog pedagoga;
 - Anketiranje jednog nastavnika i analiza dobijenih odgovora;
 - Analiza jedne obrazovne emisije za decu (naziv i tema emisije, vreme emitovanja, kratak sadržaj, učešće dece u nastavi, analiza vaspitne funkcije, analiza obrazovnog značaja, procena mogućnosti i načina korišćenja u nastavi);
 - Analiza jednog dečjeg časopisa (naziv i sadržaj časopisa, ilustracije, predviđene aktivnosti za decu, analiza vaspitne funkcije, analiza obrazovnog značaja časopisa, procena mogućnosti i načina korišćenja u nastavi);
 - Analiza crteža dece (student treba da zamoli jednog učenika da nacrta „dobrog učitelja“ i „lošeg učitelja“, a potom analizira te crteže);
 - Sistematsko posmatranje aktivnosti nastavnika (posmatra se nastavnik u toku jednog školskog časa);
 - Posmatranje jednog časa odeljenjske zajednice;
 - Sistematsko posmatranje nastave, analiza rezultata i predlozi studenata za poboljšanje nastavnog časa koji je posmatran.
 - Studenti, takođe imaju zadatku da se upoznaju sa opštom organizacijom rada u osnovnoj školi, sa unutrašnjom organizacijom i upoznaju se sa osnovnim organima rada škole (stručnim, organima rukovodjenja i upravljanja, sa stručnom službom i sl.). Svi se ciljevi ostvaruju na osnovu spontanih razgovora, analize dokumentacije i

neposrednog posmatranja. Ne postoji standardizovan instrument niti konkretno propisana procedura kojom će se postići postavljeni ciljevi. Sve je prepušteno studentu. Sugeriše se intenzivnija saradnja sa pedagogom.

Iz oblasti psihologije studenti dobijaju zaduženje da izvrše sociometrijsko istraživanje unutar jednog odeljenja i da analiziraju nalaze. Alternativa ovom zahtevu je praćenje i sistematsko posmatranje komunikacije u odeljenju između vršnjaka, ili na liniji učitelj - učenik. Studenti dobijaju uputstva i protokol posmatranja.

Studenti odlaze u škole koje sami izaberu (na teritoriji Srbije), tako da se evaluacija postignutih ciljeva svodi samo na analizu pismenih izveštaja koje studenti donose po realizaciji prakse (dnevni prakse). Uz izveštaje studenti podnose potvrde određenih škola da su realizovali praksu i (ne obavezno) mišljenje o kandidatu.

Druga godina studija - Odvija se pedagoško - didaktička praksa u trajanju od 15 radnih dana; realizuje se u mlađim razredima osnovne škole, koju student izabere, i to iz sledećih oblasti: planiranje u nastavi, evaluacija u nastavi i primena didaktičkih medija. Zadaci se odnose na sledeće:

a) Planiranje u nastavi

* Nakon što se upoznate sa strukturom i sadržajem *Nastavnog plana* (1–4 razreda, Prosvetni glasnik 18. 4. 2005) i *Nastavnog programa* (1–3 razreda, Prosvetni glasnik 18. 4. 2004. i 18. 2. 2005) preuzmite, prikažite i kritički ocenite nastavni plan i program za razred za koji se sami opredelite.

* Nakon što proučite odgovarajuća poglavља u *Didaktika i postmoderna* (G. Gojkov (2008), VVŠ, Vršac) i *Didaktici III* (M. Vilotijević, Akademija, Beograd, 2009) i drugu relevantnu literaturu, izvršite uvid u *Godišnji program rada škole* (u kojoj obavljate didaktičku praksu), preuzmite, celovito analizirajte i kritički ocenite *Godišnji plan nastavnih tema* (prvi ili drugi razred) i *Operativni plan nastavne teme* (četvrti razred) iz nastavnih predmeta za koje se sami opredelite.

* Proučite odgovarajuća poglavља u *Didaktici III* i drugu relevantnu didaktičku literaturu, a zatim preuzmите aktuelne rasporede nastavnih časova za prvi ili drugi i treći ili četvrti razred osnovne škole (u kojoj obavljate didaktičku praksu), uporedite ih i kratko ocenite.

b) Evaluacija u nastavi

* Nakon što proučite odgovarajuća poglavlja u *Didaktici III* i drugu relevantnu literaturu o evaluaciji u nastavi, posmatrajte, analizirajte i didaktički ocenite:

- tri nastavna časa iz različitih nastavnih predmeta i u različitim razredima, koristeći protokol za posmatranje i

- jednodnevni nastavni rad jednog učitelja, koristeći skalu procene.

* Nakon što proučite priručnik Dokimologija (G. Gojkov, (2010), VŠV, Vršac) i obavite razgovor sa učiteljem koji vodi prvi ili drugi razred, opisno ocenite tri učenička rada (zadataka) iz različitih nastavnih predmeta u prvom i drugom razredu osnovne škole.

* Preuzmite opisne ocene sa polugodišta za jednog učenika prvog ili drugog razreda iz svih nastavnih predmeta i stručno ih prokomentarišite.

v) *Didaktički mediji*

* Pošto proučite odgovarajuća poglavlja u *Didaktici III* i drugu relevantnu literaturu o didaktičkim medijima, uradite sledeće: snimite opremljenost škole (u kojoj obavljate didaktičku praksu) nastavnim uređajima i pomagalima, koristeći evidencionu listu; utvrdite učestalost primene didaktičkih medija u neposrednom nastavnom radu u školi u kojoj obavljate didaktičku praksu, koristeći upitnik za nastavnike koji rade u mlađim razredima; napišite izveštaj o obavljenom istraživačkom zadatku.

Dalje u praktikumu se nalaze tri Protokola za posmatranje organizacije i strukture nastavnog časa, koji se sastoji iz deset segmenata. U prvom studenti popunjavaju: osnovna škola, mesto, razred, datum, nastavni predmet, nastavna jedinica, tip nastavnog časa. U drugom segmentu student razmatra sledeća pitanja: kako se nastavnik priprema za čas, koje izvore nastavnik koristi u pripremi sadržaja časa, sadržaj uvodnog dela časa, uspešnost odnosno neefikasnost uvodnog dela časa, da li je najavljen cilj časa, da li je cilj časa najavljen pravovremeno, ako je cilj časa najavljen, kada je to učinjeno, da li je najavljen cilj i zadatak za naredni čas? U trećem delu student treba da obrati pažnju na sledeće: da li je fond novih činjenica i izbor primera koji su predstavljeni učenicima: preobimni, dobro odmereni ili nedovoljni, da li je nastavnik činio materijalne greške, uspešnost odnosno neefikasnost glavnog dela časa, da li je nastavnik u celini ostvario obrazovne ciljeve časa? U četvrtom,

studenti zaključuju sledeće: u kom stepenu i kako su realizovani vaspitni zadaci? Peti deo: koja nastavna sredstva je nastavnik koristio u toku časa, da li su nastavna sredstva pripremljena i proverena, da li su upotrebljena nastavna sredstva pravovremeno upotrebljena? Šesti deo: koje je nastavne oblike nastavnik primenio na času, koje su nastavne metode upotrebljene u realizaciji časa, koja je nastavna metoda bila naročito zastupljena na času, koja je nastavna metoda bila posebno zapostavljena, da li je nastavnik znalački kombinovao nastavne metode na času, koji su didaktički principi bili naročito izraženi na času? Sedmi deo: da li je na času korišćena tabla, postoji li plan zapisa na tabli, vrsta zapisa na tabli. U osmom delu studenti treba ukratko da opišu aktivnost učenika na času. Deveti deo se odnosi na sledeća pitanja: da li je na času dat domaći zadatak, kako je to učinjeno, da li su učenici upućeni u samostalan rad domaćeg zadatka, da li domaći zadatak odgovara didaktičkim zahtevima, kakvog je karaktera domaći zadatak? S obzirom na tehniku izrade, učenici domaće zadatke rade usmeno, pismeno ili praktično. Poslednji, deseti deo Protokola odnosi se na sledeća pitanja: da li je nastavnik izvršio sistematizaciju sadržaja nastavnog časa, kako je to učinio?

Na samom kraju svakog protokola student treba da navede ono što protokolom nije obuhvaćeno, a smatra značajnim za praćenje organizacije i strukture nastavnog časa, kao i svoj lični kritički osvrt na čas u celini. Skala za procenu nastavnih umeća upućuje studenta da obrati posebnu pažnju tokom posmatranja na nastavni rad učitelja tokom celog nastavnog dana izabranog za ovo praćenje. Evidencionu listu studenti popunjavaju na osnovu sopstvenog uvida u opremljenost škole savremenim nastavnim uređajima i pomagalima i na osnovu razgovora sa učiteljem. Takođe, studentima se sugeriše da u vreme prakse posmatraju sve aktivnosti koje se odvijaju u školi (nastavne, vannastavne, saradnju sa roditeljima, da prisustvuju sednicama veća, aktiva... da "prate u stopu" jednog izabranog učitelja). Na kraju prakse dobijaju mišljenje od tog učitelja, koje prilažu uz potvrdu škole u dnevniku prakse. Iz oblasti didaktike studenti svoja zapažanja pismeno predaju. Evaluacija postignutih ciljeva se isključivo vrši na osnovu analize i procene dnevnika prakse i mišljenja učitelja o studentu (koje nije obavezno).

Treća godina studija - Odvija se *metodička* praksa u trajanju od 15 radnih dana (tri nedelje maja meseca). Od studenata se zahteva da prisustvuju svim časovima i aktivnostima koje se realizuju u datom periodu. Potrebno je da sačine detaljne snimke časova, koji se sastoje iz uočavanja i identifikovanja sledećih kategorija: nastavna jedinica, sadržaj rada, tip časa, oblik rada, nastavna sredstva, korelacija, opis aktivnosti u svakoj etapi časa, snimak table i komentar časa (procena ostvarenosti postavljenih ciljeva, adekvatnost izbora metoda, oblika, sredstava u odnosu na sadržaj rada, uspešnost povratne informacije i sl.). Snimke časova sa svojim komentarima studenti predaju metodičarima (za svaku metodiku posebno), na osnovu čega se dobija evaluacija. Iz oblasti školske pedagogije studenti dobijaju zaduženje da obavezno prisustvuju roditeljskom sastanku ili nekom drugom obliku saradnje škole i roditelja (najčešće individualni kontakti). Treba da uoče probleme i pitanja oko kojih se izvodi saradnja i da uoče na čiju se inicijativu ostvaruje saradnja. Studenti treba da analiziraju i godišnje programe rada škole kao i izveštaje o radu škole. Treba da steknu uvid u kompletну pedagošku dokumentaciju kojom se učitelji bave i u čijoj izradi učestvuju. Svoja zapažanja i analize iznose u izveštaje sa prakse. Oni su izvori na osnovu kojih se vrši evaluacija studenata.

Četvrta godina studija - Pošto polože metodiku I sa treće godine, koja je pretežno zasnovana na teorijskom obrazovanju, studenti stiču pravo da uđu u školu - vežbaonicu i samostalno održe probne časove. Student po pravilu drži dva pripremljena časa iz svake nastavne oblasti, a u slučaju da su oba neuspela obnavlja ih dok ne budu uspešni. Kompletna nastava na IV godini se odvija u školi - vežbaonici, osim što se ponedeljkom i petkom održavaju redovne konsultacije i predavanja na fakultetu. Naime, kada student položi metodiku prijavljuje se za držanje praktične nastave u školi - vežbaonici; dobija određeno odeljenje, nastavnu jedinicu i učitelja - mentora; uz konsultaciju sa njim priprema određenu nastavnu jedinicu. Sa pripremom za realizaciju časa dolazi na individualne pripremne vežbe kod asistenta, gde zajedno analiziraju, usaglašavaju i odlučuju o konačnim rešenjima za realizaciju časa. Realizaciji časa prisustvuje asistent, koji prati, analizira i procenjuje uspešnost realizovanog časa. Nakon realizacije od studenta se traži da izvrši samoevaluaciju u pismenoj formi. Svakom času koji realizuje student prisustvuje od 11 do 15 studenata kolega, koji vrše snimak časa (u dnevnicima prakse ili posebnim protokolima koji se nalaze unutar

praktikuma za pojedine metodike). Tako svaki student iz određene metodike treba u toku semestra da održi najmanje jedan uspešan čas i posmatra i analizira 10-15 časova svojih kolega u grupi. Nakon svakog realizovanog časa, student usmeno iznese samoevaluaciju, ostali studenti - kolege, uz pomoć i vođenje asistenta, izvrše detaljnu analizu realizovanog časa. Na osnovu pripreme, korišćenog materijala, evaluacije asistenta i mišljenja studenata, profesor vrši konačnu evaluaciju i daje ocenu časa. Iz svih metodika se prvi probni ispitni čas održava u 7. semestru, a uslov za držanje časa je položen ispit iz metodike 1. Da bi držali drugi ispitni čas u 8. semestru, studenti treba da polože kolokvijum iz metodike 2. Sumiranjem postignutih rezultata iz 1. ispitnog časa, 2. ispitnog časa i postignuća na kolokvijumu dobija se konačna procena uspešnosti studenata iz metodike 2. Važno je naglasiti da jedino u tom periodu praktične nastave koja se odvija u 7. i 8. semestru postoje striktno određene škole-vežbaonice i da je jedino tada obezbeđena stručna supervizija i vođenje studenata (od strane profesora i asistenata). Unapred su poznati učitelji-mentorji, ali oni nemaju presudnu ulogu i više učestvuju u rešavanju organizacionih pitanja i daju svoje sugestije, dok se konačne odluke donose na fakultetu.

Kada polože sve metodike (i 1 i 2 - svih šest) studenti stiču pravo da obave *profesionalnu* (samostalnu) *praksu* u trajanju od 20 radnih dana. Od fakulteta dobijaju pismo kojim se upućuju u školu (bilo koju, koju oni izaberu na teritoriji Srbije) sa obavezom da preuzmu određeni razred i odeljenje i samostalno obavljaju sve nastavne i vannastavne aktivnosti, kao i sve druge aktivnosti kojima se bavi učitelj u toku mesec dana. Profesionalna praksa se odvija u maju mesecu (ceo mesec), ali je moguće da se studenti upute i kada za to steknu uslov. Pre prakse asistent i profesor pregledaju sve pripreme i komentarišu ih sa studentom, a po odobrenju student realizuje praksu. Po realizaciji prakse, studenti donose na procenu, za svaku metodiku pojedinačno: pripreme časova, korišćen materijal i svoja zapažanja i samoevaluaciju. Pored toga, obavezno donose mišljenje učitelja-mentora. Svaki profesor - metodičar ocenjuje uspešnost i postignuća studenta iz oblasti svoje metodike na profesionalnoj praksi. Ocene sa profesionalne prakse iz svih šest metodika se sumiraju (sabiraju kao bodovi) i donosi se jedna, integralna ocena uspešnosti studenta na profesionalnoj praksi. Ta ocena ulazi u prosek studiranja i po novom nastavnom planu, prema

Bolonjskom sistemu studijanja, dakle na prvom stepenu osnovnih studija, zamenila je diplomski rad studenata.

Osnovni problemi koji nisu rešeni:

- osim za praktičnu nastavu 4. godine, studenti praksi obavljaju po školama širom Srbije, pa ih nije moguće pratiti i realno procenjivati;
- ne postoji koncept pravog učitelja-mentora, jer u njihovom izboru ne učestvuje Fakultet, nema koordinacije između rada škole-vežbaonice i fakulteta, učitelji-mentori nisu obavezni da se stručno usavršavaju...
- konstantan problem supervizije zbog razuđenosti škola po celoj Srbiji;
- nerealnost evaluacije samostalne pedagoške prakse, jer se ona svodi na procenu samo na osnovu priprema i dnevnika prakse koji se često prepisuju i ne predstavljaju realno stanje;
- s obzirom da većina studenata potiče iz učiteljskih porodica, a praksi izvode u mestima stanovanja, potvrde se izdaju u nekim slučajevima i ako se praksa nije realizovala, a mišljenja učitelja-mentora su, kao po pravilu, data u superlativu... i sl.

5.3. Nalazi i interpretacija

5.3.1. Ukupni rezultati

Za prezentovanje i interpretaciju nalaza značajno je sagledati najpre opštu sliku. Ukupni rezultati procene ispitanih studenata, dakle ukupnog uzorka (Ljubljana, Pula, Rijeka, Kopar, Beograd, Vršac) o osposobljenosti pre i posle pedagoške prakse govore o tome da su (osim za 1.2. razvijanje medijske pismenosti i 1.6. poznavanje novina u predmetima koje učitelj predaje) sve kompetencije procenjene kao ojačane nakon prakse. Značajnost razlika utvrđena je na nivou 0,05. No, zapaža se da ove razlike, iako statistički značajne, nisu velike. Izdvajaju se samo one koje su za 0,5 ocene više, za koje se smatra da su značajnije doprinele, ili da su presudno uticale na ukupnu značajnost razlika u procenama studenata o efektima pedagoške prakse. Možda bi se ovaj nalaz mogao tumačiti kao realan s obzirom na vreme provedeno na praksi, ali mogao bi, takođe, voditi i ka zaključku da bi više pedagoške prakse moglo doprineti većoj pedagoškoj efikasnosti, posebno na varijablama koje su u tabeli 1. dalje označene. Moglo bi se, dakle,

zaključiti da su u celokupnom uzorku tokom prakse najviše osnažene kompetencije iz sledećih grupa:

- organizacijska kompetentnost,
- didaktičke kompetentnosti i
- kompetentnost u ulogama opšte profesionalnosti.

Ispitani studenti su naviše koristi videli u susretu sa pedagoškom dokumentacijom, vođenjem grupe, oblikovanjem strategija poučavanja, planiranjem nastavnog rada, prepoznavanju individualnih razlika učenika i prilagođavanju nastavnog rada njima, strukturisanju nastavnog časa, izboru adekvatnih oblika i metoda poučavanja..., što bi se moglo i očekivati s obzirom da je susret sa praksom efektniji i izoštrava zapažanja, deluje životno, te se i prethodna znanja aktiviraju, rekonstruišu i kasnije vide stvari kada su „uživo“. Sve ovo ide u prilog prethodnom zaključku da bi više prakse, verovatno, pojačavalo teorijska znanja, produbljivalo ih, osmišljavalо i motivisalo za dalje traganje.

Tabela 1. Ukupni rezultati - ocene koje su veće od 0,5 jedne ocene

1.4. poznavanje udžbenika, radne sveske i drugih priručnika za svaki predmet	pre prakse	999	2,7948	1,20076	,03799
	posle prakse	961	3,4527	1,06951	,03450
3.3. projektovanja priprema za nastavu	pre prakse	990	3,3333	1,30721	,04155
	posle prakse	956	3,8944	1,06064	,03430
3.4. priprema didaktičkog materijala	pre prakse	981	3,3374	1,31759	,04207
	posle prakse	946	3,8425	1,09038	,03545
4. Pedagoško vodenje razreda ili grupe	pre prakse	861	3,37	1,140	,039
	posle prakse	842	3,81	1,000	,034
4.2. primenu odgovarajućih strategija za suočavanje sa neprikladnim ponašanjem i sukobima i da odgovori na obrazovne i probleme u ponašanju	pre prakse	993	3,1078	1,11509	,03539
	posle prakse	960	3,6073	,91958	,02968
5.3. sposobnost da ispolji organizacione mogućnosti i iskoristi materijalne resurse koji su dostupni	pre prakse	992	3,2974	1,18657	,03767
	posle prakse	956	3,7667	,93952	,03039
6.1. prepoznavanje	pre prakse	996	3,1335	1,16621	,03695

individualnih posebnosti učenika u pogledu mogućnosti, predznanja, interesa, stila učenja...	posle prakse	962	3,6175	,99490	,03208
6.2. identifikacija i razmatranje prethodnog znanja učenika	pre prakse	992	3,1855	1,21870	,03869
	posle prakse	960	3,6719	,94678	,03056
6.3. adaptacija instrukcija učenicima sa teškoćama u učenju	pre prakse	992	2,9738	1,28380	,04076
	po praksi	960	3,5042	1,12697	,03637
7. Strukturisanje i implementaciju procesa učenja	pred prakso	882	3,14	1,258	,042
	posle prakse	857	3,66	,969	,033
7.1 nastavni čas ima jasnu i logičnu strukturu	Pre prakse	990	3,2929	1,23852	,03936
	posle prakse	961	3,8949	,96845	,03124
7.3. izrada novih materijala (učitelj pažljivo bira sistem znanja, povezivanje činjenica i omogućuje generalizaciju...)	pre prakse	1001	3,4106	1,18332	,03740
	posle prakse	960	3,9198	,89070	,02875
7.4. ogledi (jasno demonstrira veštine i objašnjava i pažljivo prati oglede i ispravlja greške učenika)	pred prakso	990	3,3293	1,13170	,03597
	posle prakse	959	3,9604	,91067	,02941
7.5. ponavljanje (učitelj organizira produktivne načine ponavljanja; upoređivanje, sintetiziranje ...)	pre prakse	990	3,3121	1,19256	,03790
	posle prakse	957	3,8986	,90856	,02937
7.8. učitelj učenicima daje povratne informacije	pre prakse	985	3,1533	1,29957	,04141
	posle prakse	960	3,6552	1,06947	,03452
8. Vlada oblicima učenja	pre prakse	898	3,4666	1,24371	,04150
	posle prakse	872	3,9243	,98496	,03336
8.1. frontalni rad	pred prakse	984	3,6240	1,21406	,03870
	posle prakse	957	4,1264	,95160	,03076
8.5. odabrani oblici učenja odgovaraju definisanim ciljevima učenja	pre prakse	979	3,2625	1,30812	,04181
	posle prakse	949	3,7629	1,02483	,03327
9.5. izbrane nastavne	pre prakse	981	3,2008	1,32227	,04222

metode odgovaraju postavljenim ciljevima učenja	posle prakse	948	3,7711	1,00017	,03248
14. 3. sa drugim učiteljima (timsko planiranje, izrada i vrednovanje pouka)	pre prakse	980	3,1194	1,39422	,04454
15.1. je osposobljen za upotrebu različite strukovne i naučne literature	pre prakse	983	3,0865	1,29217	,04121
15.6. unosi inovacije u svoj rad i teži ka kvalitetu	posle prakse	947	3,5259	1,09974	,03574
15.7. prati savremena pedagoška dostignuća i kritički ih koristi u svojoj nastavi	pre prakse	977	3,3193	1,31291	,04200
	posle prakse	956	3,7720	1,05963	,03427
	pre prakse	977	3,0645	1,37935	,04413
	posle prakse	945	3,5799	1,10095	,03581

U daljem prezentovanju nalaza osvrćemo se na pojedinosti značajne za ispitane u Beogradu i Vršcu.

5.3.2. VRŠAC - osposobljenost pre i posle prakse

Tabela 2. Značajne razlike u srednjim vrednostima koje su veće (ili skoro) za 0,5 ocene od ocene pre prakse

5.3. sposobnost da ispolji organizacione mogućnosti i iskoristi materijalne resurse koji su dostupni	pre prakse	139	3,4317	1,11674	,09472
	posle prakse	140	3,9000	,77087	,06515
7. Strukturisanje i implementacija procesa učenja	pre prakse	113	3,44	1,157	,109
	posle prakse	121	3,94	,767	,070
8.2. individualni, samostalni rad	pre prakse	136	3,5882	1,19549	,10251
	posle prakse	141	3,9078	,89363	,07526
9.2. operacijske (eksperimentalna metoda, metoda praktičnih radova)	pre prakse	131	3,5802	1,03741	,09064
	posle prakse	140	3,9143	,97069	,08204
9.5. izabrane nastavne metode odgovaraju postavljenim ciljevima učenja	pre prakse	134	3,5448	1,14127	,09859
	posle prakse	140	3,9429	,81153	,06859
14. 2. sa školskom svetovalnom službom casove i uruge	pre prakse	130	3,5923	1,24325	,10904
	posle prakse	139	4,0791	,89333	,07577

Tabela 3. Razlike u srednjim vrednostima koje nisu značajne

Group Statistics						
2.2. oblikovanje kooperativne atmosfere i saradničke klime u odeljenju	pre prakse	141	3,8298	1,04852	,08830	
2.4. lična svojstva (fleksibilnost, preciznost, doslednost, kreativnost, pouzdanost ...)	pre prakse	142	4,0493	,93268	,07827	
2.5. sposobnost usmenog i pismenog izražavanja (učiteljev govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, pri komuniciraju sa učenicima koristi jednostavan razumljiv jezik i terminologiju koja odgovara uzrastu učenika i primenjuje u skladu sa podnebljem	posle prakse	141	4,1135	,79366	,06684	
10. Kapaciteti za sprovodenje "učenikom-orientisan model nastave" i drugih aktivnosti	pre prakse	141	4,2199	,87090	,07334	
	posle prakse	143	4,2028	,85217	,07126	
	posle prakse	143	4,2028	,85217	,07126	
	posle prakse	115	3,8696	1,12016	,10446	
	posle prakse	115	3,9391	,93927	,08759	

Tabela 4. VRŠAC-razlika aritmetičke sredine značajna na 0,05

F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
2.2. oblikovanje kooperativne atmosfere i saradničke klime u odeljenju	Equal variances assumed	3,802	,052	-,385	,283	,700	,04521,11735,27621,18579
2.4. lična svojstva (fleksibilnost, assumed	Equal variances assumed	3,330	,069	-,623	,281	,534	,04521,11750,27652,18610

preciznost, doslednost, kreativnost, pouzdanost ...) 2.5. sposobnost usmenog i pismenog izražavanja (učiteljev govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, pri komuniciraju sa učenicima koristi jednostavan razumljiv jezik i terminologiju koja odgovara uzrastu učenika i primenjuje u skladu sa podnebljem-	Equal variances not assumed	,743	,389	,167	274,571	,533	,06418	,10292	,26680	,13844
10. Kapaciteti za sprovođenje "učenikom- orientisan model nastave" aktivnosti	Equal variances not assumed	2,565	,111	,510	228	,610	,06957	,13632	,33817	,19904
					221,275	,610	,06957	,13632	,33821	,19908

Kako se iz podataka u prethodnim tabelama vidi, ima kompetencija koje su se značajno razlikovale u ocenama pre i nakon prakse, ali ima i onih čije su razlike male, ali su, ipak, statistički značajne. Tako da bi se one, iako različito manifestovane po veličini ocena, ipak mogle smatrati vrednim doprinosom pedagoške prakse prema statističkoj značajnosti razlika. Takođe se zapaža da je duplo više onih koje su značajno više doprinele kompetencijama, nego obrnuto. Podaci u prethodnoj tabeli vode ka zapažanju da, kako je u teorijskom delu primećeno, značajne kompetencije koje sadašnjost očekuje od budućih učitelja nisu jednodimenzionalne, nego su na polju nastave koja je složena ispitani studenti osetili da se osnovne dimenzije kompetencija odnose na pedagoški i stručni aspekt. Neke su od njih prepoznali kao benefit od

same pedagoške prakse, kako se u prethodnim podacima vidi. U pedagoškom aspektu dominira komunikativna kompetencija, sa jasno izraženom sadržajnom i odnosnom kompetencijom, kako je naglašavao i Spitzberg (Spitzberg, B.H., 1984). To što su elementi pedagoške kompetencije na istom mestu, u istoj ravni, dakle pridaje im se ista pažnja, govori o njihovoj sinergijskoj povezanosti u jedinstvenu učiteljevu kompetenciju. Ispitani studenti ocenili su da tek sjedinjene ove kompetencije imaju šansu da pruže učitelju, sposobnost da odgovori zahtevima savremnih tokova vaspitanja i nastave. Posebno naglašavanje interakcija u procesu nastave kao doprinos praksi (iako su razlike u ocenama male, ipak su statistički značajne) govori o doprinosu prakse shvatanju da je oladavanje strukom, naučnim disciplinama i pedagoškom metodologijom neophodno, tj. da su to prepostavke kompetencija učitelja, ali ne i dovoljne. Uz njih su neophodni ljudski kvaliteti, znanja, sposobnosti i umeća vezana za procese i međuljudske odnose u nastavi i uopšte vaspitanju. Ispitani studenti uočili su u praktičnom radu da kvalitetni pedagoški rad podrazumeva osnovu interakcije učenika i učitelja, da je usklađen odnos osnova i potka u tkanju pedagoškog procesa uzrastanja učenika u samoostvarujuću ličnost. Tako su ispitani studenti u pedagoškoj praksi ocenili kao značajan doprinos kompetencijama odnosne kompetencije, čija je suština u recipročnosti interakcije, u kontektu odnosa.

5.3.3. Beograd- razlike pre i posle prakse

Tabela 5. razlika aritmetičke sredine za BEOGRAD za 0,5 ocene
Group Statistics

	čas reševanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
6.3. prilagođavanje pouka učenicima sa teškoćama u učenju	pre prakse	96	3,3125	1,19042	,12150
	posle prakse	95	3,9053	,94614	,09707

Tabela 6. Beograd- razlike značajne na 0,05

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
1. Stručna osposobljenost za poučavanje pojedinačnih predmeta	Equal variance assumed	6,220	,014	-1,674	145	,096	-,27587	,16475	,60150 04975
1.1.. poznavanje sadržaja oblasti / predmeta	Equal variance not assumed			-1,625	112,290	,107	-,27587	,16981	,61233 06058
1.3. poznavanje i razumevanje nastavnog plana i programa i ciljeva koje treba ostvariti u predmetu	Equal variance assumed	1,861	,174	-1,604	187	,110	-,21438	,13366	,47805 04929
	Equal variance not assumed			-1,609	182,756	,109	-,21438	,13327	,47732 04856
1.5. opšta znanja	Equal variance assumed	2,895	,091	-1,668	188	,097	-,08376	,13570	,35157 18405
	Equal variance not assumed			-1,671	184,209	,096	-,08376	,13560	,35140 18388
1.6. poznavanje novina u predmetima koje učitelj predaje	Equal variance assumed	1,447	,230	-,833	188	,406	-,24335	,14589	,53115 04445
	Equal variance not assumed			-,833	186,633	,406	-,24335	,14564	,53069 04398
2. Komunikacijske sposobnosti i spretnosti u međusobnim odnosima	Equal variance assumed	1,372	,243	-2,921	185	,004	-,06765	,15728	,37790 24259
	Equal variance not assumed			-2,917	182,845	,004	-,06765	,15728	,37791 24261
	Equal variance assumed	,465	,496	1,337	155		-,10526	,12639	,35459 14406
	Equal variance not assumed			1,334	151,924		-,10526	,12639	,35460 14407

2.2. oblikovanje kooperativne atmosfere u odeljenju	Equal variance s assumed	14,167	000	1,720	189	-	,38867	,13307
	Equal variance s not assumed			1,722	174,519		,38867	,13323
2.4. lična svojstva (fleksibilnost, preciznost, doslednost, kreativnost, pouzdanost ...)	Equal variance s assumed	2,305	131	1,394	188	,165	,17695	,13236
	Equal variance s not assumed			1,394	186,005	,165	,17695	,13262
2.5. sposobnost usmenog i pismenog izražavanja (učiteljev govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, pri komuniciraju sa učenicima koristi jednostavan razumljiv jezik i terminologiju koja odgovara uzrastu učenika i primenjuje u skladu sa podnebljem- okruženjem	Equal variance s assumed	,952	331	1,299	188	,195	,15789	,11774
	Equal variance s not assumed			1,299	188,000	,195	,15789	,11785
3.3. Poznavanje škole dokumentacije, sposobnosti da ispunе administrativne poslove i sposobnost da planira časove i druge aktivnosti	Equal variance s assumed	1,523	,219	1,295	184	,197	,23947	,13925
	Equal variance s not assumed			1,293	179,817	,198	,23947	,13903
4.1. uspostaviti jasna pravila za odgovarajuće ponašanje učenika u učionici i za održavanje discipline	Equal variance s assumed	,503	,479	1,278	181	,203	,09441	,13155
	Equal variance s not assumed			1,277	179,799	,203	,09441	,13163

4.2. primenu odgovarajućih strategija za suočavanje sa neprikladnim ponašanjem i sukobima a i da odgovori na obrazovne i probleme u ponašanju	Equal variance assumed	4,315	.039	1,947	188	,053	,17895	,12837	,07428	43218
	Equal variance not assumed			1,943	179,068	,054	,17895	,12837	,07430	43220
5.3. sposobnost da ispolji organizacione mogućnosti i iskoristi materijalne resurse koji su dostupni	Equal variance assumed	1,711	.192	2,082	188	.039		,12154	,08186	39765
	Equal variance not assumed			2,081	186,583	.039		,12154	,08186	39765
6. Poznavanje karakteristika učenika (njihove potrebe, razvoj, kapacitet ...), kao i sposobnosti za sprovođenje diferencijacije i individualizacije nastave	Equal variance assumed	3,302	.071	1,284	152	,201		,20280	,66768	13464
	Equal variance not assumed			1,281	144,532	,202		,20276	,66763	13459
6.1. prepoznavanje individualnih posebnosti učenika s pogledu mogućnosti, predznanja, interesa, stila učenja	Equal variance assumed	2,153	.144	1,122	189			,16523	,52384	12801
	Equal variance not assumed			1,121	185,920			,16523	,52384	12801
6.3. identifikacija i razmatranje prethodnog znanja učenika	Equal variance assumed	4,548	.034	3,807	189			,16559	,57726	07607
	Equal variance not assumed			3,812	180,616			,16567	,57743	07625
7.2. uvod u lekciju (učitelj motiviše predviđanjem ciljeva učenja)	Equal variance assumed	1,520	.219	1,801	187		,19172	,14801	,48374	10029

	Equal variance s not assumed							
7.3. izrada novih materijala (učitelj pažljivo bira sistem znanja, povezivanje assumed činjenica i omogućuje generalizaciju, donose...)	Equal variance s not assumed							
7.4. ogledi (jasno demonstrira veštine i objašnjava i pažljivo prati oglede i ispravlja greške učenika)	Equal variance s not assumed							
7.7. učitelj koristi rezultate pročavanja u daljem planiranju procesa učenja	Equal variance s not assumed							
7.8. učitelj učenicima daje povratne informacije	Equal variance s not assumed							
8. Ovladavanje oblicima učenja	Equal variance s not assumed							
8.1. frontalni rad	Equal variance s not assumed							

	Equal variance s assumed	2,426	,121	1,046	183	,297	-,14601	,14853	-,37839	20768
8.2. individualni, samostalni	Equal variance s not assumed			1,045	181,163	,297	-,14601	,14837	,37808	20737
	Equal variance s assumed	528	,469	1,698	182	,366	-,13684	,15099	,43469	16101
8.4. grupni rad	Equal variance s not assumed			1,697	180,557	,366	-,13684	,15099	,43471	16102
8.5. odabrani oblici učenja odgovaraju s definisanim ciljevima učenja	Equal variance s assumed	1,212	,272	1,741	184	,083	-,31516	,15137	,61376	01655
	Equal variance s assumed						-,31516	,15148	,61399	01633
9.1. verbalno (komentar, razgovor).	Equal variance s assumed	1,346	,247	1,458	180	,147	,21626	,16842	,11648	54901
	Equal variance s assumed						,21626	,16886	,11750	55003
9.2. ogledne (eksperimentalna metoda, metoda praktičnih radova)	Equal variance s not assumed	482	,488	1,003	184		-,20410	,13413	,46873	06053
	Equal variance s not assumed			1,003	182,832		-,20410	,13367	,46783	05963
9.4. dokumentacije (način rada sa tekstom)	Equal variance s assumed	1,659	,199	-405	184	,000	-,59276	,15570	,89989	28563
	Equal variance s not assumed			-405	181,778	,000	-,59276	,15551	,89962	28591
10.1. sposobljenost za učenje putem problema	Equal variance s assumed	8,013	,005	1,745	188			,16674	,46576	19208
	Equal variance s not assumed			1,741	174,782			,16674	,46576	19208

		Equal variance s assumed	,656	,419	-,859	184	,392				
10.2. osposobljenost za primenu projektnе nastave- projekt metode		Equal variance s not assumed			-,860	183,387	,391				
11. Ospozobljenost za upotrebu didaktičkih sredstava i resurse i alate i veštine da koriste Informacijsko komunikacione tehnologije u vaspitanju i obrazovanju	Equal variance s assumed	,4,880	,028	-,434	186	,665		,167	-,589	,071	
	Equal variance s not assumed				-,432	173,821	,666		,15499	-,52723	,08429
11.2. Kod učenika razvija medijsku pismenost	Equal variance s assumed	,639	,425	1,357	184	,177	-,27156	,15077	-,56898	,02587	
	Equal variance s not assumed				1,357	180,988	,177	-,27156	,15073	-,56891	,02580
12. usmerava učenike na samostalno i samoorganizovano učenje	Equal variance s assumed	,1,873	,173	,662	154	,342	-,13333	,13986	-,40923	,14256	
	Equal variance s not assumed				,662	150,693	,342	-,13333	,13984	-,40918	,14252
13.4. poznavanje prava i dužnosti učitelja, kao i promovisanje bolje reputaciju i statusa učitelja	Equal variance s assumed	,576	,449	-,342	185	,733	-,22850	,15514	-,53453	,07753	
	Equal variance s not assumed				-,341	182,795	,733	-,22850	,15527	-,53483	,07782
14.2. sa školskom svetovalnom službom	Equal variance s assumed	,9,093	,003	-,2,743	179		-,22587	,14123	-,50448	,05274	
	Equal variance s not assumed				-,2,728	167,947		-,22587	,14116	-,50435	,05262

	Equal variance assumed	Equal variance not assumed	Equal variance assumed	Equal variance not assumed	Equal variance assumed	Equal variance not assumed	Equal variance assumed	Equal variance not assumed
14.3. sa drugimi učiteljima (timsko planiranje)	6,180 ,014	2,214 187	-2,214 173,890	-2,21831 -2,21831	,16187 ,16186	,53761 ,53761	10100 10099	
15. Sposobnost da planiraju svoje stručno usavršavanje	12,283 ,001	2,590 156	-2,613 142,625	,028 ,028	-36237 -36237	,16848 ,16887	,49748 ,49837	16725 16814
15.1. je sposobljen za upotrebu različite strukovne i naučne literature	1,708 ,193	2,034 183	-2,040 179,086	,011 ,010	-2,0169 -2,0169	,16014 ,16056	,51763 ,51851	11424 11512
15.2. je sposobljen za istraživanje u vaspitanju i obrazovanju	2,908 ,090	2,192 187	-2,191 181,648	,893 ,894	,01964 ,01964	,14638 ,14680	,26952 ,27041	30881 30970
15.3. je pripremljen za učestvovanje u različitim projektima	,943 ,333	3,230 180	-3,230 178,472	,030 ,030	-19519 -19519	,14472 ,14504	,48071 ,48145	09033 09107
15.4. je sposoban za samoevaluaciju, promišljeno analizira svoje pedagoško delovanje i otvoreno je za povratne informacije	,521 ,471	2,019 186	-2,019 183,854	,297 ,297	-14601 -14601	,13957 ,13972	,42138 ,42170	12935 12968
15.5. skrib za stalno osebno napredovanje in strokovno	,651 ,421	2,497 187	-2,497 187	,045	-15986 -15986	,15027 ,15027	,45636 ,45636	13665

	usposabljanje	Equal variance assumed	-2,495	183,159	045	,15986	,15018	,45619	13647
15.5. brine za stalno lično napredovanje i strkovno ospasobljavanje	,651	,421	-2,497	187	,013		,14100	,51768	03872
			-2,495	183,159	,013		,14114	,51797	03901
					,013	-,36439	,13572	,50408	03144
					,013	-,36439	,13586	,50439	03175

Podaci u prethodnim tabelama izdvajaju zapažanje o značaju kompetencija da se identifikuju razlike među učenicima. U beogradskom poduzorku je najveća razlika u visini dobijene ocene nakon prakse, u proceni ispitanih studenata, dobijena upravo na tom pitanju. Studenti su najviše kompetencija stekli u mogućnostima da uoče razlike među učenicima. Ovo bismo mogli posmatrati pre kao osvećivanje studenata o tome šta se u konkretnom iskustvu može "osetiti", a verujemo da ih je impresionirala situacija u kojoj su to uočavali. Ono što su prethodno učili sada je zasijalo u punom sjaju i to što impresionira.

Za tumačenje nalaza uočljivo je da su se kao značajni izdvojili elementi kompetencija iz *predmetno-stručne oblast*, koje se zasnivaju na poznavanju sadržaja iz pojedinih predmeta. Moglo bi se reći da su se studenti susreli sa nedovoljnim znanjima iz oblasti koje je trebalo sa učenicima savladati, u razumevanju ciljeva koje treba ostvariti i opštim znanjima, što je osnova za moguću didaktičko-metodičku organizovanost; zatim iz oblasti međusobnih odnosa, što se odnosi na sposobnost komunikacije i veština u međusobnim odnosima, empatičnosti i sl. Statistički značajna razlika kod beogradskih studenata nakon prakse ispoljena je i u pedagoško-didaktičkoj i psihološkoj kompetentnosti (strukturisanje i izvođenje nastavnog časa, poznavanje i vladanje oblicima poučavanja, usmerenost istrukcija ka učenicima - projektna i problemska nastava...). Praksa je bila deotvorna i po pitanjima u ulogama opšte profesionalnosti (sposobnosti stručne saradnje i timskog rada, kvalitet inovacija vlastitog nastavnog rada, metodološke kompetencije, samoevaluacija...). Značajno je pomenuti da

su studenti beogradskog poduzorka kod više kompetencija primetili doprinos pedagoške prakse nego studenti iz Vršca.

5.3.4. Pitanja održivog razvoja – razlike između proseka ispitanika iz Beograda i Vršca i ispitanika iz drugih gradova

Pitanja održivog razvoja posebno su posmatrana. Multiplim korelacijama izvršena su multipla poređenja, tj. ispitane su razlike između proseka ispitanika iz određenog grada i proseka ispitanika iz ostalih gradova, u pogledu varijabli koje su se odnosile na održivost razvoja. Postoje statističke razlike među studentima različitih gradova. Ovde izdvajamo samo značajne multiple korelacije vezane za nalaze Beograda i Vršca. Primećuje se da se razlike nisu javile po svim pitanjima, ili one nisu statistički značajne.

Iz tabele koja se dalje daje može se zaključiti da su razlike česte po pitanju opštih znanja i uticaju na životnu sredinu, principa održivog razvoja u nastavnom planu, kao i po pitanjima potrošnje prirodnih resursa, uticaja privrede na ekološke probleme, o etici i odgovornosti u pogledu potrošnje i ograničenja prirodnih resursa, zaštite životne sredine i sl. između Ljubljane i Beograda, što bi, s obzirom na decenije teških prilika kroz koje Srbija još prolazi, problema koji okupiraju njenu pažnju, moglo i da se očekuje.

Tabela 6. Pitanja održivog razvoja – razlike između proseka ispitanika iz Beograda i Vršca i ispitanika iz drugih gradova

1. Opšte znanje o ljudskim uticajima na životnu sredinu i razvoj modernih društava, koji utemeljuju uvođenje dokaza i principa održivog razvoja u društvu i školski nastavni plan i program

Ljubljana	Koper	,05840	,08497	,983	-,1854	,3022
	Rijeka	,24523	,13232	,438	-,1402	,6307
	Pula	,49120*	,10196	,000	,1987	,7837
	Vrsac	,22022	,09780	,218	-,0607	,5012
	Beograd	,40604	,14033	,050	,0004	,8125
2. Poznavanje činjenice o granicama ljudske potrošnje vode, zemljišta, energije i drugih roba na Zemlji						
Ljubljana	Koper	-,01270	,08712	1,000	-,2630	,2376
	Rijeka	,13226	,12084	,882	-,2198	,4844

Pula	,25670	,09245	,064	,,0086	,5220
Vrsac	,24425*	,08168	,036	,,0097	,4788
Beograd	,34709*	,11441	,034	,,0160	,6782

4. Saznanja o uticaju proizvodnih metoda u industriji i poljoprivredi za ekološke probleme

	Ljubljana	,13003	,11561	,870	,,2039	,4639
	Koper	,14067	,13497	,903	,,2477	,5290
Beograd	Rijeka	,21594	,15165	,712	,,2219	,6537
	Pula	,42055*	,13046	,018	,,0452	,7959
	Vrsac	,13055	,13226	,922	,,2501	,5112

6. Spoznaja o etici i odgovornosti, nacionalne i međunarodne zajednice u ekonomiji, poljoprivrednoj proizvodnji i potrošnji za održivi razvoj

	Ljubljana	,09880	,09773	,914	,,1816	,3792
	Koper	,07113	,11787	,991	,,2671	,4094
Vrsac	Rijeka	,16691	,13687	,827	,,2288	,5626
	Pula	,44137*	,11687	,003	,,1062	,7765
	Beograd	,03401	,12856	,1,000	,,3360	,4040
	Ljubljana	,06479	,11547	,993	,,2684	,3980
	Koper	,03712	,13296	,1,000	,,3454	,4196
Beograd	Rijeka	,13290	,15005	,949	,,3004	,5662
	Pula	,40736*	,13207	,028	,,0276	,7871
	Vrsac	,,03401	,12856	,1,000	,,4040	,3360

7. Primeri vaspitnog delovanja koje obrazuje učenike u ekološkoj praksi i aktivnosti (npr. kako se smanjuje potrošnja energije, itd.)

	Ljubljana	,,57666*	,08477	,000	,,8202	,,3331
	Koper	,,32714	,11504	,054	,,6573	,0031
Vrsac	Rijeka	,,28053	,12783	,247	,,6502	,0891
	Pula	,,14177	,11067	,795	,,4591	,1756
	Beograd	,,12182	,12793	,932	,,2467	,4904
	Ljubljana	,,69847*	,11272	,000	,,1,0247	,,3722
	Koper	,,44895*	,13694	,015	,,8429	,,0550
Beograd	Rijeka	,,40235	,14784	,077	,,8290	,,0243
	Pula	,,26359	,13329	,359	,,6471	,1199
	Vrsac	,,12182	,12793	,932	,,4904	,2467

8. Lekcije i primeri zaštite životne sredine i energetske efikasnosti, što može dovesti inovacije i ekonomski razvoj kroz nove tehnologije

	Ljubljana	,,46460*	,12593	,004	,,8290	,,1002
	Koper	,,38390	,14481	,090	,,8009	,,0331
Beograd	Rijeka	,,36393	,16389	,234	,,8369	,1090
	Pula	,,11915	,14412	,962	,,5341	,2958
	Vrsac	,,18535	,14409	,792	,,6003	,2296

5.4. Zaključci

Prethodni prikazi nalaza i njihova interpretacija ukazuju na zaključke od kojih se na prvom mestu izdvaja jedan opšti, a on proizilazi iz činjenice

da su za ceo uzorak studenti sa 6 fakulteta jugoistočne Evrope (Slovenija, Hrvatska, Srbija) procenili da je njihova osposobljenost za pedagoški rad pre i posle pedagoške prakse značajna, tj. da su pomaci nakon pedagoške prakse evidentni. Ovakva konstatacija odnosi se na sve kompetencije izuzev razvijanja medijske pismenosti i upoznavanja sa novinama u sadržajima predmeta, što je i za očekivati, a što dalje može da se smatra indikatorom realnosti odgovora, odnosno ozbiljnošću pristupa ispitanika u istraživanju. Takođe, može se zaključiti da nisu sve stavke imale veliku razliku, iako su razlike bile statistički značajne, što govori o nejednakom pozitivnom uticaju prakse na pojedine kompetencije. Veći doprinos značaju efekata pedagoške prakse dale su kompetencije uključene u grupu organizacijske i didaktičke kompetentnosti, kao i one koje spadaju u ulogu opšte profesionalnosti.

Ispitani studenti u Vršcu i Beogradu su najviše koristi videli u susretu sa pedagoškom dokumentacijom, vođenjem grupe, oblikovanjem strategija poučavanja, planiranjem nastavnog rada, u prepoznavanju individualnih razlika učenika i prilagođavanju nastavnog rada njima, strukturisanju nastavnog časa, izboru adekvatnih oblika i metoda poučavanja..., što bi se, kao što je već rečeno, moglo i očekivati s obzirom da susret sa praksom efektnije izoštrava zapažanja, te se prethodna znanja aktiviraju, rekonstruišu i jasnije vide stvari kada su „uživo“. Ovo vodi ka zaključku da praksa osnažuje teorijska znanja, aktivira ih, razjašnjava i čini smislenijim, jer se u susretu sa realnošću jasnije vidi njihovo značenje i uloga. Ovo bi upućivalo na praktične posledice koje vode ka jačoj vezi teorije i prakse tokom celokupnog učenja. Praksa na kraju kursa, položenih ispita trebala bi, po nalazima ovog istraživanja, da bude paralelna sa tokom učenja, celokupnog pripremanja za profesiju. Dakle, nije dovoljna samostalna praksa na kraju semestara, kao ni pojedinačna vežbanja u okviru pojedinih metodika tokom pripreme za praksu. Ovo bi, dakle, vodilo zaključku o potrebi da se pedagoška praksa integriše sa teorijskom pripremom, utka u predmet, sinhronizuje učenje, da studenti uče u praksi i kroz praksu, delanjem i učenjem. Ovo bi se moglo smatrati značajnim predlogom za smernice u izradi novih pristupa osposobljavanju učitelja, odnosno elementom novog modela sticanja praktičnih kompetencija budućih učitelja. U prilog ovome ide nalaz beogradskog poduzorka na kome je najveća razlika u visini dobijene ocene nakon prakse, dakle u proceni ispitanih studenata, dobijena na kompetencijama kojima su uočavali razlike među učenicima. Ovo,

takođe, potvrđuje značaj neposrednog kontakta sa realnošću pedagoških situacija.

Za eventualni novi model za sticanje pedagoško-didaktičkih kompetencija budućih učitelja bitan je zaključak da su se kao značajni izdvojili elementi kompetencija iz *predmetno-stručne oblasti*, koje se zasnivaju na poznavanju sadržaja iz pojedinih predmeta. Morala bi se, dakle, veća pažnja posvetiti opštim znanjima struke, koja su osnova za pravilno didaktičko-metodičko strukturisanje sadržaja, razumevanje ciljeva koje treba ostvariti. Delotvornost prakse ispoljila se i kod kompetencija poput, sposobnosti komunikacije i veštine u međusobnim odnosima, empatičnosti, sposobnosti stručne saradnje i timskog rada, kvalitetu inovacija vlastitog nastavnog rada, metodoloških kompetencija, samoevaluacije... Sve ovo moglo bi se iz metodološkog ugla ovog istraživanja smatrati realnim i ozbiljnim pristupom ispitanika u istraživanju, tj. realnom sagledavanju svog statusa i kritičnom odnosu prema sopstvenoj kompetentnosti, što se i da očekivati u kompleksnim situacijama kakva je nastava "uživo", tj. kada ste njen glavni akter.

Pedagoška praksa od strane ispitanih studenata uopšte, pa i u Beogradu i Vršcu ocenjena je kao značajna za podizanje pedagoških kompetencija budućih učitelja, što dalje vodi ka zaključku o praksi kao oblasti koja može pomoći socijalnoj koheziji kroz adekvatne pedagoško-didaktičke i organizacijske kompetencije u radu sa mladima, te da im pruži podršku u ostvarivanju ciljeva socijalne kohezije i društvenog kvaliteta. Shvatajući kompetencije kao složaj sposobnosti, koji se razvija, prerastajući u opštu dispoziciju, kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu, kao polaznu teorijsku osnovu istraživanja, nalazima se došlo do zaključka da se one zasnivaju na setu dispozicionih svojstava, te da se kod budućih učitelja zapaža svest o potrebi da se usmere ka kompetencijama koje čine suštinu praktične pedagoške delatnosti i obuhvataju isprepletenost složene realnosti nastave. Ovim bi se stvorila dobra osnova da oni mogu svoje pedagoške aktivnosti da usmere tako da podstiču autonomiju, samodređenje i samorazvoj pojedinaca, te bi u tom kontekstu i društvene potrebe mogle da dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otuđi od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju.

U traganju za efikasnim modelom razvoja u prethodnom smislu pedagozi obično polaze od nove paradigmе učenja. Jedan od pristupa nalazimo u modelu akcione kompetentnosti. Ovaj model temelji se na osnovama aktivne konstrukcije znanja, koje je po svojoj prirodi interaktivno i predstavlja vid «asimetrične interakcije», zavisne od konteksta, predmeta i sadržaja koji se uče. Obrazovanje za akcionu kompetentnost podrazumeva istovremeni razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvaruje se u okviru «orientacija ka rešavanju problema, «ka sporazumevanju, «ka kooperaciji», «ka delotvornosti», «ka samoorganizaciji» i «ka celovitosti». Ovo se vezuje za prethodni zaključak o integrativnom pristupu praksi, odnosno učenju kroz praksu i u praksi. U nalazima ovog istraživanja značajne su i kompetencije koje se odnose na: sposobnost za dijalog i spremnost za komunikaciju, sposobnost samorefleksije, vrednosna orientacija i sposobnost za rešavanje konflikta. Pomenuti model akcione kompetentnosti ima namenu da integriše dve suprotstavljene pedagoške refleksije, a u osnovi ovog integrativnog pristupa je namena da društvene potrebe dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otudi od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju. Svemu ovome u dobroj meri očekuje se da pomogne učitelj svojim stilom rukovođenja, odnosno komunikacijama za koje svakako treba i sâm da bude na adekvatan način praktično osposobljavan.

Kao zaključak iz svega prethodnog, moglo bi izvesti zapažanje da su studenti u svojim ocenama doprinosa pedagoške prakse uvećavanju njihovih kompetencija procenili da pedagogija treba jače da brani stavove po kojima je funkcija obrazovanja negovanje ljudskih težnji za promenom i sposobnosti da se čovek nosi sa nesigurnošću i nepredvidivošću, posebno kada je pedagoška stvarnost u pitanju, jer testiranje naučenog u realnim situacijama daje izoštrenu sliku kompleksnosti nastave, a time i značaja kompetencija. Ovde je, dakle, reč o refleksivnom značenju pedagoške prakse, koja se kosi sa jakim potrebama pragmatičnosti savremenog sveta, te jasno dolazi do izražaja činjenica da pedagoški rad nije moguće algoritmovati. Tako je ovo istraživanje još jedna potvrda potreba za refleksivnošću praktičara.

***6. PEDAGOŠKA DIMENZIJA KOMPETENCIJA
UČITELjA I VASPITAČA***

„Kompetencija za doživotno obrazovanje“; participativno obrazovanje; vođenje efikasne pedagoške komunikacije; konstruktivistička metateorija i razvojno-humanistička orijentacija; značaj socijalne interakcije, komunikacije, savremenih medija i samostalnog konstruisanja znanja; pedagoške kompetencije u širem i užem smislu; interakcija didaktičkih i vaspitnih kompetencija; vaspitanje za pedagoški poziv; sposobnosti interpersonalne komunikacije.

Savremenu globalnu obrazovnu politiku karakteriše usmerenost na produktivnost prema kriterijumima „tržišta rada“. Procenjuje se da je nju moguće ostvariti celoživotnim učenjem i obrazovanjem temeljenom na kompetencijama s obzirom da one predstavljaju visok nivo integracije sposobnosti pojedinca i socijalnih zahteva. Naime, obrazovanje zasnovano na kompetencijama vidi se kao „referentni okvir“ za razvoj i procenjivanje individualnih kompetencija u profesionalnom radu i svakodnevnom životu (DeSeCo, 2002). Program DeSeCo (Definition and Selection od Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), koji se već duže vreme sprovodi pod pokroviteljstvom OECD-a, ističe značaj konceptualizacije kompetencija kao unutrašnjih mentalnih struktura u smislu sposobnosti, kapaciteta ili dispozicija svake individue. U skladu s tim, veliki broj evropskih visokoškolskih institucija za obrazovanje učitelja/vaspitača primenjuje koncept baziran na ishodima učenja, odnosno kompetencijama prilikom izrade novih kurikuluma.

Većina stručnjaka slaže se sa ocenom da su brojni razlozi zbog kojih je *potrebno kvalitetnije obrazovanje budućih učitelja i vaspitača* i „širenje“ spektra njihovih kompetencija. Programi obuke na učiteljskim fakultetima i vaspitačkim školama ocenjeni su, uglavnom, kao zastareli, sa vrlo malo inovativnih modela obuke. Prilagođavanje novim zahtevima modernog obrazovnog sistema nameće potrebu za osavremenjivanjem sistema i sadržaja njihovog obrazovanja na visokoškolskom – univerzitetском nivou, što bi se odrazilo i na povećanje efikasnosti vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom i školskom decem. Zato je potrebno da se ciljevi obrazovanja i osposobljavanja učitelja/vaspitača iskazuju očekivanim kompetencijama. Ne treba posebno isticati da od kompetencija vaspitača i učitelja zavisi da li će i u kojoj meri

deca/učenici razvijati svoje kompetencije neophodne za život u savremenoj civilizaciji.

Pored ostalog, opštom strukturom studijskih programa treba težiti podsticanju profesionalne autonomije i refleksivne prakse budućih vaspitača i učitelja. Oni treba da steknu znanja, izgrade stavove i praktične sposobnosti koji će im omogućiti da se stalno stručno usavršavaju i samousavršavaju, prilagođavajući se različitim uslovima i promenama, uz korišćenje raznih izvora znanja, metoda i sredstava. Zato se može reći da je „*kompetencija za doživotno obrazovanje*“ jedna od ključnih kompetencija u savremenom obrazovanju. Naime, danas se ospozobljavanje za stalno učenje, obrazovanje i usavršavanje više ne smatra samo brigom za profesionalnu kompetenciju, već i poželjnim nivoom opšte kulture čoveka. U vremenu brzih promena, samo kvalitetno opšte obrazovanje učitelja/vaspitača može biti siguran temelj za nadogradnju novih znanja i inovacija.

Ciljevi savremene visokoškolske nastave danas se izražavaju zahtevima za *participativnim obrazovanjem* koje podrazumeva aktivno uključivanje studenata i izmenjenim ulogama njihovih nastavnika u nastavnom procesu, čime se utiče na *potpuniji razvoj njihovih stručnih kompetencija*. To zahteva značajnije promene načina rada na našim visokoškolskim ustanovama u pravcu intenzivnije interakcije, istraživačkog rada, mentorskog vođenja, timskog rada, saradnje među studentima, rada na projektima, multidisciplinarnе i interdisciplinarna razmene i sl. Moderna nastava, kao proces aktivnog i partnerskog sticanja znanja, podrazumeva autonomno učenje i korišćenje aktivnih metoda rada s razumevanjem. Time se omogućava razvoj bazičnih kompetencija kod studenata – sposobnosti učenja, komunikacije, znanja i veština potrebnih za rešavanje problema. Potporu za građenje opšteg i profesionalnog obrazovanja učitelja i vaspitača, po mišljenju nekih savremenih pedagoga, predstavljaju sledeće osnovne sposobnosti: znati, delovati, vrednovati, komunicirati i međusobno se razumeti (Švec, 2005). To znači da obuka onih koji će vaspitavati druge (učitelji i vaspitači) mora kod njih razvijati *višedimenzionalne kompetencije* – sposobnosti samoorganizacije, delotvornosti, kooperacije, sporazumevanja, rešavanja problema, celovitog pristupa. Time se ukazuje da kompetentnost pojedinca nije samo individualno, već i interpersonalno i socijalno svojstvo (Knežević-Florić, 2005), što je

naročito značajno za vaspitno-obrazovni rad. Osim toga, ovakvim pristupom se prevazilaze jednodimenzionalne obrazovne kompetencije koje se zasnivaju samo na znanjima.

U oblasti obrazovanja, jedan od imperativa vremena u kom živimo je implementacija Bolonjske deklaracije, koja teži stvaranju jedinstvenog evropskog prostora visokog obrazovanja, ujednačavanju nastavnih planova i programa, promeni sistema visokog obrazovanja, promeni načina vrednovanja postignuća studenata, većoj pokretljivosti nastavnika i studenata itd. Savremene tendencije se prepoznaju u težnji ka osavremenjavanju koncepcija i organizacije visokoškolskog obrazovanja, promenama programskih sadržaja, kao i u promeni načina rada. Naglašava se potreba stvaranja stimulativnih i fleksibilnih obrazovnih situacija, kreativnog i istraživačkog rada, problemskih situacija, interakcije i saradnje među studentima, mentorskog vođenja.

Ako govorimo o promenama u obučavanju budućih vaspitača i učitelja, koje se nameću iz spomenutih savremenih stremljenja u obrazovanju, treba naglasiti da oni, svakako, moraju sticati znanja o fenomenima koji do sada nisu bili zastupljeni u njihovoј obuci: recimo, učitelji nisu bili pripremani za vođenje efikasne pedagoške komunikacije (u okviru koje je i učeničko postavljanje pitanja), u interaktivnom učenju, u instruisanju učenika za učenje učenja (u okviru koga je i izdvajanje bitnog od nebitnog), inovacijama u vaspitno-obrazovnom radu itd. (Suzić, 2005-a). To znači da se, prilikom razmatranja pitanja potrebnih kompetencija onih koji će vaspitavati druge, mora voditi računa da su polazne osnove novih pedagoških pristupa *konstruktivistička metateorija i razvojno-humanistička orientacija* koja počiva na uzajamnom, interaktivnom odnosu pojedinac – zajednica. Konstruktivistička didaktika naglašava *značaj socijalne interakcije, komunikacije, savremenih medija i samostalnog konstruisanja znanja*. Zato je bitno da načini komunikacija u visokoškolskoj nastavi omogućuju modele socijalne interakcije i optimalne nivoe funkcionisanja studenata u grupi. Najvažnija implikacija komunikativnog pristupa u nastavi bila bi da se studentima (budućim vaspitačima i učiteljima) omogući da dosegnu svoje metakognitivne sposobnosti koje će koristiti u efikasnijim strategijama sticanja znanja – metakognitivno znanje i svest o sebi, poznavanje svojih sposobnosti, motiva, interesa, strategija učenja, proceduralno znanje o kogniciji (Gojkov, 2002). Konstruktivistički pristup nastavnom procesu

se temelji na tvrdnji da svaki pojedinac stvara sopstvene modele za razumevanje stvarnosti; s obzirom da je učenje traganje za smislom, cilj učenja je upravo u nalaženju smisla učenja, a ne u memorisanju informacija. Stoga, konstruktivistički orijentisani učitelji i vaspitači treba da budu „vodiči“ i instruktori koji deci omogućavaju da provere osnovanost svojih znanja – treba kreirati situacije u kojima mogu da testiraju svoje hipoteze, a za to su naročito pogodne grupne diskusije o konkretnim iskustvima (Španović, 2005). Dakle, potrebno je podsticati istraživačke aktivnosti i druženje jer to deci omogućava konstruisanje znanja.

Obrazovanje budućih učitelja i vaspitača u velikoj meri zavisi od *specifičnosti pedagoškog poziva*, njegove kompleksnosti, društvene vrednosti, lepote, plemenitosti. Ne smemo prevideti činjenicu da se vaspitanje za pedagoški poziv ne iscrpljuje usvajanjem znanja pojedinih pedagoških disciplina, već da učitelji i vaspitači stečena znanja treba kritički da proveravaju i potvrđuju u sopstvenoj pedagoškoj praksi (Tešić, 2005).

Dakle, s obzirom da poziv učitelja i vaspitača podrazumeva veoma složeno područje delovanja, i njihove kompetencije su višedimenzionalne. U tom „spektru“ *centralna dimenzija je pedagoška*. Osim ovladavanja različitim naučnim disciplinama, izuzetan značaj u osposobljavanju učitelja i vaspitača ima razvoj njihovih pedagoških kompetencija. Autori na različite načine pristupaju razmatranju ovih kompetencija, a suština razlika u tim pristupima, čini nam se, je u tome što one mogu da se posmatraju u širem i užem smislu.

U širem smislu, pedagoške kompetencije podrazumevaju *poznavanje celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa* (poznavanje prirode pedagoško-psiholoških procesa u školi, planiranje i programiranje vaspitno-obrazovnog rada, definisanje vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka, didaktičke osnove rada u nastavi, poznavanje i biranje adekvatne metodičke aparature za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva (oblika, metoda, sredstava), izbor vaspitno-obrazovnih aktivnosti i situacija, primena obrazovne i informatičke tehnologije, uvođenje inovacija, poznavanje razvoja i praćenje napredovanja učenika (dece), vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada (formativna i sumativna evaluacija), poznavanje odnosa roditelji – vrtić – škola itd.).

U užem smislu, pedagoške kompetencije se odnose na *vaspitni stil* nastavnika i vaspitača (specifični, ličnošću vaspitača obeleženi, način postupanja i rukovođenja vaspitnim procesom). Ove kompetencije su usko povezane sa kompetencijama u području međuljudskih odnosa jer savremena pedagogija posmatra vaspitni proces kao komunikativno delanje (Graorac, 1995), a savremena komunikacijska paradigma analizira čoveka i vaspitanje u polju interakcije. Potenciranjem potrebe ravnopravnog učešća dece u životu odraslih, brojne kritike u pedagoškoj istoriji, koje su izricane sa različitim stanovišta i u okvirima različitih orijentacija (Molenhauer, Apel, Habermas i dr.), implicirale su ono što se danas naziva nerepresivnom komunikacijom, partnerskim, ravnopravnim odnosima između vaspitača (učitelja) i dece, odnosno vaspitanjem kao komunikativnim delanjem. Otvorena komunikacija znači da je izvršen izbor između otvorene i zatvorene svesti u korist prve, a time je napravljena i selekcija između metoda: prednost je data razgovoru u odnosu na govor (Šušnjić, 1997), odnosno dijalogu u odnosu na monolog. U osnovi ovakvih shvatanja je filozofsко razumevanje čoveka kao bića koje neprekidno vodi razgovor s drugim ljudima i sa samim sobom, kako bi dospeo do uzajamnog razumevanja – suština takvog čoveka je u njegovoј sposobnosti da se upozna sa različitim gledištima, a da se u potpunosti ne slaže ni sa jednim, već gradi svoje stavove od najboljeg što je izneseno u svim posebnim gledištima, i tako se dokazuje kao stvaralačko biće. U skladu sa ovim polazištem, savremeni pedagoški pravci (komunikativna i interaktivna pedagogija) shvataju vaspitanje kao transformaciju individue u ličnost, do ostvarivanja slobodnog čoveka, i to u procesu komuniciranja u kome je svaki učesnik svoj konačni kreator.

Danas se vaspitni stil objašnjava načinima intelektualne i emocionalne komunikacije, ili kao *interakcija didaktičkih i vaspitnih kompetencija* nastavnika kojima on kreira socio-emocionalnu klimu u nastavi (Kostović, 2005). U svakom slučaju, naglašava se da komunikacija u vaspitno-obrazovnom procesu mora imati karakteristike socijalne interakcije, ali i didaktičko-metodičke osobenosti. Dakle, pedagoška kompetencija je određena komunikativnom. Savremena nastava i vaspitno-obrazovni rad podrazumevaju dvosmernu i višesmernu komunikaciju, intenzivniju interakciju, saradnju, razgovor kao metodu vaspitanja, stvaralački pristup nastavi i učenju itd. Kreativniji oblici

učenja omogućuju da se realizuje i razvojna funkcija škole i učenja kao suštinskog faktora razvoja ličnosti učenika. To znači da učitelj ne treba da bude samo posrednik između nastavne građe i učenika, nego i *vaspitač*, u širem smislu, pa je potrebno da bude i zrela i autonomna ličnost.

Pitanje pedagoških kompetencija je usko povezano sa osobinama učitelja i vaspitača. One predstavljaju širi pojam od osobina njihove ličnosti jer, osim osobina ličnosti obuhvataju i: stil i način vaspitno-obrazovnog rada, odnos prema učenicima (deci), vrednosti, socijalnu ulogu i status, kao i fizički izgled (Suzić, 2005-a).

Pedagoške kompetencije više su vezane za *procese i odnose* u vaspitno-obrazovnom radu, jer se svaki vaspitni proces posmatra iz ugla odnosa onih koji u njemu učestvuju. Vaspitanje kao interakcija predstavlja zajedničko delovanje u međusobnim odnosima, a pedagoško vođenje je interaktivni komunikacijsko-stvaralački proces (Stevanović, 2004). Vaspitači i učitelji moraju biti dobro osposobljeni za uloge pedagoških voditelja, čiji se izvori moći pre svega nalaze u njihovim pedagoškim kompetencijama. Kreativne osobine vođe, koje treba da nauče tokom svog obrazovanja, predstavljaju osnovu za razvijanje dečjeg stvaralačkog izražavanja.

Korišćenjem Olportove terminologije za stil ponašanja, „adaptivni aspekt“ vaspitnog stila (šta nastavnik radi) manifestuje se pomoću *didaktičkih kompetencija* (rukovođenje, organizovanje aktivnosti, komunikacija i afektivna atmosfera), a „izrazni aspekt“ (kako nastavnik radi) manifestuje se pomoću *vaspitnih kompetencija* nastavnika: autoritarno ili demokratski (stil rukovođenja), direktivno ili nedirektivno (stil komunikacije), normativno ili usmereno na rešavanje problema (nastavni stil) i u pozitivnom ili negativnom emocionalnom tonu (afektivni stil) (Kostović, 2005). Stil ponašanja učitelja i vaspitača i njihovi oblici uticaja na učenike (decu) primaran su faktor stvaranja pozitivne socio-emocionalne klime u vaspitno-obrazovnom procesu (Lalić, 2005). Savremena pedagogija propagira *demokratski način rukovođenja* jer se smatra najpovoljnijim za podsticanje celokupnog razvoja dece (učenika). Demokratski tip učitelja (vaspitača) uspostavlja prijateljske, dobromamerne, suptilne odnose sa decom, podstiče ih na aktivnost, ohrabruje ih da postavljaju pitanja i izlažu svoja mišljenja,

kreira saradničku atmosferu. Uspostavljanje interakcije sa učenicima zavisi od vrste uticaja – direktivnog ili nedirektivnog. Tu se učitelji (vaspitači) razlikuju u pogledu onih komunikacija koje se odnose na motivaciju i kontrolu učenika (dece). *Nedirektivan stil ponašanja*, koji se smatra poželjnim, doprinosi poboljšanju socijalnih odnosa među učenicima (decom) i boljoj socio-emocionalnoj klimi u odeljenju (vaspitnoj grupi). Istraživanja pokazuju da je nedirektivni stil ponašanja učitelja povezan sa češćim ispoljavanjem inicijative učenika u komunikaciji – oni u većoj meri izražavaju sopstveno mišljenje, postavljaju pitanja i počinju komunikaciju. Dakle, na razvijanje pedagoških kompetencija budućih učitelja i vaspitača, tokom pripremanja za svoj poziv, utiče ukazivanje na prednosti demokratskog, nedirektivnog stila ponašanja i vaspitanja koji se ispoljava kroz pozitivan emotivni odnos prema deci, kroz komunikaciju koja se zasniva na pohvalama i ohrabrenjima od strane odraslih, kroz veći stepen fleksibilnosti i uvažavanja individualnosti kod dece, kroz prihvatanje ideja od strane učenika itd. Učitelji i vaspitači moraju biti svesni važnosti svojih uloga u kreiranju podsticajne atmosfere, kao i značaja ostvarivanja dobrih interpersonalnih odnosa i pozitivnih interakcija (vršnjačkih i onih u kojima i oni učestvuju).

Može se reći da *komunikacija predstavlja suštinu vaspitnog rada*, pa iz toga proizilazi i potreba za razvijanjem i usavršavanjem sposobnosti verbalne i neverbalne komunikacije učitelja i vaspitača. Priroda njihove profesije je usmerena na slanje poruka - oni u skoro svim vaspitno-obrazovnim situacijama šalju informacije i poruke u vidu instrukcija, usmeravanja, organizovanja, podsticanja, proveravanja, analiziranja. To znači da učitelji i vaspitači moraju imati razvijene veštine slanja poruka, ali i veštine reagovanja na povratne poruke koje primaju od učenika (dece), aktivnog slušanja (sa empatijom). Pedagoške kompetencije vaspitača i učitelja obuhvataju *sposobnosti interpersonalne komunikacije* koja se od ostalih oblika komunikacije razlikuje po sledećem: interpersonalna komunikacija uključuje verbalno i neverbalno ponašanje (sadržajni i odnosni aspekt); s obzirom na stepen svesnosti i racionalnog učešća u komunikaciji, interpersonalno komuniciranje uključuje spontano, formalno ili konstruisano ponašanje (ili njihovu kombinaciju); interpersonalna komunikacija je dinamična i zavisi od prirode odnosa među osobama koje učestvuju (uspešnija je ako su prisnije i dobro se poznaju); uključuje personalnu povratnu informaciju

(fidbek), interakciju i usklađenost; usklađena je unutrašnjim i spoljašnjim pravilima; interpersonalna komunikacija je zajednička aktivnost osoba koje komuniciraju, tokom koje se može, u zavisnosti od stepena interakcije, uticati na promenu mišljenja, osećanja i ponašanja pojedinih učesnika (Bratanić, 1990). Pripremanje vaspitača i učitelja za budući poziv podrazumeva razvijanje svesti kod njih da je potreban balans između verbalne, neverbalne i posredne komunikacije (kontakti koji se osvaruju preko pismenih školskih i domaćih zadataka). Takođe, treba im ukazivati na pozitivne karakteristike interpersonalne komunikacije i razvijati ih kod njih – zainteresovanost za komunikaciju, iskrenost, obostrano poverenje i uvažavanje, aktivno slušanje.

Postoje modeli unapređivanja komunikacionih sposobnosti (Oljača, 2005) koji se mogu koristiti u pripremanju vaspitača i učitelja za njihov poziv – etape jednog od tih modela su: a) razviti kod učitelja (vaspitača) svest o potrebi za razvijanje komunikacionih sposobnosti; b) kreirati i identifikovati model edukacije i delovanja na ponašanje koji će voditi razvoju komunikacionih sposobnosti; v) primeniti taj model u praksi vaspitanja i obrazovanja; g) pratiti i prikupljati povratne informacije o tome kako se nove komunikacijske sposobnosti ostvaruju u praksi. Uspešnost komuniciranja zavisi od uspešnosti uklanjanja barijera u komunikaciji. Da bi bili sposobni za to, učitelji i vaspitači moraju dobro poznavati mentalni sklop, predznanja, motive učenika (dece) sa kojima komuniciraju u vaspitno-obrazovnom radu. Osim toga, bitno je i da imaju znanja o procesima socijalne interakcije, jer su i komunikacija i vaspitanje takvi procesi. Moraju biti sposobljeni da komunikaciju prilagođavaju razvojnog nivou učenika, njihovim sposobnostima razumevanja, što utiče i na njihovo emocionalno zadovoljstvo. Unapređivanjem komunikativnih sposobnosti učitelja i vaspitača doprinosi se da oni, osim sa decom, uspešno komuniciraju i sa njihovim roditeljima, kolegama i lokalnom zajednicom. S obzirom da od stepena unutrašnje povezanosti među osobama koje komuniciraju zavisi stepen njihove interakcijske povezanosti, za vaspitni proces, za koji je karakteristično međusobno uticanje, veoma je važno na kom stepenu interakcijske povezanosti se komunikacija odvija. Učitelji i vaspitači moraju znati da je najviši stupanj interakcijske povezanosti u komunikaciji *obostrano empatijsko komuniciranje*, tj. *dijalog* – dolazi do naizmeničnog i recipročnog preuzimanja uloga, međusobnog uživljavanja u položaj drugih i uvažavanja njihovih stavova, kao i

sagledavanja problema i očima drugih, a ne samo vlastitim; to, dalje, znači da osobe na ovom stuplu, komunicirajući s drugim, umeju empatijski da ga saslušaju, postave se u njegov položaj i problem sagledaju iz njegove perspektive. Dijalog se, dakle, smatra idealom ljudske komunikacije i garantom uspešnog vaspitanja.

Nastojanja da se razviju kompetencije potrebne za život u 21. veku nameću potrebu da učitelji i vaspitači razvijaju *brojne pedagoške kompetencije*, odnosno da se osposobljavaju za *nove uloge*: dizajnera programa i sredine u kojoj deca (učenici) borave, organizatora pedagoške klime u kojoj se razvoj dece nenasilno podstiče odgovarajućim kognitivnim, afektivnim i psihomotoričkim izazovima, kreatora pedagoško-stvaralačkih situacija, stručnih voditelja i posrednika celovitog razvoja dece, programera individualnog napredovanja svakog deteta, organizatora problemskog i stvaralačkog učenja, inspiratora radoznalosti i kreativnosti, posmatrača i usmerivača dečijeg razvoja, partnera koji podstiču otvorenu, ravnopravnu komunikaciju i interakciju, istraživača, analitičara svog i dečijeg rada, pedagoškog voditelja komunikacijskog procesa, pokretača kreativnih istraživačkih aktivnosti dece, inspiratora sticanja novih znanja i umenja, menadžera informacija, kreatora timske klime, planera celoživotnog učenja dece, modela i inspiratora kvaliteta koje treba izgraditi kod dece (kritičko i kreativno mišljenje, rešavanje problema, dugoročno učenje, uvažavanje razlika itd.), inicijatora saradnje sa roditeljima, inovatora sopstvenih znanja, navika i umenja, inicijatora promena, evaluadora vaspitnih efekata i dr. Važno je naglasiti da ne treba težiti razvijanju specifičnih, nego što *fleksibilnih pedagoških kompetencija*, jer vreme u kome živimo zahteva i od učitelja i vaspitača da budu pripremljeni za različite neizvesne situacije i za prilagođavanje promenama. Potrebno je, prema tome, da se tokom njihovog profesionalnog osposobljavanja, vodi računa i o razvoju kreativnosti, a to podrazumeva podsticanje sposobnosti kritičkog promišljanja, inicijativnosti, autonomije misli, intrinzične motivacije i dr.

Iz svega navedenog proizilazi potreba da se razvoju profesionalnih kompetencija vaspitača/učitelja pristupa holistički. Njihove pedagoške kompetencije čine kompleksan mozaik različitih područja znanja i veština koje su uključene i u praktično područje njihovog delovanja. To znači da vaspitači/učitelji svoje profesionalne kompetencije treba da

razvijaju istraživanjem, proveravanjem, procenjivanjem i stalnim inoviranjem sopstvene prakse.

Treba imati u vidu i činjenicu da predškolske ustanove i škola danas pripremaju nove generacije za nesigurnost postmodernog doba čije karakteristike nisu linearnost i predvidivost, već nestabilnost, raznovrsnost, neodređenost, multidimenzionalnost i kompleksnost. Stoga se profesionalna kompetentnost vaspitača/učitelja danas odnosi i na sposobnost prilagođavanja promenama, spremnost za prihvatanje rizika, snalaženje u nepredvidivim situacijama, fleksibilnost.

Zalažemo se, dakle, za *nove studijske programe* u obrazovanju budućih vaspitača i učitelja koji će ići u susret pedagoškim kompetencijama u skladu sa savremenim naučnim saznanjima i trendovima. Njihova osnova je humanistički pristup vaspitno-obrazovnom procesu, kao i konstruktivističko-interakcijska koncepcija učenja. Potrebno je kod svih koji će vaspitavati decu (učenike) u vaspitno-obrazovnim institucijama razvijati odgovornost za profesionalni rad – pritom, njih treba navikavati da neprestano tragaju za najdelotvornijim načinima rada. Da bi bili osposobljeni za to, oni moraju dobro znati i razumeti različite filozofske, sociološke, psihološke, pedagoške teorije, opštu i posebne metodike vaspitno-obrazovnog rada, metodologiju istraživanja itd. Iz ove „teorijske lepeze“, oni će, pod uslovom da se aktivno i kritički odnose prema znanju i informacijama, stvarati svoju teorijsku podlogu i „pretakati“ naučna saznanja u praktične postupke. Na taj način će se osposobljavati za primenu modernih interaktivnih, kooperativnih, radioničkih i drugih metoda, organizacionih oblika i načina rada, uz uvažavanje dečijih potreba, mogućnosti, prava i interesovanja. Time se teži formiranju refleksivnih praktičara kojima će evaluacija biti sastavni deo svakodnevne prakse. Može se reći da je refleksija danas u središtu savremenog poimanja stručnog vaspitnog delovanja, odnosno nezaobilazni deo kognitivno-konstruktivističkog shvatanja kvalitativne nastave i vaspitno-obrazovnog procesa. Dakle, refleksivnost treba smatrati i temeljnom profesionalnom kompetencijom učitelja/vaspitača. Refleksivne strategije su nužne za proces razumevanja i reorganizovanja načina na koje vaspitači/učitelji razmišljaju o procesu vaspitanja i obrazovanja, tj. za razumevanje svog ponašanja i ponašanja dece u tom procesu. Na osnovu temeljne analize (vlastite) prakse vaspitači/učitelji uče i usmeravaju svoja razmišljanja i delovanje (metakognitivni proces).

Zato je potrebno planirati razvijanje sposobnosti refleksije kod budućih vaspitača/učitelja. To podrazumeva sledeće: razvijanje spretnosti posmatranja i analiziranja; podsticanje otvorenosti i odgovornosti za sopstveni stručni razvoj koji znači celoživotno aktivno učenje; i razvijanje spretnosti međusobne saradnje (Valenčić-Zuljan, 2008).

Danas vaspitači/učitelji moraju da razumeju prednosti indirektnog vođenja i usmeravanja, koje dopušta detetu da samo gradi svoju ličnost (u skladu sa svojim mogućnostima), nalazi sopstveni ritam, samo odlučuje, rešava konflikte putem komunikacije, postaje nezavisno. Njihov stil vaspitanja zavisiće od formirane vaspitne filozofije i konteksta u kome se vaspitni proces odvija. Takođe, vaspitače i učitelje treba osposobiti za rad (tehnike komuniciranja) u malim grupama koje razmenjuju informacije iz sličnih područja interesa, formirati kod njih saradnički duh, uzajamno poštovanje i sl. Dakle, želimo kod njih razviti sposobnosti i veštine koje u novije vreme dobijaju na značaju: veštine komuniciranja, upravljanja znanjima i iskustvima dece stvaralačkim pedagoškim vođenjem, saradnja u radu u grupi, umešnost u timskom radu, uz neophodne kompjuterske i tehničke veštine i sposobljenost za korišćenje sredstava masovnih komunikacija. Očigledno je da je razvoj pedagoških kompetencija učitelja i vaspitača usko povezan sa razvojem njihovih kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i radno-akcionih kompetencija, kao i njihovih estetskih i moralnih dimenzija (Suzić, 2005-b).

U programima za osposobljavanje vaspitača i učitelja, pored *opšteobrazovnih predmeta* koji su povezani sa strukom, ipak dominantno mesto treba da pripada *pedagoško-psihološkim i metodičkim predmetima* (sticanje znanja o psihofizičkim karakteristikama dece, kognitivnim i afektivnim procesima, jačanju vaspitnog rada, metodama i tehnikama efikasnog učenja, teorijama kurikuluma, istraživačkim metodama u vaspitanju, stvaralačkom učenju, komunikaciji, pripremanju dece za doživotno obrazovanje itd.), kao i *pedagoškoj praksi* (izuzetno važan deo osposobljavanja učitelja i vaspitača je njihovo učenje na osnovu posmatranja iskusnijih kolega tokom hospitovanja, kao i aktivno učešće na samostalnoj praksi). Kvalitet celokupne obuke učitelja i vaspitača uticaće na njihovo obrazovanje i vaspitanje, na intelektualni i moralni razvoj, kao i na razvoj njihovog ličnog i socijalnog identiteta, a bolje razumevanje pedagoške prakse i

sticanje uvida u kvalitet vlastitih vaspitno-obrazovnih uticaja (intervencija) u radu s decom povećavaju i stepen samokritičnosti vaspitača/učitelja, kao i nivo njihovih očekivanja od sebe samih.

7. MORALNE I SOCIJALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U SAVREMENOJ ŠKOLI

Savremena škola i nastavnici pred brojnim izazovima postmoderne, globalizacije, u vremenu poremećenog sistema vrednosti. Odgovornost nastavnika za moralno izgrađivanje učenika u uslovima života i rada u kojima je sve manje humanog postupanja, sve više moralne ravnodušnosti. Razvijanje nastavničkih sposobnosti i veština moralnog rasuđivanja, moralne osećajnosti, moralne motivacije i moralne akcije u skladu sa teorijom etičke kompetencije, tokom pripreme za poziv.

Celokupni društveni kontekst u vreme globalizacije i postmoderne i prouzrokovane promene u filozofiji života menjaju i funkcije škole i obrazovanja, tako da znanje i sposobnosti dobijaju drugačiji smisao i gube svoju immanentnu vrednost.

Činjenica je da potrebe savremenog društva zahtevaju od škole nove kompetencije učenika bazirane na razvoju učeničkih potencijala u području inovativnosti, stvaralaštva, rešavanja problema, razvoja kritičkog mišljenja, preduzetnosti, informatičke pismenosti i socijalnih odnosa. Razvoj navedenih kompetencija teško je ostvariv u školskom sistemu koji deluje u funkciji prenošenja znanja. Pomak u kurikulumskom pristupu s prenosa znanja na razvoj kompetencija predstavlja je značajnu didaktičku prekretnicu u nastavnom procesu.

Zbog težnje za efikasnim zadovoljenjem potreba tržišta rada, uspostavljena je vrednosna polarizacija između upotrebnog i neupotrebnog znanja, pri čemu su u velikoj meri zanemareni moralni aspekti obrazovanja i vaspitanja. Može se reći da dominira individualizam, i da humanizam sve više zamenuje moralna ravnodušnost. Za ovaku situaciju, koju pokazuju rezultati aktuelnih istraživanja, ne možemo kriviti samo školu i nastavnike. U značajnoj meri se smanjila društvena kontrola učenika, a porodica i škola nisu u stanju da se efikasno bore protiv nasilja u vaspitanju. Iz mnogih istraživanja vidimo da su neki nastavnici pod uticajem sve veće agresije u društvu frustrirani, često nemoćno posmatraju agresiju drugih, a neki čak i sami primenjuju sve brutalnija sredstva u kontaktima sa učenicima.

S obzirom da je prethodni sistem vrednosti srušen, a novi još nije definisan, došlo je do svojevrsnog vrednosno-moralnog vakuma u našem društvu. Postojeća kriza dovodi u pitanje sâm princip moralnosti i nudi umesto njega neki drugi princip, na koji se onaj prvi redukuje, i iz koga slede relativističke implikacije totalitarizma, permisivizma i proizvoljnosti. Očigledno je da se zanemaruju moralni aspekti vaspitno-obrazovnog procesa, zaobilazi se etika odgovornosti globalizacije, a agresivnost, primitivizam, bahatost, u društvu i školama rastu (Gojkov, G. – Stojanović, A., 2011).

7.1. Društvena kriza i savremena škola

Savremena škola se nalazi pred brojnim izazovima globalizacije, kao što su: dehumanizacija globalnog društva, tendencija da obrazovanje bude u funkciji materijalne dobiti, zanemarivanje moralne i duhovne dimenzije, društveno raslojavanje na bogate i siromašne, itd. Istraživanja na našim

prostorima ukazuju na moralnu anomiju u društvu, sve je više pokazatelja da je poremećen sistem vrednosti, kultura marginalizovana, da je konzumerizam osnovna ideologija globalizacije, a hedonizam i egocentrizam kao etički stavovi koji iz njega proizilaze uzimaju maha i u našem društvu. Negativno je i to što se stvara klima da intelektualne sposobnosti treba naplatiti da bi se cenile itd. Svedoci smo nametanja primitivizma putem medija u vremenu tehnokratskog i „estradnog“ uma, stila života u kome se površnost, bahatost, pohlepa, promovišu kao normalni obrasci ponašanja, ali i nekritičkog, konformističkog prihvatanja svega toga od društvene većine, roditelja, pa čak i dela nastavnog kadra u školama. Z. Golubović, istražujući vrednosna usmerenja građana Srbije, upozorava da je u poslednjih deceniju-dve kultura potpuno marginalizovana, svedena na „ispraznu zabavu“ i da se i dalje favorizuje „turbo-folk matrica“ koja otupljuje svest i umrtvljuje kritičko mišljenje.

S obzirom da dete ima potrebu za vršnjačkom komunikacijom i igrom, škola se ispostavlja kao idealan medij za kompenzaciju uticaja vanškolskih vršnjačkih grupa koje su često na granici delikvencije ili su delikventne. Već na početku školovanja, pod uticajem školske sredine, a posebno nastavnika, moguće je menjati ponašanje dece: nastojati da postepeno preuzimaju odgovornost, razvijaju i pokazuju viši nivo samokontrole i nezavisnosti itd. Zbog prirode školske sredine, nastavnik je vrlo uticajan u determinisanju stavova i vrednosti učenika. U školskim uslovima nastavnik koji raspolaže profesionalnim znanjima i kompetencijama pravilno može da usmerava kolektiv učenika u kome će svako pojedinačno ostvariti optimalnu pedagošku korist, odnosno aktivno učestvovati u izgrađivanju svoje ličnosti.

Kompleksnost procesa moralnog vaspitanja u našim školama proizilazi i iz postojanja njegove objektivne i subjektivne strane. Objektivna strana odnosi se na moralne zahteve društva u kome je poremećen sistem vrednosti, a subjektivna izražava odnose učenika prema društvu, ljudima, ovladavanju društvenim normama i njihovom ostvarivanju. Stoga nastavnici imaju puno problema da, u vreme postojanja konfuzije u shvatanju moralnih kategorija i vrednosti, ostvare glavni zadatak moralnog vaspitanja - da spoljašnji društveni moralni zahtevi postanu subjektivne norme ponašanja učenika. U procesu moralnog razvoja i vaspitanja učenici usvajaju određena znanja i stiču pozitivna i negativna

iskustva na osnovu kojih formiraju svoje sisteme moralnih vrednosti i razvijaju moralna osećanja. Ovaj proces je individualan i personalizovan jer se odvija u ličnostima pojedinaca.

Treba imati na umu i činjenicu da svi koji vaspitavaju, pa i nastavnici, unose i određene skrivene vrednosti. Iza svake aktivnosti nastavnika, a i u socijalnoj strukturi škole i razreda, vreba potajni nastavni plan, skriveni kurikulum. Na učenike danas zbujujuće utiče i uočljiv raskorak između moralnog mišljenja i postupaka odraslih koji na njih imaju značajan uticaj (roditelja, osoba iz okruženja, idola sa televizijskih ekrana, pa, čak, i nekih nastavnika). Često se dešava da navedene odrasle osobe ispravno razmišljaju i obrazlažu kako bi moralno postupali, ali u stvarnosti postupaju drugačije. Sâmo postojanje moralnih normi i njihovo poznavanje ne znači da će se pojedinač prema njima i ponašati. On treba da ih prihvati kao svoja merila i transformiše u vlastite norme ponašanja, pa će tek onda prihvâcene norme postati unutrašnji pokretači ponašanja. Nastavnici moraju nastojati da učenici usvoje određene moralne sadržaje, ali i da ovladaju formalnom stranom moralnosti – metodama moralnog rasuđivanja i pravilima moralnog govora. To znači da treba da se osposobe da samostalno moralno rasuđuju na osnovu svojih moralnih principa, da objasne svoj moralni sud i potkrepe ga odgovarajućim razlozima, da argumentuju rešenje određene moralne dileme, da učestvuju u racionalnom dijalogu sa zastupnicima drugačijih moralnih principa. Tako se učenici uče da izbegavaju moralni dogmatizam, isključivost i netolerantnost prema svima čiji je moralni sud drugačiji.

7.2. Kompleksnost stručnog sposobljavanja nastavnika

Kompetencije nastavnika su Evropskom kompetencijskom okviru određene u širokom okviru - stručno-predmetnom, pedagoškom, organizacijskom i komunikaciono-reflektivnom (Klaassen, 1994). Kompetencije predstavljaju kapacitet nastavnika koji se iskazuje u ostvarivanju složenih aktivnosti u vaspitno-obrazovnom radu. Čini ih skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova svih aktera u školi. One se određuju u odnosu na ciljeve i ishode učenja i treba da obezbede profesionalne standarde o tome šta se u pedagoškom procesu smatra uspešnim (Andevski – Arsenijević, 2012:31).

U današnjem društvenom kontekstu, kada više nema čvrstih autoriteta, uvažavanja i moći institucija, i odgovornost nastavnika mnogo je veća. Sistem vrednosti i moralno vaspitanje učenika u velikoj meri zavise od moralnosti i moralnih kompetencija njihovih nastavnika. Oni moraju biti jasni u zahtevima za poštovanjem sopstvenih vrednosti, moralnih načela u koje čvrsto veruju i svih onih vrednosti, stavova i vrlina koje smatraju vrednim da budu „prenete“ učenicima. Jasnoća u pogledu tih najvažnijih vrednosti pomaže učenicima da se snađu u društvu, da prate trendove onoliko koliko im to pomaže da se uklope, a da ne odustanu od sebe i onoga što je vredno njima samima i njihovoј porodici. Nastavnik utiče da se kod učenika formira određen „pogled na svet“, koji podrazumeva relativno koherentan sistem vrednosti. To zahteva odgovarajuću stručnu sposobljenost, tj. kompetentnost.

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja propisane su mere za unapređenje kvaliteta rada škole, u okviru kojih je poseban akcenat stavljena na sve aktere procesa učenja i poučavanja, posebno na nastavnike. Postavljeni su ciljevi i opšti ishodi u skladu sa vizijom obrazovanja i vaspitanja kao osnove „društva zasnovanog na znanju“. U okviru dokumenta „Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja“ (ZUOV, 2011) date su smernice zaposlenima u vaspitno-obrazovnim institucijama za samoprocenu i ličnu orientaciju nastavnika za planiranje sopstvenog profesionalnog razvoja, za praćenje i vrednovanje rada itd.

U pedagoškoj literaturi pojam kompetencija definisan je kao lična sposobnost da se čini, izvodi, upravlja i deluje na nivou određenog znanja, umeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način (Mijatović, 2000). Weiner definiše kompetencije kao kognitivne sposobnosti i veštine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi rešili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rešenja problema mogla uspešno i odgovorno koristiti u različitim situacijama (Weiner, 2001:27). Coolahan (Veće Evrope, 1996; prema: Eurydice, 2002:13) predlaže da se kompetencije definišu kao opšte sposobnosti delovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrednostima i dispozicijama koje je osoba razvila kroz uključivanje u obrazovnu praksu.

Nesumnjivo je da je pomak u kurikulumskom pristupu s prenosa znanja na razvoj kompetencija predstavlja i značajnu didaktičku prekretnicu u nastavnom procesu na svim nivoima obrazovanja. Ove promene u kurikulumskoj politici, od akcenta na prenošenje znanja ka intenzivnijem razvoju kompetencija, danas je dominantan trend u Evropi i šire u svetu. Pritom, smatramo da etička dimenzija u ovim procesima mora biti više naglašena i adekvatno tretirana, posebno u pripremanju nastavnog kadra.

Obrazovanje budućih nastavnika u velikoj meri zavisi od specifičnosti pedagoškog poziva, njegove kompleksnosti, društvene vrednosti, lepote, plemenitosti. Ne smemo prevideti činjenicu da se vaspitanje za pedagoški poziv ne iscrpljuje usvajanjem znanja pojedinih pedagoških disciplina, već da nastavnici stečena znanja treba kritički da proveravaju i potvrđuju u sopstvenoj pedagoškoj praksi (Tešić, 2005). S obzirom da poziv nastavnika podrazumeva veoma složeno područje delovanja, i njihove kompetencije su višedimenzionalne. U tom „spektru“ centralna dimenzija je pedagoška, a ona u sebi neminovno nosi moralnu.

Istraživanja su ukazala na poseban značaj dobrih međuljudskih odnosa i orijentacije na saradnike i kolege. Ovo svojstvo nastavnika značajno je povezano sa demokratskom orijentacijom kao najboljim stilom vođenja u školi (Andevski – Arsenijević, 2012:47).

Razvijanje višedimenzionalnih kompetencija nastavnika (pedagoških, socijalnih, moralnih, emocionalnih, kognitivnih, radno-akcionih) je preduslov da se i kod učenika razvijaju sposobnosti potrebne za funkcionisanje u složenim uslovima savremenog života (analitičko i kritičko mišljenje, konstruisanje znanja, rešavanje problema i konflikata, moralno rasuđivanje, timski rad, participacija, sposobnost odlučivanja, evaluacije, refleksije, moralno ponašanje, samoinicijativa, tolerancija, itd.).

7.3. Moralne kompetencije nastavnika

Do sada je u organizaciji i sprovođenju obrazovanja nastavnika često previđana upravo vodeća dimenzija njihove buduće profesije, a to je vaspitanje za pedagoški poziv. Svakako da je potrebno prilikom unapređivanja načina pripreme budućih nastavnika voditi računa o

sadržajima kojima se oblikuje profesionalna pedagoška svest (uključujući, osim intelektualnih, i elemente emocionalne i voljno etičke prirode). Oni moraju biti svesni da ni učenicima, tokom interakcije sa vršnjacima i nastavnicima nije dovoljna samo kognitivna, već im treba i afektivna, moralna i motivaciona podrška. Intelektualno obrazovanje podrazumeva i razvoj etičke motivacije ponašanja, tako da savremeno obrazovanje nastavnika mora kod njih formirati intelekt koji će služiti humanim ciljevima, čoveku, društvu. Zato njime treba obuhvatiti i etičku stranu ličnosti.

Nastavnici moraju biti stručno osposobljene moralne osobe koje će svojim primerom i kompetencijama pravilno uticati na moralno izgrađivanje učenika s kojima rade. Pitanje pedagoških i moralnih kompetencija je usko povezano sa osobinama nastavnika. One predstavljaju širi pojam od osobina njihove ličnosti jer, osim osobina ličnosti obuhvataju i: stil i način vaspitno-obrazovnog rada, odnos prema učenicima, vrednosti, socijalnu ulogu i status, kao i fizički izgled.

Prema teoriji etičke kompetencije, moralnost se može naučiti, što se mora imati u vidu prilikom pripremanja nastavnika za vaspitno-obrazovni proces u nastavi. Proces moralnog razvoja je dugotrajan, tako da i studije nastavnika moraju obuhvatati i ovaj aspekt – ne sme se pretpostaviti da je „put“ od heteronomne ka autonomnoj moralnosti završen u trenutku kada počinje studiranje na akademskom nivou. Teorija etičke kompetencije gleda na moralni karakter kao na set veština koji može biti iskristalisan prema stručnim nivoima uspeha.

Potreбно је код наставника развијати вештине у следеће четири „zone“: moralno rasuđivanje, moralna осећајност, moralna motivacija i moralna akcija.

Вештина moralног rasuđivanja nastavnicima je potrebna u rešavanju kompleksnih moralnih problema i podučavanju učenika da se suočavaju s takvim problemima u različitim kontekstima. Вештина moralне осећајности omogućava da se brže i tačnije „pročita“ moralna situacija, kako bi se otkrila uloga koja treba da se „odigra“. Bitna je i вештина moralne motivacije jer uključuje kultivisanje etičkog identiteta koji ukazuje pojedincu na prioritetne etičke ciljeve. I, ono što „zaokružuje“ moralnost, je вештина moralne akcije koja podrazumeva sposobnost

održavanja ciljne orijentacije, istrajnost u započetom i preuzimanje konkretnih koraka da se etički posao završi (Narvaez, Endicott & Bock, 2002).

Dakle, kod budućih nastavnika potrebno je usavršavati i specifične moralne veštine kako bi bili sposobni da donose pravedna rešenja i pritom brinu o učenicima. Za to je najpogodnija metoda razgovora koja omogućava višesmernu komunikaciju i razumevanje. Treba stvarati uslove za moralno samoizgrađivanje budućih nastavnika kroz diskusije o interpersonalnim odnosima i moralnim konfliktima realnog života: npr. diskutovati o opravdanosti pojedinih postupaka (moralno rasuđivanje); o različitim (ispravnim – neispravnim) tumačenjima donetih moralnih odluka (moralna osećajnost); o očekivanjima u ponašanju u pojedinačnim kontekstima (moralni identitet) – recimo „dobar student“, „dobar profesor“, i indikatorima posvećenosti moralnim idealima; o indikatorima za procenjivanje hrabrosti, istrajnosti i neodstupanja od započetog (moralni karakter) i prototipovima delotvornih reakcija u problematičnim kontekstima i sl.

Još uvek su pred nastavnicima u školama brojne dileme: npr., kako formirati učenike, njihovu autonomiju i pravo na izbor, a istovremeno ne „naturati“ im ništa? Kako ih učiti kritičkom procenjivanju na osnovu univerzalnih vrednosti, ne koristeći i ne zloupotrebljavajući autoritet nastavnika.

Zatim, jedna od dilema je da li „poučavati“ ili obezbediti uslove izbora vrednosti. Izbor ovih alternativa povezan je sa različitim koncepcijama moralnog vaspitanja. S ovim pitanjem povezana je dilema da li „naturati“ učenicima moralne norme i tražiti izvršenje dužnosti ili im ostavljati potpunu slobodu izbora moralnih stavova. S jedne strane, pitanje je šta će svaki nastavnik kao specifična ličnost sa svojim konstruktima „naturati“ svojim učenicima, a, s druge strane, kako će učenici iskoristiti svoju slobodu i birati u kontekstu pluralizma i krize vrednosti u savremenom društvu? Rešenje bi moglo da bude u prihvatanju stanovišta da određivanje granica slobode izbora sadržaja moralnih stavova učenika treba da zavisi od stepena njihove odgovornosti u odlučivanju, odnosno snošenja posledica svojih odluka. Ovako kompleksna problematika zahteva kompetentne nastavnike koji

će omogućavati učenicima postepeno moralno izgrađivanje svoje ličnosti.

Takođe, aktuelno je i pitanje koje se odnosi na, danas možda i najtežu dilemu pred kojom se nalaze i učenici i nastavnici: izbor između dobra i efikasnosti. Naime, delovanja koja efikasno vode ka određenom cilju nisu uvek besprekorno moralna, a etički vredna delovanja nisu uvek efikasna. Ako ovu dilemu prenesemo na pedagoško polje možemo se zapitati: dolazi li do harmonije između etičnosti i efikasnosti u vaspitnom procesu u nastavi? Jer, npr., primena „pritiska“ (disciplinovanje, kažnjavanje, nagrađivanje) su često efikasni postupci nastavnika, ali je pitanje da li su uvek za pohvalu? Na ovo pitanje različite odgovore pružaju tradicionalne i savremene koncepcije moralnog vaspitanja. Po mišljenju V. Ščensnog, efikasna i istovremeno moralna su delovanja koja su u skladu sa principom supsidijarnosti i životnim interesom učenika koji je determinisan individualnim karakterom usavršavanim tokom celog života.

Neki autori smatraju da nije svaka indoktrinacija nužno nemoralna. Npr., Maranc ukazuje da ako indoktrinacija označava indukovanje uverenja i stavova tako da uverenja predstavljaju inteligentnu i razumno interpretaciju dokaza, a stavovi odgovoran izvod iz uverenja, onda takvo vaspitanje nije indoktrinacija. Razmatranja problema indoktrinacije ukazuju na razlike dveju filozofija vaspitanja: jedna nalaže da se preko osećanja unose ili usvajaju vrednosti tj. gotovi sadržaji - znači da se učenicima daju gotovi odgovori. Druga struja u filozofiji vaspitanja stavlja akcenat na formu, način mišljenja, ovlađavanje metodama moralnog mišljenja i pravilima moralnog jezika. Podsticanje formalne strane moralnosti podrazumeva i poštovanje autonomije i samog moralnog razvoja učenika, pa se ne dovodi u vezu sa indoktrinacijom, za razliku od sadržinskog vaspitanja. Pristalice formalnog vaspitanja poistovećuju sadržinsko vaspitanje sa indoktrinacijom, dakle sa usađivanjem određenih verovanja i fiksiranjem za određene sadržaje, autoritete i vrednosti.

Smatramo da pripremanje nastavnika za složene zahteve vaspitanja u današnjim uslovima mora uključivati razvoj njihovih moralnih kompetencija (moralnog rasuđivanja, moralne osećajnosti, moralne motivacije i moralne akcije). To zahteva, pored ostalog, da oni shvate

suštinu savremenih pedagoških koncepcija (progresivističke, koncepcije diskursa, „supsidijarnog“ moralnog vaspitanja), na čijoj osnovi mogu da se kreiraju odgovarajući postupci u radu sa učenicima.

Progresivistička pedagoška koncepcija ukazuje da nastavnici moraju među učenicima da stvaraju prave socijalne konflikte oko problematičnih situacija. To je suprotno tradicionalnom vaspitanju u kome se naglašavaju pravi odgovori na probleme. Učenike treba izlagati stimulusima koji će ih aktivirati. Dakle, ova savremena pedagoške koncepcija potencira aktivnu, subjekatsku poziciju učenika, interakciju sa sredinom, višesmernu komunikaciju u procesu vaspitanja i diskusiju, razgovor kao osnovnu metodu moralnog vaspitanja.

“Pedagogija diskursa”, takođe savremena koncepcija moralnog vaspitanja, zasniva se na strukturno-razvojnoj psihologiji morala. Centralna ideja ove koncepcije je “učenje kroz činjenje”. Učenicima se pruža mogućnost da budu aktivno uključeni u sve oblike moralnog delovanja. U prvi plan se ističe autonomija mogućeg preuzimanja odgovornosti u različitim situacijama, kao i autonomija praktičnog razuma, bez obzira na uzrast. Nastavnik orientisan koncepcijom diskursa se “pravi” da je moguća potpuna participacija učenika – kao da se zaista u potpunosti može uključiti u pravedno, objektivno, opštevažeće rešavanje problema. Ovo “činjenje kao da je”, koje se označava kao etička presupozicija, je u ovoj koncepciji osnovni pedagoški princip koji menja karakter pedagoških mera i didaktičkih strategija. Moralno vaspitanje kao diskurs isključuje indoktrinaciju (za razliku od tradicionalnih koncepcija), a takođe sprečava relativizam u svim područjima primene moralnog učenja (znanje, iskustvo i promene dubinske strukture) jer vodi ka praktičnom preuzimanju odgovornosti i zajedničkom donošenju odluka. Diskurs uvek sadrži i traganje za uopštenim principima, za načinima rešavanja problema koji se mogu zastupati iz svake perspektive. Koncepcija diskursa, osim aktivnog učestvovanja učenika u vaspitnom procesu, potencira razvoj sposobnosti odlučivanja i odgovornost.

Koncepcija “supsidijarnog” moralnog vaspitanja postulira primenjivanje što manje presije u vaspitanju, na relacijama nastavnik – učenik. Pod supsidijarnošću se podrazumeva pomoć koja ne oduzima inicijativu i ne oslobođa od individualnog stvaralačkog napora

(Szczęsny, 2001). Ova koncepcija prihvata gledište da postoje univerzalne opšteliudske vrednosti, čime se suprotstavlja tumačenju u okviru kulturnog fenomena koje se naziva postmodernizam. U ovoj koncepciji se vaspitanje opisuje kao pomoć učeniku pri razumevanju i prihvatanju vrednosti, uz istovremeno prepuštanje njemu da sâm doneše konačnu odluku – pod uslovom da je dostigao fazu odgovornog odlučivanja. Istovremeno, treba brinuti o stvaranju situacija saglasnih sa individualnim karakterom učenika. Na taj način svako dobija šansu optimalnog razvoja na putu stalnog usavršavanja, bez ograničavanja slobode i autonomije.

7.4. Socijalne kompetencije nastavnika

U savremenim društvenim uslovima, nastavnik treba da ima razvijene komunikativne veštine neophodne u radu s učenicima i drugim relevantnim subjektima u vaspitno-obrazovnom procesu (roditeljima, stručnim saradnicima i dr.). Komunikativne sposobnosti su potrebne za prilagođavanje socijalno raznovrsnim modalitetima ponašanja (Fullan, 2003; prema: Maleš, 2011:271).

Repertoar socijalno kompetentnog pojedinca sačinjavaju veštine, odnosno ponašanja, kao što su: interpersonalne veštine (pozitivan stil ponašanja prema drugima, empatija, participacija, socijabilnost, pružanje podrške), socijalno odgovorno ponašanje (poštovanje pravila, svest o posledicama svog ponašanja na druge), socijalna nezavisnost, kontrola ponašanja (tolerancija na frustraciju, pravljenje kompromisa u konfliktnim situacijama), socijalna kooperativnost, asertivne socijalne veštine (iniciranje komunikacije, preuzimanje vođstva u aktivnosti) i tome slično (Jevtić, 2010).

Sternberg, Conway, Ketron i Bernstein (Brdar i Smoјver – Ažić, 1993) su analizirali procene stručnjaka pri čemu se pojavio odvojeni faktor nazvan socijalna kompetencija, koji se razlikovao od rešavanja problema i verbalnih sposobnosti, a ponašanja obuhvaćena tim faktorom su: prihvata ljudi onakvima kakvi jesu, priznaje greške, osetljiv na potrebe i želje drugih ljudi. Hoepfner i O'Sullivan (Ibid, 1993) utvrdili su da ljudi visoke verbalne inteligencije postižu visoke rezultate u testu socijalne inteligencije, dok ljudi niske verbalne inteligencije postižu ili niske ili visoke rezultate na tim testovima. Oni smatraju da visoka verbalna

inteligencija nije presudna za uspešnost u socijalnim veštinama, jer mnogi ljudi znaju postupati sa drugim ljudima, a da nemaju razvijenu verbalnu inteligenciju.

Prema rečima Daniela Golemana, utežitelja koncepta emocionalne inteligencije, socijalna kompetencija uključuje znanje o onome što osećamo, kao i primenu ličnih osećaja pri donošenju dobrih odluka u životu. To je sposobnost dobrog upravljanja lošim raspoloženjima i sposobnost kontrole nagona. Ona znači i to da smo motivisani i ostajemo puni nade i optimistični i onda kada doživljavamo neuspehe na putu do ostvarenja nekog cilja. To je i empatija, znanje o tome šta drugi ljudi osećaju. To su i socijalne veštine – dobro slaganje sa drugima, upravljanje emocijama u odnosima, sposobnost uveravanja i vođenja drugih. Iz ovog opisa je vidljivo da je poslednje navedeno zapravo socijalna kompetencija (Goleman, 1995).

Socijalno kompetentan nastavnik uvodi učenike u prepoznavanje i tumačenje odnosa u grupi pri čemu kroz princip sinhroniciteta koristi interakciju i koedukaciju. Kroz obuku učenika kako da zajednički izvode ciljeve i sarađuju na ostvarivanju zajedničkih ciljeva, nastavnik primenjuje modele u kojima su učenici u ulogama vođe i vođenog pri čemu sami dele uloge i uče timske sposobnosti - sposobnost stvaranja podržavajuće i prihvatljive okoline i zajednice u kojoj je pažnja usmerena na pozitivno i pohvale, u kojoj nema represivnih reakcija. To je nastavnikova sposobnost da pruži priliku učeniku da iskaže svoje mišljenje i stavove bez prisustva straha i ujedno mu pokaže koliko to ceni.

Đuranović (2007:178) ističe da je socijalno kompetentan nastavnik onaj koji poseduje sposobnosti:

- „prenijeti učeniku određena socijalna znanja i vještine koje će ga osposobiti za preuzimanje aktivne uloge u socijalnom i kulturnom životu,
- poticati socijalno razumjevanje učenika,
- izgraditi kod učenika društveno prihvatljive oblike ponašanja,
- osposobiti ga za uspostavljanje i održavanje zadovoljavajućih odnosa s drugim ljudima,
- naučiti učenike zadovoljiti osobne potrebe na društveno prihvatljiv način,

- podstaknuti učenike na prihvaćanje svojih obaveza i odgovornosti,
- razviti kod učenika sposobnost empatične komunikacije,
- pomoći učeniku razviti samopouzdanje,
- osposobiti učenike primereno reagovati na frustraciju, nasilje, stres,
- razviti sposobnost reguliranja emocija,
- razvijati kod učenika nov način percipiranja određenih situacija“.

Socijalno kompetentan nastavnik razvija i socijalne kompetencije učenika, a neke od strategija ističe Antić (Antić, 2000:128): otvorena komunikacija...poštovanje dečijih osećanja, uspostavljanje autoriteta i poverenja, pozitivno etiketiranje dečijih karaktera, poboljšano ovladavanje nagonima, uvažavanje individualnih razlika, pozivanje na temaljna pravila, pojačavanje socijalnih umenja, obraćanje zdravom razumu. Podržavajući učenike, socijalno kompetentan nastavnik podstiče toleranciju prema drugim verama i nacijama, stimuliše uvažavanje različitosti, podstiče pozitivan osećaj pripadnosti civilizacijskoj kulturi. Uticaj koji se vaspitanjem vrši na pojedinca veoma je važan za promociju i ostvarenje tolerancije, kao i drugih vrednosti i kompetencija koje se temelje na otvorenosti, poštovanju i prihvaćenosti.

Interkulturalna kompetencija manifestuje se u određenim emotivnim i kognitivnim sposobnostima - u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, u empatiji i motivaciji za prilagođavanjem, u prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti (Hrvatić, 2007:402). Interkulturalna i socijalna kompetencija uključuju sposobnost uspostavljanja i održavanja međusobnih odnosa, komunikaciju i spremnost u postizanju nekog zajedničkog cilja. Pozitivne karakteristike ponašanja nastavnika kao što su poštovanje, strpljivost, fleksibilnost, empatija, prosocijalnost, otvorenost, radoznalost, odlike su i socijalno i interkulturalno kompetentne osobe s obzirom da su navedene kompetencije uslov za posedovanja socijalnih, emocionalnih i intelektualnih veština i ponašanja potrebnih za uspeh kao člana društva. Socijalna kompetencija se odnosi na socijalne, emocionalne i kognitivne veštine/sposobnosti i ponašanja koja su potrebna za uspešnu socijalnu adaptaciju. Uprkos ovoj jednostavnoj definiciji, potrebno je napomenuti da veštine ponašanja potrebna za zdrav društveni razvoj zavise od mnogobrojnih zahteva koje nameću određene različite situacije. Socijalna kompetencija se može predstaviti u vidu prizme koju čine tri hijerarhijski uređena

nivoa, od kojih svaki može biti veoma značajan u zavisnosti u koje se svrhe koristi.

Na najvišem nivou socijalna kompetencija je definisana (Petrović, 2007:17) kao efikasnost u socijalnim interakcijama. Efikasnost se smatra organizovanim sistemom ponašanja koji je usmeren ka dostizanju ciljeva (kratkoročnih i dugoročnih). Imajući to u vidu, biti socijalno kompetentan, značilo bi posedovati određena ponašanja i sposobnosti koja će rezultirati ostvarenjem postavljenih ciljeva, kako kratkoročnih tako i dugoročnih, odnosno posedovati značajan nivo efikasnosti u ostvarenju pomenutih ciljeva. Socijalni uspeh može biti određen samo kroz to kako drugi ljudi reaguju na ponašanje pojedinca. Efikasnost u socijalnim interakcijama je, dakle, zajednički produkt ponašanja pojedinca/individue i reagovanja njene društvene okoline. Sledeći (središnji) nivo definiše socijalnu kompetenciju, opet kao efikasnost, ali na osnovu pojedinačne perspektive i na osnovu perspektive drugih. Nivo „Ja i Drugi“ - srednji nivo prizme socijalne kompetencije koji ističe razliku između sebe i drugih i kao takav ima veliki značaj za uspešnu adaptaciju. Neki od autora smatraju (Ibid, 2007:17) da je u interakciji sa drugima, glavni cilj uspeti u održavanju balansa između potreba pojedinca/individue i potreba drugih. Socijalna kompetencija, u tom smislu, može se shvatiti i kao sposobnost postizanja sopstvenih ciljeva uz kontinuirano i paralelno održavanje pozitivnih odnosa sa drugima. Treći, donji, nivo prizme socijalne kompetencije objašnjava socijalnu kompetenciju kao specifične kognitivne, socijalne i emocionalne sposobnosti i na ovom nivou se temelje viši nivoi. U vaspitanju socijalne kompetencije neizostavna su dva aspekta, a to su empatija i razvijanje socijalnih sposobnosti.

Kao značajne funkcije nastavnika na ovom planu izdvajaju se funkcija ocenjivanja stanja interpersonalnih odnosa u kolektivu učenika/dece sa kojima radi i da na osnovu istih primeni ili razvije odgovarajuće vaspitne strategije za podršku učenicima. Na taj način oni pružaju mogućnost i pomoći deci u razvijanju produktivnih intergrupnih odnosa, ali i uče socijalne kompetencije koje vremenom usvajaju kao vlastite modele ponašanja (Suzić, 2001). Razumevanje drugih individua i grupe, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa je kompetencija koja zaslužuje poseban tretman jer se vrlo često na osnovu takvih rezonovanja preduzimaju potrebne akcije. Vaspitni

modeli bi trebalo da se zasnivaju na pravovremenom i uspešnom uvođenju svojih grupa, sticanje i jačanje ove vrste kompetencije. Kako bi se što bolje sagledao socijalni aspekt ove kompetencije, smatra se da se treba osloniti na deset veština koje čine strukturno-interpersonalnu sposobnost (prema: Gardner, 1983): davanje povratne informacije, predosećanje tuđih osećanja, kooperativno učenje, sposobnost razumevanja, podela rada, sposobnost saradnje, osećanje tuđih problema, komunikacija "oči u oči", grupni projekti (ibid, 2001) Ovom nizu veština mogu se dodati neke koje nedostaju, poput razumevanja unutargrupsnih odnosa, prepoznavanja i sposobnosti razrešavanja latentnih i otvorenih konflikata, kao i prepoznavanja i sposobnosti korišćenja intergrupsnih snaga (Jevtić, 2010).

7.5. Zaključak

Didaktičari i pedagozi posebno naglašavaju da učenike treba od najranijih uzrasta ospozobljavati da se nose sa nesigurnošću, neizvesnošću i nepredvidljivošću života u savremenom društvu, pri čemu se ne smeju zapostavljati moralni aspekti vaspitno-obrazovnog procesa, razvoj humanističkih vrednosti, etika odgovornosti (Gojkov, G. – Stojanović, A., 2011). Svakako su potrebni i sveukupni napor društva, pojedinaca, porodice, kulturnih ustanova, crkve, društvenih organizacija itd., kako bi se izvršila moralna rekonstrukcija i moralno izgrađivanje pojedinaca, kao i samog društva. To je složen i dugotrajan proces u kome nastavnici ipak moraju imati suštinski bitnu ulogu i preuzeti značajni deo odgovornosti. Svesni pluralizma moralnih vrednosti i kompleksnosti procesa moralnog vaspitanja, nastavnici moraju prihvati postojanje protivrečnosti koje su izvor socijalnih odnosa i procesa i ospozobljavati učenike da rešavaju problemske situacije i konflikte koji iz tih protivrečnosti nastaju. Za to su im neophodne socijalne i moralne kompetencije – sposobnosti moralnog rasuđivanja, moralne osećajnosti, moralne motivacije i moralne akcije.

8. AKCIONA KOMPETENTNOST VASPITAČA

Stručna i naučna dimenzija vaspitačeve kompetencije; obrazovanje za akcionalu kompetentnost; konstruktivističke teorije učenja; koncepcije organizacije pedagoške prakse studenata budućih vaspitača; predmetno-stručna kompetentnost; kompetentnost u međusobnim odnosima; organizacijska kompetentnost; pedagoško-didaktička i psihološka kompetentnost.

8.1. Uvod

Pedagoška dimenzija kompetencije vaspitača jasnija je tek u svetlu interakcija, saradnje i zajedničkog rada vaspitača i vaspitanika. Savremeno učenje podrazumeva intenzivniju interakciju, dvosmernu komunikaciju i dijalog, saradnju i zajedništvo od najmlađeg uzrasta do univerzitetskog. Kompetencije vaspitača, uz stručnost i naučnost, kao osnove celokupnog njegovog delovanja, ogledaju se sve više u umeću uspostavljanja odnosa i efikasnog komuniciranja sa vaspitanicima. U literaturi se često, pored klasičnih faktora uspešne komunikacije (motivacijski postupci, pohvale, nagrade, uspeh kao faktor...), ističe ličnost vaspitača kao faktor koji oslobađa, budi entuzijazam dece, podstiče na kreativnost i samoostvarenje, potiskuje anksioznost, dakle, stvara motivišuću intekstualnu klimu (Skilbeck, M. & Connell, H., 2000).

Ovladavanje strukom, naučnim disciplinama i pedagoškom metodologijom neophodne su pretpostavke kompetencije vaspitača, ali ne i dovoljne. Uz njih su neophodni ljudski kvaliteti, znanja, sposobnosti i umeća vezana za procese i međuljudske odnose u poučavanju i, uopšte, vaspitanju. Tamo gde se aktivnosti vaspitača i vaspitanika jedva i dотићу, nedostaju kvalitetni procesi i usklađeni odnosi na kojima počiva kvalitet

vaspitno-obrazovnog procesa i uspeha dece. Kvalitetni procesi i odnosi u vaspitno-obrazovnom procesu pulsirajuće su „žile kucavice“ koje decu pretvaraju u istinska ljudska bića, a vaspitaču daju mogućnost da bude autentičan, integrisana ličnost koja u zajedničkom radu, u učenju i poučavanju i drugim aktivnostima, podstiče i ospozobljava vaspitače za kvalitetan i kreativan rad kojim će obogatiti ne samo svoje spoznaje, nego i celokupnu ličnost dajući učenju i životu viši smisao (Spitzberg, op.cit, 74).

Stručna i naučna dimenzija vaspitačeve kompetencije vezana je uz sadržaje, dok je pedagoška kompetencija više vezana za procese i odnose. Tako prethodno već pominjani Spitzberg smatra da je jedna od najbitnijih crta odnosne kompetencije prepoznavanje recipročne i međuzavisne prirode ljudske interakcije. Ta podrazumevana međuzavisnost vodi do premise da osoba može biti kompetentna samo u kontekstu odnosa.

Obrazovanje za akcionu kompetentnost podrazumeva istovremeni razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvaruje se u okviru sledećih orijentacija: orientacija ka rešavanju problema, ka sporazumevanju, ka kooperaciji, ka delotvornosti, ka samoorganizaciji i ka celovitosti (Spitzberg, op.cit.) što čini obrise modela akcione kompetentnosti i čemu bi svakako doprinos trebala dati i pedagoška praksa. Kao polazište za formiranje kompetencija vaspitača obično se, pre svega, uzimaju one koje se očekuje da oni razvijaju kod svojih vaspitanika. Očekuje se tako da studenti tokom studija usvoje ono što se kao najznačajnije nailazi u vizijama kompetencija za 21. vek. Kao polazišta koriste se dokumenta: projekat DeSeCo, izveštaj ekspertske grupe A Evropske komisije za oblast obrazovanja i vrednovanje obrazovnih postignuća u Finskoj, koja se u međunarodnom poređenju ovih postignuća pokazuje kao najuspešnija. U projektu DeSeCo kao ključne kompetencije za 21. vek, pominju se: rad unutar socijalno heterogenih grupa, autonomno postupanje i interaktivna upotreba oruđa. Ekspertska grupa A za poboljšanje obrazovanja nastavnika i trenera je u svom izveštaju naglasila promenjenu ulogu nastavnika i odredila sledeće kompetencije koje treba razvijati u nastavničkoj karijeri: podsticanje novih nastavnih postignuća, rad u odeljenju na drugačiji, restrukturisan način, rad i izvan odeljenja, u školskom centru i u zajednici sa drugim socijalnim

partnerima, integrisanje informaciono-komunikacione tehnologije u formalne nastavne situacije i u sve profesionalne prakse, kao i sposobnost profesionalnog rada (Peklaj, C., 2008).

Nacionalni savet za obrazovanje u Finskoj odredio je tri ključne kompetencije, koje su rezultat učenja u različitim područjima: učenje učenja (sposobnost utvrđivanja pristupa novim zadacima, sposobnost transfera spretnosti i sposobnosti na nove situacije, unutrašnje prihvatanje datog zadatka, unutrašnja motivacija, autonomija i samokontrola, želja i spremnost na uključivanje u različite zadatke); komunikacione kompetencije (socijalne i interaktivne veštine, saradnja i pregovaranje, verbalno i neverbalno primećivanje i izražavanje, metakognitivne komunikacione veštine, IT i kompetencije odnosa sa medijima) i opšte obrazovanje (produbljivanje trajne motivacije za učenje, utvrđivanje i analiziranje veština nastavnog procesa i nastavnih rezultata kod pojedinca, usavršavanje i postizanje visokog stepena znanja u oblasti informacione tehnologije, razumevanje kulture i njene unutrašnje vrednosti, otvorenost za internacionalizaciju) (C. Peklaj, 2008).

Cirila Peklaj (2008) navodi da drugo polazište za formiranje kompetencija u Finskoj proizilazi iz samog određivanja kompetencija. Kako kompetencije uključuju saznajne aspekte (znanje iz određene oblasti), emotivno-motivacione aspekte (usmerenja, odnos, stavove, vrednosti, pripremu za postupke), kao i aspekte ponašanja, i naše kompetencije moraju da budu određene tako da uključuju sva ta tri aspekta, a ne samo saznajne ciljeve, koje su u prošlosti većinom obuhvatali ciljevi pojedinačnih predmeta, uključenih u pedagoško obrazovanje (*ibidem*).

Treće polazište je način određivanja kompetencija. Pregled nastavničkih kompetencija, definisanih na univerzitetima u raznim državama sveta, pokazuje donekle različite pristupe. Tako C. Peklaj (op.cit) nalazi da su neki univerziteti veoma precizno odredili nastavničke kompetencije koje se stiču na diplomskim studijama po njihovim programima. U Engleskoj su naročito precizno i analitično određeni standardi za dodeljivanje statusa kvalifikovanog učitelja. I u Ženevi su odredili oko 10 oblasti u osnovnom obrazovanju nastavnika koje imaju preim秉stvo nad ostalima. Američki i australijski univerziteti obično ograničavaju izbor

nastavničkih kompetencija na ključne kompetencije. Njen zaključak ove analize je da je pri određivanju kompetencija dobro izbeći suviše analitično nabranje i sitnjenje pojedinačnih kompetencija, kao i suviše uopšteno nabranje, jer oba ekstrema mogu da dovedu do teškoća pri razvijanju i vrednovanju kompetencija u pedagoškoj praksi, kako bi one bile uspešan vodič u sadržinskoj i metodičkoj obnovi programa pedagoškog obrazovanja, čime se pominjana autorka u svojim istraživanjima inače dosta bavila. Moglo bi se na ovom mestu zaključiti da su različita polazišta i istraživanja kompetencija vaspitača, učitelja i nastavnika utirala put ka pojmovnom određenju kompetencija u pedagoškom pozivu, te je i pored kompleksnosti ovog konstrukta moguće nazreti njegove osnovne konture, kojima ćemo se poslužiti u ovom istraživanju.

8.2. Definisanje kompetencija

Nakon devedesetih godina, na području proučavanja pokazatelja efikasnosti obrazovanja preovladalo je mišljenje da je potrebno temeljno teorijsko i interdisciplinarno razmišljanje o najvažnijim obrazovnim indikatorima razvoja pojedinca, koje bi bilo pouzdano i međunarodno uporedivo. Bila je osnovana i posebna projektna grupa (u okviru OECD i pod vođstvom SFSO) koja je započela izvođenje studije pod nazivom „Definicija i selekcija kompetencija: teorijske i konceptualne osnove“, odnosno započet je projekat DeSeCo. Grupa se najpre uhvatila u koštac sa razrešavanjem teorijskih problema, koji su bili u vezi sa određivanjem kompetencija kao najvažniji indikatora razvoja (C.Peklaj, op.cit). Smatralo se da je potrebno da se razreše osnovne dileme o samom pojmu kompetencija, koje su u različitim oblastima upotrebljavane različito. Postojale su i dileme o tome da li je uopšte moguće, s obzirom na neverovatne razlike kultura i društava, odrediti nekoliko osnovnih kompetencija koje bi bile značajne za sve. Tako su se stručnjaci tokom projekta našli i pred problemom kako meriti, odnosno utvrđivati ove kompetencije, te kakve vrednosne posledice bi takvo određivanje imalo po celokupno društvo.

Pri određivanju kompetencija, autori su sledili Vajnertovo uputstvo da treba otkloniti konfuziju u oblasti kompetencija i odrediti ih na naučno odgovarajući način, koji će biti upotrebljiv i u praksi. Tako su kompetencije definisali kao: sposobnost uspešnog ispunjavanja

kompleksnih zahteva iz određene oblasti, uz pomoć mobilizacije kako kognitivnih, tako i nekognitivnih aspekata rada. Za uspešan rad, najpre su potrebne kognitivne sposobnosti (rešavanje problema, analitičko i kritičko mišljenje, odlučivanje, divergentno mišljenje, spretnost pri odlučivanju) i, naravno, dovoljna količina znanja iz određene oblasti. Ipak, svi autori se slažu da pojам kompetencije uključuje i motivacione i emotivne aspekte rada. Spremnost za rad, vrednovanje situacija i izazova, stavovi, odnos prema nekoj aktivnosti, a u najširem smislu i naše vrednosti, određuju kako ćemo se uhvatiti u koštac sa određenom aktivnošću i koliko ćemo u njoj biti uspešni. Ako neko ima razvijenu neku kompetenciju to ne znači samo da ima odgovarajuće sposobnosti (kognitivne, motivacione, emotivne), već i da je sposoban da ih na adekvatan način aktivira, uskladi i upotrebi u odgovarajuće vreme i u kompleksnim situacijama. Imati razvijenu neku kompetenciju ne znači prosto posedovanje potencijala, već je potrebno kompetenciju i primeniti u različitim situacijama. Zato njen postojanje možemo konstatovati samo na osnovu aktivnosti, ponašanja u različitim situacijama i okolnostima. Za razliku od sposobnosti, koje su u velikoj meri urođene, kompetencije možemo naučiti, možemo ih drugima predavati i upotrebljive su u različitim kontekstima. One su, dakle, kompleksni akcioni sistemi. Ovo stanovište je u osnovi shvatanja akcione komeptentnosti o kojoj govorimo u ovom delu.

Od samog određivanja pojma kompetencija, još su veće teškoće u izboru i konstatovanju koje su to kompetencije koje su ključne za uspešan rad u 21. veku. Naime, postavlja se pitanje da li uopšte smemo i da li možemo da određujemo ove kompetencije na osnovu vrednosnih sistema i stanovišta zapadne kulture i najrazvijenijih država, pa tako i da unapred određujemo šta je važno za razvoj celog sveta. Ipak je preovladalo mišljenje da, uprkos razlika, postoji potreba za zajedničkim vizijama i izazovima za celo čovečanstvo. Tako su se saradnici projekta DeSeCo odlučili da kao ključne (kritične, odnosno najvažnije) kompetencije odrede one koje doprinose postizanju visoko vrednovanih postignuća, kako na individualnoj, tako i na društvenoj ravni, u smislu uspešnog življenja i dobro organizovanog društva; sa njima postižemo značajne, kompleksne zahteve i izazove u širokom spektru različitih okruženja. Dimenzije, odnosno principi i vrednosti koje određuju pojam „uspešno življenje“ moraju biti opšteprihvачene i konzistentne sa aspekta bilo koje teorije moralnosti. Ove dimenzije su dostignuća, osnovni elementi

egzistencije svakog pojedinca (odabir sopstvenog životnog puta i život dostojan čoveka), razumevanje sebe i sopstvenog sveta, zaposlenje i postojanje dubokih ličnih odnosa. Na osnovu ovih prepostavki, autori su formirali tri osnovne kategorije ključnih kompetencija: rad unutar socijalno heterogenih grupa, autonomno postupanje i interaktivna upotreba oruđa (Peklaj, C., op.cit).

Kod kompetencije rada unutar socijalno heterogenih grupa akcenat je na interakciji sa drugima, koja u multikulturalnim društvima omogućava uspešan rad unutar grupe, kao i prevazilaženje razlika i suprotnosti. Za refleksivan i odgovoran rad sa drugima potrebne su kompetencije: uspostavljanje odnosa sa drugima, saradnja, kao i regulisanje i rešavanje konflikata. Prvi uslov za uspešnu saradnju sa drugima je autonomnost pojedinca, što znači da pojedinac „radije utiče, nego pusti da utiču na njega, oblikuje, a ne biva oblikovan, sam bira, a ne samo da prihvata izbore drugih“. Za autonomno, refleksivno i odgovorno postupanje potrebne su sledeće kompetencije: delovanje unutar celine, odnosno unutar širih konteksta, pravljenje i izvođenje životnih planova, ličnih projekata, te odbrana i aktivno zagovaranje sopstvenih potreba, interesa i granica. Poslednja grupa kompetencija odnosi se na interaktivnu upotrebu oruđa, kako fizičkih, tako i socio-kulturnih: interaktivna upotreba jezika, simbola i tekstova, interaktivna upotreba znanja i informacija, kao i interaktivna upotreba tehnologije (ibidem).

8.3. Teorijski kontekst i nalazi istraživanja o kompetencijama, znanju i veštinama koje se očekuju od vaspitača

Teorijski kontekst posmatranja akcione kompetentnosti vaspitača zasniva se na socio-kulturnoj konstruktivističkoj paradigmi u čijoj je osnovi shvatanje da je znanje, odnosno nauka, rezultat zajedničke konstrukcije svih važnih učesnika iz neke stručne oblasti. Osnovni mehanizmi, koje za formiranje novog znanja uključuje ova paradigmata, su: konstruktivizam, zajednička konstrukcija novog znanja u socijalnim situacijama, te upotreba kulturno posredovanih oruđa i artefakata. Konstruktivističke teorije učenja prepostavljaju da novo znanje nije stečeno spolja, već je rezultat sopstvenih misaonih procesa, rezultat aktivne transformacije ideja o svetu. Socijalni kontekst je okruženje, koje može podstići više misaone procese i bolje rezultate. Viši stepen razmišljanja može biti rezultat suočavanja mišljenja sa iskusnijima u

oblasti nadređenog razvoja, a može biti i rezultat iskustva zajedničke konstrukcije unutar grupe stručnjaka iz određene oblasti. Zajednička konstrukcija znanja u grupi eksperata dovodi do suočavanja različitih stavova, perspektiva, rešenja određenog problema, što je, u suštini, bolje od rezultata vlastite konstrukcije pojedinca. Kulturna oruđa i artefakti u konstrukciji novog znanja takođe imaju važnu ulogu. Pre svega, to su brojna znanja razvijena u raznim oblastima nauke i stečena u sopstvenoj profesionalnoj praksi. Novo znanje je tako rezultat sopstvene misaone aktivnosti, uže socijalne ili šire društvene delatnosti (C. Peklaj, op.cit.). Osnova za određivanje vaspitačkih, i drugih koji su u oblasti obrazovanja kompetencija je znanje, koje se formiralo na osnovu teorijskih i empirijskih istraživanja, pre svega, u oblasti odabira ključnih kompetencija, koje su potrebne za 21. vek, kao i vaspitačkih kompetencija koje bi ove kompetencije razvijale kod vaspitanika.

Značajni su pomena i nalazi rezultata istraživanja u procesu obnove studijskih programa (C.Peklaj i M. Puklek Levpušček, 2008) koji mogu biti dodatni argument za obrazlaganje značaja profesionalnih znanja vaspitača, koja se ne odnose samo na poznavanje programa, sadržaja, nego isti značaj pridaju psihološko-pedagoškim znanjima i veštinama koje budući vaspitači treba da steknu u toku studija. U istraživanju koje pominjemo autorke su našle da u samom psihološko-pedagoškom delu obrazovanja treba staviti veći akcenat na oblasti koje u praksi najviše opterećuju nastavnike, a iz ugla ovog rada i vaspitače: izlaženje na kraj sa agresivnim i neprimerenim ponašanjem, prepoznavanje i pružanje pomoći učenicima sa posebnim potrebama, kao i učenje i razvijanje strategija učenja – osnovnim kompetencijama koje omogućavaju skup znanja. Pored ovih sadržinskih promena, ističu autorke, trebalo bi staviti veći akcenat i na razvijanje nastavničkih veština u praksi, što možemo postići samo većim i doslednjim uključivanjem dobro vođene pedagoške prakse na svim nivoima studija – možda još na početku studija, zajedno sa hospitovanjem (posmatračkom praksom), a, pre svega, sa praksom u okviru opšte i specijalnih didaktika (metodika). Posebno je za ovaj naslov značajno njihovo zapažanje da modifikovanje programa nije dovoljno za bolju sposobljenost u praksi, jer kako one konstatuju "za rad u razredu, 14 dana zbijene prakse tokom studija sigurno nije dovoljno" (Peklaj, op.cit.).

Poslednjih decenija, svet se stalno suočava sa novim izazovima na socijalnom i tehnološkom području. Razvoj informatičke tehnologije doneo je neslućene promene na svim životnim poljima: brz ekonomski razvoj, na jednoj strani globalizaciju, a na drugoj sve veće razlike, promjenjen način života u užoj i široj zajednici, drugačiji sistem vrednosti i sve veću kompleksnost sa kojom se susrećemo u svakodnevnom životu. S obzirom na ovu kompleksnost izazova, sve važnije postaje razmišljanje o ulozi obrazovanja za pojedinca i društvo u celini, o njegovim ekonomskim aspektima i rezultatima. Ovo se vidi i iz brojnih empirijskih studija koje se bave obezbeđivanjem kvaliteta obrazovanja, ocenjivanjem ekonomskih i socijalnih posledica obrazovanja i određivanjem osnovnih uslova za uspešan život i potpunu uključenost u društvena zbivanja. Neke od ovih studija su započete još 80-ih godina prošlog veka, u okviru OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) – Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj. Prve studije na ovom polju bile su usmerene ka obezbeđivanju šireg socio-kulturnog znanja i veština, koje nisu strogo u vezi sa kurikulumom i koje bi mogle da omoguće uspešan društveni rad. U literaturi se često pominje CCC – Cross Curricular Competencies Feasibility Study, započeta 1993, koja se odnosila na oblast politike, ekonomije, građanskih prava, rešavanja problema, upoznavanja samog sebe – predstave o samom sebi i komunikacije. U istraživanju su učestvovali šesnaestogodišnjaci iz 9 država. Rezultati istraživanja su pokazali da je moguć razvoj indikatora kvaliteta obrazovanja, koji nisu u strogoj vezi sa školskim predmetima. Razvoj područja predstave o samom sebi nastavljen je u projektu PISA (Program for International Student Assessment), a područje rešavanja problema u okviru IEA (Civic Educational Study – Network A) (*ibidem*).

Vredni pomena su i nalazi istraživanja vršenih u Kanadi i SAD, kojima se otvara novo područje međunarodne provere pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey – IALS i National Adult Literacy Survey – NALS). Pismenost su u IALS istraživanju odredili kao „sposobnost razumevanja i korišćenja pismenih informacija u svakodnevnim prilikama kod kuće, na poslu i u zajednici, da bismo postigli sopstvene ciljeve, razvili sopstveno znanje i potencijal“. U obema studijama, pismenost je podeljena na tri oblasti: pismenost na području proze (znanja i veštine potrebne za razumevanje i korišćenje informacija iz tekstova, uključujući uvodne članke, novine, pripovetke,

poeziju, naučnu fantastiku), pismenost pri korišćenju dokumenata (znanja i veštine potrebne za obezbeđivanje i korišćenje informacija koje sadrže različiti dokumenti, uključujući molbe za posao, karte, vozni red, geografske karte, tabele i grafikone) i kvantitativna pismenost (znanja i veštine potrebne za korišćenje aritmetičkih operacija, pojedinačno ili uzastopno, kod brojeva u pisanim materijalima, npr. sređivanje knjige izdataka, konstatovanje znakova, ispunjavanje narudžbenica, odlučivanje na zajam na osnovu oglasa) (ibidem).

Korak dalje napravljen je istraživanjima koja razvijaju pokazatelje nastavnih postignuća, a usmerena su, pre svega, na konceptualne probleme i razvoj pomoćnih sredstava za merenje kompetencija. PISA je pokušala da razvije različite instrumente za merenje međupredmetnih kompetencija. Usmerena je, pre svega, na oblast čitalačke, matematičke i prirodnjačke pismenosti. Pored ovih triju oblasti, u pojedinim merenjima uključuje i šire međupredmetne kompetencije. 2000. godine to je bilo samoregulativno učenje i čitalačka pismenost (strategije, motivacija i slika o samom sebi), a 2003. godine područje rešavanja problema i matematička pismenost. Zadaci su bili u vezi sa realnim životnim problemima iz različitih oblasti, koje učenici ne rešavaju u školi (ibidem).

Pokušaje da se integriraju eksperimentalne identifikacije širokih kategorija veština koje su važne za uspeh u profesiji, kao i teorije inteligencije, nalazimo u ALL – Adult Literacy and Lifeskill Survey (2002). ALL meri pismenost u oblasti proze i dokumenata, pismenost u oblasti snalaženja sa brojevima i analitičko mišljenje, kao i veštine timskog rada i pismenosti u oblasti informaciono-komunikacione tehnologije (ibidem).

C. Peklaj u pominjanoj studiji navodi i nalaze Civ-ED (Civic Education study, 2001)) studije, koja je bila fokusirana na pitanja spremnosti mladih (14-15 godina) za preuzimanje svoje građanske uloge u demokratskim društvima. Posmatrana su njihova realna znanja, sposobnosti u korišćenju znanja u oblasti građanskih prava, razumevanja pojmoveva kao što su demokratija, državljanstvo, uloga vlade, stanovišta o institucijama i problemima, kao i građanske inicijative, prakse i dispozicije za aktivnosti (ibidem).

Zaključke prethodnih studija C. Peklaj svrstala je u tri grupe konstatacija u oblasti utvrđivanja i određivanja pokazatelja nastavnih dostignuća: željeni rezultati obrazovanja su širi od samo sticanja znanja koje je u vezi sa pojedinačnim predmetima koji se obično uče u školama, sticanje kompetencija seže preko (npr. učenja) školskog konteksta, učenje je priprema za život. Iza prethodnog moglo bi se konstatovati da su nalazi podsticajni za istraživanje kompetencija, jer pružaju osnovu za posmatranje, tj. komparativnu studiju o sadašnjem stanju i za modeliranje koncepta akcione kompetentnosti vaspitača sa obrisima zasnovanim na novoj paradigmi učenja, aktivnoj konstrukciji znanja, integrativnom pristupu, kompetencijama za praktičan rad u toku učenja, na istovremenom razvoju interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvarivanju u okviru „orientacija ka rešavanju problema, „ka kooperaciji“, ka „delotvornosti“, „ka saorganizaciji“ i „ka celovitosti“, dakle ka modelu akcione kompetentnosti, koji bi bio u osnovi pedagoške prakse i njenog doprinosa pomenutim kompetencijama budućih vaspitača.

8.4. Metodološki okvir

Ovo istraživanje rađeno je u okviru projekta finansiranog od strane Pokrajinskog sekretarijata za nauku AP Vojvodine sa temom *Akciona kompetentnost vaspitača – studentska perspektiva*. Cilj ovog projekta bio je da se, pre svega, radi na produbljivanju međunarodne saradnje u oblasti visokog obrazovanja između Visoke škole strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ u Vršcu i Univerziteta „Aurel Vlaicu“ u Aradu - Rumunija, sa akcentom na proučavanju i poređenju aktuelnog stanja u dve zemlje u pogledu akcione kompetentnosti budućih vaspitača.

Projekat se sastojao iz nekoliko koraka. Prvi se odnosi na *komparativnu studiju u kojoj su analizirane teorijske koncepcije međunarodnih i nacionalnih dokumenata o organizaciji pedagoške prakse studenata budućih vaspitača*. U sledećem koraku je u Rumuniji (Arad) i Vojvodini (Vršac) snimljeno trenutno stanje u okviru praktičnog osposobljavanja za razvoj kompetencija budućih vaspitača, tj. urađeno je eksplorativno empirijsko istraživanje, sa posebnim osvrtom na domete pedagoške

prakse u smislu opremanja budućih vaspitača neophodnim kompetencijama, kako bi se došlo do mišljenja studenata o kompetencijama koje dobijaju tokom pedagoške prakse i o značaju istih za njihov dalji samostalan rad, što je u suštini problema koji se ovim istraživanjem posmatra. Poseban akcenat je stavljen na ocene studenata o svojoj sposobnosti za pojedine kompetencije, te kako pedagoška praksa utiče na samoocenu studenata u pogledu njihove sposobnosti na pojedinim područjima kompetentnosti, kao i njihovo mišljenje o elementima efikasnijeg modela pedagoške prakse. Ovim su se dobili okviri za izradu modela akcione kompetentnosti budućih vaspitača.

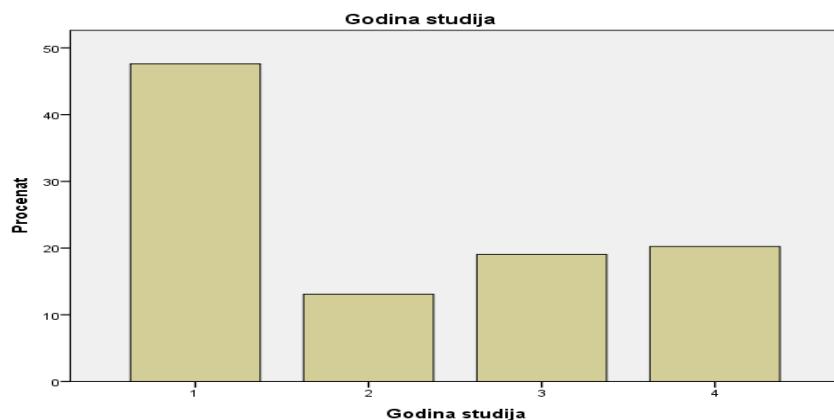
Istraživanje je obuhvatilo 100 studenata sa Univerziteta „Aurel Vlaicu“ iz Rumunije i 100 studenata sa Visoke vaspitačke škole „Mihailo Palov“ iz Vršca. Uzorak je bez verovatnoće, hotimični, a snimanje je vršeno skalom procene Likertovog tipa o kompetencijama, koji je, u stvari, izmenjen i dopunjena upitnik konstruisan za istraživanje kompetencija u projektu: „Stručne osnove za oblikovanje socijalne kohezije“, koje je rađeno u suorganizaciji Pedagoškog fakulteta iz Ljubljane, Filozofskog fakulteta u Rijeci i Učiteljskog fakulteta u Beogradu - finansirano od strane EU, a koji se sadržajno odnosi na: predmetno-stručnu kompetentnost; međuljudsku kompetentnost, organizacijsku kompetentnost; pedagoško-didaktičku, psihološku, i na Sposobnosti specijalnih kompetencija, znanja i umenja.

Obrada se odnosila sa deskriptivnu statistiku numerički promenljivih, klaster analizu, faktorsku analizu, Levene analizu homogenosti varijabli (F-test), T-test. Nalazi istraživanja poslužili su za komparativnu studiju o sadašnjem stanju i za modeliranje koncepta akcione kompetentnosti vaspitača sa obrisima zasnovanim na novoj paradigmi učenja, aktivnoj konstrukciji znanja, integrativnom pristupu, kompetencijama za praktičan rad u toku učenja, na istovremenom razvoju interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvarivanju u okviru „orientacija ka rešavanju problema, „ka kooperaciji“, ka „delotvornosti“, „ka saorganizaciji“ i „ka celovitosti“. Ovako definisan model akcione kompetentnosti ima u osnovi doprinos pedagoške prakse pomenutim kompetencijama i nosi karakteristike snimljenih modela u okruženju (evropske studije za vaspitače, sa posebnim osvrtom na Rumuniju i Vojvodinu), zatim nalaze komparativne studije o studentskoj proceni sadašnjih modela pedagoške prakse u Rumuniji i Vojvodini iz ugla

pedagoških kompetencija i definisane smernice budućih vaspitača - perspektivu studenata.

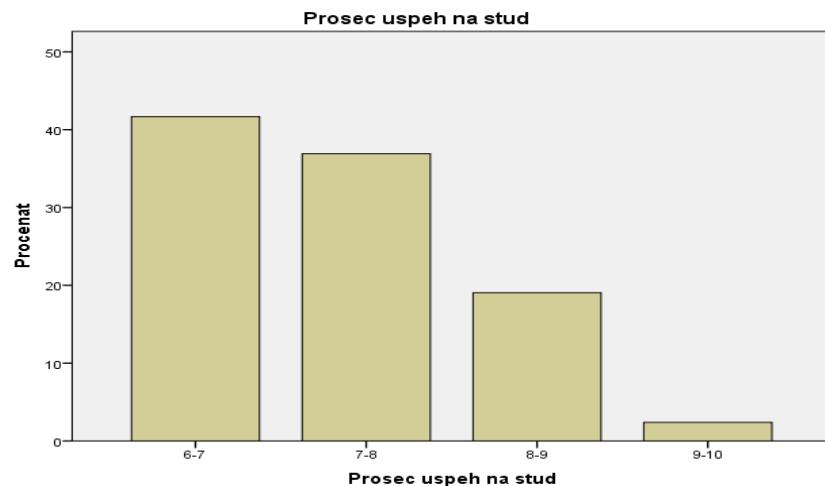
8.5. Nalazi i interpretacija

U prilazu nalazima pošlo bi se od osnovnih karakteristika uzorka za koje se smatra da bi mogle biti značajne za razumevanje, odnosno interpretaciju nalaza. Tako je kao jedna od varijabli u snimanju odnosa studenata prema pedagoškoj praksi bila godina studija na kojoj se studenti iz uzorka nalaze; vidi se da je u poduzorku Vršac 47,6% studenata sa prve godine studija, sa druge godine je 13,1%, sa treće je 19,0%, a sa četvrte 20,2%. Podaci govore o značajno većem broju studenata prve godine u odnosu na ostale godine studija, što može biti značajno, jer su studenti na početku studija i manje mogu imati predstava šta znači pedagoška praksa, dakle, šta se od njih očekuje u praktičnom radu, s tim i da mogu sa manje sigurnosti da ocenjuju vrednosti pojedinih kompetencija koje se očekuju, kao i da manje pouzdano mogu da vrednuju doprinos pedagoške prakse formiranju određenih kompetencija. Na kraju, i sa manje sposobnosti da procenjuju koje bi od ponuđenih i u pedagoškoj praksi sretanih kompetencija mogle da se nađu u novom modelu akcione kompetencije. Dakle, moglo bi se već ovde zaključiti da ovako prihvaćen uzorak, koji nije dovoljno procentualno izbalansiran, već upućuje na oprez u zaključivanju, odnosno potrebu da se ova činjenica uzme u obzir pri interpretaciji nalaza.



1.1. Poduzorak Vršac - Procenat ispitanika sa određene godine studija

Takođe je značajno uzeti u obzir i strukturu uzorka prema uspehu studenata, koja je, takođe, asimetrična, te se 41,7% studenta nalazi u grupi čiji je prosek između 6 i 7, 36,9% je u grupi sa prosekom između 7 i 8, 19% ima prosek između 8 i 9, a samo 2,4 % je sa prosekom između 9 i 10.



1.2. Procenat ispitanika koji imaju određeni uspeh na studijama

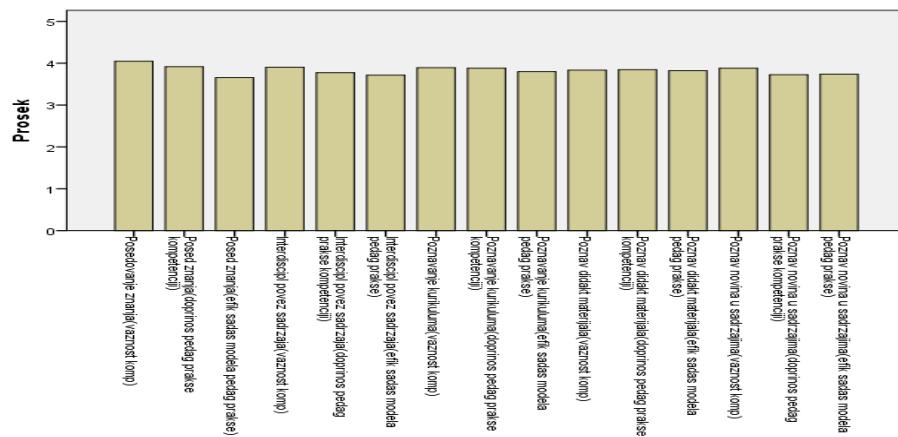
Dalje su posmatrani podaci po oblastima i to tako što se pored tabelarnih pregleda daju i grafički prikazi kojima se jasnije uočava struktura svake od datih grupa.

PREDMETNO-STRUČNA KOMPETENTNOST

Tabela 2.1 Broj ispitanika (N), proseci (M) i standardne devijacije (SD) varijabli iz grupe *predmetno- stručnih kompetencija*

	N	M	SD
Posedovanje opšte stručnih znanja (važnost komp)	84	4.05	.943
Posedovanje opšte stručnih znanja (doprinos pedag. prakse kompetenciji)	84	3.92	.960
Posedovanje opšte stručnih znanja (efik. sadaš. modela pedag. prakse)	84	3.65	.976
Interdiscipl. povez. sadržaja (važnost komp)	84	3.90	.965
Interdiscipl. povez. sadržaja (doprinos pedag. prakse kompetenciji)	84	3.77	.998
Interdiscipl. povez. sadržaja (efik. sadaš. modela pedag. prakse)	84	3.71	1.025
Poznavanje kurikuluma (važnost komponenata)	84	3.89	1.053
Poznavanje kurikuluma (doprinos pedag. prakse kompetenciji)	84	3.88	.974
Poznavanje kurikuluma(efik. sadaš. modela pedag. prakse)	84	3.80	1.106

Poznavanje didakt materijala (važnost komponenata)	84	3.83	1.139
Poznavanje didakt materijala (doprinos pedag. prakse kompetenciji)	84	3.85	1.146
Poznavanje didakt. materijala (efik. sadaš. modela pedag. prakse)	84	3.82	.996
Poznavanje novina u sadržajima (važnost komponenata)	84	3.88	.897
Poznavanje novina u sadržajima (doprinos pedag. prakse kompetenciji)	84	3.73	1.022
Poznavanje novina u sadržajima (efik. sadaš .modela pedag. prakse)	84	3.74	1.077
Validni N	84		



2.1. Proseci varijabli iz grupe predmetno-stručnih kompetencija

Iz prethodnog pregleda uočava se da su studenti privili malu razliku u pogledu značaja koji pridaju pojedinim predmetno-stručnim kompetencijama. Poznavanju opšte stručnih znanja je dato najviše značaja, što bi se moglo tumačiti kao zrelost studenata i dobra procena potreba u vreme kada deca predškolskog uzrasta imaju puno informacija koje stiču iz raznih izvora, te vaspitač treba dosta toga i sam da poseduje, kako bi bio u funkciji moderatora u konstruktivističkom pristupu učenju. Dakle, moglo bi se ovo tumačiti kao svest o značaju medija i drugih izvora informacija, kao skladišta podataka, prenosilaca znanja do kojih se danas lako dolazi i koji menjaju tradicionalnu ulogu vaspitača, kao i samo predškolstvo, na koje se više ne gleda kao na zbrinjavanje dece. Ono nema više dominantnu ulogu nege i socijalne zaštite, nego se taj fokus pomera ka pedagoškoj funkciji, podsticanju razvoja sposobnosti dece, što dalje znači da se od vaspitača očekuje preda bude dijagnostičar učenja, da deci stavlja na raspolaganje prikladan

materijal za učenje i pomaže instrukcijama njihovo formiranje pojmove, učenje, a time i razvoj.

Iz podataka se, takođe, uočava da je skoro ista važnost data poznavanju kurikuluma i didaktičkog materijala, što je za očekivati, jer su to suštinski elementi praktičnog rada, odnosno osnovica na koju se ostalo oslanja. Interdisciplinarnosti u povezivanju sadržaja dato je nešto manje značaja u odnosu na prethodno, iako ova razlika nije upadljiva.

To što su studenti napravili malu razliku između ponuđenih kompetencija, kao između ocene značaja pojedinih, zatim njihovog sretanja u praksi, tj. doprinosa prakse njihovoj kompetentnosti i na kraju davanju prednosti pojedinima da uđu u novi model efikasnije pedagoške prakse, može, pored prethodnog, da znači i to da su oni slabo upućeni u značaj ponuđenih kompetencija, posebno studenti prve godine, koji su se tek na kratko sa njom sreli, te da su iz nesigurnosti davali visoke ocene svim kompetencijama i iste te ocene davali različitim aspektima. Ovakav ugao gledanja ima više verovatnoće za tačnost ako se još uzme u obzir da je preko 40% studenata sa niskim prosekom, koji bi se mogao dovoditi u vezu sa motivacijom studenata ne samo za učenje, nego i za ostale aspekte studija, pa i pedagoške prakse, te je njihova upućenost bila, verovatno, slabija.

KOMPETENTNOST U MEĐUSOBnim ODNOsimA

Konstatacije o malim razlikama u vrednovanju različitih aspekata (važnost kompetencija, doprinos pedagoške prakse razvoju određenih kompetencija i efikasnost sadašnjeg modela prakse, odnosno davanje vrednosti pojedinim kompetencijama da uđu u novi model pedagoške prakse) uočavaju se i u grupi kompetencija koje se odnose na međusobne odnose, kao i na organizacijsku kompetentnost. Dakle, uočava se, kao kod prethodnog, da su studenti visoko i približno jednako vrednovali važnost, doprinos i značaj da pojedine kompetencije uđu u novi model. Ovde bi se moglo zapaziti da su se u većem broju našle visoke ocene, dakle, preko 4.00, što bi moglo da ukaže na mogućnost da studenti smatraju značajnjim kompetencije koje su u osnovi komunikacije i koje su očigledne u praktičnom radu sa grupom. Posebno se u ovom smislu ističu kompetencije kojima se *oblikuje povoljna klima u vaspitnoj grupi, pozitivan odnos sa vaspitanicima, kao i lične*

karakteristikе vaspitača. Isto se ne bi moglo konstatovati za set sposobnosti koje se odnose na organizacijske kompetencije, koje su u proseku dobro nešto niže vrednosti, s tim što je primetna i razlika između posmatranih aspekata (važnost kompetencija, doprinos pedagoške prakse razvoju određenih kompetencija i efikasnost sadašnjeg modela prakse, odnosno davanje vrednosti pojedinim kompetencijama da uđu u novi model pedagoške prakse). Uočava se, dakle, da su studenti u ovom setu kompetencija procenili da pedagoška praksa manje pruža nego što bi trebala da ih ospozobljava u ovom smislu, ali je interesantno pitanje zašto su manje značaja dali i potrebi da se ove kompetencije nađu u novom modelu efikasnije pedagoške prakse. Znači li ovaj nalaz potvrdu prepostavke kod interpretacije prethodnih podataka u smislu nedovoljnog poznavanja značenja i praktičnog izraza pojedinih kompetencija, kao i konstataciju kod prikaza karakteristika uzorka o nedovoljnoj upućenosti studenata u suštini predmeta koji se istražuje? Iako bi se moglo očekivati, a i zahtevi Deskriptora Evropskog kvalifikacionog okvira upućuju na potrebu da se kod studenata podstiče razvoj intelektualne autonomije, koja se vezuje danas za koncept doživotnog učenja, a posebno sa kompetencijom „učiti kako se uči“, da studenti budu više zainteresovani za razvoj sopstvenih ključnih kompetencija, koja se odnosi na bolje upravljanje vlastitim učenjem, na pristup učenju, na mogućnosti upravljanja vlastitim učenjem, na društvene i međuljudske odnose i komunikaciju, motivaciju itd., a time i za sadržaje prakse, odnosno na njenu organizaciju i efekte koje ona obezbeđuje. Jer se u često sretanim definicijama autonomije u učenju pod ovim pojmom (Holek, H., 1981) smatra sposobnost onog koji uči da preuzme odgovornost za vlastito učenje, ukazujući da ova sposobnost „nije urođena, već stečena, kao rezultat formalnog učenja, odnosno na sistematičan način, i naglašavajući da preuzeti odgovornost za učenje znači prihvati odgovornost za sve odluke koje se tiču svih aspekata učenja (ibidem). Holek se u Savetu Evrope zalagao za slobodu učenja „kroz razvoj onih sposobnosti koje će pojedincu omogućiti da deluje odgovorno u vođenju poslova društva u kojem živi.“ (Holec, H., 1981). Smatrao je da kada je autonomija u učenju jedan od ciljeva, obrazovanje postaje instrument za buđenje svesti kod čoveka i potrebe za oslobođenjem i, u nekim slučajevima, instrument za promenu samog okruženja. Tako se od ideje da je čovek „proizvod društva“ dolazi do ideje da je čovek „proizvođač svog društva.“ (Janne 1977, prema: Holec, 1981).

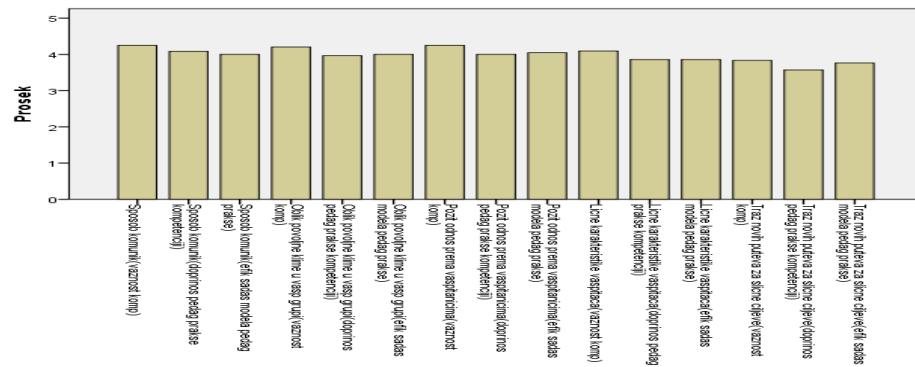
Pored prethodnog, u literaturi se sreću i druga shvatanja autonomije u učenju. Tako Litl (David Little, 2000) smatra da je autonomija, u suštini, stvar psihološkog odnosa onog koji uči prema procesu i sadržaju učenja, a Dikinson (L. Dickinson, prema: Lalović, Z., 2011) da je autonomija situacija u kojoj je onaj koji uči u potpunosti odgovoran za sve odluke koje se tiču njegovog učenja i primenu tih odluka. Za Bensona je autonomija prepoznavanje prava učenika u okviru obrazovnog sistema (Phil Benson, 2001). Za pitanja autonomije u učenju značajna je uloga studenta, a ne nastavnika, fokusira se na proces, a ne na efekte i podstiče studente da razvijaju sopstvene potrebe učenja i učenje vidi kao celoživotni proces (Jacobs & Farrell, 2001). Smatra se da je jedan od ključnih principa autonomije studenata pomeranje fokusa sa nastave na učenje. Dakle, u centru pažnje je student, a iza ovoga se naglašava da (David Little, 2000) efikasno učenje podrazumeva rast autonomije studenta u pogledu, kako procesa, tako i sadržaja učenja, a kao značajna napomena sreće se i konstatacija da put ka autonomiji kod većine studenata podrazumeva neophodan uvid, stimulanse i smernice dobrog nastavnika (ibidem). Iz ugla pedagoške prakse to znači da je studente potrebno što više usmeravati ka autonomiji, samoodlučivanju, fokusiranju na proces, te da se uloga studenata vidi u tome da se fokusira na proces, a ne na proizvod, a naglašava se i potreba za ohrabrvanjem studenata da razviju sopstvene potrebe učenja i učenje vide kao doživotni proces. Iz ovoga proizilazi da su autonomni oni studenti koji razumeju zašto uče određene teme, prihvataju odgovornost za svoje učenje, preuzimaju inicijativu u planiranju i sprovođenju (Lalović, Z., 2011), spremni su da procene sopstveno učenje (Little, D., 2000), da deluju nezavisno i u saradnji sa drugima, kao društveno odgovorne osobe (Dam, L., 1995), a prvi korak u razvoju autonomije je prihvatanje odgovornosti za vlastito učenje. Prihvatanje odgovornosti je stvar svesne namere. Pri tom, studentima se mora dati prostor da razviju autonomiju tako što će im se omogućiti da učestvuju u formulisanju ciljeva učenja, u realizaciji zadataka i aktivnosti, pojedinačno ili u grupama; da primenjuju samoevaluaciju i razmišljaju o svojim iskustvima u procesu učenja. Jer, autonomija podrazumeva razvoj veština refleksije i analize, dakle, metakognitivne sposobnosti, kako bi student planirao, pratio i, na kraju, evaluirao svoj napredak. Autonomija se ne odnosi samo na samostalno i individualno učenje uz minimalnu kontrolu nastavnika, već je to proces čije su glavne faze

planiranje, monitoring i evaluacija učenja. U ovo se, svakako, uklapaju i posmatrane procene u okviru pedagoške prakse. Faktor koji je od suštinskog značaja za razvoj autonomije studenta jeste usvajanje veštine samoevaluacije. Student mora da izgradi svoj lični kriterijum kojim će ocenjivati kvalitet svog rada nezavisno od nastavnika. Sticanje ili učenje ove veštine pomaže studentima da donose informisane odluke o narednim koracima u procesu učenja i smanjuje zavisnost od nastavnika. Podaci koje posmatramo nisu ubedljivi dokazi da su studenti uključeni u ovo istraživanje na očekivanom nivou razvoja intelektualne autonomije, kao i da nemaju dovoljno razvijene veštine samoevaluacije i metakognitivnih sposobnosti. Ovde je važna napomena da u prethodnom delu teksta, koja se odnosi na karakteristike uzorka. Ovo bi moglo da znači da je, ipak, potrebno da nastavnik vodi studente, predlaže, usmerava, što pomaže prihvatanju odgovornosti za sopstveno učenje, obavezuje i vodi ka razvijanju metakognicije, refleksivnog upravljanja u učenju, a uspeh pokreće intrinzičnu motivaciju. Teorijsku osnovu za prethodne stavove nalazimo u okviru teorije samodeterminacije (Lalić-Vučelić, N., 2009). U osnovi ove teorije je autonomija, kompetentnost i bliska povezanost sa drugima. Nalazi istraživanja ukazuju da uvažavanje autonomije studenata podsticajno utiče na postignuća tokom studija, pojmovno razumevanje, razvijanje kreativnosti, jačanje samopouzdanja, studenti se bolje prilagođavaju sistemu studija, pokazuju veći stepen internalizacije pravila studija i intrinzične motivacije, ali da se autonomija neće kod svih studenata manifestovati bez podsticanja od strane nastavnika, što se, i u nalazu na koji se osvrćemo, dâ primetiti.

*Tabela 3.1
Broj ispitanika (N), proseci (M) i standardne devijacije (SD) varijabli iz grupe kompetencije u međusobnim odnosima*

	N	M	SD
Sposob-komunik. (važnost komp)	84	4.25	1.051
Sposob komunik. (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.08	.934
Sposob komunik. (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.00	1.006
Oblik povoljne klime u vaspr grupi (važnost komp)	84	4.20	1.015
Oblik povoljne klime u vaspr grupi (doprinos pedag prakse komp.)	84	3.96	.963
Oblik povoljne klime u vaspr grupi (efik sadas modela pedag prakse)	84	4.00	1.053
Pozit odnos prema vaspitanicima (važnost komp)	84	4.25	1.040
Pozit odnos prema vaspitanicima (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.00	.944

Pozit odnos prema vaspitanicima (efik. sadaš. modela pedag. prakse)	84	4.05	1.063
Lične karakteristike vaspitača (vaznost komp)	84	4.10	1.060
Lične karakteristike vaspitača (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.86	1.020
Lične karakteristike vaspitača (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.86	1.077
Traž novih puteva za slične ciljeve (važnost komp)	84	3.83	1.160
Traž novih puteva za slične ciljeve (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.57	1.033
Traž novih puteva za slične ciljeve (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.76	1.037
Validni N	84		



3.2. Proseci varijabli iz grupe kompetencije u međusobnim odnosima

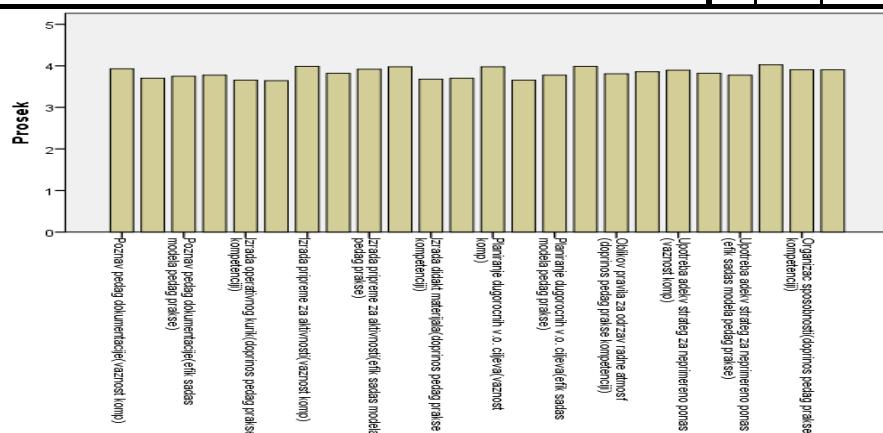
ORGANIZACIJSKA KOMPETENTNOST

Tabela 4.1

Broj ispitanika (N), proseci (M) i standardne devijacije (SD) varijabli iz grupe organizacijske kompetencije

	N	M	SD
Poznav pedag dokumentacije (važnost komp)	84	3.93	1.084
Poznav pedag dokumentacije (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.70	1.027
Poznav pedag dokumentacije (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.75	.943
Izrada operativnog kurik (važnost komp)	84	3.77	1.010
Izrada operativnog kurik (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.65	1.024
Izrada operativnog kurik (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.64	1.071
Izrada pripreme za aktivnosti (važnost komp)	84	3.99	.951
Izrada pripreme za aktivnosti (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.82	.971
Izrada pripreme za aktivnosti (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.92	.960
Izrada didakt materijala (važnost komp)	84	3.98	1.075
Izrada didakt materijala (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.68	1.055

Izrada didakt materijala (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.70	1.095
Planiranje dugoročnih v.o. ciljeva (važnost komp)	84	3.98	1.086
Planiranje dugoročnih v.o. ciljeva (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.65	1.047
Planiranje dugoročnih v.o. ciljeva (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.77	.949
Oblikov pravila za održav radne atmosf (važnost komp)	84	3.99	.976
Oblikov pravila za održav radne atmosf (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.81	.925
Oblikov pravila za održav radne atmosf (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.86	.971
Upotreba adekv strateg za neprimereno ponaš (važnost komp)	84	3.89	.919
Upotreba adekv. strat za neprimereno ponaš. (dopr. ped. prakse kompetenciji)	84	3.82	.984
Upotreba adekv strat.za neprimereno ponaš (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.77	.949
Organizac sposobnosti (važnost komp)	84	4.02	.850
Organizac sposobnosti (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.90	1.013
Organizac sposobnosti (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.90	1.071
Validni N	84		



4.2. Proseci varijabli iz grupe organizacijske kompetencije

PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKA I PSIHOLOŠKA KOMPETENTNOST

Iz podataka o pedagoško-didaktičkim i psihološkim kompetencijama, kao i iz grupe kompetencija koje iza ovih slede, dakle, kompetencijama u ulogama opšte i specifične profesionalnosti, uočava se da su studenti više vrednovali ono što im je poznato (*verbalne metode, metod demonstracije, prilagođavanje poučavanja darovitim i deci sa posebnim potrebama, uvodenje u aktivnost, poznavanje dečijih predznanja i sl.*), a

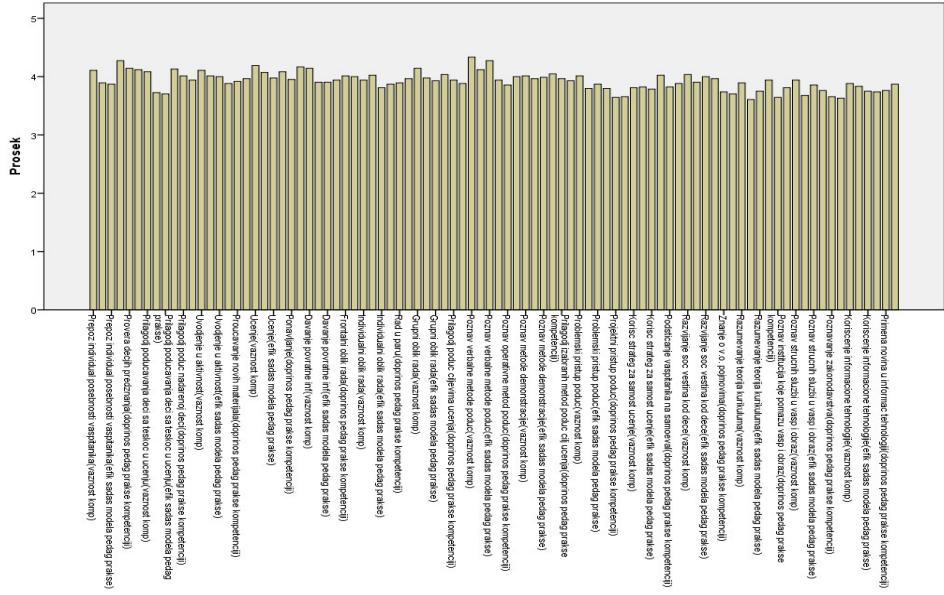
manje su značaja pridavali korišćenju *strategija za samostalno učenje, projekt metodi, problemskom učenju...*, jer su se sa ovim manje sretali, te nemaju sigurne predstave o njima, ne znaju do kraja njihov smisao, metodiku i sl., što ide u prilog prethodnim konstatacijama o nedovoljnom poznavanju materije o kojoj se prosuđuje i o potrebi da se autonomija izgrađuje, dakle, da se ona uči, a ne dolazi sama po sebi. Ovo dalje govori posredno i o tome da bi pedagoška praksa trebala drugačije da se organizuje i to tako da omogući studentima postepeno ulazeње u njenu suštinu, kako bi mogli autonomno da sude o njenim efektima, a i da se metakognitivno određuju u odnosu na sopstvenu samoevaluaciju, kao i u odnosu na pokušaje prevazilaženja sopstvene neadekvatnosti.

*Tabela 5.1
Broj ispitanika (N), proseci (M) i standardne devijacije (SD) varijabli iz grupe pedagoško-didaktičke i psihološke kompetencije*

	N	M	SD
Prepoz individual posebnosti vaspitanika (važnost komp)	84	4.11	.944
Prepoz individual posebnosti vaspitanika (dopr. pedag prakse kompetenciji)	84	3.89	1.064
Prepoz individual posebnosti vaspitanika (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.87	1.117
Poznavanje dečjih predznanja (važnost komp)	84	4.27	.896
Proznavanje dečjih predznanja (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.14	1.020
Poznavanje dečjih predznanja (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.12	.974
Prilagod podučavanja deci sa teškoć u učenju (važnost komp)	84	4.08	1.044
Prilagod pod. deci sa teškoć u učenju (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.73	1.134
Prilagod pouč. deci sa teškoć u učenju (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.70	1.159
Prilagod poduč nadarenoj deci (važnost komp)	84	4.13	.929
Prilagod poduč nadarenoj deci (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.01	1.012
Prilagod poduč nadarenoj deci (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.94	1.034
Uvođenje u aktivnost (važnost komp)	84	4.11	.892
Uvođenje u aktivnost (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.01	.912
Uvođenje u aktivnost (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.00	1.030
Proučavanje novih materijala (važnost komp)	84	3.88	.924
Proučavanje novih materijala (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.92	.921
Proučavanje novih materijala (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.96	.924
Učenje (važnost komp)	84	4.19	.871
Učenje (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.07	.967
Učenje (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.98	1.006
Ponavljanje (važnost komp)	84	4.08	.908
Ponavljanje (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.95	.943

Ponavljanje (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.17	.916
Davanje povratne inf (važnost komp)	84	4.14	.920
Davanje povratne inf (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.90	.965
Davanje povratne inf (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.90	1.025
Frontalni oblik rada (važnost komp)	84	3.94	.896
Frontalni oblik rada (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.01	.925
Frontalni oblik rada (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.00	.994
Individualni oblik rada (važnost komp)	84	3.94	1.057
Individualni oblik rada (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.02	1.064
Individualni oblik rada (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.81	1.124
Rad u paru (važnost komp)	84	3.87	1.095
Rad u paru (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.89	.994
Rad u paru (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.96	.911
Grupni oblik rada (važnost komp)	84	4.14	1.008
Grupni oblik rada (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.98	1.029
Grupni oblik rada (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.93	1.015
Prilagod poduč ciljevima učenja (važnost komp)	84	4.04	.987
Prilagod poduč ciljevima učenja (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.94	.936
Prilagod poduč ciljevima učenja (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.88	.949
Poznav verbalne metode poduč (važnost komp)	84	4.33	.948
Poznav verbalne metode poduč (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	4.12	.999
Poznav verbalne metode poduč (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.27	.896
Poznav operativne metod poduč (važnost komp)	84	3.94	1.068
Poznav operativne metod poduč (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.86	1.020
Poznav operativne metod poduč (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.00	1.075
Poznav metode demonstracije (važnost komp)	84	4.01	1.035
Poznav metode demonstracije (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.96	.975
Poznav metode demonstracije (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.99	1.103
Prilagodj izabranih metod poduč cilj učenja (važnost komp)	84	4.05	.993
Prilagodj izabranih metod poduč cilj učenja (doprinos pedag prakse kom.)	84	3.96	.963
Prilagodj izabranih metod poduč cilj učenja (efik sadaš modela ped-prakse)	84	3.93	.967
Problemski pristup poduč (važnost komp)	84	4.01	.912
Problemski pristup poduč (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.80	.902
Problemski pristup poduč (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.87	.979
Projektни pristup poduč (važnost komp)	84	3.80	.991
Projektни pristup poduč (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.64	.977
Projektni pristup poduč (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.65	1.035
Korisc strateg za samost učenje (važnost komp)	84	3.81	1.070
Korisc strateg za samost učenje (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.82	1.066
Korisc strateg za samost učenje (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.79	.958
Podsticanje vaspitanika na samoeval (važnost komp)	84	4.02	1.018

Podsticanje vaspitanika na samoeval (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.82	.996
Podsticanje vaspitanika na samoeval (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.88	1.011
Razvijanje soc veština kod dece (važnost komp)	84	4.04	1.023
Razvijanje soc veština kod dece (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.90	1.037
Razvijanje soc veština kod dece (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.00	.969
Znanje o v.o. pojmovima (važnost komp)	84	3.96	1.092
Znanje o v.o. pojmovima (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.74	1.031
Znanje o v.o. pojmovima (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.70	1.117
Razumevanje teorija kurikuluma (važnost komp)	84	3.89	1.064
Razumevanje teorija kurikuluma (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.61	1.018
Razumevanje teorija kurikuluma (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.75	1.005
Poznav institucija koje pomažu vasp i obraz (važnost komp)	84	3.94	.986
Poznav institucija koje pomažu v.i o. (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.64	1.037
Poznav institucija koje pomažu v. i o.(efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.81	1.058
Poznav stručnih službi u vasp i obraz (važnost komp)	84	3.94	.841
Poznav stručnih službi u vasp i obraz (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.68	1.020
Poznav stručnih službi u vasp i obraz (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.86	.866
Poznavanje zakonodavstva (važnost komp)	84	3.76	1.137
Poznavanje zakonodavstva (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.65	1.058
Poznavanje zakonodavstva (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.63	1.039
Korišćenje informacione tehnologije (važnost komp)	84	3.88	1.091
Korišćenje informacione tehnologije (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.83	1.096
Korišćenje informacione tehnologije (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.75	1.063
Primena novina u informac. tehnologiji (važnost komp)	84	3.74	1.121
Primena novina u inf. tehnologiji (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.76	1.037
Primena novina u informac. tehnologiji (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.87	.941
Validni N	84		



5.2. Prosaci varijabli iz grupe *pedagoško-didaktičke i psihološke kompetencije*

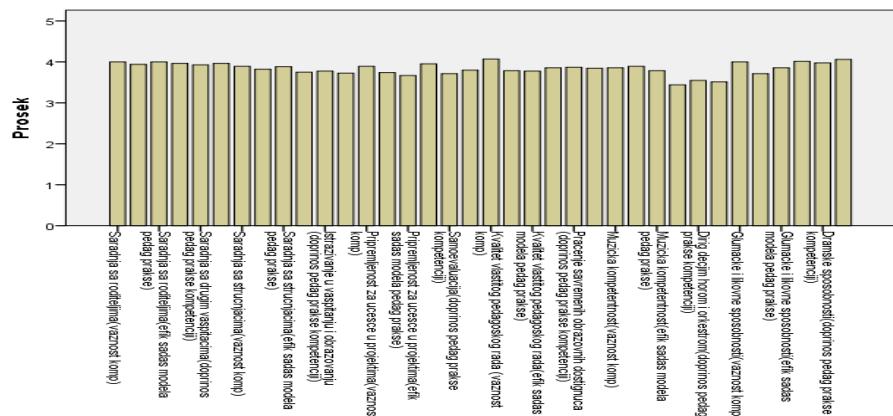
KOMPETENTNOST U ULOGAMA OPŠTE I SPECIFIČNE PROFESIONALNOSTI

I iz tabele koja dalje sledi vidi se da su studenti, slično prethodnom, male razlike videli u značaju, doprinosa prakse određenim kompetencijama i značaju određenih kompetencija iz ove grupe da uđu u novi efikasniji model pedagoške prakse. Takođe se uočava da su vrednosti među komponentama male, što se uklapa u prethodne konstatacije, te bi i interpretacija mogla biti ista.

Tabela 6.1
Broj ispitanika (N), prosaci (M) i standardne devijacije (SD) varijabli iz grupe kompetencije u ulogama opšte i specifične profesionalnosti

	N	M	SD
Saradnja sa roditeljima (važnost komp)	84	4.00	1.109
Saradnja sa roditeljima (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.94	1.010
Saradnja sa roditeljima (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.00	.994
Saradnja sa drugim vaspitačima (važnost komp)	84	3.96	1.156
Saradnja sa drugim vaspitačima (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.93	1.170
Saradnja sa drugim vaspitačima (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.96	1.156
Saradnja sa stručnjacima (važnost komp)	84	3.89	.970

Saradnja sa stručnjacima (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.82	.946
Saradnja sa stručnjacima (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.88	.949
Istraživanje u vaspitanju i obrazovanju (važnost komp)	84	3.75	1.051
Istraživanje u vaspitanju i obrazovanju (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.77	1.034
Istraživanje u vaspitanju i obrazovanju (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.73	1.068
Pripremljenost za učešće u projektima (važnost komp)	84	3.89	.957
Pripremljenost za učešće u projektima (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.74	1.099
Pripremljenost za učešće u projektima (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.67	1.022
Samoevaluacija (važnost komp)	84	3.95	1.129
Samoevaluacija (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.71	.976
Samoevaluacija (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.80	1.027
Kvalitet vlastitog pedagoskog rada (važnost komp)	84	4.07	.954
Kvalitet vlastitog pedagoskog rada (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.79	.945
Kvalitet vlastitog pedagoškog rada (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.77	.986
Praćenje savremenih obrazovnih dostignuća (važnost komp)	84	3.86	1.088
Praćenje savremenih obrazovnih dostignuća (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.87	.902
Praćenje savremenih obrazovnih dostignuća (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.85	.976
Muzička kompetentnost (važnost komp)	84	3.86	1.066
Muzička kompetentnost (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.89	1.120
Muzička kompetentnost (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.79	1.281
Dirig dečjim horom i orkestrom (važnost komp)	84	3.44	1.186
Dirig dečjim horom i orkestrom (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.55	1.046
Dirig dečjim horom i orkestrom (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.51	1.092
Glumačke i likovne sposobnosti (važnost komp)	84	4.00	1.075
Glumačke i likovne sposobnosti (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.71	1.048
Glumačke i likovne sposobnosti (efik sadaš modela pedag prakse)	84	3.86	1.088
Dramske sposobnosti (važnost komp)	84	4.01	1.035
Dramske sposobnosti (doprinos pedag prakse kompetenciji)	84	3.98	.944
Dramske sposobnosti (efik sadaš modela pedag prakse)	84	4.06	.986
Validni N	84		



6.2. Prosaci varijabli iz grupe kompetencije u ulogama opšte i specifične profesionalnosti

FAKTORSKA ANALIZA VAŽNOSTI KOMPETENCIJA

Izvršena je faktorska analiza važnosti kompetencija metodom glavnih komponenti, sa Kajzerovim kriterijumom za određivanje broja faktora i varimaks rotacijom. Iz tabele 7.1 vidimo da je analizom izdvojeno 15 faktora. Takođe, primećujemo da prvi faktor definiše važnost sledećih kompetencija:

- traženje novih puteva za slične ciljeve- .559
- poznavanje pedagoške dokumentacije- .500
- izrada operativnog kurikuluma- .688
- izrada pripreme za aktivnosti- .703
- izrada didaktičkog materijala- .775
- planiranje dugoročnih v.o. ciljeva - .690
- oblikovanje pravila za održavanje radne atmosfere- .504

Tabela 7.1. Ukupna varijansa važnosti kompetencija koja je objašnjena pojedinim faktorima

Faktor	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %
1	5.509	9.337	9.337
2	5.144	8.718	18.055
3	3.814	6.464	24.519
4	3.643	6.175	30.694
5	3.157	5.351	36.046
6	2.949	4.998	41.044
7	2.927	4.961	46.005

8	2.710	4.592	50.597
9	2.680	4.542	55.140
10	2.617	4.435	59.575
11	2.616	4.433	64.008
12	2.424	4.108	68.116
13	1.985	3.365	71.481
14	1.805	3.060	74.541
15	1.556	2.637	77.178

Iz tabele 7.1 vidimo da svih 15 faktora zajedno objašnjavaju 77,18% varijanse važnosti kompetencija.

FAKTORSKA ANALIZA DOPRINOSA PEDAGOŠKE PRAKSE KOMPETENCIJAMA

Izvršena je faktorska analiza doprinosa pedagoške prakse kompetencijama metodom glavnih komponenti, sa Kajzerovim kriterijumom za određivanje broja faktora i varimaks rotacijom. Iz tabele 7.2 vidimo da je analizom izdvojeno 13 faktora. Takođe, primećujemo da prvi faktor definiše doprinos pedagoške prakse sledećim kompetencijama:

- oblikovanje pravila za održavanje radne atmosfere-.**643**
- organizacione sposobnosti-**.583**
- prepoznavanje individualnih posebnosti vaspitanika-**.723**
- poznavanje dečjih predznanja-**.565**
- prilagođavanje poučavanja deci sa poteškoćama u učenju-**.606**
- prilagođavanje poučavanja nadarenoj deci-**.732**

*Tabela 7.2.
Ukupna varijansa doprinosa pedagoške prakse kompetencijama koja je objašnjena pojedinim faktorima*

Faktor	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %
1	5.552	9.410	9.410
2	5.268	8.928	18.339
3	4.831	8.189	26.528
4	3.548	6.014	32.542
5	3.227	5.469	38.011
6	3.217	5.452	43.463
7	3.087	5.232	48.696
8	3.026	5.128	53.824
9	2.659	4.507	58.331
10	2.573	4.362	62.693
11	2.506	4.248	66.941

12	1.901	3.221	70.162
13	1.673	2.836	72.998

Iz tabele 7.2 vidimo da 13 faktora zajedno objašnjavaju 73% varijanse doprinosa pedagoške prakse kompetencijama.

*FAKTORSKA ANALIZA EFIKASNOSTI SADAŠNJEG MODELA
PEDAGOŠKE PRAKSE ZA KOMPETENCIJE*

Izvršena je faktorska analiza efikasnosti sadašnjeg modela pedagoške prakse za kompetencije metodom glavnih komponenti, sa Kajzerovim kriterijumom za određivanje broja faktora i varimaks rotacijom. Iz tabele 9.1 vidimo da je analizom izdvojeno 14 faktora. Takođe, primećujemo da prvi faktor definiše efikasnost pedagoške prakse za sledeće kompetencije:

- poznavanje operativne metode poučavanja- **.492**
- poznavanje metode demonstracije-**.778**
- prilagođavanje metoda poučavanja ciljevima učenja-**.757**
- projektni pristup podučavanju-**.566**
- korišćenje strategija za samostalno učenje- **.483**
- podsticanje vaspitanika na samoevaluaciju- **503**
- znanje o v.o. pojmovima-**.647**
- razumevanje teorija kurikuluma-**.593**
- poznavanje institucija koje pomažu vaspitanju i obrazovanju-**.485**

*Tabela 7.3.
Ukupna varijansa efikasnosti sadašnjeg modela pedagoške prakse za kompetencije koja je objašnjena pojedinim faktorima*

Faktor	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %
1	5.535	9.224	9.224
2	5.030	8.384	17.608
3	4.915	8.191	25.800
4	4.398	7.330	33.130
5	3.566	5.943	39.073
6	3.144	5.240	44.313
7	2.934	4.889	49.202
8	2.727	4.545	53.747
9	2.522	4.203	57.951
10	2.217	3.694	61.645
11	1.883	3.138	64.783
12	1.830	3.050	67.833
13	1.803	3.004	70.837

AKCIONE KOMPETENCIJE I GODINA STUDIJA

Razlike između studenata sa pojedinih godina studija, u pogledu njihovih mišljenja o kompetencijama ispitane su kanoničkom diskriminativnom analizom, metodom „stepwise“. Iz tabele 8.1. vidimo da je analiza izvršena u četiri koraka, pri čemu su se u četvrtom koraku u modelu našle četiri varijable: *važnost pedagoško-didaktičkih kompetencija, doprinos prakse organizacionim, predmetno-stručnim i kompetencijama u međusobnim odnosima*. Ostale varijable su izbačene iz analize, jer nisu davale značajan doprinos razlikovanju između grupa.

8.1. Varijable ubačene/izbačene iz analize

korak	Varijabla ubačena u analizu	Vilksova lambda					
		Statistik	df1	df2	df3	Egzaktni F	Stat.
1	Važnost pedag-didakt. kompet. (skor)	.739	1	3	80.000	9.413	3
2	Doprinos prakse organiz komp. (skor)	.626	2	3	80.000	6.949	6
3	Doprinos prakse kompet. u međusobnim odnosima (skor)	.555	3	3	80.000		
4	Doprinos prakse predmetno-stručnim kompet. (skor)	.471	4	3	80.000		

8.2. Ajgen-vrednosti diskriminativnih funkcija

Funkcija	Ajgen-vrednost	Kanonička korelacija
1	.616	.617
2	.300	.480
3	.011	.104

Iz tabele 8.2. vidi se da su u analizi izdvojene tri kanoničke diskriminativne funkcije. Takođe, primećuje se da su korelacije između prve dve diskriminativne funkcije i godine studija srednje veličine, tj. da postoje razlike srednje veličine između studenata sa pojedinih godina studija u pogledu prve dve diskriminativne funkcije.

8.3. Značajnost diskriminativnih funkcija

Funkcija	Vilksova lambda	Hi-kvadrat	df	p
1	.471	59.489	12	.000
2	.761	21.568	6	.001
3	.989	.862	2	.650

Iz tabele 8.3. vidi se da su prve dve funkcije statistički značajne, a treća nije.

8.4. Matrica strukture

	Funkcija		
	1	2	3
Važnost pedag-didakt kompet (skor)	.683	.466	.242
Doprinos prakse predmetno-struč kompet (skor)	.248	.750	.597
Doprinos prakse kompet u međusob odnos (skor)	.461	.102	.869
Doprinos prakse organiz komp (skor)	.064	.396	.683

Iz tabele 8.4. vidi se da *prvu* diskriminativnu funkciju definišu *važnost pedagoško-didaktičkih kompetencija i doprinos prakse kompetencijama u međusobnim odnosima*. Drugu funkciju definišu *važnost pedagoško-didaktičkih kompetencija i doprinos prakse predmetno-stručnim kompetencijama*.

8.5. Proseci diskriminativne funkcije kod studenata sa pojedinih godina studija

Godina studija	Funkcija		
	1	2	3
1	-.795	-.080	-.001
2	.982	-1.190	.018
3	.659	.432	-.173

Iz tabele 8.5. vidi se da je prva diskriminativna funkcija najviše izražena kod studenata druge godine. Druga diskriminativna funkcija je najviše izražena kod studenata treće i četvrte godine. Dakle, studenti druge godine studija razlikuju se od ostalih po tome što veći značaj daju *pedagoško-didaktičkim kompetencijama i doprinosu prakse kompetencijama u međusobnim odnosima*, dok studenti treće i četvrte godine studija, dakle, specijalizanti pridaju veći značaj *pedagoško-didaktičkim kompetencijama i doprinos prakse predmetno-stručnim kompetencijama*. Iz prethodnog se dâ zaključiti da su *pedagoško-didaktičke kompetencije* jednako značajne studentima već od druge godine studija kada su donekle već osetili suštinu pedagoške prakse, a da su za četvrtu godinu, tj. specijalizante, ostale još kao posebno značajne *predmetno-stručne kompetencije*. Ovo poslednje je zanimljivo, jer dolazi iz ugla praktičara, dakle, ne više studenata koji nisu iskusili pedagošku praksu, ne onih koji ne znaju šta ih očekuje i kako će to izgledati, nego od onih koji osećaju sopstvene nedostatke i mogu da procene vrednosti pedagoške prakse. Oni stavlju naglasak na *predmetno-stručne kompetencije*. Tumačenje ovog nalaza moglo bi da uputi na zaključak da su specijalizanti, tj. vaspitači sa iskustvom delom i zbog toga ponovo na studijama, jer osećaju domete svojih nastojanja, tj. sve složeniju situaciju u praksi u vreme kada deca dolaze u predkolsku ustanovu svakog dana sa sve više informacija koje treba sistematizovati, pojmovno urediti, pomoći im da ih strukturišu tako da njima dalje mogu operisati, a sami vaspitači ne mogu dovoljno temeljno za sve to da se pripreme. Poseban problem je nedovoljno strukturisan kurikulum, težnja za integrativnim pristupom kurikulumu i onim što iz ovoga proizilazi, te se ovaj nalaz može tumačiti kao logična posledica prethodnog. Iza ovoga mogle bi se, kao didaktičko-metodičke implikacije ovoga, videti potrebe da se u izradi novih Osnova za program predškolskog vaspitanja i obrazovanja predmetno-stručnim kompetencijama dâ više prostora.

AKCIONE KOMPETENCIJE I PROSEČNA OCENA NA STUDIJAMA

Veza između seta varijabli koje se odnose na akcione kompetencije i prosečne ocene tokom dosadašnjih studija ispitana je linearnom regresionom analizom, metodom „stepwise“. Ova analiza je izvršena u

jednom koraku u kojem je u model ušla varijabla *važnost organizacionih kompetencija*. Ostali prediktori su izbačeni iz regresionog modela, jer nisu značajno doprinosili vezi između akcionalih kompetencija i uspeha na studijama.

9.1. Koeficijent multiple korelacije (R) i njegov kvadrat u modelu sa važnošću organizacionih kompetencija kao prediktorom i uspehom na studijama kao zavisnom varijablom

Model	R	R kvadrat	Korigovani R kvadrat
1	.447	.200	.190

Iz tabele 9.1. vidi se da je veza između važnosti organizacionih kompetencija i uspeha na studijama srednje veličine.

9.2. Standardizovani regresioni koeficijenti (beta) i njihova značajnost (p)

Model	Standardizovani koeficijenti	t	p
	Beta		
1 (Konstanta)		-.492	.624
Važnost organiz komp. (skor)	.447	4.522	.000

Iz tabele 9.2. vidi se kakva je priroda veze između važnosti organizacionih kompetencija i uspeha na studijama. Naime, postoji tendencija da što je veći uspeh na studijama, organizacionim kompetencijama se pridaje veći značaj, što bi moglo da se poveže sa relativno malim razlikama između davanja značaja kompetencijama, vrednovanju doprinosa istih putem prakse i davanju prednosti pojedinim kompetencijama za novi model efikasnosti pedagoške prakse. Moglo bi se zaključiti da je veća prednost organizacionim kompetencijama od strane studenata sa višom srednjom ocenom na studijama, iako statistički značajna i srednje vrednosti, ne toliko indikator suštinskih razlika u vrednovanju doprinosa studentske prakse studenata sa boljim uspehom, koliko, možda projekcija njihove strukture ličnosti. Dakle, ostaje za druga istraživanja kao jedna od pretpostavki da studenti koji imaju jaču ličnu organizovanost, to vide kao prednost i u pristupu pedagoškom radu, što logično sledi.

9.3. Prediktori isključeni iz regresione analize

Model	Beta	t	p
Važnost predmetno-struč kompet. (skor)	.236	1.736	.086
Doprinos prakse predmetno-struč kompet (skor)	.181	1.582	.118
Efikas modela ped prakse za predmetno-struč kompet(skor)	-.077	-.712	.479
Važnost kompet u međusob. odnos (skor)	.134	.939	.351
Doprinos prakse kompet u međusob odnos (skor)	.053	.427	.670
Efik sad modela prak za komp u med odnos (skor)	-.074	-.670	.505
1 Doprinos prakse organiz. komp. (skor)	-.247	-1.774	.080
Efik sadaš modela prakse za organiz komp(skor)	-.175	-1.295	.199
Važnost pedag-didakt kompet (skor)	.235	1.614	.110
Doprinos prakse pedag-didakt kompet(skor)	-.008	-.065	.949
Efik sadaš modela prakse za pedag-didakt kompet(skor)	-.044	-.390	.698
Važnost kompet u ulogama (skor)	.138	1.166	.247
Doprinos prakse kompet u ulogama (skor)	.090	.773	.442
Efik sadaš modela prakse za kompet u ulogama (skor)	-.009	-.081	.936

KLASTER ANALIZA AKCIONIH KOMPETENCIJA

Izvršena je hijerarhijska klaster analiza varijabli koje se odnose na mišljenja studenata o akcionim kompetencijama, metodom „spajanje između grupa“ (*between-groups linkage*). Kao mera odstojanja između klastera korišćeno je kvadrirano euklidovsko odstojanje.

10.1. Stadijumi klaster analize¹

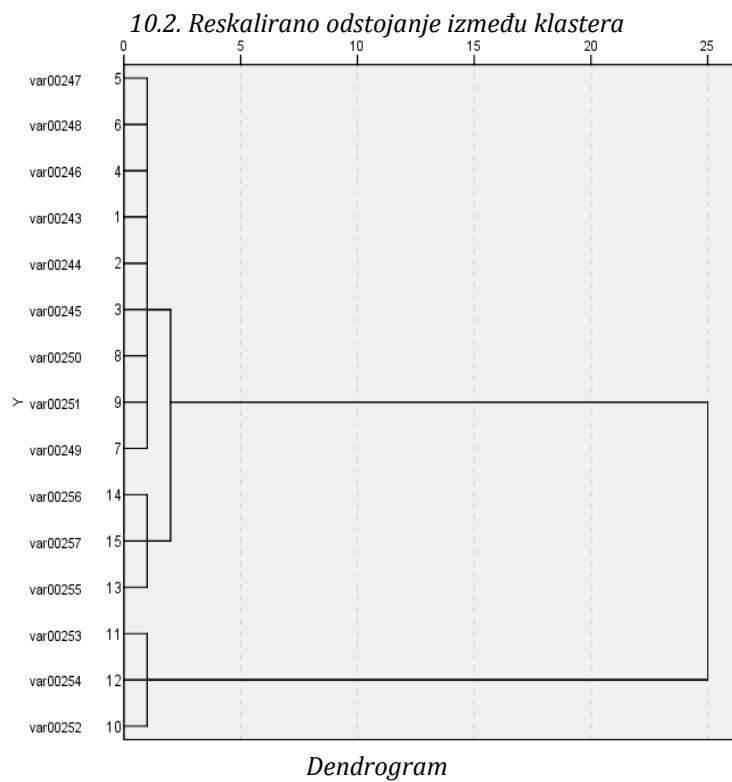
Stadijum	Spojeni klasteri		Koeficijenti
	Klaster 1	Klaster 2	
1		5	544.000
2		8	613.000
3		1	683.000
4		4	836.000
5		1	977.500
6		1	1176.600
7		14	1692.000
8		7	1713.500
9		13	2435.000
10		11	9288.000
11		1	12071.944
12		10	13452.000
13		1	50772.444
14		1	695064.778

¹ Brojevi u kolonama *klaster 1* i *klaster 2* predstavljaju redne brojeve varijabli sa spiska varijabli u klaster analizi⁴

Na kraju prikaza podataka iz uzorka u Srbiji daju se i podaci klaster analiza, koji jasno grupišu *predmetno-stručne kompetencije, kompetencije u međusobnim odnosima i organizacione kompetencije* u jedan set, u drugi su se svrstale *pedagoško-didaktičke*, a u *treći kompetencije u ulogama*. Na kraju, sve one se svrstavaju u jedan klaster, dakle, čine jedinstvenu celinu, što upućuje na zaključak o značajnim vezama među posmatranim kompetencijama i vraća na, s početka pominjane, nalaze o jednakovrednovanim kompetencijama iz tri posmatrana ugla (davanje značaja, doprinos prakse osposobljavanju za pojedine kompetencije i prednost za ulazak u novi model efikasnije pedagoške prakse).

⁴ Spisak varijabli u klaster analizi:

1. Važnost predmetno-stručnih kompetencija (skor)
2. Doprinos prakse predmetno-stručnim kompetencijama (skor)
3. Efikasnost sadašnjeg modela pedagoške prakse za predmetno-stručne kompetencije (skor)
4. Važnost kompetencija u međusobnim odnosima (skor)
5. Doprinos prakse kompetencijama u međusobnim odnosima (skor)
6. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za kompetencije u međusobnim odnosima (skor)
7. Važnost organizacionih kompetencija (skor)
8. Doprinos prakse organizacionim kompetencijama (skor)
9. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za organizacione kompetencije (skor)
10. Važnost pedagoško-didaktičkih kompetencija (skor)
11. Doprinos prakse pedagoško-didaktičkim kompetencijama (skor)
12. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za pedagoško-didaktičke kompetencije (skor)
13. Važnost kompetencija u ulogama (skor)
14. Doprinos prakse kompetencijama u ulogama (skor)
15. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za kompetencije u ulogama (skor)



*KOMPARACIJA STUDENTSKIH POGLEDA NA ZNAČAJ, DOPRINOS I ELEMENTE
EFIKASNJIJE MODEL PEDAŠKE PRAKSE*

Za posmatranje sličnosti i razlika u pogledu pitanja pedagoške prakse koja su i prethodno posmatrana poći će se od karakteristika poduzorka iz Rumunije. Kako se dalje iz tabela i grafova vidi u ovom poduzorku je više studenata sa druge godine, dakle, reč je o blago asimetričnoj krivoj, a što se tiče uspeha obrnuto. Već ova činjenica govori da se ova dva poduzorka razlikuju po obema karakteristikama, što će se na neki način odraziti i na poglедe studenta o pitanjima koja se ovde posmatraju.

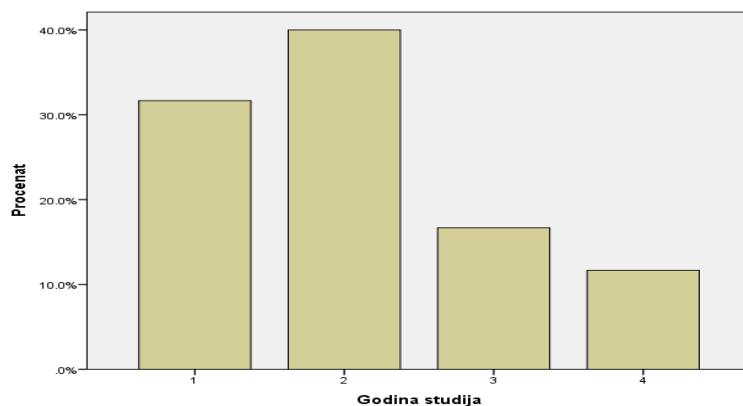
PODUZORAK IZ RUMUNIJE

Tabela 11.1. Godina studija

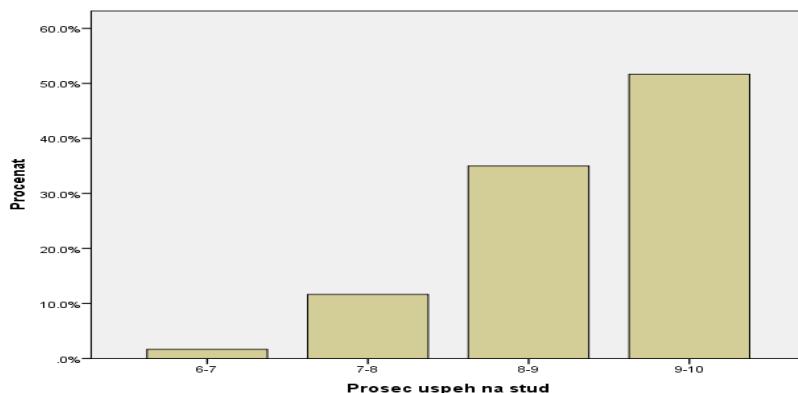
	Frekvenca	%	Validni %	Kumulativni %
1	19	31.7	31.7	31.7
2	24	40.0	40.0	71.7
3	10	16.7	16.7	88.3
4	7	11.7	11.7	100.0
Ukupno	60	100.0	100.0	

Tabela 11.2. Prosečan uspeh na studijama

	Frekvenca	Procenat	Validni %	Kumul. %
6-7	1	1.7	1.7	1.7
7-8	7	11.7	11.7	13.3
8-9	21	35.0	35.0	48.3
9-10	31	51.7	51.7	100.0
Ukupno	60	100.0	100.0	



Graf. 11.1. Godina studija



Graf. 11.2. Prosečan uspeh na studijama

KOMPETENCIJE KOD ISPITANIKA IZ SRBIJE I RUMUNIJE

Razlike između proseka procena kompetencija kod ispitanika iz Srbije i Rumunije ispitane su nizom t-testova za nezavisne uzorke. Kako se iz tabele 12.1. vidi, uočljive su razlike kod pedagoško-didaktičkih kompetencija i to iz sva tri posmatrana aspekta (važnost pedagoško-didaktičke kompetentnosti, doprinos pedagoške prakse pedagoško-didaktičkim kompetencijama i značaj kompetencija sadašnjeg modela za novi efikasniji model pedagoške prakse). Takođe je značajno da su studenti iz Rumunije, kako će se daje u grafičkim prikazima videti u sva tri aspekta više vrednovali ponuđene kompetencije i time doprineli značajnosti razlika. Iz tabele se, takođe, vidi da su sve razlike, dakle, ne samo prethodno pomenute statistički značajne.

12.1. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke

	t	df	p	Razlika prosek a	Stand.greška raz.
Važnost predmetno-stručnih kompetencija.	-4.992	141	.000	-2.788	.559
Doprinos prakse predmetno-stručnim kompetencijama.	-3.686	141	.000	-2.038	.553
Efikas. modela ped. prakse za pred.no-struč. kompetencije	-3.831	139	.000	-2.393	.625

Važnost kompetencija u međusobnim odnosima	-2.682	141	.008	-1.625	.606
Doprinos prakse kompet. u međusob odnosa(skor)	-3.370	141	.001	-1.965	.583
Efik sad modela prak za komp u med. odnosa(skor)	-2.933	141	.004	-1.822	.621
Važnost organizacionih kompetencija (skor)	-3.226	141	.002	-2.908	.901
Doprinos prakse organizacionim komp. (skor)	-3.842	141	.000	-3.464	.902
Efik. sadaš. modela prakze za organizacionu komp.(skor)	-3.163	141	.002	-2.960	.936
<i>Vaznost pedag-didakt kompet(skor)</i>	<i>-2.998</i>	<i>140</i>	<i>.003</i>	<i>-9.399</i>	<i>3.134</i>
<i>Doprinos prakse pedag. i didaktčkih kompet. (skor)</i>	<i>-3.611</i>	<i>141</i>	<i>.000</i>	<i>10.990</i>	<i>3.044</i>
<i>Efik sadaš modela prakse za pedag-didakt kompet(skor)</i>	<i>-2.715</i>	<i>141</i>	<i>.007</i>	<i>-8.660</i>	<i>3.189</i>
Važnost kompet u ulogama(skor)	-2.821	141	.005	-3.891	1.379
Doprinos prakse kompet u ulogama(skor)	-2.938	141	.004	-3.870	1.317
Efik sadaš modela prakse za kompet u ulogama(skor)	-2.413	141	.017	-3.439	1.425

Prethodne konstatacije očite su u tabeli 12.2.

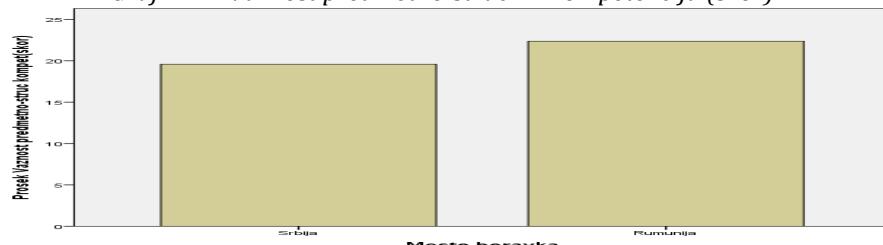
12.2. Broj ispitanika (N) i prosečne ocene kompetencija (M) kod ispitanika iz Srbije i Rumunije

	Mesto boravka	N	M
Važnost predmetno-stručnih kompetencija (skor)	Srbija	83	19.58
	Rumunija	60	22.37
Doprinos prakse predmetno-struč kompet (skor)	Srbija	83	19.23
	Rumunija	60	21.27
Efikas modela ped prakse za predmetno-struč kompet (skor)	Srbija	83	18.83
	Rumunija	58	21.22
Važnost kompet u međusobnim odnosima (skor)	Srbija	83	20.67
	Rumunija	60	22.30
Doprinos prakse kompetencija u međusobnim odnosima (skor)	Srbija	83	19.52
	Rumunija	60	21.48
Efikasnost sadašnjeg modela prak. za kompetencije u međusobnim odnosima (skor)	Srbija	83	19.71
	Rumunija	60	21.53
Važnost organizacionih kompetencija (skor)	Srbija	83	31.54
	Rumunija	60	34.45
Doprinos prakse organizacionim kompetencijama (skor)	Srbija	83	30.04
	Rumunija	60	33.50
Efikasnost sadašnjeg modela prakse za organizacione kompetencije (skor)	Srbija	83	30.37
	Rumunija	60	33.33

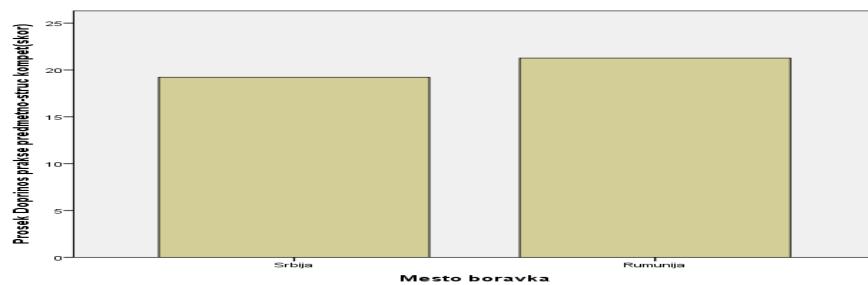
<i>Važnost pedag-didaktičkih kompetencija (skor)</i>	<i>Srbija</i>	83	120.31
<i>Doprinos prakse pedag-didaktičkim kompetencijama (skor)</i>	<i>Rumunija</i>	59	129.71
<i>Efikasnost sadašnjeg modela prakse za pedag-didaktičke i psihološke kompetencije (skor)</i>	<i>Srbija</i>	83	116.41
<i>Važnost kompetencija u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Rumunija</i>	60	127.40
<i>Doprinos prakse kompetencijama u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Srbija</i>	83	117.37
<i>Efikasnost sadašnjeg modela prakse za kompetentnost u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Rumunija</i>	60	126.03
<i>Važnost kompetencija u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Srbija</i>	83	46.76
<i>Doprinos prakse kompetencijama u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Rumunija</i>	60	50.65
<i>Efikasnost sadašnjeg modela prakse za kompetentnost u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Srbija</i>	83	45.75
<i>Efikasnost sadašnjeg modela prakse za kompetentnost u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Rumunija</i>	60	49.62
<i>Važnost kompetencija u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Srbija</i>	83	45.93
<i>Doprinos prakse kompetencijama u specifičnim ulogama (skor)</i>	<i>Rumunija</i>	60	49.37

Iz ove tabele vidimo da ispitanici iz Rumunije, u proseku, sve kompetencije procenjuju kao značajnije. Takođe, primećujemo da, po njihovom mišljenju, pedagoška praksa više doprinosi kompetencijama i da su u sadašnjem modelu pedagoške prakse procene efikasnosti ponuđenih kompetencija veće nego što je to slučaj kod ispitanika iz Srbije. Pomenuta izražajnost razlika u svim oblastima kompetencija (predmetno-stručnih kompetencija, pedagoško-didaktičkih i psiholoških kompetencija u međusobnim odnosima, organizacionih kompetencija i kompetencija u specifičnim ulogama), jasnije se vidi na grafičkim prikazima koji se dalje daju. Redosled je isti kao u tabeli 12. 2.

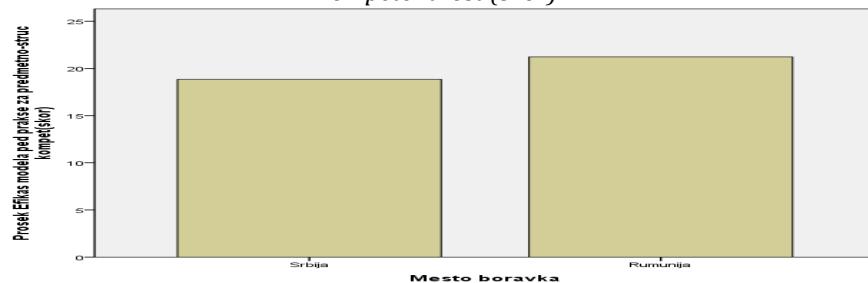
Graf. 12.1. Važnost predmetno-stručnih kompetencija (skor)



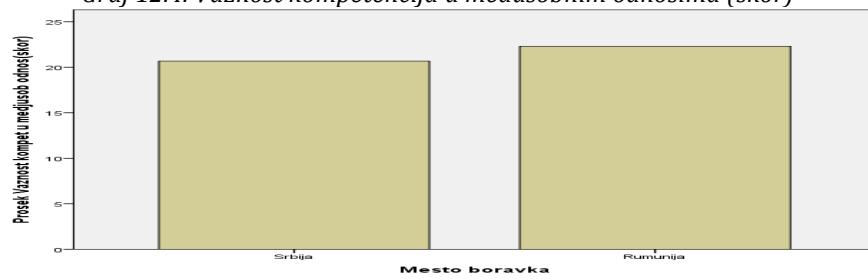
Graf.12.2. Doprinos prakse predmetno-stručne kompetencije (skor)



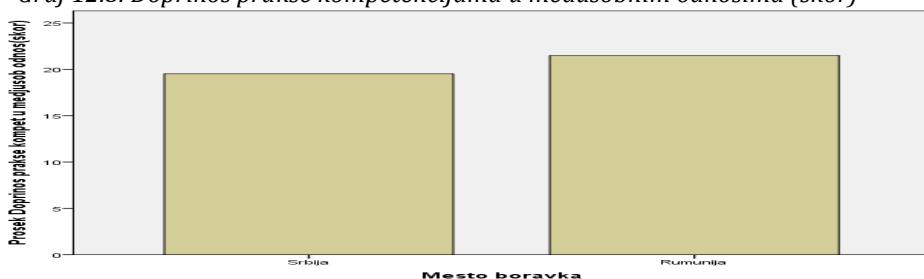
Graf 12.3. Efikasnost modela pedagoške prakse za predmetno-stručnu kompetentnost (skor)



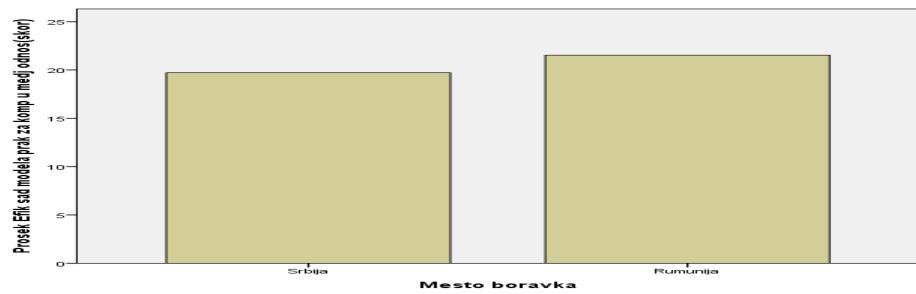
Graf 12.4. Važnost kompetencija u međusobnim odnosima (skor)



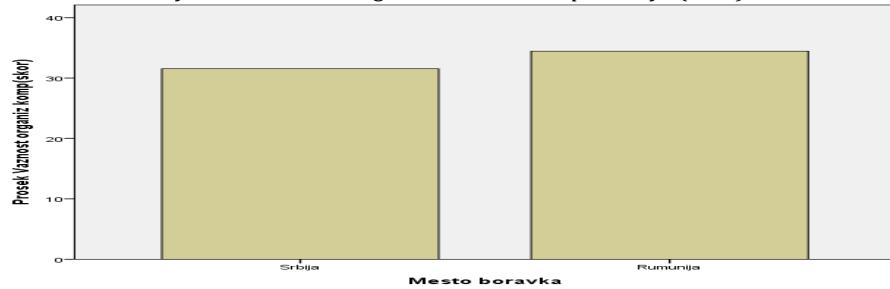
Graf 12.5. Doprinos prakse kompetencijama u međusobnim odnosima (skor)



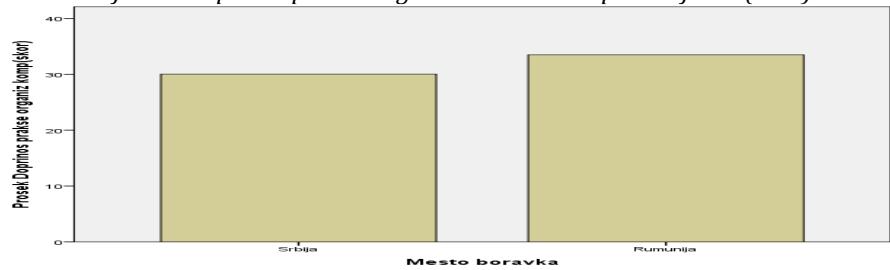
Graf. 12.6. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za kompetencije u međusobnim odnosima (skor)



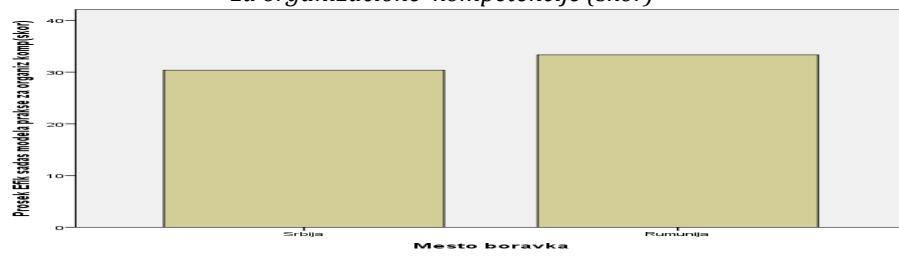
Graf 12.7. Važnost organizacionih kompetencija (skor)



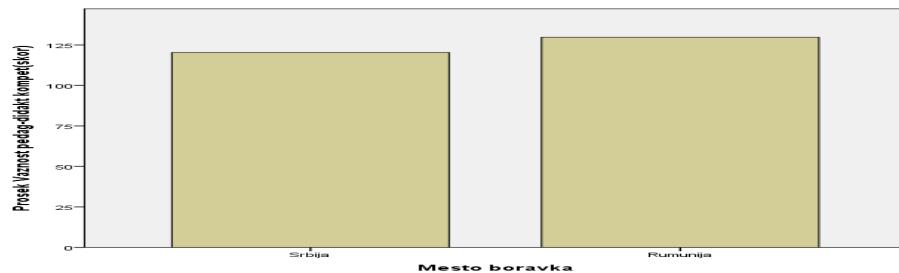
Graf 12.8. Doprinos prakse organizacionim kompetencijama (skor)



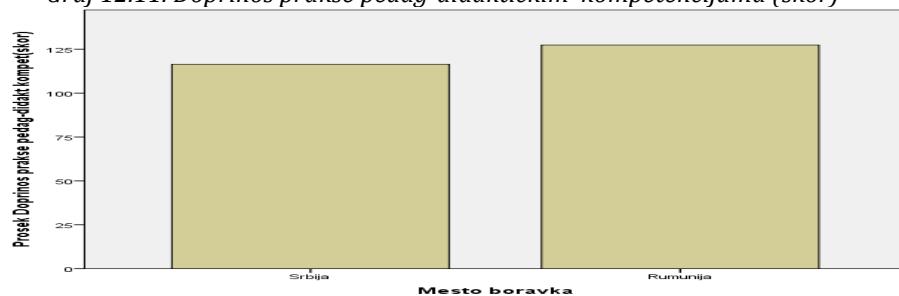
Graf 12.9. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za organizacione kompetencije (skor)



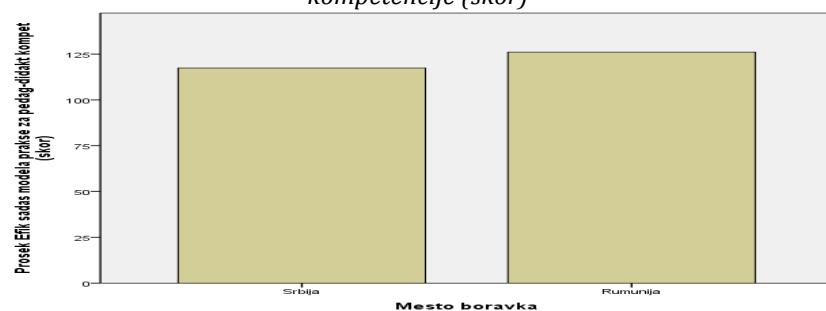
Graf 12.10. Važnost pedag-didaktičkih kompetencija (skor)



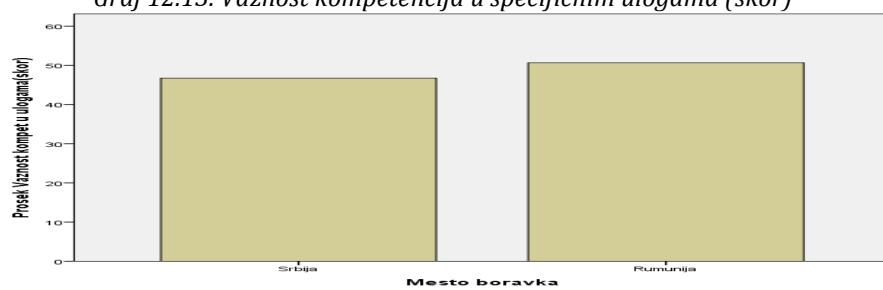
Graf 12.11. Doprinos prakse pedag-didaktičkim kompetencijama (skor)



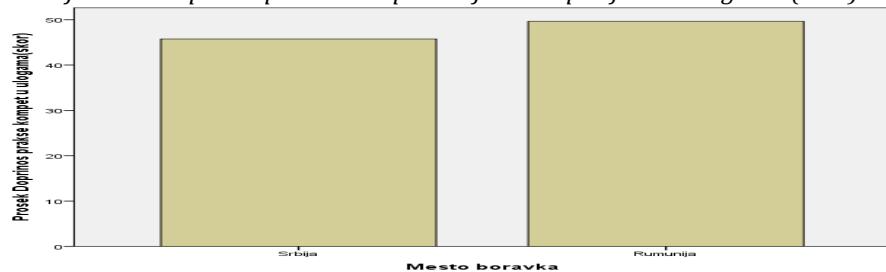
Graf 12.12. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za pedag-didaktičke i psihološke kompetencije (skor)



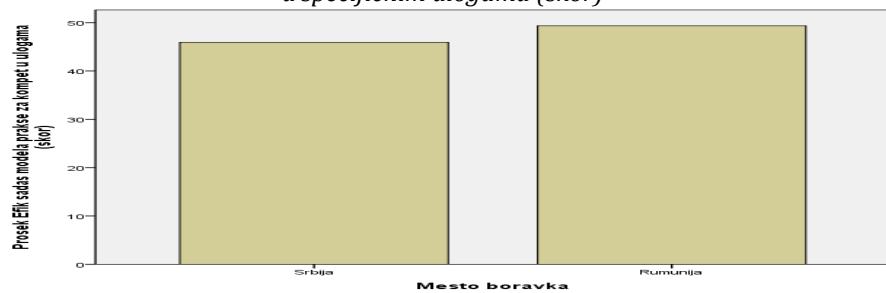
Graf 12.13. Važnost kompetencija u specifičnim ulogama (skor)



Graf 12.14. Doprinos prakse kompetencijama u specifičnim ulogama (skor)



Graf 12.15. Efikasnost sadašnjeg modela prakse za kompetentnost u specifičnim ulogama (skor)



Iza prethodnih nalaza interesantno je pitanje uzroka razlika u poduzorcima. To što se studenti iz Rumunije i Srbije značajno razlikuju u pogledu svih posmatranih aspekata ponuđenih kompetencija (između ocene značaja pojedinih, zatim njihovog sretanja u praksi, tj. doprinosa prakse njihovoj kompetentnosti i, na kraju, davanju prednosti pojedinima da uđu u novi model efikasnije pedagoške prakse), kao i to što su studenti iz Rumunije po svim pitanjima imali više skorove, otvara brojna pitanja, od pitanja koliko je uspeh studenata značajan za ovaj nalaz, kako je kod poduzorka iz Srbije nađeno, a ovde možda potvrđeno, ili je objašnjenje u odgovoru na pitanje različite organizacije prakse, kao i u mogućnosti da je značajan doprinos ovome dao uspeh studenata koji je izrazitije jači kod poduzorka iz Rumunije..., ostaju u ovom istraživanju kao značajna pitanja za neko novo istraživanje. Takođe bi se ovo moglo interpretirati i iz ugla prethodno pominjane nesigurnosti i nedovoljnog poznavanja suštine pitanja koja su vrednovana, što je moglo da utiče na davanje visokih ocena svim kompetencijama i istih ocena različitim aspektima.

ZAKLJUČCI

Iz prethodnog teorijskog okvira, kao i nalaza istraživanja, koje je eksplorativnog karaktera, sa uzorkom bez verovatnoće (hotimični), dakle, skromnog metodološkog nacrtta, moglo bi se, ipak, zaključivati u smislu formulisanja hipotetičkog okvira za nove istraživačke okvire, što se podrazumeva izborom istraživačkog pristupa. Dakle, svesni ograničenja u osvrtima na nalaze, a time i u traganju za efikasnim modelom razvoja pedagoških kompetencija, pošlo se od nove paradigme učenja, sa uporištem u modelu akcione kompetentnosti, koji se temelji na osnovama aktivne konstrukcije znanja, kao vida «asimetrične interakcije», zavisne od konteksta, predmeta i sadržaja koji se uče. Kako se iz nalaza vidi, i studenti u skladu sa shvatanjima obrazovanja za akcionu kompetentnost jednako vrednuju istovremeni razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i prihvataju njihovo manifestovanje u kompetencijama koje se odnose na: predmetno-stručne kompetencije, pedagoško-didaktičke i psihološke, kompetencije u međusobnim odnosima, organizacione kompetencije i kompetencije u specifičnim ulogama. Moglo bi se zaključiti da iste doprinose ostvarivanju vaspitača u okviru „orientacija ka rešavanju problema, „ka kooperaciji“, „ka delotvornosti“, „ka samorganizaciji“ i „ka celovitosti“, što čini suštinu modela akcione kompetentnosti i nosi karakteristike snimljenih modela u okruženju (evropske studije za vaspitače, sa posebnim osvrtom na Rumuniju i Vojvodinu).

Takođe je evidentno da se u ponuđenom modelu pedagoške prakse od strane studenata prihvataju kompetencije koje od vaspitača očekuje sadašnjost, kao i da se prihvataju kompetencije vaspitača kao višedimenzionalne pojave, jer se odnose na široko polje i složeno područje. Osnovne dimenzije ovih kompetencija odnose se na pedagoški i stručni aspekt. U pedagoškom aspektu dobro je prihvaćena komunikativna kompetencija, sa jasno izraženom sadržajnom i odnosnom kompetencijom, kako je nađeno i kod drugih autora (Spitzberg, B.H., 1984:23).

Ipak, na kraju ostaju za nove istraživačke korake i sigurnije nacrte, prethodno već pominjana, pitanja uzroka razlika u poduzorcima: uticaji različite organizacije prakse, uspeha studenata koji je izrazitije jači kod poduzorka iz Rumunije, nesigurnosti i nedovoljnog poznavanja

suštine pitanja koja su vrednovana, što je moglo da utiče na davanje visokih ocena svim kompetencijama i istih ocena različitim aspektima...

Prilog

AKV-SP1

AKCIONA KOMPETENTNOST VASPITAČA - studentska perspektiva

Visoka strukovna škola za vaspitače »M. Palov« u Vršcu radi na projektu koji se bavi akcionom kompetentnošću vaspitača iz studentske perspektive. Jedan deo ovoga projekta odnosi se na doprinos pedagoške prakse sticanju istih.

Molite se da prema uputstvima date svoje mišljenje na dole ponuđena pitanja u skali procene. Nije potrebno da se potpišete. O sebi dajte sledeće podatke:

1. godina studija: 1,2,3, 4.
2. prosečan uspeh u toku studija: 6-7; 7-8;8-9;9-10

U sledećoj tabeli navedene su kompetencije vaspitača u predškolskim ustanovama. Na ponuđenoj petostepenoj skali procene (od 1 do 5) svaku kompetenciju *procenite četiri puta*:

1. koliko je svaka od kompetencija važna za kvalitetno obavljanje vaspitačkog poziva,
2. koliko ste Vi trenutno osposobljeni za pojedine kompetencije,
3. koliko pedagoška praksa doprinosi Vašoj osposobljenosti u određenoj kompetenciji,
4. označite ocenom 5 (kolona 4) samo kompetencije za koje mislite da bi pomogle formiranju efikasnijeg modela pedagoške prakse:

1.Važnost kompetencije za vaspitački poziv	2. Koliko pedagoška praksa doprinosi Vašoj osposobljenosti u određenoj kompetentnosti?	3. Koliko je sadašnji model pedagoške prakse efikasan u pogledu osposobljavanja na pojedinim područjima kompetentnosti?	4. Kompetencije koje bi pomogle formiranju efikasnijeg modela pedagoške prakse
5 = vrlo važna 4 = prilično važna 3 = osrednje važna	5 = mnogo 4 = dosta 3 = osrednje 2 = malo 1 = vrlo malo	5= vrlo dobro 4= dosta dobro 3= dobro 2= loše 1 = vrlo loše	5= mnogo

2 = malo važna			
1 = nevažna			

A. PREDMETNO- STRUČNA KOMPETENTNOST

1. Stručna sposobljenost za poučavanje pojedinih oblasti, tema				
Posedovanje odgovarajućeg znanja, poznavanje sadržaja iz područja učenja i poučavanja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Sposobnost interdisciplinarnog povezivanja sadržaja učenja i poučavanja; integrativni pristup učenju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Poznavanje i razumevanje kurikuluma, kao i ciljeva koje vaspitanici treba da dosegnu u određenoj oblasti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Poznavanje didaktičkih materijala i pomagala za učenje i poučavanje određenih oblasti razvoja i tema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Poznavanje novina u sadržajima koje pruža deci u postupcima poučavanja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5

B. KOMPETENTNOST U MEĐUSOBnim ODносима

2. Kompetentnost u međusobnim odnosima: komunikacijske sposobnosti i veštine u međusobnim odnosima				
Sposobnost komunikacije, otvorenost prema saradnicima, vaspitanicima, roditeljima, empatičnost, aktivno slušanje...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Oblikovanje povoljne klime i saradničkog duha u vaspitnoj grupi (sposobnosti da osete i podrže interes i da u radu usmere decu ka manifestovanju individualnih potreba i interesa, da podstiču fleksibilnost u stilu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5

izražavanja; da izgrade sposobnost da se oduševljavaju i da hrabre dečije kreativne ideje, ali i napore na prevazilaženju neuspeha).				
Pozitivan odnos s vaspitanicima, razumevanje i poštovanje njihovog socijalnog, kulturnog, jezičkog, i religioznog porekla.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Lične karakteristike (opšte znanje, fleksibilnost, doslednost, otvorenost, tačnost, pouzdanost, komunikativnost, kreativnost; metakognitivni pristup sopstvenim kreativnim sposobnostima- svesno prilaze sopstvenim sposobnostima stvaranja i pronalaženja novih značenja, ideja, uglova gledanja, relacija..., a nakon toga usvajaju didaktičke postupke kojima će to podsticati kod dece).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Sposobnosti predlaganja alternativa, traženja novih puteva za slične ciljeve i rešavanje problema; izražavanje samostalnosti, tolerancije i spremnosti vođenja individualnih i grupnih aktivnosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
C. ORGANIZACIJSKA KOMPETENTNOST				
3. Poznavanje pedagoške dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih zaduženja i planiranja vasp.-obraz. aktivnosti, obavljanje drugih dužnosti				
Poznavanje pedagoške dokumentacije	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Izrada operativnog kurikuluma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Izrada pripreme za aktivnosti	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5

Izrada didaktičkog materijala	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Planiranje i postizanje dugoročnih i operativnih vasp.-obr. ciljeva	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
4. Pedagoško vođenje grupe				
Oblikovanje jasnih pravila za održavanje radne atmosfere i primernog ponašanja u grupi, zasnovanih na poštovanju svih učesnika u V.O. procesu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Upotrebljava adekvatne strategije za suočavanje s neprimerenim ponašanjem i konfliktima, te za rešavanje vaspitnih poteškoća i problema u ponašanju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
5. Organizacijske sposobnosti (sposobnost za upravljanje vremenom, za ličnu pripremu i planiranje, za samokontrolu sprovođenja planova, sposobnost poštovanja organizacijskih mogućnosti i materijalnih resursa na raspolaganju)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
D. PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKA I PSIHOLOŠKA KOMPETENTNOST				
6. Poznavanje razvojnih i drugih osobina vaspitanika, te sposobljenost za izvođenje diferencijacije i individualizacije vasp.-obr. postupaka				
Prepoznavanje individualnih posebnosti vaspitanika na području sposobnosti, predznanja, interesa, stilova učenja ...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Proveravanje i poštovanje dečijih predznanja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Prilagođavanje učenja i poučavanja deci s teškoćama u učenju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Prilagođavanje učenja i poučavanja nadarenoj deci	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
7. Strukturiranje i izvođenje				

procesa učenja i poučavanja				
Uvođenje u aktivnost (motivacijska najava obrazovnih ciljeva, ekonomičnost)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Proučava nove materijale (vaspitač pažljivo gradi sistem znanja, povezuje činjenice i generalizacije, ističe suštinu ...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Učenje (vaspitač jasno pokazuje veštinu, pažljivo priprema učenje i odmah ispravlja dečije greške)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Ponavljanje (organizuje produktivne načine ponavljanja; upoređivanje, sintetizovanje ...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Daje kvalitetnu povratnu informaciju, rezultate procenjivanja napredovanja koristi pri daljem planiranju procesa učenja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
8. Poznavanje i vladanje oblicima poučavanja				
frontalni oblik rada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
individualni, samostalni oblik rada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
rad u paru	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
grupni oblik rada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
prilagođavanje izabranih oblika poučavanja postavljenim ciljevima učenja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
9. Poznavanje i vladanje metodama poučavanja				
verbalne (tumačenje, razgovor)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
operativne (eksperimentalna metoda, metoda praktičnih radova)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
metoda demonstracije	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
prilagođavanje izabranih metoda	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3	5

poučavanja postavljenim ciljevima učenja	5	4 5	4 5	
10. O sposobljenost za izvođenje „poučavanja usmerenog na dete“				
O sposobljenost za problemski pristup učenju i poučavanju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
O sposobljenost za projektni pristup učenju i poučavanju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
11. O sposobljavanje dece za celoživotno učenje i samostalnost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Koristi efikasne načine za razvijanje strategija samostalnog učenja kod dece (učenja učenja-opažanje, usmerenost ka problemu, sagledavanje elemenata problemske situacije...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Vaspitanike podstiče na samoevaluaciju, procenu uspešnosti, samoprocenjivanje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Razvija kod dece socijalne veštine koje su potrebne za međusobnu saradnju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
12. Poznavanje predškolskog sistema	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Znanje o vaspitno-obrazovnim pojmovima	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Razumevanje i upotreba teorija kurikuluma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Poznavanje institucija koje pomažu realizaciju vaspitanja i obrazovanja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Poznavanje prava i dužnosti stručnih službi u vaspitanju i obrazovanju, zauzimanje za odgovarajuće uslove svoga rada i zauzimanje za bolji celokupni ugled statusa vaspitača	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Poznavanje zakonodavstva i različitih pravilnika ili pravnih aspekata vaspitno-obrazovnog	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5

rada				
13. Sposobnost upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije u vaspitanju i obrazovanju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Zna efikasno organizovati i koristiti informacionu tehnologiju kao didaktičko sredstvo - kreira materijal za učenje (slike, slajdovi, filmski zapis...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Sposoban je primeniti novosti u informacionoj tehnologiji za poboljšanje kvalitete učenja i poučavanja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
E. KOMPETENTNOST U ULOGAMA OPŠTE I SPECIFIČNE PROFESIONALNOSTI				
14. Sposobnost stručne saradnje i timskog rada				
sa roditeljima i školskom savetodavnom službom	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
sa drugim vaspitačima (timsko planiranje, izvođenje vasp.-obr. rada i vrednovanje poučavanja)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
sa stručnjacima iz različitih vasp.-obrazovnih područja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
15. Sposobnost planiranja ličnog profesionalnog razvoja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Ospozobljen je za istraživanje u vaspitanju i obrazovanju	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Pripremljen je za učešće u različitim projektima	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Sposoban je za samoevaluaciju, promišljeno analizira svoj pedagoški rad i otvoren je za povratne informacije	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Zalaže se za kvalitet i inovaciju vlastitog pedagoškog rada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Prati savremena obrazovna dostignuća, te ih kritički i pažljivo unosi u vlastiti pedagoški rad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5

16. Sposobnosti specijalnih kompetencija, znanja i umenja				
Muzička kompetentnost: sviranje na instrumentu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Dirigovanje dečijim horom i orkestrom	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Sposobnosti umetničkog kazivanja teksta, glumačko izvođenje igrokaza i sl. na sceni, likovne sposobnosti za izradu scene i dr.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5
Sposobnosti za dramsko igranje, prezentovanje malih dramskih formi, prerađivanje priča, igara i pesama u dramske forme, igrolike aktivnosti, stvaranje dramskih tekstova od ispričanih iskaza, dramatizacija, kreiranje jednostavnih formi odabralih pozorišnih komada, lutkarsko pozorište, stono pozorište, pozorište senki i dr.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5

9. HEURISTIČKE DIDAKTIČKE STRATEGIJE U FUNKCIJI PODIZANJA KVALITETA OBRAZOVANJA UČITELJA I VASPITAČA

Primena heurističkih didaktičkih strategija u pripremi učitelja i vaspitača za svoj budući poziv; doprinos heurističkih strategija razvoju metakognitivnih sposobnosti, divergentnog i kritičkog mišljenja, kreativnosti, istraživačkog stila razmišljanja, refleksivnih kompetencija studenata i drugih osobina značajnih za ove profesije; primena heurističkih didaktičkih instrukcija u radu sa studentima; formulisanje problema i hipoteza, davanje ideja za proveru hipoteza, izdvajanje bitnih informacija i ideja, upotreba ideja na nov način, otkrivanje posledica, analiza, generalizacija, komparacija sličnosti i razlika, otkrivanje zajedničkih veza itd.

Pomak u kurikulumskoj politici s prenošenja znanja na razvoj kompetencija danas je dominantan trend u Evropi i šire u svetu. Prioritetnim se promenama u vaspitanju i obrazovanju smatraju one promene koje se odnose na razvoj i sticanje temeljnih kompetencija koje su definisane u evropskom kompetencijskom okviru i koje u svoje nacionalne kurikulume uvode sve članice Evropske Unije. Ključne kompetencije, kako ih navode dokumenti Evropskog parlamenta, su: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku,

matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i preduzetništvo, i kulturološka senzibilizacija i izražavanje (prema: Key Competence for Lifelong Learning - European Reference Framework; 2007). Navedene kompetencije su ciljevi nacionalnih kurikuluma zemalja članica Evropske Unije i njihov razvoj ujedno je i cilj evropske obrazovne politike i nacionalnih obrazovnih politika u evropskim zemljama. Sve ove kompetencije potrebno je razvijati od najranijih uzrasta dece, tako da se očekuje da stručno osposobljeni vaspitači i učitelji daju značajan doprinos njihovom podsticanju u predškolskim ustanovama i školama.

Pregledom definisanja pojma kompetencija kroz istoriju uočava se da se kompetencijski pristup pojavio najpre u području menadžmenta kao odgovor na pitanje o kompetentnosti pri izboru kandidata, te da se kompetencijski pristup u obrazovanju prvo javlja u SAD-u 70-ih godina prošlog veka. Navedeni pristup razvijao se krajem prošlog veka u sklopu obrazovnih reformi anglosaksonskih zemalja (Kerka, 1998). Zahtev za kompetencijskim pristupom u obrazovanju pojačavao se od strane društva putem zahteva poslodavaca koji imaju potrebu za stručnjacima koje odlikuje uspešnost i izvrsnost.

Didaktičari se slažu da glavni problem kompetencijskog pristupa u nastavnom procesu leži u spoljašnjoj kontroli nastave. Spoljna evaluacija nastave usmerena je isključivo na učeničke ishode i izlazne kompetencije odnosno postignuća učenika. Kompetencijski pristup ne zanima na koji će način voditelji nastavnog procesa (odnosno škola) ostvariti kompetentnost učenika niti kakvi su inicijalni učenički potencijali. Stoga pedagozi i didaktičari ističu potrebu da se vaspitno-obrazovni proces sagledava u njegovoj sveukupnosti, a ne samo s ekonomskog aspekta, jer se, u protivnom, široka društvena uloga i svrha vaspitno-obrazovnog procesa zamenjuje logikom tržišta, individualizma i takmičenja. Usmerenost isključivo na rezultate učenja omogućuje nastavnu situaciju u kojoj se potvrđuje ili odbacuje realizacija zadatih školskih programa, pri čemu je u nastavnoj praksi vidljiva deformacija koja prati svaki školski, pa i predškolski podsistem. Svaki deo školskog podsistema (pripremni predškolski program, razredna nastava, predmetna nastava, srednjoškolski podsistem) kao glavni zadatak postavlja pripremu za sledeći podsistem. Tako se u vrtiću organizuje

priprema za školu, u razrednoj nastavi za predmetnu, u predmetnoj za srednju školu, a srednja škola za fakultetsko obrazovanje. Na taj način još više se osnažuje ionako selektivan karakter školskog sistema i nastava se degradira u „*teaching to test*“. Smer poželjanog razvoja je da se svaki podsistem usmeri na ovde i sada te da se priprema za učenika, a ne za neki podsistem koji učenika očekuje (Kolak, 2014).

U svakom slučaju, kompetencijski pristup traži od nastavnog procesa značajnije promene vezane za nastavne metode i oblike. Poseban izazov stavlja se pred proces individualizacije nastave jer učitelji istovremeno treba da odgovore zahtevima postavljenim spolja u vidu učeničkih kompetencija, standarda i zadatih očekivanih izlaznih rezultata, kao i zahtevima usmerenih na učenika, koji mogu biti u nesaglasnosti. Ova problematika može predstavljati veliki didaktički izazov i za učitelje eksperte u svom pozivu, a ne samo za učitelje početnike. Kako bismo odgovorili ovom izazovu, predlažu se otvoreni didaktičko-metodički sistemi koji učenicima pružaju mogućnosti od izbora sadržaja do načina nastavnog rada, koji učenicima omogućuje samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja. Zadovoljavajući navedene zahteve, nastavna praksa kao odgovor koristi holističko poučavanje – integrисану nastavu u svim njenim pojavnim oblicima, istraživačku nastavu, konstruktivistički pristup poučavanju, problemsko učenje, saradničko učenje... Osnovna orientacija usmerena na učenika razvija poverenje u učenika da oni najbolje poznaju svoje potrebe, da su u stanju (već od rane dobi) samostalno odabrati sadržaje učenja i (samo)odgovorno oblikovati procese učenja. S obzirom na dalekosežne posledice ovakvog pristupa, potreban je oprez i kritičko promišljanje (Kolak, 2014). Neki autori ukazuju na problematična mesta ovog koncepta te izdvajaju „prenošenje odgovornosti na učenike (1), pripisivanje učenicima sposobnosti prosuđivanja, odnosno donošenje odluka u pogledu sadržaja aktivnosti/učenja (2), te poistovećivanje samostalnosti i samoodređenja (3), (Bašić, 2009:36). Drugi, pak, u ovome ne vide problem jer spremnost školskog sistema za napuštanjem tradicionalne paradigmе i prepuštanja odgovornosti učenicima da vlastito učenje procenjuju nedovoljnim (Tot, 2010). Pritom, mora se voditi računa da prilikom individualizacije nastave i primene kompetencijskog pristupa, brojni problemi nastaju ako se od učenika prerano zahteva odgovornost kako za izbor sadržaja, tako i za odnos, te da autonomija i samoodređenje kao norma naložena spolja može učenicima

predstavljati teret i svojom neprimerenošću izazvati više štete onima kojima je ovaj koncept i usmeren, a to su učenici.

Činjenica je da potrebe savremenog društva zahtevaju od obrazovnog sistema nove kompetencije dece, učenika, studenata, bazirane na razvoju njihovih potencijala u području inovativnosti, stvaralaštva, rešavanja problema, razvoja kritičkog mišljenja, informatičke pismenosti, socijalnih odnosa i dr. Razvoj navedenih kompetencija teško je bio ostvariv u vaspitno-obrazovnim institucijama koje su bile pre svega u funkciji prenošenja znanja. Nesumnjivo je da je pomak u kurikulumskom pristupu s prenosa znanja na razvoj kompetencija predstavlja i značajnu didaktičku prekretnicu u nastavnom procesu na svim nivoima obrazovanja.

Stručne analize komisija za procenu kvaliteta visokoškolske nastave, kao i rezultati studentskih evaluacija nastavnog procesa na visokoškolskim institucijama i u Evropskoj uniji i kod nas, ukazuju na potrebu unapređenja visokoškolske nastave i podizanja njenog kvaliteta. Na nivou visokoškolske didaktike teži se prevazilaženju "dominantnosti receptivnih oblika poučavanja i učenja". Komisije u Evropskoj uniji su u diskursu ovih pitanja došle do zaključaka (Terhart, 2000) da je neophodno da se vaspitači i učitelji osposobljavaju za ova zanimanja istraživačkim učenjem (Hamburška komisija, Keuffer/Oelkers, 2001) i kritičkim učenjem, kao elementom evropskog kvalifikacijskog okvira. Osim toga, rezultati istraživanja na našim prostorima pokazuju da praktičari (vaspitači, učitelji, nastavnici, i drugi koji rade u vaspitno-obrazovnim ustanovama) na studijama uglavnom nisu učili istražujući, nisu bili uključeni u istraživačke projekte, niti su sprovodili manja istraživanja. Osim toga, rezultati pokazuju da su slabo osposobljeni za refleksivnost svoje prakse (Gojkov, 2013).

Evropska Ministarska konferencija u Bergenu (2005), Evropski parlament i savet "za uređenje evropskog nacionalnog okvira" 2008. godine i dr., nastojale su formulisanjem deskriptornih sistema da stvore kvalifikacione okvire, koji posebno naglašavaju značaj razvijanja kritičke svesti.

U stručnim kritikama danas se sve češće nailazi na konstatacije da je studiranje lakše po Bolonjskim propozicijama, i da trud oko

samostalnog razmišljanja i odlučivanja sve češće nestaje kod studenata. S druge strane, ako se od obrazovanja zahteva da bude značajan faktor razvoja društva, onda se i od onih koji su jedan od glavnih aktera u njemu (stručna lica u vaspitno-obrazovnim institucijama) sigurno moraju očekivati kompetencije koje se odnose na kritičko promišljanje, originalnost kod razvoja ili primene ideja, sposobnosti da donose odluke na osnovu nepotpunih ili ograničenih informacija i dr.

9.1. Kompetencijski pristup i visokoškolska nastava

Činjenica je da je još Humboldtova tradicija studija podrazumevala učenje orijentisano ka kompetencijama koje, pored treninga, ima jasno naznačenu usmerenost obrazovanja ka intelektualnim i metodološkim sposobnostima. U novije vreme se pojam "kompetentnost" usmerava na intenzivniju didaktizaciju akademskog učenja. Zahtev za kompetencijskim pristupom u obrazovanju pojačava se od strane društva putem zahteva poslodavaca koji imaju potrebu za stručnjacima koje odlikuje uspešnost i izvrsnost.

Pojam kompetencija u pedagogiji ima obeležje kontroverznosti, jer međunarodna i domaća obrazovna politika zauzimaju različita stajališta. Razliku u stajalištu pokazuju i pojedini teoretičari u okviru same pedagogije. Pristalice kompetencijskog pristupa vide u kompetencijama mogućnost upravljanja kvalitetom obrazovanja, tj. njegove efikasnosti kroz studentska i učenička postignuća (Mijatović, 2003; Krstović, 2007). Kao glavna prednost kompetencijskog pristupa u obrazovanju izdvaja se povezivanje ekonomskih očekivanja i zadataka vaspitno-obrazovnih institucija, kao i činjenica da usmerenost na krajnji rezultat čini jasnijim i preciznijim očekivanja od studenata i učenika.

Kritičari kompetencijskog pristupa kompetencije posmatraju s neodobravanjem jer ne pristaju na prenos ekonomskih principa u područje vaspitanja i obrazovanja (Kerka, 1998; Westera, 2001; Prange, 2005; Lersch, 2005). Didaktičari pouzdano znaju da se nastavni proces ne može vrednovati isključivo kroz ishode i krajnji proizvod. Mnogi autori smatraju da je kompetencijski pristup rigidan, empirijski i pedagoški neverodostojan, a upozoravaju i na njegovu potencijalnu ulogu u produbljivanju socijalne nejednakosti (Kerka, 1998; Baranović, 2006). Kritičari ovog pristupa ističu da prevelika usmerenost na

efikasnost dovodi do toga da merljivi učinci potisnu one manje merljive ili nemerljive, kao što su vrednosti, socijalni učinci i dr. Ovo su ujedno i glavni nedostaci kompetencijskog pristupa obrazovanju.

U pedagoškoj literaturi pojam kompetencija definisan je kao lična sposobnost da se čini, izvodi, upravlja i deluje na nivou određenog znanja, umeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način (Mijatović, 2000). Palekčić prihvata Weinertovu definiciju kompetencije koja kaže da su kompetencije kognitivne sposobnosti i veštine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi rešili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rešenja problema mogla uspešno i odgovorno koristiti u različitim situacijama (Weiner, 2001:27, prema: Palekčić, 2007). Coolahan (Veće Evrope, 1996; prema: Eurydice, 2002:13) predlaže da se kompetencije definišu kao opšte sposobnosti delovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrednostima i dispozicijama koje je osoba razvila kroz uključivanje u obrazovnu praksu.

Nastavna praksa postavlja pitanje da li je moguće ovu problematiku posmatrati sa stajališta koje nije krajnji kriticizam, niti idealizovanje kompetencijskog pristupa? Ćatić (2012:185) iznosi mogući put pomirenja dvaju udaljenih stajališta širokim određenjem pojma kompetencija, tj. holističkim pristupom kompetencijama, stavljanjem većeg naglaska na obrazovanje za demokratsko građanstvo i međukulturalno razumevanje, kako bi se izbegle moguće opasnosti zanemarivanja socijalnih, pa time i vaspitnih ciljeva i produbljivanja društvenih nejednakosti koje kompetencije obrazovanju i nastavi potencijalno nose.

Od pedagoških poziva očekuje se naučna kompetentnost, koja pored vladanja sposobnostima i metodama u istraživanju na pedagoškom području, zahteva i sposobnost kritičke analize, ocenjivanjem i sintezom novih kompleksnih ideja, novih teorija, a ovo podrazumeva visok stepen intelektualnih sposobnosti, ali i kvalifikacionog okvira koji naglašava kritičko znanje, kritičko razumevanje. Pritom, u visokoškolskom obrazovanju kritičko razmišljanje bi trebalo da bude polazna tačka. Najbolje sredstvo da se podstakne kritičko razmišljanje studenata, budućih vaspitača i učitelja, je konfrontacija sa stručnim problemima -

oni motivišu da se razmišlja o različitim teorijskim pristupima, da se isprobaju različite pretpostavke i da se traže alternativna rešenja. Suočavanje sa problemima, angažman za nešto, formulisanje sopstvenog stava itd., daje razmišljanju energiju i pomaže da se postojićim predstavama znanja suprotstave sopstvene misli.

9.2. Potreba kvalitetnijeg obrazovanja vaspitača i učitelja na učiteljskim/pedagoškim fakultetima

Promene u didaktičkim orijentacijama, pravcima i modelima nastave uslovile su i potrebu za odgovarajućim inovacijama u pripremi pedagoškog kadra za rad u savremenim vaspitno-obrazovnim institucijama. U savremenom vaspitno-obrazovnom radu promenjene su uloge i načini rada - od vaspitača i učitelja očekuje se da upućuju, pomažu, podstiču, koordiniraju. Oni u današnjem vaspitnom kontekstu treba u većoj meri da budu savetnici, konsultanti, voditelji, kreatori programa i sredine u kojoj deca/učenici borave, organizatori pedagoške klime u kojoj se razvoj nenasilno podstiče odgovarajućim kognitivnim, afektivnim i psihomotoričkim izazovima, programeri individualnog napredovanja svakog deteta/učenika, organizatori problemskog i stvaralačkog učenja, istraživači, analitičari svog i rada dece/učenika, kreatori timske klime, planeri celoživotnog učenja, modeli i inspiratori kvaliteta koje treba izgraditi kod vaspitanika (kritičko i kreativno mišljenje, rešavanje problema, dugoročno učenje, uvažavanje razlika itd.), inovatori sopstvenih znanja, navika i umenja, evaluatori vaspitnih efekata i dr.

U postmodernoj didaktici, koja je emancipatorno usmerena, vaspitači i učitelji prevashodno treba da daju podršku razvoju dece/učenika, a da bi to mogli, oni moraju na učiteljskim/pedagoškim fakultetima da steknu znanja o fenomenima koji bitno utiču na efikasnost učenja: npr., o načinima vođenja efikasne pedagoške komunikacije (u okviru koje je i postavljanje pitanja), o prednostima interaktivnog učenja, o potrebi instruisanja dece/učenika za učenje učenja (u okviru koga je i izdvajanje bitnog od nebitnog), o mogućim inovacijama u vaspitno-obrazovnom radu itd. To znači da se, prilikom razmatranja pitanja potrebnih kompetencija onih koji će poučavati i vaspitavati mlade, mora voditi računa da su polazne osnove novih pedagoških pristupa

konstruktivistička metateorija i razvojno-humanistička orientacija koja počiva na uzajamnom, interaktivnom odnosu pojedinac – zajednica.

Konstruktivistička didaktika naglašava značaj socijalne interakcije, komunikacije, savremenih medija i samostalnog konstruisanja znanja. Zato je bitno da načini komunikacija u visokoškolskoj nastavi omogućuju modele socijalne interakcije i optimalne nivoe funkcionisanja studenata u grupi. Najvažnija implikacija komunikativnog pristupa u nastavi bila bi da se tokom pripreme za poziv budućim vaspitačima i učiteljima omogući da dosegnu svoje metakognitivne sposobnosti koje će koristiti u efikasnijim strategijama sticanja znanja – metakognitivno znanje i svest o sebi, poznavanje svojih sposobnosti, motiva, interesa, strategija učenja, proceduralno znanje o kogniciji. Konstruktivistički pristup nastavnom procesu se temelji na tvrdnji da svaki pojedinac stvara sopstvene modele za razumevanje stvarnosti; s obzirom da je učenje traganje za smisalom, cilj učenja je upravo u nalaženju smisla učenja, a ne u memorisanju informacija. Stoga, konstruktivistički orijentisani vaspitači i učitelji treba da budu „vodiči“ i instruktori tokom konstrukcije znanja dece/učenika. Zato treba kreirati situacije u kojima oni mogu da testiraju svoje hipoteze, a za to su naročito pogodne grupne diskusije o konkretnim iskustvima. U vremenu i kontekstu u kome živimo i funkcionišemo, ovo se nameće i kao suštinska potreba.

Za razliku od tradicionalnog modela obrazovanja i usavršavanja za pedagoške pozive, model profesionalnog razvoja, koji je zasnovan na konstruktivističkoj paradigmi, vaspitače i učitelje tretira kao aktivne učesnike sopstvenog profesionalnog razvoja. Umesto usmerenosti na usvajanje i primenu repertoara specijalizovanih tehnika, akcenat se stavlja na njihovu istraživačku ulogu. Oni moraju biti refleksivni praktičari, tj. profesionalci koji kritički promišljaju svoju praksu i koji, praveći refleksije o vaspitnoj praksi, povećavaju umešnost organizovanja vaspitno-obrazovnog rada i upravljanja učenjem. Refleksivnim praktičarima evaluacija je sastavni deo svakodnevne prakse. Refleksivnost treba smatrati jednom od temeljnih profesionalnih kompetencija vaspitača i učitelja, jer su refleksivne strategije nužne za proces razumevanja i reorganizovanja načina na koje oni razmišljaju o vaspitno-obrazovnom procesu, tj. za razumevanje svog ponašanja i ponašanja dece/učenika u tom procesu. Sve ovo će, nema sumnje, biti u

funkciji povećanja efikasnosti njihovog rada u vrtiću i školi i odražavati se na efikasnije učenje dece/učenika i na njihov celokupan razvoj.

Na razvijanje pedagoških kompetencija budućih vaspitača i učitelja, tokom pripremanja na učiteljskim/pedagoškim fakultetima za svoj poziv, utiče ukazivanje na prednosti demokratskog, nedirektivnog stila ponašanja i vaspitanja koji se ispoljava kroz pozitivan emotivni odnos prema deci/učenicima, kroz komunikaciju koja se zasniva na pohvalama i ohrabrenjima od strane odraslih, kroz veći stepen fleksibilnosti i uvažavanja individualnosti, kroz prihvatanje dečijih ideja itd.

Razvijanje višedimenzionalnih kompetencija vaspitača i učitelja (pedagoških, socijalnih, emocionalnih, kognitivnih, radno-akcionih) je preduslov da se i kod dece/učenika razvijaju sposobnosti analitičkog mišljenja, konstruisanja znanja, rešavanja problema i konflikata, timskog rada i participacije, brzo pronalaženje, korišćenje i skladištenje informacija, sposobnost odlučivanja, evaluacije, refleksije, samoinicijativa, tolerancija, doživotno učenje itd.

9.3. Heurističke didaktičke strategije

Navikavanje studenata, budućih vaspitača i učitelja, da kritički promišljaju i diskutuju značajno je jer pedagoško delovanje podrazumeva da u konkretnim situacijama ne postoji samo jedna tačna opcija delovanja, nego bar nekoliko, koje se sve mogu različito teorijski potvrditi. Istraživačko učenje vodi ka stvaranju refleksivnih kompetencija, kao osnovni sastavni deo profesionalnog vaspitnog delovanja, ali samo tada, ako se dati refleksivni momenti u procesu istraživanja svesno sagledavaju i pri tome se traže naučni sadržaji znanja kao tačke referentnosti.

Bitan razlog za korišćenje heurističkih didaktičkih strategija u visokoškolskoj nastavi je i činjenica da se danas smatra da je kritičko razmišljanje metakompetencija, koja specifičnim kompetencijama daje smisao i određen smer. Pripremanje budućih vaspitača i učitelja na učiteljskim/pedagoškim fakultetima podrazumeva razvijanje njihovih metakompetencija kako bi u vaspitno-obrazovnom radu sa decom i učenicima mogli da biraju odgovarajuća didaktičko-metodička rešenja i kako bi kod njih takođe razvijali metakognitivne sposobnosti počev od

ranih uzrasta. Za njih je važno da kritički prilaze i savremenim pedagoškim i metodičkim tendencijama. Npr., moraju biti svesni eventualnih negativnih posledica danas veoma potencirane „orientacije usmerene na dete/učenika“. Treba oprezno sagledati problematična mesta ovog koncepta, kao što su, recimo, mogućnosti dece/učenika na pojedinim uzrastima da samostalno biraju sadržaje učenja i (samo)odgovorno oblikuju procese učenja. Osetljivo je pitanje prenošenje odgovornosti na učenike nižih razreda osnovne škole, a naročito na predškolce, kao i pripisivati im sposobnost prosuđivanja, odnosno donošenja odluka u pogledu sadržaja aktivnosti/učenja. Takođe, ne sme se poistovjećivati samostalnost i samoodređenje u tim godinama života (Bašić, 2009:36). Stoga, budući vaspitači i učitelji moraju naučiti da prilikom individualizacije vaspitno-obrazovnog rada i primene kompetencijskog pristupa moraju biti obazrivi zbog mogućih problema ako se nekritički uvode metodičke inovacije.

Baveći se unapređenjem kvaliteta nastavnog rada i uvažavajući pristup usmeren na učenika, ISSA je donela pedagoške standarde kojima se mogu pratiti i vrednovati obeležja nastavnog procesa. Oni su podeljeni u sedam standarda: individualizacija nastave, okruženje za učenje, učestvovanje porodice, strategije poučavanja za smisleno učenje, planiranje i procenjivanje, profesionalni razvoj, socijalna inkluzija (ISSA, 2006:3). Pri sprovođenju navedenih standarda, učitelji predstavljaju najvažniji činilac individualizacije nastave.

Dakle, mnogo argumenata je moguće navesti u prilog potreba da se u visokoškolskom obrazovanju više koristi istraživačko učenje, kako bi se budući vaspitači i nastavnici ospособili da koriste svoja teorijska znanja u analizi i osmišljavanju profesionalnog okruženja, i da na ovaj način deluju kao refleksivni praktičari, testirajući teorijske postavke i prilagođavajući ih sopstvenom okruženju. Ovo podrazumeva sposobnost za refleksivnost profesionalnog znanja, odnosno usvojenost istraživačkog stava, kao dela profesionalnog delovanja koji se stiče na studijama u okviru metodološko-didaktičke grupe predmeta. Ovo vodi ka tome da se istraživačko učenje smatra obaveznim studijskim sadržajem, odnosno postaje nezaobilazan element kompleksnih kompetencija (Huber, 2003).

Podizanje kvaliteta strategija poučavanja i učenja studenata na učiteljskim/pedagoškim fakultetima pruža mogućnost da profesori – mentorи utiču na aktivno učešće u kvalitetnoj nastavi svih studenata, što bi uticalo na kvalitet njihovih kompetencija za rad u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama. U profesionalnim diskursima došlo se do stava da se refleksivnost kao "pre-rekvizit profesionalnog razvoja" može već u toku inicijalnog obrazovanja, za vreme osnovnih studija uvesti i unaprediti. Potrebno je da profesori – mentorи studente navikavaju da predavanja doživljavaju i kao eksperiment i istraživačko delovanje. Takav istraživački stav treba stvoriti za vreme osnovnih studija pošto se kasnije pod pritiskom u profesionalnoj praksi on može samo delimično uspostaviti.

Dakle, bitno je uticati na formiranje refleksivnih profesionalaca koji će biti sposobni i uvereni u svoje istraživačke veštine da sprovode istraživanja manjeg obima i tako ispituju i vrednuju efikasnost novih ideja u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama.

Suština i razlozi za primenu heurističkih didaktičkih strategija nastavnog osoblja na učiteljskim/pedagoškim fakultetima leže u podsticanju otkrivajućeg, istražujućeg učenja studenata, budućih vaspitača i učitelja, koji će razvijati svest da na takav način treba da utiču i na decu, odnosno učenike, s kojima će raditi u vrtićima i osnovnim školama.

Potrebno je ozbiljno pristupiti razvijanju strategija poučavanja studenata od strane profesora – mentora, kao i strategijama učenja studenata podsticanjem njihovih metakognitivnih sposobnosti. Treba na učiteljskim/pedagoškim fakultetima obezbediti kontinuirano podizanje kvaliteta strategija poučavanja i učenja uz uvođenje inovativnih metoda i postupaka, novih tehnologija i ideja, uz aktivno uključivanje studenata, kako u realizaciju, tako i u planiranje nastave. Podsticanje studenata da samostalno stiču znanja i otkrivaju značenja značajno je zbog činjenice da se znanja stečena aktivnim procesima dublje prerađuju, bolje situiraju u kognitivne mape, duže zadržavaju, dobijaju veće lično značenje, nego kada je učenje receptivno. Veća samostalnost i aktivnost, koja se zahteva kod istraživačkog učenja, je po pravilu u skladu sa unutrašnjom motivacijom za učenje, u smislu dispozicije doživotnog učenja, i poboljšava trajnu spremnost ka sticanju znanja. Prethodno

pomenute karakteristike istraživačkog učenja u skladu su sa konstruktivističkim principima poučavanja i učenja: učiti na primeru autentičnih problema, u više konteksta, iz više perspektiva i u socijalnim povezanostima, tako da je umesto prezentacije naučnih rezultata potrebna konfrontacija naučnih problema.

Istraživačko učenje ne bi trebalo da nađe smisao samo u funkciji proširenja repertoara metoda poučavanja i učenja, i samo u pružanju mogućnosti da se raznovrsno osmišljava univerzalnost procesa učenja, nego da se njegov puni smisao izrazi u postizanju određenih kvalifikacija. Studenti, budući vaspitači i učitelji, treba iz svojih iskustava sa istraživačkim učenjem da u svoje profesionalne kompetencije uključe stav koji je usmeren ka postavljanju pitanja i kritički refleksivan. S obzirom da se kritičko i stvaralačko mišljenje ne mogu teoretski preneti ili trenirati, niti se mogu po receptu naučiti, već se mogu samo praktično vežbati, i u određenim situacijama, u kojima su potrebni, razvijati, dakle da budu generisani iz sopstvenog iskustva, smatramo da je značajno kreiranje radionica koje će omogućiti studentima situacije učenja, diskusije, u kojima se ne oduzima pravo na postavljanje pitanja, sopstveni izbor i strukturizaciju, u kojima se interesi mogu dublje pratiti i u kojima se moraju sa drugima sporazumeti i zajedno sarađivati. Značajno je da studenti na ovaj način uče strategije i tehnike istraživačkog razmišljanja, uče kako postavljati probleme, kako da ih sistematski sagledavaju, da bi stekli nova saznanja. Pritom je od posebnog značaja da se ne zapostavi kriterijum samostalnosti u izboru i formulacije postavljanja pitanja, i da učestvovanje u istraživanjima bude i u grupama studenata.

Dakle, heurističkim didaktičkim strategijama doprinelo bi se da se studenti sposobljavaju da koriste svoja teorijska znanja u analizi i osmišljavanju profesionalnog okruženja, i da na ovaj način deluju kao refleksivni praktičari, testirajući teorijske postavke i prilagođavajući ih sopstvenom okruženju. Takođe, na učiteljskim/pedagoškim fakultetima značajno je da studenti dovedu kritičko razmišljanje u odnos sa praktičnim delovanjem.

Profesori – mentori inovativnim, heurističkim didaktičkim strategijama poučavanja, zasnovanim na emancipatornoj didaktici, kod studenata treba da razvijaju metakognitivne sposobnosti, divergentno mišljenje,

kreativnost, fleksibilnost, specifične kognitivne stilove koji ih odlikuju, odgovorno moralno funkcionisanje i sposobnost samorefleksije. Treba težiti ostvarivanju emancipatornih potencijala studenata, razumevanju potrebe za razvijanjem stvaralačkih potencijala, fleksibilnih struktura znanja, kritičnosti u načinu opažanja, mišljenja, učenja i rešavanja problema, spremnosti za preuzimanje rizika u uslovima savremenog života i dr. Evropski didaktičari upravo istraživačko učenje smatraju visokoškolskim didaktičkim konceptom koji doprinosi razvoju pomenutih kompetencija.

U tom smislu, najpre je potrebno osmisliti i konkretizovati heurističke strategije i postupke poučavanja i učenja, koje će moći na konkretnim primerima da se razrađuju. Tako bi se došlo do optimalnih i odgovarajućih postupaka i definisala značajna i provokativna pitanja koja studentima mogu služiti za diskusiju. Studenti mogu i sami kreirati radionice u kojima će aktivno učestvovati, diskutovati, kritički promišljati o značajnim pitanjima, studijskim programima, principima, metodama i rezultatima svog angažovanja, ostvarenosti sopstvenog razvoja, razvijati samoodgovorno kognitivno i moralno funkcionisanje, metakognitivne sposobnosti, pedagoške, socijalne i emocionalne kompetencije potrebne za rad sa decom u vrtićima i učenicima u školi.

Efekti ovako osmišljene visokoškolske nastave na učiteljskim/pedagoškim fakultetima treba procenjivati tokom pedagoške prakse studenata, kada se može proceniti u kojoj meri su razvijene potrebne kompetencije studenata. Tada treba sagledavati i značaj pedagoške prakse za razvijanje sposobnosti studenata za kritičku refleksiju. Studenti, uz vođenje profesora - mentora, treba da vrše transfer stečenih strategija i metoda na svoje praktične postupke u okviru svoje završne prakse i pojedinačnih vežbanja u predškolskim ustanovama i školama.

Dakle, značajno je, po našem mišljenju, vršiti i procenu korelacije didaktičkih instrukcija sa metodičkim rešenjima u praksi (student – predškolska deca/učenici), kao i efekata heurističkih didaktičkih strategija tokom mentorisanja. Konkretni i razrađeni primeri praktičnih vežbi studenata mogu se koristiti za diseminaciju rezultata.

9.4. Zaključak

Zalažemo se, dakle, da se na učiteljskim/pedagoškim fakultetima u većoj meri podstiču heurističke strategije poučavanja koje će doprineti razvoju istraživačkog stila razmišljanja, kritičkog i stvaralačkog mišljenja studenata. Podsticanjem istraživačkog učenja treba kod studenata razvijati refleksivne kompetencije; razvijanjem socijalnih i komunikativnih kompetencija studenata nastojati da oni, kroz diskusije i radionice, unapređuju sposobnosti kritičkog mišljenja i samorefleksije; osposobiti studente da kritički istražuju i sagledavaju profesionalnu praksu i da se formiraju kao tzv. „refleksivni praktičari“.

Studenti, budući vaspitači i učitelji, kroz diskusije, radionice i istraživačke rade mogu uspešno da se osposobljavaju za samoodgovorno učenje, sistematski, samostalan i kritički rad, kreativno promišljanje, praktičnu primenu naučenog, inovativnost, fleksibilnost, upravljanje promenama, za prihvatanje pluraliteta ideja, tolerisanje neizvesnosti u kognitivnom smislu, a u konativnom da razvijaju inicijativnost, spremnost za preuzimanje rizika i samorefleksivnost.

PRILOG 1

Deskriptori definisanja nivoa u Evropskom okviru kvalifikacija

ANEKS 1. Deskriptori definisanja nivoa u Evropskom okviru kvalifikacija			
Svaki od 8 nivoa je definisan niz deskriptora koji ukazuju na ishode učenja relevantne za kvalifikacije na tom nivou u bilo kom sistemu kvalifikacije.			
	Znanja	Veštine	Kompetencije
	U EQF, znanje je opisano kao teorijsko i / ili činjenično.	U EQF, veštine su opisane kao kognitivne (upotreba logično, intuitivno i kreativno razmišljanje) i praktično (uključujući upotrebu spretnosti i upotrebu metoda, materijala, alata i instrumenata).	U EQF, kompetencije su opisane kao uslovi odgovornosti i autonomije.
Nivo 1 Ishodi učenja relevantni za nivo 1 su	Osnovno opšte znanje	Osnovne veštine potrebne za izvršenje jednostavnih zadataka	Rade ili studiraju pod direktnim nadzorom-supervizorstvom u strukturiranom kontekstu
Nivo 2 Ishodi relevantni za nivo 2 su	Osnovno činjenično znanje u delatnosti ili studijama	Osnovne kognitivne i praktične veštine za koje je potrebno koristiti relevantne informacije za obavljanje zadataka i da reši rutinske probleme	Rade ili studiraju pod nadzorom sa izvesnom autonomijom

		korišćenjem jednostavnih pravila i alata	
Nivo 3 Ishodi relevantni za nivo 3 su	Poznavanje činjenica, principa, procesa i opštih koncepata u oblasti rada ili studija.	Opseg kognitivnih i praktičnih veština traži da ostvari zadatke i reši problem po izboru i primeni osnovne metode, alate, materijale I informacije	Preuzma odgovornost za završetak zadataka u radu i učenju; prilagođava svoje ponašanje prema okolnostima u rešavanju problema
Level 4 Ishodi relevantni za nivo 4 su	Činjenično i teoretsko znanje u širem kontekstu unutar oblasti rada ili studija	Opseg kognitivnih i praktičnih veština potrebih za generisanje rešenja za specifične probleme u oblasti rada ili učenja	Vežba samoupravljanje u smernicama rada ili učenja kontekstima koji su obično predvidljivi, ali su predmet promena; nadzire rutinske rad drugih, uzimajući deo odgovornosti za evaluaciju i unapređenje rada ili studijske aktivnosti
Level 5 * Ishodi relevantan za nivo 5 su	Sveobuhvatno, specijalizovano, činjenično i teoretsko znanje unutar polja rada ili studija i svest o granicama znanja	Sveobuhvatan niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih da se razviju kreativna rešenja za apstraktne probleme	Upravljanje i nadzor pri vežbanju učenja ili rada u aktivnostima gde u kontekstu postoje nepredvidive promene pregledati i razvijati svoje i efekte drugih
Nivo 6 ** Ishodi relevantni za nivo 6 su	Očekivana znanja polja rada ili studija, uključujući kritičko razumevanje teorije i principa	Napredne veštine, pokazujući majstorstvo i inovaciju, potrebnu da se reše složeni i nepredvidivi problemi u specijalizovanoj	Upravlja kompleksom tehničke ili profesionalne aktivnosti ili projektima, preuzima odgovornost za donošenje odluka u nepredvidivom kontekstu rada i učenja;

		delatnost ili studiji	preuzima odgovornost za upravljanje profesionalnim razvojem pojedinaca i grupe
Nivo 7 *** Ishodi relevantni za nivo 7 su	Visoko specijalizovana znanja, zasnovana na znanjima u delatnosti ili studijama, kao osnova za originalna razmišljanja i kritičku svest o pitanjima znanja u određenoj oblasti i između različitih polja	specijalizovane veštine rešavanja problema potrebne u istraživanju i / ili inovacijama kad je potrebno da se razvije novo znanje i procedure i da se integrišu znanja iz različitih oblasti	upravljaju i transformišu rad i učenju kontekstima koji su složeni, nepredvidivi i zahtevaju nove strateške pristupe; preuzima odgovornost za doprinose stručnim znanjima i praksi i / ili za preispitivanje strateških performansi
Nivo 8 **** Ishodi relevantni za nivo 8 su	znanje je na najvišem nivou u nekoj oblasti rada ili studija i interakciji između polja	najnaprednije i specijalizovane veštine i tehnike, uključujući sintezu i evaluaciju, potrebne da se reši kritičan problem u istraživanju i / ili inovativnosti i da se proširi i redefiniše postojeće znanje i profesionalna praksa	pokazuju značajan autoritet, inovativnost, autonomiju, naučni i profesionalni integritet i ima posvećenost razvoju nove ideje ili procesa u radu i učenju drugim kontekstima uključujući i istraživanje.

PRILOG 2

JEDNO VIĐENJE STANDARDA KVALIFIKACIJA STRUKOVNI VASPITAČ

1.	Naziv kvalifikacije	Strukovni vaspitač
2.	Šifra po KNK*	
3.	Šifre zanimanja po NKZ** koje obuhvata kvalifikacija	
4.	Nivo kvalifikacije	VI
5.	Vrsta kvalifikacije	
6.	Sektor	Vaspitanje i obrazovanje
7.	Opravdanost kvalifikacije (analiza potražnje)	Vaspitača još nema dovoljno, veliki broj dece predškolskog uzrasta nije obuhvaćen predškolskim vaspitanjem...
8.	Preduslovi za sticanje kvalifikacije	Završena srednja škola
9.	Način sticanja kvalifikacije (alternativni putevi)	Formalno visoko strukovno obrazovanje
10.	Prohodnost u sistemu kvalifikacija	Vertikalna prohodnost – na specijalističke ili master studije Horizontalna prohodnost – na akreditovane programe
11.	Obim kvalifikacije (trajanje i broj kredita)	3 godine; 180 ESPB
12.	Opis rada	<i>Nakon sticanja kvalifikacije lice će biti u stanju da obavlja sledeće:</i>
	Dužnosti – stručne kompetencije	Zadatke – jedinice kompetencija
	Planiranje vaspitno-obrazovnog rada	<ul style="list-style-type: none">– učestvovanje u prikupljanju opštih podataka o ustanovi i njenom okruženju;– učestvovanje u izradi predškolskog programa

		<p>koji izraduje predškolska ustanova u skladu sa opštim osnovama programa predškolskog vaspitanja (redovni programi vaspitno-obrazovnog rada u celodnevnom i poludnevnom trajanju), kao i posebni i specijalizovani programi u skladu sa potrebama i interesovanjima dece, roditelja i lokalne sredine;</p> <ul style="list-style-type: none"> - izrada etapnog godišnjeg plana i programa rada sa vaspitnom grupom; - izrada operativnog kurikuluma; dugoročno planiranje ishoda koji se žele postići sa decom; - izrada nedeljnog plana i programa rada; - izrada plana i programa rada sa manjim grupama dece; - izrada plana i programa rada za darovitu i decu sa smetnjama u razvoju; - učestvovanje u izradi pripremnog predškolskog programa; - izrada individualnog vaspitno-obrazovnog plana i programa; - učestvovanje u planiranju saradnje sa roditeljima dece i lokalnom zajednicom; - definisanje ciljeva razvoja obrazovne sredine; izrada razvojnih planova; - razvijanje plana razvoja oblasti koju žele unaprediti.
	Organizovanje učenja i poučavanja	<ul style="list-style-type: none"> - vršenje izbora i prilagođavanje metoda rada ciljevima i sadržajima učenja u okviru aktivnosti; - vršenje izbora, pronaalaženje i pripremanje materijala za stvaranje podsticajnog okruženja za igru i učenje; - razvijanje sadržaja različite prirode i aktivnosti za neposredan rad koji stimulišu i podržavaju razvoj govora, pismenosti, matematičkih pojmoveva, upoznavanja i razumevanja sveta koji ga okružuje, razvoj motoričkih sposobnosti, stvaralaštva i kreativnosti; - organizovanje uslova za različite vrste igara koje će doprinosisiti celovitom i opštem razvoju deteta (funkcionalnih, pokretnih, didaktičkih, tradicionalnih, konstruktorskih, igara mašte, uloga, igara sa gotovim pravilima, video-igara i dr.); - primenjuje strategije ostvarivanja partnerstava sa ključnim zainteresovanim stranama (decom,

		<p>porodicama, okruženjem i školom);</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizovanje odgovarajućih prostornih uslova; - otkrivanje različitih resursa i medija kroz koje se deca mogu učiti na različite načine; - kreiranje ambijenta i prilika u kojima će se različiti tipovi interakcija i učenja odvijati; - podsticanje različitih tipova učenja i nivoa znanja i veština koje deca savlađuju; - oslanjanje na unutrašnju motivaciju koja polazi od razvojnih potreba i interesovanja dece; - izgrađivanje dečjeg poverenja u sopstvene mogućnosti i težnja ka oslanjanju na sopstveno iskustvo i logiku; - podsticanje procesa generalizacije kod dece; - preuzimanje odgovornosti za fizičku, mentalnu i emocionalnu sigurnost dece obezbeđujući im najveću moguću slobodu unutar granica koje im garantuju bezbednost; - učestvovanje u realizaciji pripremnog predškolskog programa; - uočavanje potreba kojima bi se doprinelo unapredivanju učenja; - uočavanje interesa deteta i, u skladu sa tim, prilagođavanje sadržaja, metoda i oblika rada; - kreiranje igrolikih aktivnosti; - razvijanje dečje kreativnosti i stvaralaštva kroz igru; - ostvarivanje individualizovanog pristupa primenom diferencijacije;
	Pedagoško vođenje grupe	<ul style="list-style-type: none"> - primenjivanje znanja o učenju u grupi sa ciljem podrške socijalne interakcije, asimetričnog i recipročnog učenja; - formulisanje pravila sa ciljem stvaranja i održavanja odgovarajućeg i prihvativog ponašanja u grupi; - identifikovanje pokazatelja i uzroka neprilagođenog ponašanja u grupi; - primenjivanje strategija za suočavanje sa neprimerenim ponašanjem; - podsticanje i podržavanje razvijanja vršnjačke zajednice i dečjih prijateljstava; - uvažavanje potreba i doprinosa roditelja/staratelja vaspitanju i obrazovanju njihove dece; - osmišljavanje, razvijanje i vođenje grupnih i drugih aktivnosti koje uvažavaju dečje razvojne

		<p>i druge potrebe</p> <ul style="list-style-type: none"> - podsticanje dečjeg socijalnog i emotivnog razvoja, saradnje, socijalne veštine i prosocijalnog ponašanja; - podsticanje dece sa posebnim potrebama na participaciju u grupnim aktivnostima; - omogućavanje uslova deci za spontanu i slobodnu igru u društvu vršnjaka, ulaženje u aktivne socijalne odnose sa drugom decom, partnersku saradnju; - stvaranje uslova da svako dete oseti sopstveni značaj u vaspitnoj grupi i naklonost ostale dece i osoblja u ustanovi; - učestvovanje u savetodavnom radu tima stručnjaka kojim raspolaže ustanova s ciljem što efikasnijeg vođenja grupe dece; - prepoznavanje razvojnih rizika; - otklanjanje oblika upadljivog, negativnog ponašanja dece, odnosno sprečavanje razvoja takvog ponašanja; - oblikovanje povoljne klime i saradničkog duha u vaspitnoj grupi; - razumevanje i poštovanje socijalnog, kulturnog, jezičkog i religioznog porekla deteta;
	Praćenje efekata vaspitno-obrazovnog procesa	<ul style="list-style-type: none"> - identifikovanje razvojnih karakteristika dece prema oblastima razvoja (intelektualne, socijalne, emotivne, fizičke); - identifikovanje specifičnih problema u dečjem ponašanju i razvoju; - učestvovanje u izradi instrumenata za praćenje dečjeg razvoja i prikupljanje podataka za evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada; - praćenje zakona i odredaba vezanih za predškolsko vaspitanje i obrazovanje; - praćenje saradnje sa regionalnim institucijama i drugim profesionalcima relevantnim za predškolsko vaspitanje i obrazovanje; - praćenje i procenjivanje razvoja i uspeha dece u svim fazama učenja s ciljem stvaranja uslova za stalno napredovanje; - upoznavanje i pozitivno tumačenje motiva dečjeg ponašanja; - utvrđivanje interesovanja svakog deteta, kakvu sliku ima o sebi, kako se odnosi prema drugoj deci, a kako ona prema njemu; - praćenje efekata saradnje sa roditeljima dece; - praćenje programa u celini.

	Vodenje pedagoške dokumentacije	<ul style="list-style-type: none"> - prikupljanje podataka o procesu učenja/poučavanja; identifikovanje i opisivanje dokaza napredovanja dece u učenju na objektivan način (primeri dečjeg rada, fotografije, mape, skice kojima se ilustruje rad sa decom, komentari, zapažanja vaspitača ili drugih odraslih, pitanja i komentari dece i dr.) - vođenje dečjeg dosijea (portfolija) – svrshodne kolekcije informacija o pojedinačnom detetu, njegovim aktivnostima i razvoju (uzorci ili snimci dečjeg kreativnog rada, pisane opservacije o detetu, video-snimci deteta, audio-snimci, ček-liste ili skale procene i dr.); - sistematsko evidentiranje saradnje sa roditeljima dece i lokalnom zajednicom; - unošenje podataka u pedagošku dokumentaciju.
	Vrednovanje vaspitno-obrazovnog procesa	<ul style="list-style-type: none"> - vrednovanje jedinstvenih karakteristika predškolskih ustanova; - kritičko procenjivanje podataka uočenih i prikupljenih tokom vaspitno-obrazovnog delovanja; - kontinuirano, ciljano i funkcionalno procenjivanje postignuća i napredovanja dece; - prikupljanje i sistematizovanje podataka o razvojnim mogućnostima i potrebama vaspitne grupe; - prikupljanje i sistematizovanje podataka o razvojnim mogućnostima i potrebama darovite dece i dece sa smetnjama u razvoju; - vrednovanje napredovanja grupe i pojedinaca.
	Samovrednovanje i profesionalni razvoj vaspitača	<ul style="list-style-type: none"> - vršenje samokritične procene urađenog u planiraju, u neposrednom radu s decom, u beleženju i vodenju dokumentacije o napredovanju dece, tokom realizacije raznih oblika saradnje sa porodicom; - snimanje sopstvenog rada (audio i video zapisi) i analiza; - timska analiza i diskusija; - stalno stručno usavršavanje i vođenje o tome odgovarajuće dokumentacije.
13.	Ciljevi obrazovanja i ishodi učenja	
13.1	Ciljevi obrazovanja	
	Opšti ciljevi - zbog neophodnosti stalnog prilagođavanja promenljivom društvenom kontekstu, potrebe kontinuiranog obrazovanja, stručnog usavršavanja, razvoja karijere, kao i unapređivanja zapošljivosti - su:	

	<ul style="list-style-type: none"> – primena teorijskih znanja u praktičnom kontekstu; – primena informatičke tehnologije u prikupljanju, organizovanju i korišćenju informacija u radu i svakodnevnom životu; – preuzimanje odgovornosti za vlastito kontinuirano učenje i napredovanje u poslu i karijeri; – prepoznavanje poslovnih mogućnosti u radnoj sredini i širem socijalnom okruženju. <p>Specifični ciljevi stručnog obrazovanja za ovu kvalifikaciju su osposobljavanje za rad sa decom predškolskog uzrasta kroz formiranje opšteg i stručnog znanja i kompetencija samorefleksije, planiranja vaspitno-obrazovnog rada, organizovanja učenja i poučavanja; pedagoškog vođenja grupe; saradivanje sa stručnim službama, roditeljima i lokalnom zajednicom; vođenja pedagoške dokumentacije.</p>		
13.2 Ishodi učenja			
Stručne kompetencije	Znanja	Veštine	Sposobnosti i stavovi
<i>Po završenom programu obrazovanja lice će biti u stanju da:</i>			
Planira vaspitno-obrazovni rad	<ul style="list-style-type: none"> – planira vaspitno-obrazovne aktivnosti u vaspitnim grupama – poseduje znanje o resursima zajednice, kako bi podržao dečje vaspitanje i obrazovanje – poznaje kurikulum i ciljeve koje deca treba da dosegnu u određenoj oblasti – poznaje suštinu susreta anglosaksonske i evropske pedagoške tradicije: funkcija kurikuluma, pedagoške paradigme 	<ul style="list-style-type: none"> – fleksibilno planira sadržaje, situacije, organizacione forme i mesta gde će se učenje odvijati – razgranato planira i mrežno razvija teme ili projekte – koristi različite strategije za planiranje i realizaciju predškolskih programa – integriše znanje, veštine i sposobnosti u posebnim vaspitno-obrazovnim oblastima i razume ih u kontekstu holističkog, sveobuhvatnog dečjeg razvoja 	<ul style="list-style-type: none"> – efikasno planira i organizuje vreme – ispolji pozitivan odnos prema značaju sprovođenja propisa i važećih standarda u predškolskom vaspitanju – svestan je značaja kontekstualnih uslova, razume i uspostavlja odnose između socio-kulturnih i ekonomskih karakteristika okruženja i učenja – prepoznaće i primenuje etički kodeks vezan za

		<p>izrade kurikuluma</p> <ul style="list-style-type: none"> – poznaje različite načine strukturisanja kurikuluma 	<ul style="list-style-type: none"> – integriše opažene nalaze o deci (njihova interesovanja, sposobnosti, dešavanja) u neposrednu realizaciju plana – planira saradnju sa okruženjem da se učenje dece može najoptimalnije ostvariti – koristi veštine usmerene ka stimulisanju vaspitno-obrazovnih programa koji poboljšavaju dečji kognitivni, emotivni, socijalni i fizički razvoj i učenje – stvara uslove koji integrišu sve komunikativne aktivnosti (jezik, govorni i pisani) – sarađuje sa regionalnim institucijama i drugim profesionalcima relevantnim za planiranje u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – koristi IKT i digitalne medije kao izvor informacija za planiranje programa i njihovu 	<p>profesiju vaspitača</p> <ul style="list-style-type: none"> – donosi kritičke i nezavisne sudove vezane za samog sebe i profesiju predškolskog vaspitača – razumevanje i poštovanje socijalnog, kulturnog, jezičnog i religioznog porekla dece – osetljiv je i pokazuje poštovanje prema različitostima u strukturama porodica, kulturnom poreklu, narodnostima, verovanjima i načinima života – poštuje i angažuje se oko principa diverziteta i multikulturalizma u vaspitanju i obrazovanju – poseduje samopouzdanje prilikom sopstvene prezentacije u profesionalnom smislu i na način prikladan situaciji – fleksibilno razmatra
--	--	---	---	---

			<p>implementaciju</p> <ul style="list-style-type: none"> - stečena znanja primenjuje u praktičnom radu sa decom različitog porekla i pripadnosti - uočava potrebe i definiše ideje kojima bi se doprinelo unapređivanju učenja - određuje prioritete, definiše ciljeve razvoja obrazovne sredine i razvija plan razvoja oblasti koju želi unaprediti - ostvaruje individualizovan pristup primenom diferencijacije - timski radi u izradi delova Programa rada predškolske ustanove - interdisciplinarno povezuje sadržaje učenja i poučavanja; integrativni pristup učenju - timski radi pri izboru sadržaja i koncipiranju posebnih programa - razvija program i aktivnosti koje stimulišu i podržavaju razvoj 	<p>alternative pri izboru sadržaja, metoda i sredstava u planiranju</p> <ul style="list-style-type: none"> - dosledno analizira ciljeve - otvoreno razmatra različite pristupe planiranju vaspitno-obrazovnog rada - tačno se vremenski orijentiše kod planiranja, mogućnosti sagledavanja potrebnog vremena i konteksta za ostvarenje planiranog - metakognitivno pristupa sopstvenim kreativnim sposobnostima: svesno prilaze sopstvenim sposobnostima stvaranja i pronalaženja novih značenja, ideja, uglova gledanja, relacija pri izboru pristupa planiranju - otvoreno i empatično pristupa saradnicima,
--	--	--	--	---

			<p>govora, pismenosti, matematičkih pojmova, upoznavanja i razumevanja sveta koji ga okružuje, razvoj motoričkih sposobnosti, stvaralaštva i kreativnosti</p>	<p>vaspitanicima, roditeljima, – aktivno sluša i komunikativno kontaktira sa decom, roditeljima, saradnicima – oseća i podržava interesovanja dece</p>
	<p>Organizuje učenje i poučavanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> – poznaje didaktički materijal i pomagala za učenje i poučavanje određenih oblasti razvoja i tema – poznaje alternativne pristupe učenju i poučavanju – poznaje razvojne karakteristike dece predškolskog uzrasta – poznaje teorijske osnove metodičkih postupaka koje primenjuje – poznaje suštinu holističkog pristupa učenju i poučavanju – poznaje strukturiranje i izvođenje procesa učenja i poučavanja – poznaje uvođenje u 	<ul style="list-style-type: none"> – kreira i organizuje podsticajno socijalno i fizičko okruženje za igru i učenje – interdisciplinarno povezuje sadržaje učenja i poučavanja, integrativno pristupa organizovanju procesa učenja – vrši izbor i prilagođava metode rada ciljevima i sadržajima učenja u okviru aktivnosti orijentisanih ka deci ili odnosima – primenjuje znanje o učenju u grupi sa ciljem podrške socijalne interakcije, asimetričnog i recipročnog učenja – poštuje grupno učenje, dok istovremeno prepoznaće 	<p>– identitet slobodne ličnosti gradi uvažavanjem drugog i drugačijeg</p> <p>– upravlja vremenom, za ličnu pripremu i planiranje, za samokontrolu sprovođenja planova</p> <p>– poštuje organizacijske mogućnosti i materijalne resurse na raspolaganju</p> <p>– kritički promišlja o osnovnim pitanjima vaspitanja kao fenomena i prakse</p> <p>– poseduje kritički odnos prema tendencijama u novoj umetnosti i njen uticaj i ulogu na savremeno</p>

		<p>aktivnost, načine motivisanja dece, najavljivanje obrazovnih ciljeva i stvaranje problemskih situacija kao pokretača kognitivnih aktivnosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaje teorije učenja i poučavanja - poznaje teorije stvaralaštva - poseduje teorijska saznanja o didaktičkim strategijama u metodičkoj artikulaciji aktivnosti - razume konstruktivističke pristupe usvajanju znanja - prepoznaže individualne posebnosti dece predškolskog uzrasta na području sposobnosti, predznanja, interesa, stilova učenja - poznaje metode poučavanja (tumačenje, razgovor, eksperimentalna metoda, metoda 	<p>individualne potrebe sve dece unutar grupe</p> <ul style="list-style-type: none"> - usmerava decu ka manifestovanju individualnih potreba i interesa - podstiče fleksibilnost u stilu izražavanja dece i sposobnost da se odusevljavaju - integriše znanje, veštine i sposobnosti u posebnim vaspitno-obrazovnim oblastima i razume ih u kontekstu holističkog, sveobuhvatnog dečjeg razvoja - artikuliše i ohrabruje načine na koje deca predškolskog uzrasta uče i razvijaju se kroz igru - hrabri dečje kreativne ideje, kao i napore na prevazilaženju neuspeha - traži nove puteve za slične ciljeve i rešavanje problema - u okviru tima dijagnostikuje posebne potrebe deteta (hiperkinetički sindrom, motorni 	<p>vaspitanje</p> <ul style="list-style-type: none"> - poseduje razvijen kritički odnos prema medijskoj produkciji - izražava samostalnost, toleranciju i spretnosti vođenja individualnih i grupnih aktivnosti - promišljeno analizira svoj pedagoški rad i otvoren je za povratne informacije - zalaže se za kvalitet i inovacije vlastitog pedagoškog rada - prati savremena obrazovna dostignuća, te ih kritički i pažljivo unosi u vlastiti pedagoški rad - moralno rasuđuje pri rešavanju praktičnih vaspitnih problema - svestan je potrebe korišćenja IKT-a na održiv, inovativan i učinkovit način, kako u
--	--	--	---	--

		<p>praktičnih radova, metoda demonstracije...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaće problematski i projektni pristup učenju i poučavanju - poznaće savremene teorijske pristupe vaspitanju i obrazovanju predškolske dece - poznaće teorijske pristupe pedagoške psihologije, kao preduslove za razumevanje dečjeg učenja - poznaće leksikologiju i sintaksu maternjeg književnog jezika - poznaće elementarne i spontane jezičke igre za decu predškolskog uzrasta - prepoznaće doprinos fizičkog vaspitanja u razvoju dece, zdravlja i opšteg blagostanja, kao i načina na koji se integrišu fizičke aktivnosti u 	<p>debilitet, govorni poremećaji, granične sposobnosti, darovitost)</p> <ul style="list-style-type: none"> - kombinuje oblike, metode, metodičke postupke i didaktičke medije u mikroartikulaciji individualizovani h aktivnosti i stimulisanja igre i istraživačkih aktivnosti dece - prilagođava učenje i poučavanja darovitoj deci - podstiče, neguje i usmerava dečje stvaralaštvo - proverava i poštuje dečja predznanja - prilagođava učenje i poučavanje deci s teškoćama u učenju - koristi frontalni oblik rada, individualni, samostalni oblik rada; rad u paru, grupni oblik rada i prilagođava izabrane oblike poučavanja postavljenim ciljevima učenja - koristi standardni srpski jezik i/ili druge jezike efikasno u 	<p>vaspitanju i obrazovanju tako i u društvu uopšte</p> <ul style="list-style-type: none"> - samomotiviše se i preuzima inicijativu sa ciljem - podržava uloge stvaraoca, evaluadora i praktičara u okviru profesije - donosi kritičke i nezavisne sudove vezane za samog sebe i profesiju predškolskog vaspitača - otvoren je za prijem novog znanja, konstantno se osvrćući na sopstvenu praksu, inovirajući je i poboljšavajući je - kritički razmišlja o rezultatima prakse i istraživanja u okviru polja studija vezanih za predškolsko vaspitanje i obrazovanje dece - poseduje samopouzdanje prilikom sopstvene prezentacije u profesionalnom
--	--	---	--	--

		<p>predškolskom kontekstu</p> <ul style="list-style-type: none"> - prepoznaće različitosti u svim oblastima razvoja dece (emotivne, intelektualne, socijalne, fizičke) - poznaje specifičnosti mogućih problema u dečjem ponašanju i razvoju - poseduje znanje o kognitivnom razvoju - poznaje likovnu, muzičku i dramsku umetnost i jezik kako bi odgovorio na potrebe dečjeg razvoja - prepoznaće i razume uticaj društveno-kulturnih faktora koji se odnose na zdravlje i blagostanje dece 	<p>vaspitnoj grupi</p> <ul style="list-style-type: none"> - koristi informacijsku tehnologiju kao didaktičko sredstvo: kreira materijal za učenje (slike, slajdovi, filmski zapis...) - prilagođava metode poučavanja postavljenim ciljevima učenja - koristi efikasne načine za razvijanje strategija samostalnog učenja kod dece (učenja učenja - opažanje, usmerenost ka problemu, sagledavanje elemenata problemske situacije...), metakognicije i samovrednovanja - svira na instrumentu - umetnički kazuje tekst, glumački izvodi igrokaz i sl. na sceni - likovno izrađuje scenu i dr. - prezentuje male dramske forme, prerađuje priče, igre i pesme u dramske forme, igrolike aktivnosti, stvara dramske tekstove 	<p>smislu i na način prikladan situaciji</p> <ul style="list-style-type: none"> - vlada veštinom samomotivacije i preuzima inicijativu sa ciljem kontinuiranog profesionalnog razvoja - podržava uloge stvaraoca, evaluadora i praktičara u okviru profesije
--	--	--	---	--

			<p>od ispričanih iskaza, dramatizuje, kreira jednostavne forme odabranih pozorišnih komada</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizuje lutkarsko pozorište, stono pozirište, pozorište senki i dr. - radi sa dečjim muzičkim sastavima, sastavlja ansambl, organizuje probe i nastupe, kao i prateće aktivnosti koje rad sa dečjim sastavima implicira - vlada pravopisom, fonetikom i morfologijom maternjeg književnog jezika - leksikološki i sintaksički analizira tekstove - pravilno i izražajno govori u dramatizaciji sa lutkama - bogati rečnik dece, koristeći jezičke igre i dramatizaciju književnih dela, koji su prilagođeni ovom uzrastu - prati i prepoznaje 	
--	--	--	---	--

			<p>nepравилности које могу да се появе код предшкolske dece</p> <ul style="list-style-type: none"> - подстиче говорну комуникацију, говорно израžавање и говорно стваралаštво dece - примењује савремене методиčке приступе деčjoj književnosti - практичним методиčkim поступцима профессионално prevodi деčje nепосредно iskustvo o kvantitativnim, kvalitativnim i просторно- временским свойствима i односима u realnom svetu u математичке помоће - примењује опште- теоријске, дидактичко- методиčке i стручно- методиčке садрžaje iz metodike fizičkog vaspitanja dece - користи савремене сарадниčке i interaktivне методе i технике u učenju i poučavanju sa ciljem razvijanja 	
--	--	--	--	--

			dečjeg znanja i veština	
	Pedagoški vodi grupu	<ul style="list-style-type: none"> - poznaje karakteristike grupnog i timskog rada, kao i odlike i efekte različitih stilova rukovođenja - poznaje strategije ostvarivanja partnerstava sa ključnim zainteresovanim stranama (decom, porodicama, okruženjem i školom) - poznaje značaj profesionalne interdisciplinarnе saradnje i profesionalnih uloga - razume svoju ulogu u predškolskom vaspitno-obrazovnom timu, u saradnji sa drugim kolegama, kao i sa porodicom - poznaje dečji socijalni i emotivni razvoj, uključujući saradnju, socijalne veštine i prosocijalno ponašanje - poznaje adekvatne strategije za 	<ul style="list-style-type: none"> - primenjuje znanje o učenju u grupi sa ciljem podrške socijalne interakcije, asimetričnog i recipročnog učenja - upotrebljava različite stlove rukovođenja - upotrebljava strategije ostvarivanja partnerstava sa ključnim zainteresovanim stranama (decom, porodicama, okruženjem i školom) - poštuje grupno učenje, dok istovremeno prepoznae individualne potrebe sve dece unutar grupe - podstiče i podržava razvijanje vršnjačke zajednice i dečjih prijateljstava - moralno rasuđuje pri rešavanju praktičnih vaspitnih problema - upotrebljava adekvatne strategije za suočavanje s neprimerenim ponašanjem i 	

		<p>suočavanje s neprimerenim ponašanjem i konfliktima, te za rešavanje vaspitnih poteškoća i problema u ponašanju</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaće savremene filozofske pravce kao osnove pedagoških teorija - poznaće osnovne intencije pedagoških teorija kao osnova za kritičko sagledavanje njihovih dometa i ograničenja i kritičke primene u praksi - poznaće pedagošku terminologiju - poštuje i razume pojedinačna društveno-kulturna okruženja dece i roditelja/staratelja 	<p>konfliktima, te za rešavanje vaspitnih poteškoća i problema u ponašanju</p> <ul style="list-style-type: none"> - osmišljava i integriše, u okviru vaspitne grupe, pedagoške i metodičke procedure za grupe dece koja potiču iz različitih okruženja - razvija kod dece socijalne veštine koje su potrebne za međusobnu saradnju - formuliše jasna pravila sa ciljem stvaranja i održavanja odgovarajućeg i prihvatljivog ponašanja u grupi - identificuje pokazatelje i uzroke neprilagođenog ponašanja u grupi i primenjuje strategije za suočavanje sa neprimerenim ponašanjem - podstiče i podržava razvijanje vršnjačke zajednice i dečjih prijateljstava - uvažava potrebe i doprinose roditelja/staratelja i vaspitanju i 	
--	--	---	--	--

			<p>obrazovanju njihove dece</p> <ul style="list-style-type: none"> - podstiče dečji socijalni i emotivni razvoj, uključujući saradnju, socijalne veštine i prosocijalno ponašanje - deluje preventivno kada se radi o nasilju i zanemarivanju, poznaje i primenjuje procedure profesionalnog ponašanja i ophođenja u situacijama pretpostavljenog nasilja i zanemarivanja - stvara okruženje koje je podsticajno za decu i koje poštije različitost - sposoban je da pruži prvu pomoć u vaspitnoj grupi - osmišljava i integriše, u okviru vaspitne grupe, pedagoške i metodičke procedure za grupe dece koja potiču iz različitih okruženja 	
	Prati i vrednuje vaspitno-obrazovni proces	<ul style="list-style-type: none"> - poznaje savremene metodološke pristupe praćenja i vrednovanja 	<ul style="list-style-type: none"> - uklapa evaluacione nalaze sledeći plan rada - učestvuje u projektima 	

		<p>vaspitno-obrazovnog procesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - znanje velikog broja tehnika kojima će se procenjivati napredak dece (sistemska i neformalna posmatranja, razgovori s deom, kolegama i roditeljima, vođenje beležaka o deci, vođenje dosjea o dečjim radovima i postignućima iz različitih razvojnih aspekata, upitnika, video-zapisa, praćenje deteta preko normativnih skala, vođenje intervjuja i diskusija itd.) - poznaje zakone i propise, pravilnike, preporuke, norme i standarde iz oblasti vaspitanja i obrazovanja - razume i uvažava zakonitosti i faktore razvoja u ranom detinjstvu - poznaje načine evaluacije 	<p>praćenja i vrednovanja vaspitno-obrazovnog procesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - primenjuje savremene metodološke pristupe za rano otkrivanje darovitosti - prati razvoj pojedinog deteta i grupe dece, samostalno i u timovima sa drugim kolegama - rezultate procenjivanja napredovanja koristi pri daljem planiranju procesa učenja - decu podstiče na samoevaluaciju, procenu uspešnosti, samoprocenjivanje - evaluira efekte vaspitnog procesa - istražuje vaspitno-obrazovne fenomene i efekte sopstvenog pedagoškog rada - prati i artikuliše načine na koje deca predškolskog uzrasta uče i razvijaju se kroz igru - posmatra, sistematski prati, 	
--	--	---	---	--

		planova i programa rada i praćenja individualnog razvoja dece	dokumentuje i evaluira dečje ponašanje, razvoj i učenje (aktivnost, proces, produkt)	
	Vodi pedagošku dokumentaciju	<ul style="list-style-type: none"> – poznaje pedagošku dokumentaciju – poznaje zakonsku regulativu, pravne aspekte vaspitno-obrazovnog rada – poznaje metode za praćenje i podsticanje kognitivnog razvoja 	<ul style="list-style-type: none"> – vodi dnevnik rada i portfolio – dokumentuje razvoj pojedinog deteta i grupe dece, samostalno i u timovima sa drugim kolegama – komunicira u različitim okruženjima u vezi sa pisanim radovima i dokumentacijom, verbalnim prezentacijama i u onlajn-kontekstu – primenjuje zakone i propise, pravilnike, preporuke, norme i standarde iz oblasti vaspitanja i obrazovanja 	
	Sarađuje sa stručnim službama, roditeljima i lokalnom zajednicom	<ul style="list-style-type: none"> – poznaje prava i dužnosti stručnih službi u vaspitanju i obrazovanju – svestan je značaja kontekstualnih uslova, razume i uspostavlja odnose između socio-kulturnih i ekonomskih karakteristika okruženja i 	<ul style="list-style-type: none"> – sarađuje sa stručnim službama u izradi razvojnih i individualnih programa rada – sarađuje sa porodicom u utvrđivanju ciljeva i ostvarivanju zadataka vaspitno-obrazovnog rada – primenjuje 	

		<p>učenja</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaje institucije koje pomažu realizaciju vaspitanja i obrazovanja - razume promene savremene porodice i njihove implikacije na porodično vaspitanje - poznaje karakteristike grupnog i timskog rada, kao i odlike i efekte različitih stilova rukovođenja i rada u timovima na nivou predškolske ustanove - prepoznaže značaj profesionalne interdisciplinarnе saradnje i profesionalnih uloga - zna da prepozna i iznese svoju ulogu u predškolskom vaspitno-obrazovnom timu u saradnji sa drugim kolegama, kao i sa porodicom - poznaće resurse zajednice kako bi podržao dečje 	<p>strategije ostvarivanja partnerstava sa ključnim zainteresovanim stranama (decom, porodicama, okruženjem i školom)</p>	
--	--	---	---	--

		<p>vasпитање и образовање</p> <ul style="list-style-type: none"> – razume контекст примене закона и одредби vezanih за предшкolsko вaspitanje i образовање – razume principe jednakosti, diverziteta i inkluzije u širom društvenom i profesionalnom kontekstu 		
	Samovrednuje i profesionalno se razvija	<ul style="list-style-type: none"> – poznaje koncept celoživotnog razvoja – poznaje savremene sisteme informacione tehnologije; Word, Exel...; – razume važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja, odnosno celoživotnog učenja i planiranja profesionalnog razvoja – zna tehnike kojima će procenjivati sopstveni rad – svestan je potrebe korišćenja IKT-a na održiv, inovativan i učinkovit način, kako u 	<ul style="list-style-type: none"> – kritički razmišlja о rezultatима prakse i istraživanja u okviru polja studija vezаниh за предшкolsko вaspitanje i образовање dece – planira profesionalno i karijerno angažovanje i napredovanje u okviru polja svog zaposlenja – koristi literaturu na stranom jeziku za refleksivne analize sopstvenih dometa u васпитно-образовном раду – zauzima se за одговарајуће uslove svoga rada i za bolji celokupni ugled i status васпитача 	

		<p>vaspitanju i obrazovanju tako i u društvu uopšte</p>	<ul style="list-style-type: none"> – vodi sopstveni portfolio – koristi računar u Windows okruženju – menja sadržaj postojećih i kreira složene <i>Word</i> dokumente, jednostavnije <i>Exel</i> tabele i koristi internet i elektronsku poštu – medijski je pismen – prati savremena obrazovna dostignuća, te ih kritički i pažljivo unosi u vlastiti pedagoški rad – evaluira ostvarenost rada u odnosu na planirano, vrednuje sopstveni i tudi rad – koristi IKT i digitalne medije kao izvor informacija za planiranje programa i njihovu implementaciju – kompetentno predstavlja profesionalna dostignuća koristeći IKT; – planira profesionalno i karijerno angažovanje i napredovanje u 	
--	--	---	--	--

			okviru polja svog zaposlenja – koristi IKT, internet i društvene medije u profesionalnom, istraživačkom i kontekstu vezanom za ažuriranje znanja – razume, analizira i integriše akademsku literaturu	
14.	Mehanizmi osiguranja kvaliteta			
14.1	Kriterijumi procene ishoda učenja (okvir za ocenjivanje)			
14.2	Javna isprava	Diploma		
14.3	Telo nadležno za izdavanje javne isprave	Visoka strukovna škola		

*KNK – Klasifikacija nacionalnih kvalifikacija

**NKZ – Nacionalna klasifikacija zanimanja

Literatura:

- Antić, S. (2000): Rječnik suvremenog obrazovanja. Zagreb: HPKZ.
- Avramović, Z. (2003): Država i obrazovanje. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Babić, J. (1997): Demokratija i obrazovanje. U: S. Krnjajić (ur.) Demokratija, vaspitanje, ličnost. 21-34. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Babić-Kekez, S. (2009): Obrazovne potrebe u funkciji razvoja kompetencija za odgovornim roditeljstvom. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Babić-Kekez, S. (2012): Društveni kontekst kao osnova pedagoškog delovanja, U: Zbornik radova, *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- BAK (Bundesassistenkonferenz) (1970): Forschendes Lehren-Wissenschaftliches Prüfen, Schriften der Bundesassistenkonferenz 8, Bon.
- Barrow, R. Woods, R. (1988): An Introdustion to Philosophy of Education. London and New York: Routledge.
- Bašić, S. (2007): Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura. Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, S. (2009): Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. Odgojne znanosti, 11(2), 27-44.
- Bauman, Z., Postmodern Enthich, dostupno na: www.concord/inti/papers/

- Beck, Ch. (1993): Asthetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption tier Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Beck, U. (1998): Was ist Globalisierung: Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D., (2005): Allgemeine Pädagogik Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und HandelnsTaschenbuch: Verlag: Juventa; Auflage: 5.
- Benson, P., (2001): *Teaching and researching autonomy in language, learning*. London: Longman.
- Bereiter, C. (2002): Education and Mind in the Knowledge Age. Mahwah. NY: Lawrence Erlbaum.
- Berliner, D.C. (1992): The Nature of Expertice in Teaching. In: The New Synthesis Oser. SF, 227-249.
- Bernstein, R.J., (1979): *Restauriranje društvene i političke teorije*, London: Basil Blackwell.
- Beyer, L. i D.P. Beyer, L. i D.P. Liston (1998): Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism, Educational Theory, 42, No 4.
- Blankez H. (1982): *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* Wetzlar,
- Bognar, L., Matijević; M. (1992): Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Bolton, G. (2001): *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bonser, S. (2004): Report on the questionnaire survey of teachers in their first ten years of teaching. Canberra: A report to the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce of the Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Branković, D. (1995): Komplementarnost opšteg i posebnih ciljeva vaspitanja. Naša škola. br. 1-2, 36-44.
- Branković, D. (2001): Pedagoške teorije: naučne osnove i razvojni tokovi. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci.
- Bratanić, M. (2003): Kompetencije visokoškolskog nastavnika, u: Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitu hrvatskog društva. Zagreb: Hrvatski pedagoško-knjjiževni zbor.
- Brdar, I. i Smoijver - Ažić, S. (1992): Socijalna kompetencija i socijalni status. Godišnjak Zavoda za psihologiju. Rijeka, str. 31 - 32.
- Brecinka, V. (1983): Uvod u metodologiju pedagogije, Beograd, Pedagogija. 4. 240-250.
- Burbules, C.N. (2000): Globalization and Education. New York: Rotledge.
- Ćatić, I. (2012): Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. Pedagogijska istraživanja, 9(1-2), 175-190.

- Dam, L., (1995): Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom practice. Dublin: Authentim.
- Dasgupta, P (2002): Social Capital and Economic Performance: Analytics, mimeo. University of Cambridge: Faculty of Economics.
- Delor, Ž. (1996): Obrazovanje - Skrivena riznica (Unesko: Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za 21. vek). Beograd: Republika Srbija: Ministarstvo prosvete.
- Derida, Ž. (2001): *Vera i znanje*. Novi Sad: Svetovi.
- Dick, A., (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisrefleksion, Bad Heilbrunn: Klingshardt.
- Dimmock, C, Lee, J.C.K. (2000): Redesigning school-based curriculum leadership: A cross-cultural perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4).
- Djui, Dž. (1983): *Moje pedagoško 'vjeruju'*, Pedagogija, br.1, str. 167-176.
- Djui, Dž. (1966): *Vaspitanje i demokratija – Uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Domović, V. i Cindrić, I. (2008): Key competences reflected in the program for primary school teacher-education and primary foreing language teacher education. U: Cindrić, M; Domović, V; Matijević, M.(ur.) Pedagogy and the Knowledge Society. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Đorđević, B. i Đorđević, J. (2007): *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Đorđević, J. (1993): Problemi ciljeva i zadataka u obrazovanju i vaspitanju. Beograd, Pedagogija, br 1-2. 8-32.
- Đorđević, J. (1995): Ciljevi i zadaci nastave: problemi i perspektive. U: S. Krnjajić (ur.) Saznavanje i nastava. 37-54. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđević, J. (2000): Reforma pedagoškog pokreta u 20. veku. Beograd: Učiteljski fakultet, Naučna knjiga.
- Dryden, G; Vos, J. (2001): Revolucija u učenju – kako promijeniti način na koji svijet uči. Zagreb: Educa.
- Duerr, K, Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martinis, I. (2002): Učenje za demokratsko građanstvo u Evropi. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Đuranović, M. (2007): Socijalna kompetencija učitelja u suvremenoj osnovnoj školi. Pedagogija-Prvi Kongres pedagoga Hrvatske. Zagreb Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 174-180.
- Đurišić-Bojanović, M., (2008b): *Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju*; u J. Šefer, S. Joksimović i S. Maksić (prir.): Uvažavanje različitosti i obrazovanje. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Durlauf, S.N., & Fafchamps, M. (2004). Social Capital. Retrieved 18th of June 2004, from <http://ssrn.com/abstracts=546282>.
- Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften-Springer Fachmedien.
- Eurydice (2002): Key Competences. A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice European Unit (<http://promitheas.iach.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Key%20Competences%20Eurydice.pdf>)
- Evropska dimenzija u obrazovanju (1997). Beograd: Ministarstvo prosvete RS.
- Fajerband, A., Protiv metode. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Farnham-Diggory, S. (1994). Paradigms of Knowledge and Instruction. Review of Educational Research, 64(3), 463-477.
- Fibertshäuser, B., Schmidt, C. (1998): "Initiations-Seminar" zum Studienbeginn, in: Das Hochschulwesen 1,1998, 38-46.
- Fichten, W., Forschendes Lehrnen in der Lehrerbildung (2010), u: Eberhardt, U., (Hrsg.) Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften-Springer Fachmedien.
- Fichten/Schmalriede, A. (2007): Evaluation von Schülerkompetenzen, in: PÄDAGOGIK 59, 2007, H. 2, 24-29.
- Florić-Knežević, O. (2005), Pedagogija razvoja. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Florić-Knežević, O. (2004): Novi pristup integraciji pedagogije esencije I pedagogije egzistencije iz diskursa pedagogije društva znanja, doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Florida, R. (2003): The Rise of the Creative Class. North Melbourne, Vic.: Pluto Press.
- For, E. i sar. (1995): *Učiti za život: svet obrazovanja danas i sutra*. Beograd: Stručna štampa.
- Freire, P. (1972): Pedagogy of the Oppressed, Penguin Books, Middlesex.
- Fried, L. (1998): Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung, in: Empirische Pädagogik 12,1998, H.1, 49-89.
- Friedman, T. (2000): Lexus and the Olive Tree (2nd Ed). London: Harper Collins.
- Garz, D., Oser, F. und Althof, W. (1999): *Moralishes Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (2003): Uvod u pedagogiju. Zagreb: Eduka.
- Glasser, W. (1994): *Kvalitetna škola*. Zagreb: Eduka.
- Gojkov, G. (2004): *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača.

- Gojkov, G. (2006): *Didaktika i postmoderna*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2011): *Cognitive stile of the gifted and didactic instructions*, Didaktika slovenika, 1-2, letnik 26, Novo Mesto, Pedagoška fakulteta Ljubljana - Visokošolsko središče Novo mesto.
- Gojkov, G. (2013): *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac, VŠSSV,"M.Palov".
- Gojkov, G. (2005): *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2005): Teorijske osnove nauke i različiti pedagoški pristupi, u Zborniku: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u školi*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gojkov, G. (2010): Nastavnik kao refleksivni praktičar, u: »*Ospozobljavanje nastavnika za nove uloge*«. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Gojkov, G. (2011): Discourse as a method of instruction in higer education teaching (Diskurs kao metoda poučavanja u visokoškolskoj nastavi) u: Research in pedagogy, VŠV, Vršac i SAO, Beograd.
- Gojkov, G., Đorđević, B., Stojanović, A. (2009): Sistem vrednosti potencijalne društvene elite. *Zbornik 15*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
- Gojkov, G., Stojanović, A., (2011): *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
- Gojkov, G., et.al (2007), *Metapedagoške rasprave*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gojkov, G., et.al. (2006): *Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*, Vršac: VŠV.
- Goleman, D. (1997): Emocionalna inteligencija. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Grandić, R. (2004): Uvod u pedagogiju. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vovodine.
- Greenspan, S. (2004): *Razvoj zdravog uma*. Lekenik: Ostvarenje.
- Gojkov, G. (2014): Importance of the Digital Age for the Development of Intellectual Autonomy of Gifted Students - ECHA CONFERENCE NEWS 2014, Re:thinking giftedness:giftedness in the digital age, 17 - 20 September 2014, Ljubljana - Slovenia, Australia, Croatia, Czech Republic, Germany, Hungary, Slovenia, Netherlands, Peru, Serbia, United Kingdom, USA, www.echa2014.info, Issue 2, July 2014, s.7 .
- Gutek, G.L. (2004): Philosophial and Ideological Voices in Education. Boston, MA: Pearson – Allyn i Bacon.
- Habermas, J. (1988): *Filozofski diskurs moderne*. Globus: Zagreb.

- Habermas, J. (1974): *Teorija i praksa*. London: Basil Blackwell.
- Haitger, M., (2004), Filozofija pedagogije, "Pedagogija", Beograd, br. 4.,
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primjenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada "Slap".
- Heitger, M., (1983), *Beitrage zu einer Padagogik des Dialogs*, Eine Einfurung. Wien: Osterreichischer bubdesverlah.
- Herrera, A., Mandić, P. (1989): *Obrazovanje za XXI stoljeće*. Sarajevo: Svjetlost.
- Heyman, G. D. (2008): Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344–347.
- Hobsbawm, E. (1995): Age of Extremes: the short twentieth century, 1914-1991. London: Abacus.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979), Strasbourg: Council of Europe.
- Horkheimer, M. (1982): *Critical Theory: Selected Essays*, trans. M. J. O'Connell and Others. New York: Continuum.
- Howes, C. (2000): Social-emotional climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations, *Social Development*, Vol. 9, No.2, str. 191-204.
- Hoyer, T. & Eidam, H. (2006): *Erziehung und Mündigkeit: Bildungsphilosophische Studien*. (H. Eidam, & T. Hoyer, Hrsg.) Lit Verlag; Auflage: 1.
- Hrvatić, N. (2007): *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. Kurikulum*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, str. 385-413.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deuschen Hichschulen. Zum Stand der Diskussion, in: Obolenski-Meyer (2003), 15-36.
- Huber, L., (1998): Forschendes Lehren und Lernen - eine aktuelle Notwendigkeit, in: Das Hochschulwesen 1, 1998. 3-10.
- Hubert, I. (1991): Fackkulturen Über die Muchen der Verständigung zwischen Disziplinen, in: Das Hochschulwesen 1. 1998,3-10.
- Hufnagel, E. (2002): *Filozofija pedagogije*. Zagreb: "Demetra".
- Ilić, M. (1995): Cilj, zadaci i sadržaj vaspitno-obrazovnog rada u uslovima savremenih promjena. Banja Luka, *Naša škola*, Pedagoško društvo Republike Srpske, br. 1-2. 3-22.
- Ilika, A. (2003), Pedagogija interkulturnosti kao humanistička tvorevina, u: Jukes, I. & Dosaj, A. (2003). Digital Kids. <http://www.apple.com/au/education/digitalkids/discontent/landscape.html>: Downloaded 18th June 2006.
- ISSA (2006). *Unapređenje kvalitete rada primjenom Pedagoških standarda*. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Jacobs, G.M.& Farrell, T.S. (2001), Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. Retrieved 01 01,

- from TESL-EJ: Teaching Englisch as a second or foreign language: <http://teslej.org/ej17/a1.html>
- Jensen, E. (2003): *Super nastava*. Zagreb: Educa.
 - Jevtić, B. (2011): Socijalna kompetentnost nastavnika, *Zbornik 16*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače »Mihailo Palov«.
 - Jukes, I. & Dosaj, A. (2003). Digital Kids. <http://www.apple.com/au/education/digitalkids/discontent/landscape.html>: Downloaded 18th June 2006.
 - Jung, K.G. (2000): *O razvoju ličnosti*. Beograd: SL. list SRJ.
 - Jurić, V. (2010): Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), 177-190.
 - Kant, I. (1970): *Metaphysical Foundations of Natural Science*, trans. J. Ellington. New York: The Bobbs-Merrill Co.
 - Kant, I. (1991): *Kritik tier Urteilskraft* (trans., *Critique of Judgement*) (Stuttgart, Reclam [Original, 790]).
 - Kenig E. i Zedler P. (2001): *Teorije o znanosti i odgoju*. Zagreb: Eduka.
 - Kerka, S. (1998): Competency-based education and training. Myths and Realities. (<http://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>)
 - Keuffer, J., Oelkers, J. (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*, Weinheim-Basel, Beltz.
 - Key Competence for Lifelong Learning - European Reference Framework; 2007): Luxembourg:Office for Official Publications of the European Communities. (http://ec.europa.eu/dgs/education-culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)
 - Kiper, H. (1998), Wiessenschaftliche Ausbildung im Lehrerstudium und die Schupraktischen Studien, In: Kathe (1998),51-71.
 - Kivinen, O., Ristela, P. (2003): From Constructivism to Pragmatist Conception of Learning. Ohford Review of Education. Vol.29. No.3. 363-375.
 - Klafki, W. (1993): *Die bildung theoretische Didaktik in Rahmen kritische-konstruktiver Erziehungswissenschaft*.
 - Ključne kompetencije za doživotno učenje (2005): "Pedagogija", Časopis foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, Beograd, br.3.
 - Kneller, G. F.(1964) Introduction to the Philosophy of Education. New York: John Wiley i Sons, INC.
 - Kolak, A. (2008). *Modeli upravljanja nastavnim procesom*. Zagreb: doktorska disertacija.
 - Kolak, A. (2013). Kompetencijski pristup pri individualizaciji učeničkih potencijala. U: *Istraživanja u pedagogiji* 2/2013, str. 11-29. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače »Mihailo Palov«.

- Kolak, A. (2015). Daroviti u didaktičkoj kulturi škole. *Zbornik 21*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače »Mihailo Palov«.
- Konig, E i Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Korthagen, F.A.J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. (<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0805-201418/korthagen%20-%20in%20search%20of%20the%20essence.pdf>)
- Kostić, N. (1997): *Prolegomena sociologije razaranja uma*, "Inovacije u nastavi", , br. 4-5, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Kovač-Cerović, T. (1990): Zona narednog razvoja kao dijagnostička paradigma, „*Psihološka istraživanja*”, Beograd: Institut za psihologiju, br. 4.
- Kozić, P. (1995): Prilog teoriji obrazovanja post-moderne. U: *Obrazovanje: tradicija i inovacije u uslovima socijalnih promena*. 33-41. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
- Kron, F.W. (1993): *Grundwissen Didaktik*, Munchen/Basel: Reinhardt.
- Krstović, J. (2007): Evropska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđi evropskog i nacionalnog. *Pedagojička istraživanja*, 4(2), 269-282.
- Kruse, O. (2011): *Kritično razmišljanje u znaku Bologne: Retorika i realnost*, u: Monika Rumller, Neue impulse in Hochschuldidaktik, Berlin.
- Kuzmanović, B. (1993): Usvajanje vrednosti kao cilj vaspitanja, Beograd, *Pedagogija*, br. 1-2. 54-61.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i R. Đević (2009): Učenička autonomija i interpersobnalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd
- Lalović, Z. (2011): *Metode učenja-nastave u školi*, Naša škola, Zavod za školstvo Crne Gore, Podgorica.
- Lankshear, L. and I. Snyder (2000): Teachers and Techno-literacy. Managing Literacy, Technology and Learning in Schools. St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Lersch, R. (2005): Nastava kao čin ravnoteže. Didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda. *Pedagojička istraživanja*, 2 (1), 69-84.
- Lindstone, J. u: Cirila Peklaj (ur.)(2006): *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, Ljubljana, Filozofski fakultet.
- Lissmann, K.P., (2006): *Theorieder Unbildung*, Die Irrtumer der Wiesensgesellschaft, Wien: Zsolnay, 267.
- Little, D. (2000): Learner autonomy and human interdepedence: some theoretical and practical consecuences of a social-integrative view of cognition, learning and language. In: B. Sinclair,I. McGrath and T.Lamb

- (eds), *Learner Autonomy: Future Directions*, 15-23, Harlow: Longman-Pearson Education
- Lončarić, D; Pejić-Papak, P. (2009): Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgovne znanosti*, 11(2), 479-497.
 - Lyotard, J.F. (1993): *Das postmoderne Wissen*, Wien, Passagen [Original, 1979]]
 - Maleš, D. (ur.) (2011): *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za pedagogiju.
 - Mijatović, A. (1999a): Ishodišta i odredišta savremene pedagogije. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. 13-37. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
 - Mijatović, A. (1999b): Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. 39-77. Zagreb: Hrvatski pedagoški književni zbor.
 - Mijatović, A. (2000): *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
 - Mijatović, A. (2003): Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva. U: Rosić, V. (ur.) *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
 - Mijatović, A. (2001): Teleološke i epistemološke dvojbe suvremene škole. U: V. Puževski (ur.): *Podanašnje hrvatskog školstva – aktualan zadatak životnog trenutka* (materijali sa XI. Križevačkih pedagoških dana). 25-50. Križevci: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
 - Miljak, A. (2007): Teorijski okvir sukstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
 - Mirkov, S. (2013): *Učenje – zašto i kako*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 - Moran, M.J. (1998): The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Collaborative Learning and Reflective Practice. In: Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. (eds.): *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 405-418.
 - Mougniotte, A. (1995): Odgajati za demokraciju. Zagreb: Educa.
 - Mušanović, M. (1997): Osnove pedagogije. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
 - Mušanović, M. i Vrcelj, S., (2005): Vrednovanje obrazovanja, u Zborniku: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*. Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
 - Mušanović, M., (1996): Postmoderne epistemologije pedagogije, Zagreb, »Pedagogija i hrvatsko školstvo«, br. 1.

- Narvaez, D., Endicott, L. & Bock, T. (2002): *Constructing Ethical Expertise: A Skills-Based Approach to Moral Education*.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Pietsch, S. (2011): Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen. Das Konzept der Dilemmasituationen. In: *Zeitschrift Frühe Bildung*, 2011/0.
- Nijhof, W. J. (1987): Sporne koncepcije i vrijednosti obrazovanja: uloga aktera i njihovi argumenti. Pedagoški rad. br. 1. 66-83.
- Ninković, A., (1993): Filozofski aspekti ciljeva vaspitanja – Nekoliko opštih napomena, Beograd, *Pedagogija*. br. 1-2. 83-88.
- Obolenski, A. Meyer, H.,(Hrsg.) (2003): Forschendes Lehren. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerinnenausbildung, Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Augabe, die der Präsierung bedarf. In: Die Deutsche Schule. 2003. Beicheft 7, 54-70
- Oelkers, J., (2000): Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung, in: Bayer et.al. (2000), 124.-147.
- Olesko, K.M. (1991): "The Humboldtian Reforms, Economic Factors, and Discipline Shaping: The Case of the Koenigsberg Seminar." "Einsamkeit und Freiheit" Neu Besichtigt: Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preußen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts. Ed. Gert Schubring. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1991: 92-109
- Oser, F. und Althof, W. (1997): *Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung in Wertebereich*. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Palekčić, M. (2007): Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pastuović, N., (1999): *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N. (1999), Temeljne zakonitosti obrazovanja i odgoja. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. 149-173. Zagreb: Hrvatski pedagoški književni zbor.
- Peklaj, C. i M. Puklek Levpušček (2008), u: Gojkov, G., et.al., *Kompetencije učitelja i vaspitača*, Vršac, Visoka strukovna škola za vaspitače „M.Palov“.
- Peklaj, C., (2008): Definisanje nastavničkih kompetencija-početni korak u obnovi pedagoških studija, u: Gojkov, G., et.al., *Kompetencije učitelja i vaspitala*,Vršac, Visoka strukovna škola za vaspitače „M.Palov“.
- Petrović, J. (2007): *Emocionalni temelji socijalne kompetencije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

- Popov, Z. (1997): Vaspitanje, demokratija, škola. U: S. Krnjajić (ur.) *Demokratija, vaspitanje, ličnost.* 125-134. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Potkonjak, N. (2003): *20. vek: ni "vek deteta" ni vek pedagogije: ima nade...* 21. vek. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Potkonjak, N., (2005), Pedagoško klatno stalno iznova nameće dilemu: individualizacija i-ili socijalizacija, u: Zborniku: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Potkonjak, N.M. (1993): O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja, Beograd, *Pedagogija*, br. 1-2. 62-73.
- Prado, P., (2009): *Le principe d' Universite*, Paris, Nouvelles.
- Prange, K. (2005): Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagojička istraživanja*, 2(1), 35-48.
- Putnam, R. (1995): *Bowling Alone: the Strange Disappearance of Civic America*. Journal of Democracy.
- Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu. Beograd: *Pedagogija*, 4.
- Richter, C. (1995): *Schlüsselqualifikationen*, Munchen: Alling.
- Rorti, R. (1991): Obrazovanje bez dogme. U: Č. Nedeljković (ur.) *Putevi obrazovanja: strana iskustva*. 41-49. Beograd: Saša Nedeljković.
- Rorty, R. (1982): *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.
- Rorty, R., (1991): *Objektivity, Relativism and Truth*, CUP.
- Rorty, R., (1985): *Postmodernist Bourgeois Lieberalism, Hermetneutics and Praxis*, Robert Hollinger (Notre Dame), Indiana: University of Notre Dame Press.
- Ross, D.D., Bondy, E. and Kyle, D.W. (1993): *Reflective Teaching for Student Empowerment*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rychen, D.S. (2004): *Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference*. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo): Strategy paper on key competencies (<http://www.unal.edu.co/diracad/competencias/KeyCompetences.pdf>
- Šagud, M. (2006): *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Šaranović-Božanović, N. (1995): O osnovnim problemima savremenih teorija vaspitanja. *Inovacije u nastavi*. br. 2. 76-80.
- Šaranović-Božanović, N., Milanović-Nahod, S. (1996) Ciljevi u obrazovanju i kogniciji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. br. 28. 146-158.

- Savićević, D. (2000): *Put ka društvu učenja*. Beograd: Đuro Salaj, Prosvetni pregled.
- Savićević, D. (2002): Filozofski osnovi andragogije, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Schneider, C. G., Shoenberg, R. (1998): Contemporary Understandings of Liberal Education. *Liberal Education*. Vol. 84. Issue. 2. 362-38.
- Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung, in: Obolenski-Meyer (2003), 165-183.
- Schon, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
- Schutz, P.A., Crowder, K.C., and White, V.E. (2001): The development of goal to become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, str. 299-308.
- Semprini, A. (2004) *Multikulturalizam*. Beograd: Clio.
- Shen, J. (1997): Structure of the Theoretical Concept of Educational Goals: A Test of Factorial Validity. *Journal of Experimental Education*. Vol. 65. Issue. 4. 342-353.
- Silantjeva, M. (2011): *Autonomija morala kao stvaralački napor darovite ličnosti; obrazovni izazovi globalizacije i "odgovori" nacionalnih pedagogija*; u Zborniku: Darovitost i moralnost, (ur. G. Gojkov i B. Vujasin), Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "M. Palov" u Vršcu, Univerzitet "A.Vlaicu" Arad, Rumunija, Revivis, Ptuj, Slovenija i Univerzitet "Sv. Kliment Ohridski", Makedonija.
- Skilbeck, M. & Connell, H. (2004): Teachers for the Future: The changing nature of society and related issues for the teaching workforce. Canberra: A report to the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce of the Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Spajić-Vrkaš, V. (1999): Međunarodna polazišta razvoja odgoja i obrazovanja. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. 615-638. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Spitzberg, B.H., Cupach, W.R (1984): *Interpersonal Communication Competence*. London: Sage publications.
- Špoljar, K. (1999): Konstruktivistička paradigma u istraživanju i unapređivanju prakse odgoja i istraživanja, u: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobrazbe*. Maribor.
- Sternberg, R.J. (2007), u R.J. Sternberg (ed): *Handbook of human intelligence*, Cambridge University Press, u: Sternberg, R.J., *Toward a triarchic theory of human intelligence, the behavioral and brain sciences*, 7, 1984.

- Stojakov, S. (1993): Internacionalni pristup cilju vaspitanja, Beograd, Pedagogija. br. 1-2. 115-117.
- Stojanović, A. (2006): Pedagoška dimenzija kompetencija učitelja i vaspitača, u: Grupa autora: *Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: VŠV.
- Stojanović, A. (2008): *Metodološki pristupi moralnom vaspitanju*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Stojanović, A. (2008): Uticaj multikulturalnog vaspitanja na vrednosne orientacije učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 209 – 217 (2008). Zagreb: Školska knjiga.
- Stojanović, A. (2009): Mogućnosti efikasnijeg učenja u savremenoj školi. *Zbornik radova sa desetog međunarodnog znanstvenog skupa »Dani Mate Demarina«*, Pula/Medulin.
- Stojanović, A., Gojkov, G. (2012): *Funkcija znanja i moralnost*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Stojanović, A., Vidaković, M. (2012): *Sociološki i didaktički akcenti sistema vrednosti mladih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Suhodolski, B. (1974): *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće "Duga".
- Šulc V., *Nastavno-teorijska didaktika*, <http://www.dositej.org.rs>
- Sutherland, K.S. (2000): Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders, *Preventing School Failure*, Vol.44, No.3, str. 110-115.
- Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Suzić, N. (2001): Teorije vaspitnog delovanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 5. 559-579.
- Suzić, N. (2001): *Emocionalna dimenzija motivacije u nastavi*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Švec, Š. (red.) (2005): Pedagoška revija, Special Englisch Number, vol.57, Bratislava, Comenius University.
- Szczęsny, W.W. (2001): *Edukacja moralna*. Warszawa: Źak.
- Taisir Subhi Yamin (2014): ECHA New Horizons for Gifted Education in the digital World - CONFERENCE NEWS 2014, Re:thinking giftedness: giftedness in the digital age, 17 - 20 September 2014, Ljubljana - Slovenia, Australia, Croatia, Czech Republic, Germany, Hungary, Slovenia, Netherlands, Peru, Serbia, United Kingdom, USA, www.echa2014.info, Issue 2, July 2014, s.6,
- Terhart, E. (2003): Reform der Lehrerbildung: Chancen Risiken. In: Gogolin-Tippelt (2003):163-180.

- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultursministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim, Beiltz.
- Tischler, D. (2007): Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj, *Pedagogijska istraživanja*, br. 2, Zagreb, str. 293-300.
- Torff, B. (2003): Development changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 95, str. 563-569.
- Tot, D. (2010): Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 65-78.
- Trebješanin, Ž., Lalović, Z. (2011): *Pojedinac u grupi*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trnavac, N. (1993): Procesualnost kao bitna odlika formulisanja ciljeva vaspitanja, Beograd, *Pedagogija*. br. 1-2. 74-82.
- Trnavac, N. (2005): Različiti pokušaji klasifikovanja savremenih koncepcija vaspitanja. *Pedagoška stvarnost*. br. 1-2. 20-32.
- Valenčić Zuljan, M. (2008): *Učitelj na putu profesionalnog razvoja – od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vlahović, B., ured. (2005): Ključne kompetencije za doživotno učenje, "Pedagogija", Časopis foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, Beograd, br.3.
- Vrcelj, S. (2000): *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Vrcelj, S., Mušanović, M. (2001): *Prema pedagoškoj futurologiji (škola budućnosti)*. Rijeka: Hrvatski pedagoški-knjижevni zbor.
- Vujičić, V. (1991): Liberalne vrline i odgoj, *Napredak*, br. 2. 133-142.
- Vukasović, A. (1999): Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove savremene pedagogije*. 129-148. Zagreb: Hrvatski pedagoški - književni zbor.
- Vuk-Pavlović, P. (1996): *Filozofija odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Welsh, W. (1988): *Unsere postmodeme Moderne*, pp. 9-44 (Weinheim, VCR Verlagsgesellschaft [Original, 1986]).
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33(1), 75-88. (<http://www.open.ou.nl/WIM/publicationspdf/CompetencesWW.pdf>)
- Wildt, J. (2002b), Neue Wege in der Lehrebildung? In: Hinz et.al. (2002) 26-38.
- Wildt, J. (2002a): „Forschendes lernen“ - Renaissance eines „Leitgedankens“ für die Studienreform? oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik, in: Asdonk et.al. (2002) 167-173.

- Wildt, L. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung 23, H.183-190.
- Willingham, D. T. (2007): Can critical thinking be taught? American Educator, The Department of Psychology at the University of Virginia.
- World Bank. (1998): The initiative on Defining, Monitoring and Measuring Social Capital: Overview and Program Description. Working paper, no. 1, Washington, DC: The World Bank.
- Wulf C. (1978): *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München.
- www.jointquality.org Evropski Savet (2008).
- Žarnić, B. (2000): Epistemološki paradoks obrazovanja, *Metodički ogledi*, br. 13. 17-26.
- Žilinek, M. (1997): Humanistic values in the creative formation of moral identity. Bratislava: Studia pedagogica: *Collection of studies of Comenius university*, vol. 14.
- Андевски, М. – Арсенијевић, Ј. (2012): Компетенције запослених у образовању. У: *Истраживања у педагогији 1/2012*. Вршац: Висока школа стручних студија за васпитаче „Михаило Палов“.
- Брајша, П. (1994): *Педагошка комуникологија*. Загреб: Школска књига.
- Братанић, М. (1990): *Микропедагогија – интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја*. Загreb: Школска књига.
- Братанић, М., (2003): Компетенције високошколског наставника, у: *Одгој, образовање и педагогија у развитку хрватског друштва*, Хрватски педагошко-књижевни збор, Загреб.
- Гојков, Г. (2002): Даровити студенти у конструктивистичкој перспективи високошколске дидактике, *Зборник 8 Више школе за образовање васпитача*, Вршац - Темишвар, стр. 412-418.
- Грандић, Р. (2005): Аспекти односа наставник – ученик, у Зборнику: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; стр. 126-130.
- Граорац, И. (1995): *Васпитање и комуникација*. Нови Сад: Матица српска.
- Завод за унапређивање образовања и васпитања (2011): *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. Београд: ЗУОВ.
- Илић, М. (2002): Наставник у традиционалној и стваралачкој универзитетској настави, *Зборник 8 Више школе за образовање васпитача*, Вршац - Темишвар, стр. 271-279.
- Костовић, С. (2005): Васпитни стил наставника – вишедимензионални хипотетички конструкт, у Зборнику:

Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; стр. 361-366.

- Крњаић, З. (2002): Подстицање надарености на студијама: нови захтеви и нове могућности, *Зборник 8 Више школе за образовање васпитача*, Вршац - Темишвар, стр. 220-227.
- Кузмановић, Б. (1993): Усвајање вредности као циљ васпитања. *Педагогија*. Бр. 1-2. 54-61.
- Лалић, Н. (2005): Наставник као креатор климе у одељењу, у Зборнику: *Васпитање младих за демократију*. Београд: Институт за педагошка истраживања; стр. 183-203.
- Ољача, М. (2005): Основне претпоставке успешне комуникације у процесу учења, у Зборнику: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; стр. 351-360.
- Стевановић, М. & Д. (2004): *Предшколско дијете за будућност*. Вараждинске Топлице: Тонимир.
- Стевановић, М. (2000): *Модели креативне наставе*. Тузла: Р&С.
- Стојановић, А. (2003): *Метода уверавања у моралном васпитању*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Сузић, Н. (2005-а): Наставник као васпитач, у Зборнику: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; стр. 109-125.
- Суходолски, Б. (1974): *Три педагогије*. Београд: Новинско издавачко предузеће "Дуга".
- Тешић, В. (2005): Васпитање за педагошки позив, у Зборнику: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; стр. 71-77.
- Швец, С. (2005): Учiti како бити (постојати) и како успети, *Педагошка стварност*, бр. 7-8, Нови Сад, стр. 632-653.
- Шпановић, С. (2005): Флексибилни системи наставе и педагошка комуникација, у Зборнику: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; стр. 624-636.
- Шушњић, Ђ. (1997): *Дијалог и толеранција*. Београд: Чигоја.

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

37.014.3

371.13

ГОЈКОВ, Грозданка, 1948-

Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir / Grozdanka Gojkov, Aleksandar Stojanović. - Beograd : Srpska akademija obrazovanja, 2015 (Bela Crkva : Birokup). - 304 str. : tabele ; 24 cm

Tiraž 100. - Bibliografija: str. 289-304.

ISBN 978-86-89393-07-1

1. Стојановић, Александар, 1970- [автор]

а) Образовање - Реформа б) Наставници - Стручно усавршавање

COBISS.SR-ID 217357836