

Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika
u zemljama Zapadnog Balkana



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy

B | T | D
The Balkan Trust for
Democracy



United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization

UNESCO katedra
za razvoj obrazovanja:
istraživanje i razvoj institucija

USAGLAŠAVANJE PROGRAMA OBRAZOVANJA
PROSVETNIH RADNIKA U ZEMLJAMA
ZAPADNOG BALKANA

Priredila
Nataša Pantić

Izdavač

Centar za obrazovne politike
Dečanska 2/3, Beograd
cep@cep.edu.rs
www.cep.edu.rs

Za izdavača

Martina Vukasović

Urednik

Aljoša Mimica

Korektura i lektura

Ljubiša Vujošević

Dizajn korica

Milica Milojević

Tiraž

500 primeraka

ISBN 978-86-87753-00-6

Priprema i štampa

Dosije, Beograd

Centar za obrazovne politike

Usaglašavanje programa obrazovanja
prosvetnih radnika u zemljama
Zapadnog Balkana

Priredila
Nataša Pantić

novembar 2008,
Beograd

Projekat finansijski pomogli Balkanski fond za demokratiju i Centralnoevropska inicijativa. Mišljenja izražena u publikaciji ne moraju predstavljati i mišljenja pomenutih organizacija.

SADRŽAJ

O projektu: pozadina, aktivnosti i učesnici	7
Recenzija I	11
Rezenzija II.	24
<i>Nataša Pantić</i>	
Uvod	31
<i>Anči Leburić i Ivana Zec, Hrvatska</i>	
1. Metodološki aspekti istraživanja kompetencija prosvetnih radnika na prostoru Zapadnog Balkana	44
Rezultati istraživanja: percepcija važnosti četiri domena kompetencija zaposlenih u obrazovanju prema nivou institucija u kojima rade ispitanici	62
<i>Lejla Kafedžić i Ivana Zečević, Bosna i Hercegovina</i>	
2. Inkluzivno obrazovanje – zastupljenost kompetencija u nastavnim planovima i programima studija za obrazovanje učitelja . . .	64
<i>Jelena Mihaljević Djigunović, Hrvatska</i>	
3. Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Hrvatskoj.	86
<i>Ivan Jerković, Srbija</i>	
4. Nastavničke kompetencije u kurikulumu za obrazovanje psihologa	97

Violeta Arnaudova, Makedonija

5. Nastavničke kompetencije u kurikulumu za obrazovanje psihologa – slučaj Makedonije 113

Огнен Спасовски, Makedonija

6. Компетенции на наставниците поврзани со посветеноста на вредности и грижата за децата 125

7. Zaključci 137

- DODATAK A 143

- Upitnik 143

- DODATAK B 149

- Rezultati istraživanja na terenu: ocena važnosti četiri domena kompetencija od strane ispitanika iz različitih zemalja ili u odnosu na pol, poziciju, nivo obrazovanja, i starost 149

DODATAK C

- Rezultati istraživanja: percipirana važnost kompetencija po zemljama 156

O PROJEKTU: POZADINA, AKTIVNOSTI I UČESNICI

Reforma studijskih programa u visokom obrazovanju u pravcu razvoja kurikuluma zasnovanih na kompetencijama koje su studentima potrebne za praksu je zajednički cilj visokoškolskih ustanova u regiji Zapadnog Balkana. Ovaj zajednički cilj, zajedno sa zajednički nasleđenom obrazovnom tradicijom i sličnim prilikama u kojima se reforme sprovode, čine regionalnu saradnju uzajamno korisnom prilikom za učenje i traganje za nalazima koji mogu informisati odlučivanje o politikama u obrazovanju. Ideja za ovaj projekat regionalne saradnje na razvoju kompetencija, kao polazišta programa obrazovanja prosvetnih radnika, potekla je od učesnika u radnoj grupi za obrazovanje u prethodno implementiranom projektu 'Regionalno usaglašavanje – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja (*Regional tuning – towards the European Higher Education Area*)' (Kleut, 2006). Obrazovanje je bilo jedna od studijskih oblasti u kojima su osnovane regionalne radne grupe za rad na definisanju predmetnih kompetencija u datoj oblasti. Shodno tome, radna grupa za obrazovanje konstatovala je potrebu za regionalnom saradnjom u procesu uvođenja i razvoja programa obrazovanja prosvetnih radnika zasnovanih na kompetencijama. Na inicijativu je odgovorio Centar za obrazovne politike i realizovao je uz podršku fondacija *Balkan Trust for Democracy* i *Central European Initiative*. Rezultat je projekat predstavljen u ovoj publikaciji 'Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana'.

Projekat je implementiran u tri faze.

Učesnici su prvo razvili konceptijski okvir za rad na definisanju kompetencija prosvetnih radnika i pripremili nacrt upitnika za istraživanje percepcija zaposlenih u obrazovanju o nizu kompetencija koje su potrebne prosvetnim radnicima. Upitnik je testiran u pilot ispitivanju 370 prosvetnih radnika i onih koji obrazuju prosvetne radnike u Srbiji. Regionalna grupa se prvi put sastala u septembru 2007. godine da bi razgovarala o potrebnim doradama upinika na osnovu rezultata ovog pilot ispitivanja. Jedan broj formulacija je izmenjen, spojen ili izostavljen u konačnoj verziji upitnika koja je korištena u regionalnom istraživanju (vidi dodatak A).

U drugoj fazi projekta sprovedeno je istraživanje na terenu širom regije. Distribucija i prikupljanje upitnika u svakoj od zemalja učesnica bila je organizovana od strane predstavnika te zemlje. Regionalnoj grupi pridružili su se novi članovi proširivši grupu od pet članova koji su učestvovali u prethodnoj fazi projekta na ukupno 13 učesnika iz 5 zemalja:

Violeta Arnaudova, Filozofski fakultet, Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Makedonija

Bojka Đukanović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Podgorici, Crna Gora

Mirko Đukanović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Podgorici, Crna Gora

Zoran Grac, Centar za obrazovne politike, Beograd, Srbija

Ivan Jerković, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Lejla Kefadžić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Anči Leburčić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Splitu, Hrvatska

Jelena Mihaljević Djigunović, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Zagrebu, Hrvatska

Nataša Pantić, Centar za obrazovne politike, Beograd, Srbija

Ognen Spasovski, Filozofski fakultet, Univerzitet
Sv. Kiril i Metodij, Makedonija

Biljana Stanković, Filozofski fakultet, Univerzitet
u Beogradu, Srbija

Ivana Zec, Filozofski fakultet, Univerzitet u Splitu,
Hrvatska

Ivana Zečević, Filozofski fakultet, Univerzitet u
Banjaluci, Bosna i Hercegovina.

Učesnici su se sastali po drugi put u februaru 2008. godine da bi razgovarali o rezultatima terenskog istraživanja. Ukupno 2354 odgovora prikupljeno je na nivou regije i uređeno po zemljama, nivou obrazovne institucije, polu, iskustvu u prosveti i sl. U odgovorima su identifikovana četiri faktora koja određuju četiri domena kompetencije prosvetnog radnika.

U trećoj fazi analizirani su primerci programa obrazovanja prosvetnih radnika s ciljem utvrđivanja jaza između domena kompetencije do kojih se došlo u terenskom istraživanju i postojećih programa obrazovanja prosvetnih radnika koji treba da doprinesu razvoju tih kompetencija. Pri izboru programa za analizu vodilo se računa da budu zastupljeni programi obrazovanja učitelja i predmetnih nastavnika, kao i da se omoguće poređenja unutar zemalja i među zemljama, kao i među različitim predmetima, tj. oblastima iz kojih dolaze učesnici.

Tako ova publikacija sadrži radove koji se bave analizom dva programa obrazovanja učitelja u Bosni i Hercegovini, dva programa obrazovanja nastavnika stranih jezika u Hrvatskoj i dva programa na kojima se obrazuju nastav-

nici psihologije u Srbiji i Makedoniji. Dodatno, rad koji se bavi kompetencijama koje se odnose na vrednosti i brigu o učenicima ilustruje zastupljenost ovih kompetencija u obrazovanju učitelja u Makedoniji. Publikacija takođe sadrži uvodne informacije o ciljevima i metodologiji projekta, kao i zaključne napomene o zajednički identifikovanom prostoru za unapređivanje programa obrazovanja prosvetnih radnika kako bi bolje odgovorili potrebama razvoja kompetencija za prosvetnu praksu. Sažete informacije o pojedinačnim delovima (poglavljima) ove publikacije date su na kraju uvodnog poglavlja. Lingvistička i stilska raznolikost su zadržane tamo gde su se autori odlučili da originalnu verziju pišu na svom jeziku.

U ime projektnog tima, ovom prilikom želim da izrazim iskrenu zahvalnost svim institucijama i prosvetnim radnicima koji su svojim učešćem u ovom istraživanju doprineli unapređivanju znanja o kompetencijama koje su neophodne prosvetnoj struci. Istovremeno se nadamo da su na ovaj način doprineli i unapređivanju obrazovanja budućih prosvetnih radnika kojem će ovi nalazi ponuditi osnovu za orijentaciju razvoja zasnovanu na realnim potrebama obrazovno-vaspitne prakse. Nalazi mogu biti od koristi pre svega učesnicima u planiranju i razvoju programa relevantnih visokoškolskih ustanova koje se nalaze u različitim fazama sprovođenja reformi koje je doneo Bolonjski proces. Istovremeno, nalazi predstavljaju važan izvor informacija za kreatore politika u zemljama učesnicima koji se bave standardima za nastavničku profesiju. Konačno, oni mogu biti od jednake važnosti za same zaposlene u obrazovanju kao sredstvo samoproce-
ne i lične orijentacije u okviru standarda, i planiranju stručnog usavršavanja.

Priredivač mr *Nataša Pantić*
koordinatorka projekta

RECENZIJA I

Uvod

S proleća ove godine Centar za obrazovne politike iz Beograda pozvao me je da pročitam i prokomentarišem nacrt publikacije nastale kao rezultat treće faze njihovog projekta *Usaglašavanje kurikuluma za obrazovanje nastavnika na Zapadnom Balkanu*. Bio je to izazovan posao. Očigledno, projekat je sproveden u pravom trenutku. Iako prilično dobro poznajem obrazovanje u regionu Zapadnog Balkana,¹ tekst i, posebno, studije slučaja pružili su mi mnoštvo novih uvida. Nacrt se sastojao iz kratkog opisa konteksta, aktivnosti i učesnika projekta, uvoda koji je sadržavao osnovne ciljeve, kao i šest studija slučaja koje čine osnovu ovog izdanja. Glavni istraživački posao već je bio završen i moji komentari su bili drugačiji nego što bi bili da su dati na početku projekta. Ipak, u konačnoj verziji, koja je publikovana u ovoj knjizi, vidim da su neki od mojih komentara bili od pomoći autorima – i to mi pruža prijatan osećaj da sam nekako uključen u ovu zanimljivu publikaciju. Dozvolite mi da još jednom čestitam autorima i da ukratko skiciram kontekst njihovog pionirskog rada u regionu.

1 Upućujem na dve moje knjige: Zgaga, P., *The importance of education in social reconstruction: six years of the enhanced Graz process. Developments, current status and future prospects of education in South-East Europe* [Značaj obrazovanja u društvenoj rekonstrukciji: šest godina unapređenog Grac procesa. Pomaci, trenutni status i budućnost obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi], Ljubljana: University of Ljubljana, 2005, and Zgaga, P. (ed.), *The prospects of teacher education in South-East Europe* [Budućnost obrazovanja nastavnika u Jugoistočnoj Evropi]. Ljubljana: University of Ljubljana, 2006. Obe knjige su dostupne na <http://www.see-educoop.net>.

Zašto je projekat sproveden u pravom trenutku?

Već u samom nazivu izdanja autori eksplicitno upućuju na aktuelnu evropsku praksu u „usaglašavanju“ (eng. *tuning*) obrazovnih struktura i procesa. Ujedno je ovo i direktna referenca na Usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi (*Tuning Educational Structures in Europe*) – nadaleko poznat i često citiran projekat kojim su koordinirali Univerzitet Deusto (Bilbao, Španija) i Univerzitet u Groningenu (Holandija). Popularno nazvan Tuning projekat² (*Tuning project*) iniciran je 2000. godine, bezmalo paralelno sa početkom Bolonjskog procesa; od početka je dobio podršku programâ Evropske unije *Socrates – Erasmus* i – u kasnijim fazama – *Tempusa*, i uspeo je da okupi preko 150 evropskih univerziteta u zajedničkom poslu „usaglašavanju obrazovnih struktura“. U kasnijim fazama projekta, neki od univerziteta sa Zapadnog Balkana su se takođe uključili.

Iz organizacionih razloga, projekat usaglašavanja se prvobitno usredsredio na samo devet akademskih polja (disciplina, oblasti) zbog čega je osnovni razvojni rad sproveden u relativno malim „tematskim grupama“.³ Međutim, pristup se pokazao pogodnim i – što je još značajnije – uspešnim. Posebna metodologija (metodologija usaglašavanja) bila je stvorena i isprobana na grupama disciplina i ona je danas referentna tačka za naredne projekte ove vrste, ali potrebno je da se proširi i testira ponovo u drugim poljima (disciplinama ili oblastima), na drugim visokoobrazovnim institucijama i u kontekstima drugih zemalja.⁴

2 Tuning se reklamira kao „univerzitetski“ doprinos Bolonjskom procesu. Videti veb stranu projekta na: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu> i/ili <http://www.rug.nl/let/tuningeu>.

3 Biznis, hemija, obrazovne nauke (uključujući obrazovanje nastavnika), geologija, istorija, matematika, fizika; od 2003. godine i evropske studije i medicinska nega.

4 Videti npr.: Usaglašavanje u Latinskoj Americi (*Tuning Latin America*); <http://tuning.unideusto.org/tuningal>.

Iz ovih razloga, zajednički projekat grupe istraživača sa osam univerziteta u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj, Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji, vođen i koordiniran beogradskim Centrom za obrazovne politike, zaslužuje posebnu pohvalu za pionirski rad iniciran u ovoj oblasti u regionu Zapadnog Balkana.

Jedan od glavnih rezultata projekta Usaglašavanje kurikuluma za obrazovanje nastavnika na Zapadnom Balkanu jeste publikacija koja se nalazi pred nama. Makar implicitno, ona otvara čitav niz pitanja i ne ograničava se samo na naslovnu temu Usaglašavanje kurikuluma za obrazovanje nastavnika na Zapadnom Balkanu. Danas, samo dve godine pre očekivanog ispunjenja ciljeva Bolonjskog procesa, koji je započeo 1999. godine – cilj je uspostavljanje *zajedničkog Evropskog prostora visokog obrazovanja do 2010. godine* – različiti razvojni projekti na *kurikulumu visokog obrazovanja* nisu tako retki. Međutim, i dalje se retko pojavljuju projekti o *kurikulumu (osnovnog) obrazovanja nastavnika*. Dobro situirane tradicionalne discipline poput medicine ili inženjerstva, ili „visoko kompetitivne“ discipline poput ekonomije, menadžmenta itd. deluju „očekivano“ u trenutnoj modernizaciji evropskih kurikuluma, a obrazovanje nastavnika deluje kao „iznenađenje“. Zašto je tako?

Iz današnje perspektive lako se uočava da je pre devedesetih obrazovanje nastavnika u Evropi retko korišćeno kao tema međunarodne saradnje u (visokom) obrazovanju. Međunarodna saradnja bila je privilegija „dobro situiranih“ i/ili „veoma kompetitivnih“ disciplina dok je obrazovanje nastavnika bilo uglavnom zatvoreno „unutrašnje pitanje“ i dominantno ne-univerzitetska vrsta studija. Unutar procesa postepenog evropskog „približavanja“ (ovde ga treba razumeti primarno kao proces proširenja Evropske unije), obrazovanje je dugo vremena ostalo na marginama. Stručno obrazovanje zadobilo je malo više pažnje prilično rano pošto su kvalifikacije

stručnog obrazovanja veoma značajne za ekonomsku saradnju i mobilnost radne snage, dok je opšte obrazovanje – i u tom kontekstu obrazovanje nastavnika – dobilo „zeleno svetlo“ na raskrsnici evropske saradnje tek sa novim odredbama Ugovora iz Maastrichta 1992. godine: *Zajednica će doprineti razvoju kvalitetnog obrazovanja podsticanjem saradnje između zemalja članica i, ukoliko je potrebno, podrškom i pomoći njihovim aktivnostima* (Član 126).

Od 1999, najprepoznatljiviji izraz *procesa evropeizacije* (koji je geopolitički širi od EU) u kontekstu visokog obrazovanja pokrenut je kao *Bolonjski proces*. Bio je to, pre svega, odgovor na „interne“ (odnosno evropske) izazove devedesetih, pre svega, poziva na konvergenciju različitih i, u nekim pitanjima, čak nekompatibilnih nacionalnih sistema, ali, istovremeno, bio je to odgovor na procese globalizacije (npr. pitanje kompetitivnosti i atraktivnosti visokog obrazovanja na globalnom nivou). Ostale su još dve godine do pomenutog roka; evropski sistemi visokog obrazovanja već su postigli uporedivost i kompatibilnost, ali je u isto vreme evropsko visoko obrazovanje postalo još razuđenije. Široko je rasprostranjeno uverenje da je Bolonjski proces tome puno doprineo.

Međutim, postoji mnoštvo dokaza da je najšire evropsko „približavanje“ u (visokom) obrazovanju otvorilo i mnogo novih dilema. Korak po korak, evropeizacija nacionalnih sistema postala je stvarnost (uglavnom zahvaljujući istinskoj evropskoj saradnji u obrazovanju, npr. putem programa *Erasmus*, *Tempus* itd.). Uprkos očiglednom napretku, danas se ne može prenebreći činjenica da se evropske zemlje ljubomorno drže svojih tradicionalnih nacionalnih sistema. Ovo je posebno tačno kada analiziramo *obrazovanje nastavnika* kao *deo visokog obrazovanja* i kao ključnu tačku u kojoj je Evropi potrebno više kompatibilnosti – ne samo da bi ojačala mobilnost već i da bi *ojačala kulturni dijalog* putem obrazovanja. Ovde zaista nije potrebno da referišemo na Evropu kao na

(imaginarnu?) celinu; ovo je takođe tačno – čak možda i tačnije – kada imamo na umu regionalnu saradnju, regionalnu mobilnost i regionalni kulturni dijalog.

Ipak, kada kažemo *obrazovanje nastavnika* – na šta zaista mislimo? Znamo da je obrazovanje nastavnika stara profesija, ali relativno mlada oblast studija na univerzitetima; u većini naprednih zemalja univerzitetski koreni ne sežu dalje od osamdesetih.⁵ Pre – a u nekim retkim slučajevima i danas – obrazovanje nastavnika je bilo organizovano izvan univerziteta. Obično niko nije naglašavao *obrazovanje* nastavnika, nego *obuku* nastavnika. Od osamdesetih, argumenti u prilog obrazovanju nastavnika na univerzitetu ili makar u drugim visokoškolskim institucijama (mada ne isključujući stručnu obuku) su se nagomilali, iako danas termin „obuka“ može da se koristi *umesto* termina „obrazovanje“, a ne *uporedo* s njim.

Kada bi za nastavničku profesiju bila potrebna samo „neka obuka“ – čak i ako je to „napredna obuka“ – *ne bi bilo potrebe za priznatu oblast studija*. Bilo bi dovoljno da visoko obrazovanje zauzme mesto *tematske discipline* – npr. matematike, jezika, umetnosti itd. – i tada bi dodatna *obuka* nastavnika bila pridodata na kraju. Ovaj „šlag na tortu“ mogao bi se dodati i izvan visokog obrazovanja, npr. putem „stručnih kurseva“ koje bi organizovala ministarstva obrazovanja. Da je ovo slučaj, pitanje podučavanja i obrazovanja ne bi bilo „nezavisni objekat“ visokog obrazovanja i istraživanja, i ne bi bilo potrebe da se nastavnicima omogući da nastave svoje studije – npr. *studije obrazovanja nastavnika* – u drugom ili trećem ciklusu (master i doktorske studije). Mogli bi se samo prebaciti (tj. emigrirati) iz njihovog osnovnog obrazovanja: ili ka „čistim“ oblastima studija ili ka „čistom“ obrazovanju

5 Naravno, neke predmetne oblasti za nastavnike u višem srednjem obrazovanju itd. su bile locirane na odgovarajućim fakultetima i/ili departmanima prilično davno, ali oni su bili „nusprodukt“ predmeta, a ne „supstanca“.

uopšte („pedagogija“ u mnogim zemljama kontinentalne Evrope, uključujući i zemlje Zapadnog Balkana).

Od osamdesetih godina javile su se dileme i kritike takvog razumevanja obrazovanja nastavnika. Iz današnje perspektive, stanje je relativno pozitivno; čini se da je obrazovanje nastavnika prihvaćeno kao oblast studija na univerzitetima, čak i od strane šire javnosti, izvan uskih krugova edukatora nastavnika. Do sada je bilo uspona i padova i nekoliko pitanja ostalo je otvoreno, izazivajući pometnju. Ipak, obrazovanje nastavnika je prošlo kroz značajne reforme uglavnom svuda u Evropi; u nekim zemljama su ove reforme i dalje na putu. Pored toga Bolonjski proces donosi nove izazove i samom obrazovanju nastavnika u ovom trenutku.

Oba izazova – nastavak modernizacije obrazovanja nastavnika kao i hvatanje Bolonjskog „voza“ sa svim njegovim disciplinarnim vagonima – posebno su važni za zemlje Zapadnog Balkana. Zato je projekat Usaglašavanja kurikuluma za obrazovanje nastavnika na Zapadnom Balkanu sproveden u pravo vreme. Direktno je povezan i sa važnom diskusijom koja se odvija tokom važnih međunarodnih debata i koja je isto tako deo „jezgra“ Bolonjskog procesa: pojam *kompetencija* i *ishoda učenja*.

Obrazovanje nastavnika i nastavničke kompetencije

Osnovna nit publikacije jeste, svakako, pojam *kompetencija*. Ovom pojmu se pristupa iz specifičnog i „rasprostranjenog mišljenja da nastavnici nemaju adekvatnu pripremu“ i da postoji „jaz između teorijske pripreme nastavnika i zahteva za ‘novim’ veštinama u praksi“, kao i da „postoji prostor za poboljšanje kako daljeg tako i osnovnog obrazovanja nastavnika“ (str. 31). Pristup projekta je, stoga, ujedno kritički, analitički i konstruktivan.

Međutim, kao i sve akademske diskusije, trenutna međunarдна diskusija o kompetencijama daleko je od diskusije sa „potpunom saglasnošću“. Postoji nekoliko suprotstavljanja i kritika kojih bi trebalo da budemo svesni, npr. kritika da je paradigma kompetencija eksplicitno ili implicitno u domenu bihevizma (često u pežorativnom smislu) ili da se pojam kompetencija može koristiti isključivo kao *instrumentalni koncept* uspostavljen u doba ekonomske globalizacije, te da je opasan za unutrašnje vrednosti koje postoje u tradicionalnom znanju, obrazovanju, itd. Kada se diskusija odvija na manje ili više čistom psihološkom nivou neke od ovih – posebno filozofske – kritikâ mogu biti opravdane; međutim, ove kritike nisu dovoljne da bi se pojam kompetencija odbacio.

Bihevizizam definitivno nije jedina opcija za zasnivanje pojma kompetencija; one mogu biti interpretirane i sasvim drugačije, na osnovu potpuno različitih (filozofskih) stanovišta. Nije ovo prikladno mesto da se diskutuje detaljno, zato ukratko: pojam kompetencija može se povezati sa starom dihotomijom *znanja* i *delovanja*. U obrazovanju je izuzetno važno da se omogući da studenti steknu „znanje kao da deluju“; ne samo u instrumentalno-stručnom smislu (kao budući stručnjaci) već i u društveno-političkom smislu (kao građani, itd). Argumentovanje protiv bihevizma i odbacivanje pojma kompetencija kao „korisnog koncepta“ može biti akademski zanimljiv poduhvat (o, tako mnogo zanimljivih poduhvata u akademskom svetul!), ali je to konzervativan pokušaj ako se posmatra iz perspektive filozofije obrazovanja.

Vratimo se našoj temi. Glavni fokus autora nije teorijska diskusija o kompetencijama; očigledno to nije svrha ovog istraživanja, ali ipak eho ove diskusije može se pronaći, npr. kada se spominje „usko shvatanje kompetencija kao vrste veština ‘bez teorije’“ (str. 34). Osnovni fokus publikacije pojašnjen je u naslovu i šest studija oslanjaju

se na „metodologiju evropskog projekta Tuning“ (str. 33), koji je ukratko predstavljen u prvom poglavlju.

Na početku projekta formulisan je *upitnik* koji je poslat predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim radnicima i onima koji obrazuju nastavnike u zemljama učesnicama; ispitanika je ukupno 2345. Ispitanici su zamoljeni da evaluiraju značaj nastavničkih kompetencija (39 se nalazi u upitniku, a ispitanici su imali priliku da dodaju kompetencije koje se nisu nalazile u upitniku). Ovaj pristup je veoma sličan – mada ne identičan – onome što je urađeno u prvoj fazi *Tuning* projekta (i ponovo opet ponovljeno).⁶

Strategija projekta bila je da se stekne prilično detaljna slika o značaju koji sami nastavnici (tj. ispitanici) pripisuju ponuđenim nastavničkim kompetencijama i, zatim, da se na osnovu toga nastavi sa analizom kurikuluma obrazovanja nastavnika. Ovo bi trebalo da omogući identifikovanje podudarnosti i razlika između značaja koji je pripisan kompetencijama i njihove stvarne „težine“ u kurikulumu obrazovanja nastavnika. Konačno, test podudarnosti i razlika može rezultirati u preporukama za moguće unapređenje u pogledu implikacija za promenu kurikuluma institucija obrazovanja nastavnika u regionu. Ova strategija pokazala se potpuno relevantnom i donela je nekoliko važnih uvida u stanje stvari u institucijama u regionu.

Ipak, čini se da se moglo postići više; iskreno se nadam da će beogradski Centar za obrazovne politike i njegovi saradnici iz regiona uskoro imati prilike za nastavak ovog projekta. Imajući na umu svetlu budućnost, mogu ponuditi neke sugestije.

6 Videti *Tuning Dissemination Conference II* (12–13. Jun 2008): http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&subcat=14&catid=20&limitstart=0&limit=5.

Na primer, bilo bi veoma zanimljivo napraviti poređenje između rezultata istraživanja kompetencija na Zapadnom Balkanu sa rezultatima projekata *Tuninga* i *Tuninga Latinske Amerike* (koji su takođe dostupni). I jedan i drugi su koristili sličan upitnik i neka poređenja već postoje.⁷ Kada bi se istraživanje postavilo u međunarodni kontekst takvo poređenje bilo bi vrlo informativno i eventualne preporuke bi se bolje mogle argumentovati.

Sa druge strane, projekat *Tuning* smatrao je da je *učesće svih zainteresovanih strana* veoma važan i obe *Tuning* „konsultacije“ (upitnici 2001–2002. i 2008; za poslednje videti već spomenutu prezentaciju Jon Paul Laka) razlikovale su tri (2001. godine) i četiri strane (2008. godine): „profesori“ (nastavno osoblje visokoškolskih institucija), „zaposleni“, „poslodavci“, „diplomirani studenti“ i „studenti“. Značaj koji se pripisuje *kompetencijama* definitivno se razlikuje od grupe do grupe i, ako želimo da podržimo diskusiju o poboljšanju kurikuluma, to je upravo ono što nam treba.

Kao što je već pomenuto, *Tuning* projekat se fokusirao na devet disciplina i/ili profesionalnih polja. Nije uvek lako identifikovati zainteresovane strane za određenu oblast. Ovo je posebno tačno za obrazovanje nastavnika. U *Tuning* projektu, oblast obrazovanja nastavnika je kombinovana sa obrazovanim naukama; postoje dobri razlozi da se stave zajedno, ali postoje i argumenti da se razdvoje. Diplomirani student obrazovnih nauka i diplomirani student obrazovanja nastavnika mogu imati sasvim drugačije mišljenje o istoj stvari. Isti problem pojavljuje se i sa „poslodavcima“; po definiciji, direktor škole bi trebalo da pripada ovoj grupi – ali tu su i predstavnici lokalnih vlasti ili ministarstva prosvete, koji imaju sličnu ulogu. Iz ovih razloga, grupe zainteresovanih strana trebalo bi

7 Videti: Jon Paul Laka, „Tuning Consultation 2008 on Competences“ a PowerPoint presentation at the *Tuning Dissemination Conference II*, 2008. Videti fusnotu 6.

veoma pažljivo odabrati, ukoliko se očekuju relevantni rezultati.

Verovatno najproblematičnije pitanje pri grupisanju zainteresovanih strana u obrazovanju nastavnika jesu *sami nastavnici*. „Nastavnik“ je opšti naziv za veoma različito nastavno osoblje u školi kao i one koji pružaju podršku procesima nastave i učenja. Nastavnici možda imaju veoma različite kvalifikacije (ne-univerzitetske ili univerzitetske, nekad čak i više srednje) i njihovi putevi studiranja mogu se značajno razlikovati (npr. paralelni i konsektivni modeli obrazovanja nastavnika). Često se radije identifikuju sa predmetom nego sa „profesijom nastavnika“. Ne tako retko mogu se pronaći ekstremne pozicije nastavnika u vezi sa ulogom i „težinom“ predmeta i pedagogije. Postoje i drugi razlozi koje bi dalje sistematsko istraživanje trebalo da uzme u obzir kada se za cilj imaju detalji. Posao u ovom smeru je već započet (npr. Percipirani značaj četiri domena nastavničkih kompetencija prema nivou institucije na kojoj ispitanici rade; videti str. 62)

Projekat Usaglašavanje kurikuluma za obrazovanje nastavnika na Zapadnom Balkanu rešio je neke od ovih problema na originalan i efikasan način putem nekoliko studija slučaja i fokusiranjem na različite „nastavničke diskurse“. S jedne strane, ove studije slučaja pokrivaju četiri od pet zemalja uključenih u istraživanje. S druge strane, one se usredsređuju na različite „uzorkovane grupe“ nastavnika; na nastavničke kompetencije *razrednih nastavnika* (Bosna i Hercegovina), *nastavnike stranog jezika* (Hrvatska) i *psihologe* (Srbija i Makedonija). Poslednja studija slučaja se, čini se, ne fokusira ni na jednu grupu nastavnika, nego na programe „4 fakulteta za obrazovanje nastavnika“ (str. 125) u Makedoniji i nudi nešto opštiji pristup.

Potrebno je zapaziti da osnovni cilj ovih studija slučaja nije bio da se fokusiraju na određenu grupu unutar nastavničke profesije (ili nastavničke profesije u celini),

nego da odgovore na jedan od *četiri domena nastavnčkih kompetencija*. U „obimu“ projekta ova odluka je opravdana – a i praktična. Potencijalna „masa“ od 39 kompetencija je izbegnuta grupisanjem u četiri domena; svaki od njih je upoređen sa reformisanim kurikulumima (uglavnom) dva različita departmana ili fakulteta.

Cilj projekta očigledno nije bio da se dođe do „celokupne slike“ (još jednom treba naglasiti da je ovo pionirska studija u regionu, koja bi – ponavljam i iskreno se nadam – trebalo da dobije nastavak koji bi omogućio da se ide dalje u detalje), koja bi predstavljala „prosek nastavničkog korpusa“ u celini. Pre je reč o „sondiranju“ uzimanjem u obzir „uzoraka“. Ipak, izbor psihologa za jedan „uzorak“ previše se udaljava od „proseka nastavničkog korpusa“. Studija slučaja je svakako zanimljiva i zaključci mogu doprineti poboljšanju kurikuluma univerzitetskih departmana za psihologiju, ali, kada je reč o *nastavnim kompetencijama*, izbor drugih grupa „tipičnije“ nastavničke prirode (npr. nastavnici matematike ili maternjeg jezika) bio bi mnogo produktivniji.

Poseban problem nastao je iz činjenice da je reforma visokog obrazovanja i, posebno, njena implementacija na većini mesta i dalje u toku. Uvod jasno stavlja do znanja da će pojedinačna poglavlja analizirati pojedine kurikulume na osnovu rezultata istraživanja. Autori poglavlja (studija slučaja) očigledno su imali problema u radu jer su kurikulumi (vrlo) nedavno reformisani, ponekad nisu mogli da dođu do svih neophodnih informacija (npr. silabusi koji još nisu bili gotovi); u drugim slučajevima čini se da je jednostavno bilo prerano istraživati određena pitanja pošto su novi kurikulumi u inicijalnoj fazi implementacije. Ipak, ove smetnje su „normalne“ u ovakvim okolnostima; rezultati projekta su i dalje relevantni i korisni za dalji razvoj kurikuluma i za poboljšanja uopšte. S druge strane, to je razlog da se započne drugi projekat i da se analiza kurikuluma sprovede i dalje od deklarira-

tivnih izjava, i da se dubinski istraži stvarni „potencijal“ novih kurikuluma.

Iz ovih razloga, i naredna sugestija: s metodološke strane može se prokomentarisati da bi problemi pomenuti u prethodnom pasusu mogli biti umanjeni i/ili izbegnuti da je korišćen nešto kompleksniji pristup: poređenje starih (pred-bolonjskih) i novih (bolonjskih) kurikuluma. Na primer, u prvoj *Tuning* anketi iz 2001–2002. godine ispitanici su davali po dva odgovora za svaku od kompetencija na spisku: o nivou na kojem je pojedinačna kompetencija ostvarena u tradicionalnom kurikulumu i o nivou na kojem bi trebalo da bude razvijena (u novom kurikulumu). Ovo može dati bolji uvid u razlike između „postojećeg“ i „predviđenog“ ili „unapređenog“ kurikuluma, ali i više od toga: može pomoći da se ustanovi *u kojoj meri je „novi“ kurikulum zaista modernizovan i poboljšan*, ili, sa druge strane, nisu li samo kurikulumi formalno redizajnirani, dok stvarni procesi nastave i učenja ostaju isti. Na ovo pitanje biće lakše odgovoriti kada diplomiraju prvi studenti novog kurikuluma.

Da zaključimo: publikacija koju imamo u rukama je interesantan i prilično kompleksan pregled stanja u obrazovanju nastavnika na Zapadnom Balkanu posle pokretanja „Bolonjskih reformi“. Sadrži mnogo podataka i neke važne kritičke opservacije. Jedna od njih je da novi kurikulumi naglašavaju uglavnom znanje i veštine dok su vrednosti često zanemarene. Ovo je veoma važan nalaz (ili možda upozorenje?) pošto je to najbolji dokaz o odnosu koji je uspostavljen između tradicionalnog pristupa „fokusiranog na nastavnika“ i novog „bolonjskog, fokusiranog na studente“. Slično, u drugom poglavlju se navodi da je inkluzivno obrazovanje i dalje tretirano kao zasebno i „nešto izvan“ profesionalnog usavršavanja nastavnika. Štaviše, u reformisanim kurikulumima „nijedan jedini čas praktične nastave nije predviđen u okviru kurseva koji se bave oblašću rada sa decom sa posebnim potre-

bama (str. 72). Ovo je veoma važan nalaz imajući u vidu ogromnu važnost nacionalnog obrazovanja i obrazovanja nastavnika. Ovo je jasna poruka da region – ali ne samo region Zapadnog Balkana – ima potrebu za daljim nezavisnim, ozbiljnim i dobro zasnovanim istraživačkim projektima koji pomažu razumevanju puteva i promašenih puteva obrazovnih reformi.

Na kraju, jednostavno ćemo ponoviti: ovaj projekat načinio je samo prvi korak ka ovim pitanjima i problemima; njegovi rezultati zaslužuju da se istraživački tim podrži da pokrene nastavak projekta.

Prof. dr *Pavel Zgaga*
Centar za studije obrazovne politike
Fakultet za obrazovanje,
Univerzitet u Ljubljani
Slovenija

Preveli sa engleskog Jelena Kleut i Dušan Spasojević

RECENZIJIA II

Ova publikacija predstavlja doprinos razumevanju i razmeni iskustava vezanih za veoma značajan aspekt obrazovnog sistema svake zemlje – zaposlene u obrazovanju, pre svega nastavnike.

Ovaj doprinos treba sagledavati u svetlu strateške važnosti obrazovanja za ekonomski i društveni razvoj, tj. za razvijanje društva zasnovanog na znanju, što pokazuju i analize međunarodnih organizacija i institucija, kao što su Svetska banka ili Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD). Obrazovanje kao istraživački problem je predmet različitih disciplina, pa i ekonomista i sociologa, koji pokazuju da viši nivo i kvalitet obrazovanja u društvu u celini pozitivno utiče na produktivnost, inovativnost, demokratičnost i društvenu koheziju. Da bi obrazovanje moglo da ostvari takav doprinos, neophodno je da sistem obrazovanja u jednoj zemlji bude kvalitetan, efektivan, efikasan, dostupan i ravnopravan. *Činjenica da je „društvo zasnovano na znanju“ istovremeno i „društvo permanentnog učenja“ implicira da obrazovanje u celini mora da bude posmatrano u jednom širem kontekstu. Pred obrazovni sistem se, kao osnovni zadatak, postavlja zahtev da svaki pojedinac razvije svoje potencijale, da se osposobi da upotrebljava svoje znanje, da ga unapređuje, da selektuje ono što je bitno u datom kontekstu i da razume ono što je naučeno na način na koji se ono može prilagoditi zahtevima sve bržih promena u okruženja.* Izaзов je još kompleksniji kada se radi o obrazovanju onih koji obrazuju: Kako obrazovanje nastavnika i svih zaposlenih u obrazovanju organizovati kao optimalan kontekst u kojem svaki pojedinac razvija svoje potencijale za profesiju, kako ga osposobiti da upotrebljava svoje

znanje u kompleksnom kontekstu svojih uloga, da vrši svrsishodnu selekciju prema obrazovnoj situaciji? Kako ga naučiti da uči tokom cele svoje profesionalne karijere, unapređujući svoje znanje, veštine, gradeći svoje vrednosti, etiku... Kako ga učiniti kompetentnim da rukuje onim što je naučio i otvorenim za nova učenja kroz prilagođavanje zahtevima brzih promena u okruženju. Obrazovanje nastavnika je utoliko veći izazov ukoliko je njegova misija protivrečna na način koji je davnih 70-tih formulisao kolega Ivan Bjondić sa zadarskog Filozofskog fakulteta (parafraziram): Nastavnik ima zadatak da brine o konzerviranju tradicije, njenom prenošenju na učenike, a istovremeno da priprema mladu generaciju za kreatore budućnosti, inovatore...

Naravno, jedna publikacija ne može da odgovori na sva ova pitanja, ali za mnoga pitanja, veoma relevantna za obrazovanje budućih nastavnika kao ključnih aktera, predstavlja dragocen izvor mogućih načina odgovaranja sa stanovišta potreba veoma raznovrsne potencijalne publike koja se bavi obrazovanjem i/ili interesuje za njega:

- Kreatori obrazovne politike i menadžeri obrazovanja, koji retko kad imaju prilike da iz perspektive raznovrsnosti regionalnih iskustava promišljaju svoje poteze.
- Edukatori nastavnika i menadžeri institucija koje obrazuju nastavnike – naime, nekad su napori edukatora da menjaju obrazovanje budućih nastavnika kratkog dometa usled institucionalnih univerzitetskih okvira. Naime, Bolonjski proces je u Srbiji više shvaćen kao proces menjanja mikro-konteksta, dok univerzitet kao makro-kontekst još uvek ostaje zatvoren za interdisciplinarnе studije, za povezivanje sa tržištem rada...
- Sami nastavnici koji sa stanovišta svog iskustva mogu imati dijalog sa autorima publikacije.

- Studenti – budući nastavnici koji mogu iz ove publikacije da naprave uzorak problema obrazovanja nastavnika i svoje akademsko obrazovanje osmisle anticipacijom kompleksnog konteksta za koji se spremaju.
- Organizacije koje se bave profesionalnim razvojem nastavnika radi usklađivanja svojih programa sa inicijalnim obrazovanjem, i obrnuto.

Svim ovim i drugim potencijalnim čitaocima ova publikacija šalje poruku potrebe da se aktivno i umreženo uključe u borbu za usvajanje standarda zasnovanih na kompetencijama za prosvetne radnike na svim obrazovnim nivoima, usklađivanje programa inicijalne obuke i stručnog usavršavanja nastavnika sa zahtevima takvih standarda.

Ovaj zbornik sadrži raznovrsne doprinose razumevanju značaja obrazovanja nastavnika različitih profila i kritički osvešćuje da je ova oblast u našem društvu još uvek nerešena:

- nedostaje jedinstvena mrežna strategija koja će obezbediti minimalne preduslove (standarde) koje mora da ispuni diplomirani student bilo kog fakulteta da bi ušao u razred i samostalno obavljao sve ono što se smatra poslovima nastavnika;
- nedostatak saglasnosti o misiji nastavnika/vaspitača koja bi bila polazište za sagledavanje čitavog niza njegovih uloga te za ujednačavanje kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnika.

Značaj ove publikacija sastoji se i u tome što je direktno usmerena na neposredne realizatore vaspitno-obrazovnog procesa u svoj njegovoj kompleksnosti koja determiniše složenost posla nastavnika. Kroskurikularna raznovrsnost tema osvetljava čitavu lepezu problema koji su raspodeljeni između različitih interesnih grupa: ministarstva

– škole kao poslodavca – univerziteta kao odgovornog za kvalitet kadra koji škola ima na raspolaganju.

Iz perspektive edukatora nastavnika, već sam i sama puno naučila iz ove publikacije, naročito o iskustvima drugih zemalja – na primer, impresionira podatak iz Hrvatske o visokoj zastupljenosti (u poređenju sa ostalima u regionu) tema iz nastave u diplomskim radovima studenata!

Model kompetencija kao složenih predispozicija nastavnika koje determinišu njegovo ponašanje predstavlja moderan pristup nastavniku za razliku od ranijih pristupa kojima se nastojalo utvrditi poželjne osobine nastavnika. Ovaj poslednji pristup se pokazao kao nedovoljno delotvoran usled činjenice da: 1) ne uvažava različit status (uglavnom negativan) profesije nastavnik koji sobom nosi probleme vezane za selekciju i 2) ne doprinosi razvoju kvalitetnog obrazovanja nastavnika jer sadrži implicitnu pretpostavku da se nastavnik rađa, tj. da je moć obrazovanja u formiranju dobrog nastavnika minimalna. O listi kompetencija koja se prezentuje u ovom zborniku i na osnovu koje se vrednuju različiti modeli obrazovanja nastavnika može se diskutovati, kao i, uostalom, o svakoj listi kompetencija koje se zahtevaju u nekoj profesiji. Između ostalog, ova lista je veoma značajno determinisana sociokulturnim kontekstom koji podrazumeva mesto obrazovanja u društvenom sistemu vrednosti, i, u vezi sa tim, implicitnu filozofiju o ulogama nastavnika. Kvalitet ovog zbornika je u doprinosu razvoju liste kompetencija nastavnika koja je testirana i, očigledno, primenljiva na prostoru bivše Jugoslavije, iako bi je trebalo usavršavati da bi se mogle vršiti komparativne analize sistema obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika.

Teškoće sa primenom modela kompetencija koji je ovde primenjen vezane su za sveobuhvatnost definisanih kompetencija koja obezbeđuje da one korespondiraju sa različitim sistemima i modelima prakse u različitim konteksti-

ma (od razlika na nivou zemalja do rastuće raznovrsnosti među školama na lokalnom nivou).

Ideja projekta na kojem je nastala ova publikacija je višestruko smisljena i korisna:

- Sa stanovišta zajedničke istorije obrazovnih sistema u staroj Jugoslaviji kojima se upravljalo na centralizovan način iz kojeg je proizlazila relativno visoka uniformnost 1) ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja 2) škola i školskih programa, 3) načina i programa obrazovanja nastavnika, kao i 4) identiteta profesije nastavnika koji je podrazumevao relativno uniformisan popis poslova koje on/a obavlja.
- Sa stanovišta razmene iskustava i dostignuća u pojedinim zemljama u regionu i uzajamne podrške razvoju kvalitetnog obrazovanja nastavnika pošto su modeli zemalja Evropske unije, uprkos njihovoj dokazanoj efikasnosti, često teško primenljivi u specifičnim društveno-kulturnim uslovima našeg regiona, ili, pak, zahtevaju dodatno učenje strategije za primenu u datim uslovima.
- Sa stanovišta integrativnih procesa zemalja bivše Jugoslavije u EU i implementacije Bolonjske deklaracije koja predviđa fleksibilnost visokoškolskog obrazovanja u odnosu na zahteve tržišta rada, kao i odgovornost obrazovnih institucija za kvalitet nastavnika koje pripremaju.

Stiče se utisak da se publikacija sastoji iz dva dela: Jedan deo se oslanja na empirijsku studiju, prezentovanu u prva dva poglavlja, koja kao da traga za osnovama za *tuning*, dok su u drugom delu date studije slučaja kroz analizu sadržaja pojedinih studijskih programa koji pripremaju nastavnike sa stanovišta profesionalnih kompetencija kao ishoda njihovog obrazovanja. No, autori su, koliko je to moguće u ovakvim publikacijama, uspešni i

dosledni u sprovođenju kroskurikularnog pristupa koji čini korisnim svako poglavlje za svakog čitaoca, te će, npr. za nastavnika matematike biti podjednako korisni prilozi koleginja i kolega nastavnica-ka stranih jezika, psihologije... Posebnu dimenziju ovoj publikaciji daje poglavlje o inkluzivnom obrazovanju koje ovim dobija zaslužno mesto među aktuelnim temama kako za praktičare tako i za istraživače obrazovanja.

Prof. dr *Vera Rajović*
Filozofski Fakultet,
Univerzitet u Beogradu
Srbija

Mr *Nataša Pantić**

Centar za obrazovne politike, Beograd
Srbija

UVOD

Nesklad između prosvetne prakse i obrazovanja prosvetnih radnika

Priroda prosvete kao normativne delatnosti poverava prosvetnim radnicima ambicioznu misiju obrazovanja dece i omladine koje prevazilazi okvire određenog predmeta. Ovakva pretpostavka samo dobija na značaju u prilikama velikih društvenih i ekonomskih promena kakve se odvijaju u zemljama Zapadnog Balkana. O prosvetnim radnicima se često govori kao o značajnim akterima u pripremi budućih generacija za izmenjeni svet rada i učešća u društvu. Skeptičniji među onima koji se bave obrazovanjem i istraživanjem obrazovanja podsećaju da su ograničene moći obrazovanja da utiče na popravljjanje društvenih prilika, na primer, na nezaposlenost. Ipak, reklo bi se da postoji opšta saglasnost o tome da obrazovanje, a posebno prosvetni radnici imaju značajnu ulogu u prenošenju znanja i veština, i kao uzor mladima.

U isto vreme, u zemljama Zapadnog Balkana rasprostranjen je stav da prosvetni radnici ne dobijaju adekvatnu pripremu i da ima prostora za unapređivanje kontinuiranog i inicijalnog obrazovanja prosvetnih radnika. Predmet ove studije je ovo drugo. Česta generalna primedba je da je pretežno teorijska priprema u toku inicijalnog obrazovanja nedovoljna za 'nove' veštine potrebne u prosvetnoj praksi. Nekoliko skorašnjih studija provedenih u regiji (Rajović & Radulović, 2007; Vizek-Vidović, 2005; Zgaga, 2006) potvrđuju ovaj stav i nastoje da ukažu preciznije u čemu se sastoje neadekvatnosti i kako bi se

* email: npantic@cep.edu.rs

one mogle prevazići. Ove studije, bez razlike, sugerišu da, iako su predmetna i pedagoška akademska znanja o problemima i temama solidno pokrivena, obrazovanju nastavnika u regiji nedostaju znanja o tome kako identifikovati i rešavati probleme u konkretnom okruženju. Takva ekspertiza podrazumeva kombinaciju kognitivnog i praktičnog znanja i veština, kao i vrednosti, motivacije i stavova – kombinaciju koja se u literaturi označava kao 'kompetencija'. Prema tome, sugerise se da rešenja treba tražiti u orijentaciji obrazovanja nastavnika ka razvoju ključnih kompetencija vezanih za predmet i vaspitanje i obezbeđivanje praktičnih iskustava (Rajović & Radulović, 2007, str. 431–432; Vizek-Vidović, str. 122–123; Zgaga, 2006, str. 27).

Mobilnost i uključivanje interesnih grupa

Istovremeno, pomenuta studija (Zgaga, 2006) nalazi da većina ispitanika sa visokoškolskih ustanova koje obrazuju prosvetne radnike veruje da je vreme da se pripremi temeljna reforma njihovih programa kako bi se doprinelo unapređivanju nacionalnih sistema obrazovanja i njihove kompatibilnosti sa evropskim i međunarodnim trendovima (*Ibid.*, str. 12). Povoljno je da ovakvi stavovi dolaze u vreme kada su se zemlje učesnice obavezale na primenu Bolonjskog procesa. Iako sama *Bolonjska deklaracija* ne postavlja decidne zahteve u pogledu kurikuluma, ona uvodi novo shvatanje ciljeva visokog obrazovanja i zasnivanje programa na 'ishodima učenja' zasnovanim na 'kompetencijama' potrebnim u praksi. Svrha ovakvih reformi orijentisanih ka kompetencijama je dvostruka. S jedne strane, one su osmišljene da omogućće uporedivost kvalifikacija i, u tom smislu, mobilnosti studenata i radne snage. S druge strane, one jasno podrazumevaju da ciljeve visokog obrazovanja sada treba definisati sa širim učesćem interesnih grupa, pre svega u saradnji sa poslodavcima.

Na sličan način, istraživački projekat koji je ovde prezentovan osmišljen je da doprinese ostvarivanju ova dva cilja: da pruži nephodne informacije u nastojanjima visokoškolskih institucija u regiji da se približe zajedničkom Evropskom prostoru visokog obrazovanja (EHEA) tako što će promovisati uporedivost kvalifikacija i mobilnost u regiji i pomoći im da izmene svojih programa zasnuju na stvarnim potrebama budućeg posla njihovih studenata. Doprinos projekta prvom cilju detaljnije je opisan u narednom poglavlju, gde je predstavljena metodologija evropskog *Tuning* projekta koja je korištena i u našem istraživanju. Ona podrazumeva da kompetencije na kojima treba da se zasnivaju ishodi učenja treba artikulirati u konsultaciji između visokoškolskog osoblja, studenata i njihovih budućih poslodavaca. U slučaju obrazovanja prosvetnih radnika buduće zaposlenje studenata nalaziće se pre svega u obrazovnim institucijama na različitim nivoima. Stoga su u studiju uključeni vaspitači/ce, učitelji i nastavnici u osnovnim i srednjim školama, akademsko osoblje koje obrazuje buduće prosvetne radnike i studenti koji se obrazuju za prosvetne radnike. Na ovaj način *Tuning* metodologija pokazala se kao korisna i za postizanje drugog cilja informisanja reformi programa visokoobrazovnih institucija o stvarnim potrebama prakse.

Evropski kontekst razvoja obrazovanja prosvetnih radnika i definicija kompetencije

Imajući u vidu perspektivu evropske integracije zemalja Zapadnog Balkana potrebno je osvrnuti se na evropske politike i iskustva u postavljanju i usaglašavanju kompetencija nastavnika. Ključni referentni dokument su 'Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika' (*Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications*) u kojem se navodi da nastavnikova sposobnost refleksije o procesima učenja i

podučavanja treba da uključuje predmetno znanje, sadržaj programa, pedagoške inovacije, istraživanje i kulturne i društvene dimenzije prosvete (European Commission, 2005). Naravno, politike i programi pripreme prosvetnih radnika koje uključuju ovakve opšte odredbe veoma se razlikuju od zemlje do zemlje (Sayer, 2006, str. 69), uostalom, kao što su različiti i sistemi obrazovanja u Evropi. U nekim zemljama praksa obrazovanja nastavnika je u potpunosti ili u najvećoj meri zasnovana na praksi, dok se u drugim insistira na teoretskim osnovama (Kyriacou *et al.*, 2004). Ipak, osnovano je očekivati dalje približavanje i veću uporedivost programa kada Evropa realizuje zajednički Evropski prostor visokog obrazovanja (EHEA – *European Higher Education Area*). U nekim oblastima, kao što je podučavanje stranih jezika, pokušalo se formulisati posebne dokumente o kompetencijama nastavnika, na primer 'Evropski profil za obrazovanje nastavnika jezika: referentni okvir' (*European profile for language teacher education: a frame of reference*) (Kelly *et al.*, 2004). Čak i kada ne postoje takvi formalno usaglašeni referentni okviri mogu se uočiti mnoge zajedničke tendencije u različitim evropskim zemljama. Po pravilu, one podrazumevaju postavljanje standarda za nastavničku profesiju i orijentisanje obrazovanja nastavnika ka razvoju kompetencija. Obe prakse izazvale su dosta kontroverzi na mnogim mestima. Kritičari upozoravaju na opasnost da preskriptivni standardi umanjuju status nastavničke profesije i svode nastavnike na 'tehničke' sprovodioce umesto autonomne reflektivne praktičare (Harris, 1997). Usko shvatanje kompetencije kao veštine 'oslobođene teorije' s pravom je kritikovano zbog potcenivanja značaja znanja, uverenja, stavova i vrednosti kao važnih aspekata nastavničke ekspertize. Sve više se u raznim referentnim okvirima usvaja šire shvatanje kompetencije koje uključuje disciplinarno znanje i teoriju, kao i stavove i vrednosti kao integralne delove kompetencije. Ovaj projekat usvojio je sledeću definiciju koncepta kompetencije

koju je ponudio evropski *Tuning* projekat: 'Kompetencija predstavlja dinamičku kombinaciju znanja, razumevanja, veština, sposobnosti i vrednosti. Podsticanje razvoja ovih kompetencija je predmet obrazovnih programa. Kompetencije se formiraju u raznim nastavnim jedinicama na različitim stupnjevima. Kompetencije stiže student' (Gonzales, J & Wagenaar, R, 2005).

Još jedna značajna lekcija koja se može naučiti od drugih zemalja koje su prošle kroz proces uvođenja standarda i kompetencija za nastavnike jeste da su se ove reforme pokazale uspešnijim tamo gde su nastavnici bili suštinski uključeni u postavljanje standarda na nacionalnom nivou (Storey, 2006). Suštinsko uključivanje zaposlenih u obrazovanju identifikovano je kao glavni faktor od značaja za smisleno definisanje standarda koji su onda uticali na razvoj programa obrazovanja nastavnika zasnovanog na standardima. Ova lekcija je od posebnog značaja s obzirom na aktuelne poduhvate uvođenja standarda u regiji. Imajući ovo u vidu, konsultovali smo 2354 vaspitača/ice, učitelja/ice, nastavnika/ice, direktora/ke, studenta/kinje i predstavnika/ce nastavnog osoblja na visokoškolskim ustanovama u regiji o važnosti nastavničkih kompetencija.

Ciljevi i dizajn istraživanja

Istraživanje je osmišljeno s ciljem da pruži informacije o kompetencijama koje su nastavnicima potrebne u praksi koje bi mogle poslužiti kao osnova za razvoj programa i kurseva za obrazovanje nastavnika. U tu svrhu projekat je osmišljen da pomogne utvrđivanju neusklađenosti između zahteva prakse i postojećih programa obrazovanja nastavnika. Zato projekat ima za cilj da utvrdi:

- Jasno definisane percepcije praktičara o kompetencijama, i

- Jasno definisan prostor za poboljšanje obrazovanja nastavnika na osnovu pregleda postojećih programa.

Ovo su ujedno i dva osnovna polazišta istraživanja. Kao prvo, lista kompetencija (Aneks A) je poslata praktičarima s molbom da ocene važnost svake od kompetencija i dodaju nove. Rezultat je konsolidovana lista od 39 kompetencija koje se odnose na četiri oblasti stručnosti:

1) *Samokritičnost i profesionalni razvoj:*

- Sposobnost da kritički razmišlja o sopstvenom sistemu vrednosti
- Sposobnost da kritički razmišlja i oceni sopstveni obrazovni učinak
- Posvećenost profesiji i radu sa decom
- Sposobnost uspostavljanja i održavanja pozitivnih međuljudskih odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama
- Spremnost da preuzme inicijativu i odgovornost za svoj profesionalni razvoj
- Svest o važnosti i odgovornosti svoje profesije*
- Spremnost da doprinosi razvoju etike profesije*¹

2) *Poznavanje predmeta, pedagogija i nastavni program:*

- Razumevanje sistema ocenjivanja i različitih načina ocenjivanja
- Sposobnost da razvija jezičku i numeričku pismenost učenika
- Solidno znanje predmeta ili grupe predmeta
- Poznavanje praktičnih aspekata/veština vezanih za predmet ili grupu predmeta
- Sposobnost da koristi računar i internet i osmisli kako da ih efikasno primeni kao nastavna sredstva

1 Kompetencije označene zvezdicom* dodali su nastavnici u pilot istraživanju.

- Sposobnost da koristi spektar predavačkih strategija u skladu sa datim predmetom, temom i potrebama učenika
- Sposobnost da primenjuje nastavne planove i programe
- Sposobnost da kritički ocenjuje i adaptira nastavne programe
- Sposobnost da koristi interaktivne metode podučavanja
- Sposobnost da priprema i održava časove na način koji obezbeđuje kontinuitet i napredak u učenju

3) *Razumevanje sistema obrazovanja i doprinos njegovom razvoju:*

- Spremnost da učestvuje u javnim raspravama i polemikama o obrazovnim temama prateći ili uključujući se u rad relevantnih tela
- Spremnost da učestvuje u projektima u obrazovanju
- Poznavanje nacionalnih prioriteta u obrazovanju i vaspitanju
- Spremnost za saradnju s lokalnom zajednicom na organizaciji nastavnih aktivnosti (na primer, organizovanje praktične nastave u lokalnom preduzeću)
- Sposobnost uočavanja novih zahteva u obrazovanju s obzirom na tržište rada
- Sposobnost da se bavi istraživanjima s ciljem razvoja obrazovanja
- Poznavanje zakona i nadležnosti u oblasti obrazovanja
- Spremnost za saradnju sa kolegama iz zdravstvenih i socijalnih ustanova
- Sposobnost učešća u planiranju razvoja institucije u kojoj radi

4) *Vrednosti i vaspitanje dece:*

- Zalaganje za rasnu jednakost putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti
- Sposobnost da doprinese razvoju svesti učenika o značaju zaštite zdravlja i životne sredine

- Zalaganje za jednakost među polovima putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti
- Spremnost da bude tolerantan prema različitostima (etničkim, rodnim, socijalnim, kulturalnim, lingvističkim i verskim)
- Sposobnost da doprinese sprečavanju nasilja u školi
- Spremnost za saradnju sa pedagogima, psiholozima i kolegama iz službe za razvoj karijere
- Sposobnost da doprinese stvaranju klime pogodne za učenje i razvoj svih učenika
- Sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema darovitim učenicima
- Sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema učenicima s poteškoćama u učenju
- Spremnost da doprinosi razvoju svesti učenika o potrebi učešća u demokratskom društvu
- Sposobnost da podstiče radoznalost i ohrabri učenike da preuzimaju inicijativu i odgovornost za svoje učenje
- Sposobnost da služi deci kao moralni uzor
- Sposobnost da u praksi primeni principe dobre discipline

Četiri oblasti stručnosti identifikovane su na osnovu analize faktora u odgovorima ispitanika u pilot studiji. Interesantno je da su se u ponovljenoj analizi faktora u odgovorima iz regije neke kompetencije našle u različitim kategorijama. Naime, izjave koje se tiču 'sposobnosti nastavnika da prepozna i da se adekvatno postavi prema darovitim učenicima i učenicima s poteškoćama u učenju' ispitanici su percipirali kao kompetencije u domenu profesionalnog razvoja, a ne kao esencijalne odlike stručnosti koju svaki nastavnik treba da poseduje. Takvo nepodudaranje se očigledno može pripisati činjenici da su ove kompetencije 'nove' na repertoaru programa stručnog usavršavanja nastavnika i još uvek nisu integrisane u ciljeve inicijalnog obrazovanja nastavnika. Slično, 'doprinos razvoju svesti učenika o potrebi učešća u demokratskom

društvu' i 'korištenje računara i Interneta u nastavi' percipirani su u oblasti doprinosa razvoju sistema (2), a ne kao vrednosti (1) i predmetno-nastavne (3) kompetencije gde su ih istraživači prvobitno smestili. Razlog ovome je verovatno činjenica da razvoj demokratije i upotreba informacionih tehnologija predstavljaju osnovne pravce razvoja strateških reformi u većini zemalja, ali su još daleko od toga da se percipiraju kao neodvojivi delovi obrazovanja i stoga esencijalne odlike stručnosti svakog nastavnika.

Većina kompetencija koje su dodali učesnici, kako u pilot studiji tako i u regionalnom istraživanju, odnose se na aspekte ličnosti nastavnika i humanističke aspekte obrazovanja, kao, na primer, 'posedovanje zdrave ličnosti', 'sposobnosti empatije' i 'izgradnje kolektivnog duha među učenicima' i sl.

Drugo polazište istraživanja bavi se primerima programa obrazovanja nastavnika u nastojanju da se identifikuju aspekti kompetencija (znanja, veština, vrednosti i stavova) koji su zastupljeni u programima, da li su kompetencije eksplicitno navedene kao poželjni ishodi učenja, u kojoj meri i na koji način su kompetencije integrisane u obrazovanje nastavnika, kakvi aranžmani postoje za praksu i sl. Informacije o metodološkom pristupu i procedurama date su u narednom poglavlju.

Na kraju publikacije ukazujemo na nesuglasnosti između kompetencija o kojima su konsultovani nastavnici i njihove zastupljenosti u programima, određujući na taj način prostor za unapređivanje programa pripreme budućih zaposlenih u obrazovanju.

Poglavlja publikacije

Poglavlje 1. *Metodološki aspekti istraživanja kompetencija prosvetnih radnika na prostoru Zapadnog Balkana* bavi se metodološkim pitanjima istraživanja predstavljajući *Tuning* metodologiju i procedure studije. U njemu su takođe

dati pregled uzorka i karakteristike učesnika po zemljama učesnicama. Konkretno, u ovom poglavlju mogu se naći informacije o nivou obrazovanja na kojem učesnici rade, vrsti njihovog zaposlenja, polu, nivou obrazovanja učesnika i oceni koristi sopstvenog obrazovanja za praksu. Rezultati terenskog istraživanja predstavljani su iza ovog poglavlja.

Poglavlje 2. *Inkluzivno obrazovanje – zastupljenost kompetencija u nastavnim planovima i programima studija za obrazovanje učitelja* govori o inkluzivnom obrazovanju i novim kompetencijama koje ono podrazumeva za rad učitelja. Posebno se razmatraju kompetencije za rad u inkluzivnom odeljenju polazeći od dve kompetencije izdvojene u terenskom istraživanju: a) sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema darovitim učenicima, i b) sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema učenicima s poteškoćama u učenju. U Bosni i Hercegovini aktuelno je pitanje reformi osnovnog i visokog obrazovanja. Osnovno obrazovanje, između ostalog, 'uvodi' inkluzivno obrazovanje u škole, a sistem visokoškolskog obrazovanja se nastoji prilagoditi evropskim trendovima. S obzirom na ove činjenice, ova studija nastoji da istraži koliko je u postojećem obrazovanju učitelja stavljen naglasak na osposobljavanje učitelja za rad u inkluzivnom odeljenju. Dva programa reformisana prema principima Bolonjske deklaracije sa Učiteljskog fakulteta u Banjaluci i Pedagoške akademije u Sarajevu izabrana su za analizu kao dve najznačajnije institucije za 'proizvodnju' učiteljskog kadra u BiH, te njihovo celoživotno obrazovanje.

U poglavlju 3. *Obrazovanje nastavnika stranih jezika u Hrvatskoj* porede se dva programa za obrazovanje nastavnika stranih jezika. Jedan dolazi sa Fakulteta humanističkih i društvenih znanosti na Univerzitetu u Zagrebu, a drugi sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Osijeku. Prvi je najstarija visokoobrazovna institucija u

zemlji, a drugi je jedan od nedavno osnovanih fakulteta u Hrvatskoj koji nudi program za obrazovanje nastavnika stranih jezika. Ta dva programa, takođe, predstavljaju dva uobičajena tipa hrvatskih diplomskih programa za obrazovanje nastavnika engleskog: jednopredmetni i dvo-predmetni program. Studija stoga pruža uvid u sličnosti i raznovrsnost u obrazovanju nastavnika istog predmeta u jednoj zemlji. Oba programa uglavnom definišu kompetencije u smislu znanja i veština, ređe stavova, a vrlo retko u smislu vrednosti.

U poglavljima 4. i 5. *Nastavničke kompetencije u kurikulumu za obrazovanje psihologa* i *Nastavničke kompetencije u kurikulumu za obrazovanje psihologa – slučaj Makedonije* o postojećem obrazovanju nastavnika psihologije govori se na primerima kurikuluma za osnovne i diplomske akademske studije Odseka za psihologiju Univerziteta u Novom Sadu i Univerziteta Sv. Kiril i Metodij. Afirmacija prakse evaluacije u pokušajima da se unapredi kvalitet obrazovanja na svim nivoima dovela je i do razmatranja nastavničkih kompetencija kao važnog dela tog kvaliteta. Za neka zanimanja, kao što su učitelji, na primer, razmatranje problema nastavničkih kompetencija se neupitno razumeva kao važan segment profesije, za druge je ta tema irelevantna, na primer, za lekare, a za treće, kao što su psiholozi ili pedagozi, ima nejasan status. Uprkos rečenom, svakog od ovih stručnjaka nalazimo u nastavi. U ovom poglavlju istražuje se u kojoj meri su nastavničke kompetencije definisane kao obrazovni ishodi i kroz koje aspekte kurikuluma se one dostižu u pomenutim programima obrazovanja psihologa.

Poglavlje 6. *Kompetencije vezane za posvećenost vrednostima i vaspitanje dece u obrazovanju* razmatra u kojoj meri se u programima obrazovanja prosvetnih radnika oslikavaju posvećenost vrednostima i vaspitanju i kako se nastavnici pripremaju za bavljenje pitanjima tolerancije i etničke, verske i kulturne raznolikosti. Studija ta-

kođe daje uvid u integrisanje pitanja očuvanja zdravlja u obrazovanje nastavnika. U analizi se koriste skorašnje studije izrađene od strane međunarodnih i državnih institucija u Makedoniji.

Poglavlje 7. *Zaključci* daje pregled zajedničkih zaključaka do kojih se došlo u nezavisnim studijama primera programa. Na taj način daje se ocena nalaza analiza programa naspram četiri domena kompetencija ustanovljenih u terenskom istraživanju. Nude se takođe opšti zaključci u odnosu na ciljeve i polazišta projekta.

Literatura

- Gonzales, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process*. University of Duesto & University of Groningen.
- Harris, A. (1997). The deprofessionalization and deskilling of teachers. In K. Watson, C. Modgil & S. Modgil (Eds.) *Teachers, teacher education and training* (pp. 57–65). London: Cassel.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference*. Southampton, UK: Southampton University; Brussels: European Commission.
- Kleut, J. (2006). *Regional tuning – towards the European Higher Education Area*. Belgrade: Centre for Education Policy of the Alternative Academic Educational Network.
- Kyriacou, C., Stephens, P. & Tonnessen, F. E. (2004). Teacher *training* and teacher *education* in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative education*, 40 (1) 2004.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413–435.

- Sayer, J. (2006). European perspectives of teacher education and training. *Comparative Education*, 42 (1), 63–75.
- Storey, A. (2006). The search for teacher standard: a nation wide experiment in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 215 – 234.
- Vizek-Vidović, V. (Ed.). (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Zgaga, P. (Ed.). (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.

Dr. Anči Leburić* i Ivana Zec**
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu
Hrvatska

1.
METODOLOŠKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA
KOMPETENCIJA PROSVETNIH RADNIKA
NA PROSTORU ZAPADNOG BALKANA

O *tuning* metodologiji
i istraživačkim ciljevima

Istraživanje kompetencija prosvjetnih radnika na prostoru Zapadnog Balkana koristi metodologiju projekta pod nazivom Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi (*Tuning educational structures in Europe*). Projekt je nastao kao inicijativa europskih sveučilišta, čiji je cilj bio izgraditi opći pristup primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima.¹

Tuning pristup metodološki omogućuje (pre)oblikovanje, razvoj, provedbu i evaluaciju studijskih programa u bolonjskom ciklusu. On je primjenjiv širom svijeta, budući se provjeravanjem na više kontinenata pokazao valjanim i korisnim u različitim obrazovnim okruženjima i sustavima. Štoviše, *tuning* služi kao metodološki okvir za razvoj temeljnih elemenata bilo koje akademske razine. Stoga on i može omogućiti usporedivost, kompatibilnost i transparentnost studijskih programa, što i bijaše osnovni cilj našega projekta – komparirati i utvrditi zajedničke kompetencije po pojedinim područjima.

* e-mail: anci@ffst.hr

** e-mail: ivazec@ffst.hr

1 Vidi detaljnije o projektu na: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf (17.03.2008.)

Ishode učenja radno smo definirali kao očekivanja onoga što treba usvojiti onaj koji uči, odnosno što treba znati, razumjeti i biti u stanju učiniti nakon stečenih iskustava tijekom procesa učenja u određenom području. Naime, ishodi učenja se postižu u formi kompetencija koje osoba postiže tijekom procesa učenja. Kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i meta-kognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i intelektualnih vještina te etičkih vrijednosti. Poticanje razvoja tih kompetencija u nizu rasprava na ove teme, ističu se kao poželjan cilj svakog obrazovnog programa u sustavima visokog obrazovanja. One se, zapravo, razvijaju u svim dijelovima programa, a provjeravaju se na određenim programskim stupnjevima. Neke su kompetencije povezane sa samim predmetom studija (područne kompetencije) dok su neke opće, generičke (zajedničke svim programima). Uobičajeno je da se razvoj kompetencija odvija ciklički i integrirano tijekom provedbe studijskog programa. Kako bi se postigla usporedivost razina učenja, predmetne skupine *tuning* projekta razvile su deskriptore za pojedinu programsku razinu opisavši ih u obliku kompetencija.

Konačno, budući da je poticanje razvoja i što kvalitetnijeg i cjelovitijeg stjecanja kompetencija poželjan cilj obrazovnih programa, one bi se mogle adekvatnije oblikovati kao dinamička kombinacija znanja, razumijevanja, vještina i sposobnosti.

Tuning je usmjerio pozornost i na ulogu kvalitete u procesu kreiranja, preoblikovanja i provedbe studijskih programa. Razvio je pristup usmjeren na poticanje kvalitete koji uključuje sve aspekte procesa učenja. Također je razvio brojne alate i utvrdio primjere dobre prakse koji mogu pomoći visokoškolskim ustanovama da unaprijede kvalitetu svojih programa. Riječ je, dakle, o projektu koji je pokrenut 2000. godine, i koji je bio snažno financijski i na niz drugih načina potpomognut od Europske komisije. Nakon osam godina on je u sebe uključio većinu zemalja potpisnica Bolonjske deklaracije.

Temeljni metodološki cilj našeg istraživanja identičan je *tuning*-ovom načelu usklađivanja obrazovnih struktura i programa, a na osnovi uvažavanja različitosti i autonomija svih studijskih subjekata i svih sudionika u procesima učenja. Upravo stoga su i ispitanici u našem istraživanju bili prosvjetni djelatnici, kao predstavnici nastavne profesije iz zemalja sudionica u projektu.

Važno je naglasiti da *tuning* metodologija u potpunosti priznaje važnost razvoja područno-specifičnih znanja i vještina kao temelja sveučilišnih programa, ali naglašava potrebu razvoja općih kompetencija i prenosivih vještina. Ta vrsta kompetencija postaje sve važnija u pripremanju mladih za njihove buduće društvene uloge u svijetu rada i na javnim scenama, kao što su građanska i sl.

U našem istraživanju, jedan od temeljnih ciljeva bio je artikulirati mogućnosti potencijalnih promjena od pristupa poučavanja usmjerenih na nastavnika prema pristupima koji će se usmjeravati na studente. Oni su ti koje treba pripremiti za adekvatniju integraciju u živote suvremenih društava. U tom kontekstu *tuning* metodologija omogućila je širom Europe dogovaranje i usklađivanje bitnih elemenata metodoloških pristupa. U te procese bili su uključivani poslodavci, diplomci i sveučilišni nastavnici kako bi se utvrdile najvažnije kompetencije koje se moraju razvijati i oblikovati tijekom studiranja određenog programa. Tako je i ovom našem istraživanju prethodila pilot studija. Ona je realizirana u Srbiji na 370 ispitanika koji su također bili prosvjetni djelatnici. Na temelju tako dobijenih istraživačkih podataka, konstruirana je konačna verzija mjernog instrumenta u formi skale, koju smo upotrijebili u ovom našem regionalnom istraživanju.

Uostalom, namjera nam je bila omogućiti upotrebu istraživačkog pristupa temeljenog na kompetencijama. U tom kontekstualnom okviru pretpostavljali smo da će biti moguće planirati i reprogramirati potencijalne promjene

vezane uz metode poučavanja, učenja, kao i evaluacije naučenoga. Konačno, opći cilj našega istraživanja bio je konkretnije odrediti potencijalne aspekte poboljšanja programa obrazovanja prosvjetnih djelatnika, a sve to u skladu s generalnim ciljem uspješnijeg razvijanja kompetencija koje su tim djelatnicima potrebne u praksi. Stoga smo se u istraživanju pretežno orijentirali na prosvjetne djelatnike u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama, kao i na osoblje i studente na visokoškolskim ustanovama koje obrazuju prosvjetne djelatnike. To su zapravo bili naši ispitanici.

Sastavni dio planiranih istraživačkih aktivnosti jest i analiza postojećih programa obrazovanja prosvjetnih djelatnika s obzirom na kompetencije koje će se identificirati kao važne za njihov praktični rad. Poseban istraživački cilj u tom smislu planiran je kao razmatranje njihovih implikacija za promjene i općenito poboljšanje programa u institucijama koje obrazuju buduće prosvjetne djelatnike.

Primijenjene istraživačke metode i terenska faza istraživanja

U istraživanju je primijenjen upitnik koji se sastojao od uvodnog objašnjenja ciljeva i sadržaja projekta, uputa za ispunjavanje upitnika, sa ključnim podacima o ispitaniku: zanimanju, spolu, dobi, dužini rada u prosvjeti i stupnju obrazovanja. Registrirano je i mjesto ispitivanja, kao i tip ustanove u kojoj ispitanik radi.

U kombinaciji otvorenog–zatvorenog pitanja tražena je procjena ispitanika o mjeri u kojoj je njihovo inicijalno obrazovanje pomoglo njihovom vlastitom razvoju kompetencija potrebnih u praksi. Tu je omogućeno komentiranje ispitanika i obrazlaganje njihovih vlastitih stavova, mišljenja i ocjena.

Integrirani dio upitnika činila je skala od 39 kompetencija prosvjetnih radnika čiju je važnost ispitanik morao procijeniti u rasponu ocjena od 1 (uopće nije važno) do 5 (iznimno važno).² Na rezultatima skale obavljena je faktorska analiza nastavnčkih kompetencija.

U sekundarnoj fazi analize i obrade istraživačkih podataka analizirani su nastavni programi na osnovu studija sadržaja silabusa, tj. izvedbenih programa u odabranim institucijama koje obrazuju prosvjetne radnike. U tim programima utvrdila se manifestna (u smislu navođenja) zastupljenost kompetencija i programskih ciljeva. Kao komponente kompetencija utvrđivala se kvantitativna učestalost (konceptualnog i konkretnog pojedinačnog) pojavljivanja aspekata znanja, vještina, stavova i vrijednosti.

U istoj analitičkoj shemi relevantno smo uspoređivali interakcije između konkretnih sati nastavne realizacije (predavanja, seminara, vježbi, praktičnog i terenskog rada) s bodovima evropskog sistema prenosa bodova (*European Credit Transfer System – ECTS*) po pojedinom predmetu, odnosno kolegiju.

Kvalitativni aspekti ovih sekundarnih analiza referirat će se na raspravu o odnosu teorijske i praktične nastave, o načinima izvođenje te nastave, te o načinu ocjenjivanja stjecanja kompetencija.

Istraživački uzorak i strukturalna obilježja ispitanika

Istraživački uzorak je oblikovan prema zemljama koje su u istraživanju sudjelovale. To su bile: Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Hrvatska, Makedonija i Srbija. Od ukupno poslanih poštom 3770 upitnika, vraćeno ih je 2354, odnosno 62,44%. Ovo je relativno povoljan odziv ispitanika

2 Vidi cjeloviti upitnik u Dodatku A.

ka. On je u Makedoniji i u Crnoj Gori čak bio stoprocentan, a u većini u Bosni i Hercegovini (oko 86%). Zatim je u Hrvatskoj bio značajan (oko 67%), dok je u Srbiji bio najslabiji odziv ispitanika (oko 37%).

Tablica 1. Istraživački poduzorci prema zemljama sudionicama u projektu

Zemlja	poslano upitnika	realizirano	%
B i H	684	586	85,67
Crna Gora	138	138	100
Hrvatska	947	633	66,84
Makedonija	418	418	100
Srbija	1583	579	36,57
Ukupno	3770	2354 ³	62,44

Prema vrsti istraživački poduzorci bili su proporcionalni i reprezentativni. U procesu njihovog konstruiranja po zemljama, artikulirali smo slijedeće relevantne kriterije:

- teritorijalnu smještenost ustanove (u centru županije, regije ili u prostoru koji mu gravitira);
- vrstu ustanove (predškolska, osnovna škola, srednja škola, viša i visoka);
- ukupan broj zaposlenog prosvjetnog osoblja;
- ukupan broj studenata ili učenika.

3 Ovaj ukupan broj ispitanika (N=2354) u tabličnim prikazima koji slijede neće uvijek biti isti, jer smo u tim slučajevima isključivali alternative b.o. (bez odgovora).

Svi aspekti određenja poduzoraka definirani su kao proporcionalni, te istovremeno planirani kao reprezentativni. U tom smislu su i stratificirani primarno po ustanovama koje obrazuju, odnosno u kojima su zaposleni naši ispitanici kao prosvjetno osoblje. Tako smo dobili sljedeću strukturu ispitanika prema zanimanjima:

Tablica 2. Struktura ispitanika/ca prema zanimanjima

ZANIMANJE	f ⁴	%
odgajatelj/ica	242	10,3
učitelj/ica	268	11,4
nastavnik/ica u osnovnoj školi	678	28,8
nastavnik/ica u srednjoj stručnoj školi	331	14,1
nastavnik/ica u gimnaziji	140	5,9
ravnatelj/ica (ili neko drugo rukovodeće osoblje)	27	1,1
stručni suradnik/ica	87	3,7
profesor/ica na visokoškolskoj ustanovi	72	3,1
suradnik/ica na visokoškolskoj ustanovi	69	2,9
student/ica u visokoškolskoj ustanovi	366	15,5
ostalo	32	1,4
b.o.	42	1,8
UKUPNO	2354	100

4 f – frekvencije tj. broj ispitanika

Svi proporcionalni aspekti uzorka strukturirani su prema nivoima i tipovima ustanove, paralelno se referirajući na ukupan broj nastavnika i ukupan broj ustanova u određenoj županiji, regiji ili užem geografskom prostoru. Jasno da su se početne faze procesa uzorkovanja u svim zemljama temeljile na podacima iz službenih statističkih izvora (popisa stanovništva, službenih popisa prosvjetnih državnih organa i tijela i dr.). Iz tako dimenzioniranih generalnih podataka o nastavnicima i ustanovama konstruirani su postotni udjeli nastavnika u odnosu na ukupan broj prema nivoima i tipovima ustanova, te prosječni brojevi nastavnika po ustanovama. Konačno, finalni istraživački poduzorcji u svim zemljama konstruirani su u veličini od 1,5% (n). Tako su na svim metodološkim nivoima proporcionalni udjeli sistematski bili poštivani. Jasno, u svim zemljama ta proporcionalnost nije mogla biti idealno zadržana u povratu.

U distribuciji strukture ispitanika prema zanimanjima u najvećoj mjeri su zastupljeni prosvjetni djelatnici iz osnovnog školstva (oko 40%). Zatim slijedi oko 2 desetine srednjoškolskih nastavnika, pa 1 desetina odgajatelja sa predškolskog nivoa i slično toliko visokoškolskih profesora. Studenata je ispitano oko 16% u ukupnom uzorku, no oni su u sekundarnim analizama tretirani kao tzv. kontrolna skupina, pa su stoga isključeni iz grafičkih prikaza u pojedinim distribucijama. Naime, tu mladenačku skupinu nismo u interpretativnoj fazi tretirali kao formalne pripadnike nastavničke struke. Osim toga, u najmanjoj mjeri bilo je zastupljeno rukovodeće osoblje u prosvjeti. To su ravnatelji koji su u manjini i u strukturi zanimanja.

U donjoj tablici prikazujemo strukturiranost naših ispitanika prema spolnoj varijabli. U većini su žene (78,9%) i one dominiraju u svim istraživačkim poduzorcima. Načisto su u velikoj veličini među odgajateljicama, učiteljicama i asistenticama (stručnim suradnicama na visokoš-

kolskim ustanovama). No, u većini su i u gimnazijama i osnovnim školama.

Tablica 3. Spolna struktura ispitanika/ca prema zanimanjima

ZANIMANJE \ SPOL		muški	ženski	UKUPNO
ODGAJATELJ/ICA	f	2	239	241
	h % ⁵	0,8	99,2	100
	v % ⁶	0,5	15,6	12,4
UČITELJ/ICA	f	23	243	266
	h %	8,6	91,4	100
	v %	5,6	15,9	13,7
NASTAVNIK/ICA U OSNOVNOJ ŠKOLI	f	161	513	674
	h %	23,9	70,1	100
	v %	39,4	33,6	34,8
NASTAVNIK/ICA U SREDNJOJ STRUČNOJ ŠKOLI	f	108	221	329
	h %	32,8	67,2	100
	v %	26,4	14,5	17,0
NASTAVNIK/ICA U GIMNAZIJI	f	32	108	140
	h %	22,9	77,1	100
	v %	7,8	7,1	7,2
RAVNATELJ/ICA	f	11	16	27
	h %	40,7	59,3	100
	v %	2,7	1,0	1,4

5 h % = horizontalan postotak

6 v % = vertikalni postotak

ZANIMANJE	SPOL	muški	ženski	UKUPNO
	STRUČNI SURADNIK/ICA	f	6	81
h %		6,9	93,1	100
v %		1,5	5,3	4,5
PROFESOR/ICA NA VISOKOŠKOLSKOJ USTANOVI	f	34	38	72
	h %	47,2	52,8	100
	v %	8,3	2,5	3,7
SURADNIK/ICA NA VISOKOŠKOLSKOJ USTANOVI	f	27	42	69
	h %	39,1	60,9	100
	v %	6,6	2,7	3,6
OSTALO	f	5	27	32
	h %	15,6	84,4	100
	v %	1,2	1,8	1,7
UKUPNO	f	409	1528	1937
	h %	21,1	78,9	100
	v %	100	100	100

Očito je prosvjetno zanimanje u velikoj mjeri feminizirano u skoro svim istraživanim zemljama Zapadnog Balkana, što prikazujemo u sljedećoj tablici u kojoj su ti podaci strukturirani prema nivoima prosvjetnih ustanova. Tako su u predškolskim ustanovama skoro sve ispitanice bile žene. Zatim ih je u osnovnim školama bilo u većini (81,3%), a 69,5% ih je ispitano po srednjim školama. Najmanje ili nešto više od polovice (58,3%) smo ispitati žena na višim ili visokim školama.

Tablica 4. Spolna struktura ispitanika/ca prema ustanovama u kojima rade

USTANOVE	SPOL NIVO		muški	ženski	UKUPNO
	f	h %			
PREDŠKOLSKA USTANOVA	f		2	265	267
	h %		0,7	99,3	100
	v %		0,5	17,2	13,7
OSNOVNA ŠKOLA	f		194	842	1036
	h %		18,7	81,3	100
	v %		47,5	54,7	53,2
SREDNJA ŠKOLA	f		154	351	505
	h %		30,5	69,5	100
	v %		37,7	22,8	25,9
VIŠA ILI VISOKA ŠKOLA	f		58	81	139
	h %		41,7	58,3	100
	v %		14,2	5,3	7,1
UKUPNO	f		408	1539	1947
	h %		21,0	79,0	100
	v %		100	100	100

Analizirajući spolnu strukturu ispitanika prema zemljama, više od trećine (34%) je ispitano žena u Hrvatskoj, oko četvrtine (23,4%) u Bosni i Hercegovini, zatim u sličnom obujmu (18%) u Makedoniji i Srbiji, dok ih je najmanje bilo u Crnoj Gori.

U ostalim distribucijama, prema teritorijalnom kriteriju pripadnosti određenoj zemlji u rasponu od predškolskih

do visokoškolskih ustanova iste su različito stratificirane. Tako je najmanje ispitanika iz predškolskih ustanova i osnovnih škola bilo ispitano u Crnoj Gori (oko 6,5%), najviše srednjoškolskih profesora (26,5%) ispitano je u Hrvatskoj i Srbiji, a u Bosni i Hercegovini više od trećine prosvjetnih radnika sa visokoškolskih nivoa (38,1%).

Tablica 5. Struktura ispitanika/ca prema ustanovama u kojima rade i zemljama u kojima su ispitivani

ZEMLJA	NIVO USTANOVE	pred-	osnovna	srednja	viša ili	UKUPNO
		školska usta- nova	škola	škola	visoka škola	
B i H	f	25	306	114	53	498
	h %	5	61,4	22,9	10,6	100
	v %	9,3	28,9	22,4	38,1	25,2
CRNA GORA	f	17	70	39	12	138
	h %	12,3	50,7	28,3	8,7	100
	v %	6,3	6,6	7,6	8,6	7,0
HRVATSKA	f	160	286	135	24	605
	h %	26,4	47,3	22,3	4,0	100
	v %	59,3	27,1	26,5	17,3	30,6
MAKEDONIJA	f	32	210	87	34	363
	h %	8,8	57,9	24,0	9,4	100
	v %	11,9	19,9	17,1	24,5	18,4
SRBIJA	f	36	185	135	16	372
	h %	9,7	49,7	36,3	4,3	100
	v %	13,3	17,5	26,5	11,5	18,8
UKUPNO	f	270	1057	510	139	1976
	h %	13,7	53,5	25,8	7,0	100
	v %	100,0	100,0	100,0	100,0	100

U sličnom prostornom diskursu zanimljivo je utvrditi da smo u sličnom obujmu uspjeli strukturirati poduzorke s obzirom na njihovu smještenost u sveučilišne centre po

zemljama odnosno u mjestima koja nemaju nastavničke fakultete. Ovih drugih je bilo 41,6% u ukupnoj distribuciji, a preostalih 58,4% bili su situirani po sveučilišnim centrima. Dakle, svaki sveučilišni centar zapravo je mjesto u regiji u kojem postoji visokoškolska institucija za obrazovanje nastavnika.

Tablica 6. Struktura ispitanika/ca prema zemljama u kojima su ispitivani i s obzirom na smještenost u sveučilišne centre

ZEMLJA \ MJESTO		SVEUČILIŠNI CENTAR	OSTALO ⁷	UKUPNO
BiH	f	301	204	505
	h %	59,6	40,4	100
	v %	25,9	24,7	25,4
CRNA GORA	f	138	0	138
	h %	100	0	100
	v %	11,9	0	6,9
HRVATSKA	f	330	279	609
	h %	54,2	45,8	100,0
	v %	28,4	33,7	30,6
MAKEDONIJA	f	260	103	363
	h %	71,6	28,4	100,0
	v %	22,4	12,5	18,3
SRBIJA	f	132	241	373
	h %	35,4	64,6	100,0
	v %	11,4	29,1	18,8
UKUPNO	f	1161	827	1988
	h %	58,4	41,6	100
	v %	100	100	100

7 Kategorija „ostalo“ obuhvaćala je sva ona mjesta, gradove ili naselja koja nisu sveučilišni centri, odnosno u kojima nema nastavničkog fakulteta

Prema stupnju stečenog obrazovanja najviše smo ispitali visokoobrazovanih (64,2%), zatim 32,6% osoba koje su stekle više obrazovanje i preostalih 3,1% sa srednjoškolskim stupnjem obrazovanja. Ovih posljednjih najviše je bilo u Bosni i Hercegovini (55,7%). Među ispitanicima s višim stupnjem obrazovanja manje od polovice (40,8%) ih je ispitano u Hrvatskoj, u kojoj je također i nešto manje od trećine (25,5%) bilo ispitanika s visokim stupnjem obrazovanja.

Tablica 7. Struktura ispitanika/ca prema zemljama u kojima su ispitivani i s obzirom na stečene stupnjeve obrazovanja

ST. OBRAZOVANJA		srednje	više	visoko	UKUPNO
ZEMLJA					
BiH	f	34	194	262	490
	h %	6,9	39,6	53,5	100
	v %	55,7	30,7	21,0	25,3
CRNA GORA	f	1	38	95	134
	h %	0,7	28,4	70,9	100
	v %	1,6	6,0	7,6	6,9
HRVATSKA	f	17	258	318	593
	h %	2,9	43,5	53,6	100
	v %	27,9	40,8	25,5	30,6
MAKEDONIJA	f	1	59	293	353
	h %	0,3	16,7	83,0	100
	v %	1,6	9,3	23,5	18,2

ST. OBRAZOVANJA ZEMLJA		srednje	više	visoko	UKUPNO
		f	8	83	277
SRBIJA	h %	2,2	22,6	75,3	100
	v %	13,1	13,1	22,2	19,0
	f	61	632	1245	1938
UKUPNO	h %	3,1	32,6	64,2	100
	v %	100	100	100	100

Zanimljivo je promotriti mišljenja ispitanika o koristi inicijalnog obrazovanja u razvijanju njihovih vlastitih kompetencija koje su im nužne za kvalitetan praktičan rad. U tom smislu najkritičniji su ispitanici iz Bosne i Hercegovine, kojih 38,9% smatra da im to inicijalno obrazovanje uopće nije pomoglo. U obujmu nešto manjem od trećine (27,8%) su prosvjetni radnici iz Makedonije pa slijede oni iz Srbije (16,7%).

Tablica 8. Struktura ispitanika/ca prema zemljama u kojima su ispitivani i s obzirom na mišljenja o koristi inicijalnog obrazovanja

KORIST OBR. ZEMLJA		1 nije uopste pomoglo	2	3	4	5 veoma pomoglo	UKUPNO
		f	7	31	106	204	143
BiH	h %	1,4	6,3	21,6	41,5	29,1	100
	v %	38,9	34,1	26,4	25,0	24,0	25,5
	f	1	1	19	59	51	131
CRNA GORA	h %	0,8	0,8	14,5	45,0	38,9	100
	v %	5,6	1,1	4,7	7,2	8,5	6,8

KORIST OBR. ZEMLJA		1	2	3	4	5	UKUPNO
		nije uopste pomoglo				veoma pomoglo	
HRVATSKA	f	2	34	148	274	125	583
	h %	0,3	5,8	25,4	47,0	21,4	100
	v %	11,1	37,4	36,9	33,6	20,9	30,3
MAKEDONIJA	f	5	14	57	134	145	355
	h %	1,4	3,9	16,1	37,7	40,8	100
	v %	27,8	15,4	14,2	16,4	24,3	18,5
SRBIJA	f	3	11	71	145	133	363
	h %	0,8	3,0	19,6	39,9	36,6	100
	v %	16,7	12,1	17,7	17,8	22,3	18,9
UKUPNO	f	18	91	401	816	597	1923
	h %	0,9	4,7	20,9	42,4	31,0	100
	v %	100	100	100	100	100	100

Najmanje kritični su oni iz Hrvatske (1,1%) i konačno oni iz Crne Gore (5,6%). U najafirmativnijem kontekstu, rangirane praktične koristi od inicijalnog obrazovanja navode u podjednakoj mjeri prosvjetni radnici iz Makedonije i Bosne i Hercegovine (oko 24%), zatim iz Srbije (22,3%), pa iz Hrvatske (20,9%) i Crne Gore (8,5%).

Zanimljive su bile izjave ispitanika o pomoći inicijalnog obrazovanja u razvijanju vlastitih kompetencija koje su im bile nužne u praktičnom radu. Svega 118 (n) njih je ustvrdilo kako procjenjuju da su imali koristi od inicijalnoga obrazovanja. Od toga broja najviše (39,8%) u Hrvatskoj smatraju da im je ono pomoglo kasnijem razvijanju kompetencija u praksi, posebno u učenju stranih jezika, te u korištenju (iščitavanju) stručne literature. U Srbiji njih 21,2% smatra kako su na seminarima kojima su prisustvovali tijekom školovanja, stekli potrebna znanja, naučili se odgovornosti, premda procjenjuju kako bi inicijalnom obrazovanju trebalo dati veći značaj. U Bosni i Hercego-

vini (18,6%), slično kao i u Makedoniji (15,3%), smatraju da su u inicijalnom obrazovanju stekli temelje za profesionalno usavršavanje, sudjelujući u raznim projektima, seminarima, te zahvaljujući kvalitetnim profesorima. U takvom okruženju jasno da su se učili „biti spremni“ za nova (sa)znanja. Konačno, i u Crnoj Gori (5,1%) tvrde ispitanici kako su u to doba stjecali neophodna znanja i vještine.

U ovom kontekstu skoro podjednako su isticali i nedostatke inicijalnog obrazovanja (n=106). Ovdje su ispitanici bili daleko kritičniji. Tvrde kako im je u to doba nedostajalo praktičnoga rada i vježbi; kako su bili pretjerano opterećeni teorijskim; kako su nastavni programi bili zastarjeli i neprimjereni praksi; kako su se događale značajne promjene u sustavu obrazovanja, a prosvjetare se nije učilo kako se snaći u tim izmijenjenim školskim situacijama, jer je nedostajalo praktičnih savjeta. Također ih se nije učilo, kako neki tvrde, stjecanju pojedinih socijalnih vještina, niti se u njima nužno razvijala samokritičnost. Manji broj kritizira svoje profesore, koji nisu bili dovoljno kompetentni u prenošenju pedagoških i drugih znanja.

Jednom riječju, naši ispitanici ističu i prednosti i nedostatke inicijalnoga obrazovanja prosvjetnih djelatnika. Većina ih smatra kako je praktičan rad tijekom studiranja neophodan i ne bi ga smjeli zanemarivati. Uostalom, potreba cjeloživotnog obrazovanja i – naročito – samobrazovanja očito su većini imperativi, o kojima svjesno i otvoreno lamentiraju kao o potencijalnim mogućnostima ili kao o propuštenim obrazovnim šansama.

Literatura

1. Creswell, J. W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
2. Gaskins, S. (1994). Integrating Interpretative and Quantitative Methods in Socialization Research. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (3): 313–333.

3. Girtler, R. (2001) *Methoden der Feldforschung*. 4. Auflage. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag Gesellschaft.
4. Halmi, A. (1999) *Temelji kvantitativne analize u društvenim znanostima*. Zagreb: Alinea.
5. Tashakkori, A. & C. Teddlie (1998) *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Applied Social Research Methods Series. Volume 46. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
6. http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf
(17.03.2008.)

**REZULTATI ISTRAŽIVANJA:
PERCEPCIJA VAŽNOSTI ČETIRI DOMENA
KOMPETENCIJA ZAPOSLENIH U
OBRAZOVANJU PREMA NIVOU
INSTITUCIJA
U KOJIMA RADE ISPITANICI**

Tablica 1 prezentuje ocenu važnosti kompetencija iz četiri oblasti stručnosti zaposlenih u obrazovanju od strane ispitanika sa različitih nivoa obrazovanja, i u proseku.

Tablica 1. Rezultati za četiri grupe kompetencija

Područje kompetentnosti	Srednja ocena				
	pred-školsko	osnovno	sred-nje	viso-ko	pro-sek
1 samokritičnost i profesionalni razvoj	4.46	4.52	4.52	4.52	4.50
2 poznavanje predmeta, pedagogija i nastavni program	4.39	4.58	4.53	4.53	4.54
3 razumevanje sistema obrazovanja i doprinos njegovom razvoju	4.01	4.07	4.04	3.91	4.04
4 vrednosti i vaspitanje dece	4.60	4.56	4.48	4.39	4.53

Doprinos razvoju sistema obrazovanja se očigledno percipira kao najmanje važan segment kompetentnosti zaposlenih u obrazovanju na svim nivoima. Ovo je takođe domen u kom su srednje ocene dosledno statistički različite u odnosu na sve druge skale. Značaj vrednosti i vaspitanje dece opada na višim nivoima obrazovanja, dok je predmet, očekivano, najmanje važan zaposlenima na nivou predškolskog obrazovanja i vaspitanja. Kompetencije koje se tiču samokritičnosti i profesionalnog razvoja visoko su ocenjene od strane ispitanika sa svih nivoa.

Pokazalo se da su male razlike u oceni važnosti kompetencija od strane ispitanika iz različitih zemalja ili u odnosu na poziciju, pol, nivo obrazovanja i starost (vidi Dodatak B). Statistički značajne razlike pojavile su se uglavnom između odgovora studenata i svih drugih ispitanika koji sve ocenjuju kao važnije nego studenti. Malo je razlika među različitim interesnim grupama ili različitim tipovima nastavnika. Ipak razlika između vaspitača/ica i ostalih ispitanika dostigla je statističku značajnost u slučaju grupe kompetencija koje se odnose na predmet i kurikulum. Rezultati za pojedinačne kompetencije po zemljama prikazani su u Dodatku C.

Mr. *Lejla Kafedžić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu

Mr. *Ivana Zečević***

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Banjaluci

Bosna i Hercegovina

2.

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – ZASTUPLJENOST KOMPETENCIJA U NASTAVNIM PLANOVIMA I PROGRAMIMA STUDIJA ZA OBRAZOVANJE UČITELJA

Uvod

*„Inkluzivno obrazovanje podrazumjeva
nastavnike koji rade sa učenicima u kontekstu
koji odgovara različitoj populaciji učenika.*

*Također, podrazumjeva da nastavnik ima različita
očekivanja i ciljeve namijenjene učenicima...“*

Dr Ketii Ist, UNI

„Inkluzija je, dakle, pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima.“ (Pašalić-Kreso, 2004). Inkluzija¹ ne

* email: klejla2003@yahoo.com

** email: ivanadj@spinter.net

1 Karna-Lin (2004: 91) navodi zaključak, koji je donesen na osnovu analize velikog broja istraživanja različitih stručnjaka iz područja inkluzije: „...većina istraživača je govorila o inkluziji kao nastojanju za uključivanje svih, posebice onih koji imaju smetnje u razvoju i(li) neke druge specijalne potrebe. Pojam inkluzivnog obrazovanja može se koristiti i u širem smislu uzimajući u obzir potrebe posebno nadarene djece, ali se kao takav rijetko koristi u međunarodnoj literaturi...“ Ovome se suprotstavljaju istraživanja

znači da smo svi jednaki, nego stvara novi odnos prema svemu što je različito. Njena bit i vrijednost je u poštivanju različitosti među ljudima, koje treba iskoristiti za širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Inkluzija nije samo školska reforma nego i niz mjera na društvenom nivou. Ona nije sama sebi cilj, nego više sredstvo postizanja samog inkluzivnog društva. Omogućava kvalitetnije uslove života i rada, ne samo djeci s teškoćama u razvoju već i drugoj djeci, roditeljima učenika, nastavnicima, rukovodstvu škole, građanima konkretnog društva. Prema autorima Kivirauma i Ruoho (2006) inkluzija predstavlja transformaciju. Neki od najznačajnijih „novih“ aspekata inkluzije u odnosu na integraciju jesu kvalitet, kvantitet i sadržaj podučavanja. Inkluzivno obrazovanje nije jednostavno uključivanje djece s teškoćama u razvoju (primarno djece sa smanjenim intelektualnim funkcioniranjem/mentalnom teškoćom), već mnogo složeniji i senzibilniji proces. Ono stvara priliku i za adekvatan tretman i odgojno-obrazovni rad nadarene i talentirane djece, djece sa disleksijom, djece s problemima u ponašanju i slično. Uz inkluzivno obrazovanje se pominje i sintagma: *djeca s posebnim potrebama*.² Pojam *djeca s posebnim potrebama* se različito razumijeva i često ograničava samo na ono polje djelovanja koje zahvata termin *djeca s teškoćama u razvoju*. Ovo nije prihvatljivo i opravdano. Sintagma *djeca s posebnim potrebama* nije sinonim za sintagmu *djeca s teškoćama u razvoju*, baš kao što ni *inkluzija* nije sinonim za *integraciju*.

Pojedini autori (npr. Wade i Moore; 1987) smatraju da sva djeca imaju posebne potrebe i da su svi specifični na svoj način. Biondić (1993) ističe da specijalni odgoj, spe-

Garguila (2006) koji kroz procese inkluzije traži adekvatno mjesto i za nadarenu i talentiranu djecu, djecu sa ADHD-om i slično.

2 Biondić, I. (1993) navodi da je sintagmu *posebne odgojne potrebe* prvi koristio Vigotski, L. S. (1924) i da je to izvoran pedagoški pojam, jer se pomoću njega stvara pedagoška odluka u korist djeteta i njegovog odgoja.

cijalnu pedagogiju trebaju sva djeca i mladi s bilo kojim problemom učenja, ponašanja, kulturnog uključivanja. Ovaj autor (Biondić, 1993) smatra da bi u idealnom svijetu svako dijete trebalo imati svoju specijalnu pedagogiju. S druge strane, neki autori (npr. Zovko, 1999) pod sintagmom *djeca s posebnim potrebama* podrazumijevaju svu djecu koja u pozitivnom ili negativnom smjeru odstupaju od prosjeka. Tu se ubrajaju: učenici s iznadprosječnim sposobnostima, učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju. U ovom smislu diskutira i Gargiulo (2006). Ovaj autor koristi termin *izuzetna djeca*.³ On ističe da se ovaj inkluzivni termin odnosi na individue koje su različite od društvenih standarda koji označavaju normalnost. Ove razlike mogu biti u tjelesnim, senzornim, kognitivnim ili ponašajnim karakteristikama. *Izuzetno* je sve što odstupa od prosječnog, bilo da je plus ili minus varijanta. Izuzetno je i veoma nadareno dijete, kao i dijete ispodprosječnog mentalnog funkcioniranja. Gledano s pedagoškog aspekta, neko je dijete izuzetno ako je njegova teškoća, specifično ponašanje ili neka sposobnost takve vrste i stupnja da traži specifične odgojno-obrazovne mjere. Može li današnji (budući) učitelj odgovoriti na različitosti u jednom inkluzivnom odjeljenju? Da li mu je ta kompetencija neophodna?

Mnogi autori su razmatrali i pitanje kompetencija u različitim profesijama, pa tako i kompetencija onih koji se profesionalno bave odgojem i obrazovanjem u današnjem svijetu, tj. kompetencijama učitelja.⁴ Naime, Razdevšek-Pučko (Educoop, 2007) izdvaja da su kompetencije set, odnosno skup znanja, vještina i vrijednosti koje su nužne za svakog pojedinca kako bi mogao djelovati kao uspješan član zajednice. Autorica ističe da nijedna država danas, kada postavlja zahtjeve za učitelje i nastavnici-

3 exceptional children

4 Koristit ćemo ovaj termin podrazumijevajući stručnjake koji rade u razrednoj nastavi, iako oni danas dobivaju druga zvanja.

ke, više ne razmišlja samo o klasičnim (specifičnim) kompetencijama koje su vezane uz rad s učenicima, učenje i poučavanje. Uz te klasične zahtjeve, identificirano je pet područja novih kompetencija (Eurydice, 2003), a to su:

- poučavanje uz upotrebu savremene informacijske tehnologije (ICT),
- integracija djece s posebnim potrebama,
- rad u skupini s različitom djecom, pa i u multikulturalno mješovitim skupinama,
- menadžment škole i različiti administrativni poslovi,
- rješavanje konflikata.

Unutar novih područja kompetencija, posebno izdvajamo one koje se odnose na uključivanje djece s posebnim potrebama u sve nivoe obrazovanja i osposobljenost učitelja za adekvatan i kvalitetan odgojno-obrazovni rad s njima, te rad s različitom djecom. Ove komponente se smatra izuzetno važnim u današnjem profesionalnom razvoju učitelja.

Zbog toga su našim istraživanjem (i instrumentom) obuhvaćene i dvije kompetencije u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem:

- a. sposobnost učitelja da prepozna i da se adekvatno postavi prema darovitim učenicima i
- b. sposobnost učitelja da prepozna i da se adekvatno postavi prema učenicima s poteškoćama u učenju.

Polazište ovih kompetencija je bilo u *Faktoru 4: Posvećenost vrijednostima i briga za učenike*⁵. Teorijski je, dakle, bilo postavljeno u sistem vrijednosti i brige o svakom pojedinom učeniku. Međutim, rezultati istraživanja su pokazali

5 Pogledati više u uvodnom dijelu publikacije, str. 37.

da ispitanici iz uzorka gledaju na ove sposobnosti nešto drugačije, te su smještene u *Faktor 1*: Samokritičnost i profesionalni razvoj. To pokazuje da ispitanici iz našeg istraživanja smatraju da je inkluzivno obrazovanje izdvojeno, da je nešto što je izvan njihovog profesionalnog razvoja jer nije bilo obuhvaćeno inicijalnim obrazovanjem. Da li je to, zaista, pitanje jedino obrazovanja? Koliko su kreatori nastavnog plana i programa, rađenog prema principima Bolonjske deklaracije, Pedagoške akademije u Sarajevu i Studijskog programa razredne nastave na Filozofskom fakultetu u Banjaluci ispoštovali razvijanje i ove kompetencije budućih (i sadašnjih) učitelja? Naravno, faktor 1 je sadržavao čitav niz kompetencija, ali mi ćemo posebnu pažnju posvetiti upravo gore navedenim kompetencijama zbog aktuelnosti inkluzivnog obrazovanja u našem društvu.

Društvena i metodološka kontekstualizacija

Bosna i Hercegovina je po svom državnom uređenju (državna vlast, entitetska vlast, distrikt, kantonalne i opštinske vlasti i vlasti u mjesnim zajednicama) jedinstvena u svijetu. Pored složenog državnog uređenja, Bosna i Hercegovina je i zemlja u tranziciji, koja se suočava sa mnogobrojnim izazovima u procesu vlastitog prosperiteta. Sve ovo značajno utiče i uslođnjava situaciju u vezi sa obrazovanjem na svim nivoima.

U proces reformiranja obrazovanja u BiH se ušlo potpisivanjem dokumenta o reformi, Poruka građanima BiH (potpisana u novembru 2002. godine u Briselu; pogledati više u: Poruka građanima Bosne i Hercegovine: Obrazovna reforma (OSCE, 2008), kojim je dato pet obećanja. Posebno izdvajamo *Obećanje 1*, u kojem, između ostalog, piše: „Osigurat ćemo uključivanje djece s posebnim potrebama u postojeći obrazovni sistem, na svim nivoima sistema obrazovanja“ i „izraditi plan obrazovanja zajednice

(uključujući školska vijeća i odbore, nastavnike, roditelje i učenike) u pogledu uključivanja učenika s posebnim potrebama na sve nivoe sistema obrazovanja“, i *Obećanje 4*, koje se odnosi na poboljšanje kvalitete visokog obrazovanja i njegove organizacije po principima Bolonjske deklaracije. Kroz reformu obrazovanja, različite novine su uvedene na svim nivoima obrazovanja, a najznačajnije u reformi osnovne škole su: devetogodišnje osnovno obrazovanje (3+3+3), polazak djece u školu sa šest (6) godina i inkluzivno obrazovanje. U visokoškolskom obrazovanju su predviđene mnoge promjene u skladu sa principima Bolonjske deklaracije. Dokument o reformi služi kao osnova i polazna tačka pri kreiranju entitetskih/kantonálnih zakona o odgoju i obrazovanju na svim nivoima.

Uključivanje djece s posebnim potrebama u sve nivoe obrazovanja, pa tako i u opšte osnovne škole, navedeno je u Dokumentu o reformi i zakonski regulirano u BiH. Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo donesen je 22. 04. 2004. godine i u članu 26. detaljnije tretira pitanje uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne osnovne škole. Što se Republike Srpske tiče, ovo pitanje je razmotreno u Zakonu o osnovnim školama donesenom 29. 04. 2004. godine. U ovom Zakonu se na više mjesta razmatra pitanje školovanja djece sa posebnim potrebama u redovnim osnovnim školama, tako da Zakon ima čak i poseban odjeljak broj VII, koji nosi naziv: Obrazovanje i vaspitanje učenika sa posebnim potrebama u specijalnim odjeljenjima i specijalnim školama, gdje je jasno definisano koja su to djeca sa posebnim potrebama, te na koji način se ona školuju u redovnim školama. Pored toga, ovaj Zakon u sebe uključuje i neke druge članove, kao npr. član 31, koji govori o veličini odjeljenja koje pohađa jedno dijete sa posebnim potrebama, zatim, član 42, koji razmatra način upisa ove populacije djece, član 46, koji govori o uslovima pod kojima određeno dijete može da bude oslobođeno određene obavezne školske aktivnosti. S obzirom na tu činjenicu,

namjera je bila istražiti koliko je stavljen naglasak na ovu kompetenciju učitelja pri kreiranju nastavnih planova i programa (NPP) za obrazovanje (budućih) učitelja. To je kompetencija koju bi trebali imati svi sadašnji i budući učitelji. Ovo je bio osnovni razlog zašto smo birale i analizirale nastavni plan i program Studijskog programa razredne nastave na Filozofskom fakultetu u Banjaluci i Pedagoškoj akademiji u Sarajevu. Ove dvije institucije su izuzetno značajne za „proizvodnju“ učiteljskog kadra u BiH, te njihovo cjeloživotno obrazovanje. Nastavni plan i program dodiplomskog i postdiplomskog studija Odsjeka za razrednu nastavu Pedagoške akademije u Sarajevu je kreiran u septembru 2005. godine. Sistem studija je 4+1. Kada je riječ o Studijskom programu razredne nastave na Filozofskom fakultetu u Banjaluci on je koncipiran po principu 4+1, takođe u skladu sa zahtjevima Bolonjske deklaracije, a usvojen dana 06. 09. 2007. na sjednici Nastavno-naučnog vijeća Filozofskog fakulteta u Banjaluci. Ovaj nastavni plan i program, kao i sarajevski, sadrži i dodiplomski i postdiplomski studij.

Razmatranje nalaza

Nastavni plan i program 1 – Sarajevo

Studij za razrednu nastavu na Pedagoškoj akademiji u Sarajevu koncipiran je po sistemu 4+1. Sistem studiranja je, dakle, utemeljen na četverogodišnjem dodiplomskom i jednogodišnjem postdiplomskom-magistarskom studiju sa ukupno 300 ECTS bodova (240+60).

Budući da nas zanima kompetencija (budućih) učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama (djeca s teškoćama u razvoju, nadarena djeca, djeca s problemima u ponašanju, djeca s teškoćama u učenju...), tj. kompetencija za rad u inkluzivnom odjeljenju, u daljem tekstu ćemo analizirati NPP Pedagoške akademije u Sarajevu iz tog ugla. Fokusi-rat ćemo se na programe nastavnih predmeta unutar ko-

jih se pominju sadržaji kroz koje bi se trebala razvijati i učvršćivati navedena kompetencija. Svaka kompetencija bi trebala biti satkana iz četiri dijela: znanja, vještina, stavova i vrijednosti. Iz tabele na str. 139–141, uočljivo je da se razvoj ove kompetencije na dodiplomskom studiju zadržava, uglavnom, na dvije komponente: znanja (9) i vještine (8). Uobičajene formulacije kompetencija⁶ u konkretnim nastavnim programima su sljedeće:

- ...da se studenti upoznaju sa...
- upoznavanje i potpunije sagledavanje...
- ...upoznat će se sa osnovnim metodama evidentiranja...
- ...studenti će se osposobiti da mogu izvoditi zaključke vezane za bolje razumijevanje i objašnjavanje...
- ...da studenti bolje razumiju ponašanje i mogućnosti djeteta, te u skladu s tim primjenjuju odgovarajuće metode i postupke u radu.
- ...treba da ovladaju znanstveno-teorijskim osnovama i saznanjima...
- ...da se studenti osposobe da kompetentno zaključuju o mogućnostima djece i o njihovom individualnom razvoju te da na osnovu poznavanja individualnih razlika koje podrazumijevaju i individualne stavove i interese razvijaju toleranciju, kako među djecom, tako i međusobno.

U okviru četverogodišnjeg dodiplomskog studija, predviđen je i određeni broj sati za praksu. Ukupan broj sati prakse iznosi pet stotina i dvadeset i pet (525) sati sa trideset i šest (36) ECTS bodova. Praksa je podijeljena u tri dijela:

6 Kompetencije nisu eksplicitno date, već unutar cilja. Tako u nastavnom programu piše (ne u svakom od datih u NPP-u): cilj studentskog programa (kompetencije koje student stječe).

profesionalna (pedagoška) praksa se realizira kroz tri (3) semestra:

- drugi (II) – 2 sata sedmično, 30 sati semestralno, 2 ECTS boda
- četvrti (IV) – 2 sata sedmično, 30 sati semestralno, 2 ECTS boda
- peti (V) – 1 sat sedmično, 15 sati semestralno, 1 ECTS bod.

profesionalna (pedagoška i metodička) praksa se realizira u toku tri (3) semestra

- šesti (VI) – 9 sati sedmično, 135 sati u semestru, 9 ECTS bodova
- sedmi (VII) – 8 sati sedmično, 120 sati u semestru, 8 ECTS bodova i
- osmi (VIII) – 9 sati sedmično, 135 sati u semestru, 9 ECTS bodova.

samostalna profesionalna praksa se realizira u završnom, osmom (VIII) semestru sa četiri (4) sata sedmično (60 sati u semestru) i pet (5) ECTS bodova.

Svi oblici prakse su uračunati u ukupan broj sati i ECTS bodova i na praksu se odnosi 15% ukupnog broja sati i ECTS bodova. Prema uvidu u NPP, predviđeni sati za profesionalnu (pedagošku) praksu su: sedamdeset i pet (75); za profesionalnu (pedagošku i metodičku) praksu ukupno tri stotine i devedeset (390) sati, a za samostalnu profesionalnu praksu je predviđeno šezdeset (60) sati. Niti jedan sat prakse nije predviđen u programima nastavnih predmeta koji svojim sadržajem tretiraju područje rada s djecom s posebnim potrebama. Izuzetak nalazimo u osmom (VIII) semestru, gdje su u okviru profesionalne (pedagoške i metodičke) prakse, predviđeni sati i za metodiku rada u specijalnom odgoju u trajanju od 1 sata

sedmično (15 sati u semestru) i 1 ECTS bod. Međutim, u Nastavnom planu i programu Akademije nisu priloženi programi prakse, tako da ne možemo analizirati njen sadržaj i ono što studenti, eventualno, rade u sklopu ovog dijela prakse.

Načini realizacije nastave unutar predmeta koji tretiraju odgojno-obrazovni rad s djecom s posebnim potrebama su različiti. Izdvajamo najčešće: predavanja, rad u malim grupama, samostalni rad, pisanje izvještaja, izrada i usmeno obrazloženje seminarskih radova. Izdvaja se obrada teorijskih sadržaja kroz predavanja, ali je prisutna i angažiranost studenata kroz samostalni rad, pisanje izvještaja, rad u malim grupama.

Osnovu ocjenjivanja sticanja kompetencija čine pismeni i/ili usmeni ispit, ali se u programima navodi i kontinuirano praćenje rada studenata, ocjene iz vježbi, učešće u seminarima, rad u radionicama, izrada seminarskih radnji i slično. Navedeno ukazuje na pomak u smislu primjene i drugih oblika provjere sticanja kompetencija, a ne samo kroz pismeni i/ili usmeni dio ispita. Ima li praktične provjere sticanja kompetencija (budućih) učitelja za rad u inkluzivnom odjeljenju?

U okviru programa osam (8) nastavnih predmeta navode se sadržaji kroz koje bi se trebala razvijati kompetencija za rad u inkluzivnom odjeljenju. U nastavku analize nastavnog plana i programa izdvojiti ćemo i ukratko opisati nastavne predmete u kojima se obrađuju sadržaji značajni za razvijanje i jačanje kompetencija inkluzivnog učitelja:

- Uvod u psihologiju, obavezni predmet, prvi semestar, kompetencije navedene unutar cilja,⁷ kom-

⁷ Kompetencije nisu eksplicitno date, već unutar cilja. Tako u nastavnom programu piše (ne u svakom od datih u NPP-u): Cilj studijskog programa (kompetencije koje student stječe).

ponente kompetencije* su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-1, Vj-1, S-1, Vr-0; u okviru seminara planirano je da se obrađuje tema: maloljetnička delinkvencija; *nije planirana praksa*, a sati⁸ su raspoređeni na sljedeći način: P-2, V-1, S-1 i 4 ECTS boda.

- Razvojna psihologija I, obavezan predmet, treći semestar, kompetencije navedene unutar cilja, komponente kompetencije su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-2, Vj-1, S-0, Vr-0; u okviru seminara planirano je da se obrađuje tema: rizična razvojna sredina; *nije planirana praksa*, a sati su raspoređeni na sljedeći način: P-2, V-1, S-1 i 5 ECTS bodova.
- Razvojna psihologija II, obavezan predmet, četvrti semestar, kompetencije navedene unutar cilja, komponente kompetencije su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-1, Vj-1, S-1, Vr-1; u okviru predavanja, seminara i vježbi planirano je da se obrađuju teme: kažnjavanje i zlostavljanje djece, agresivnost, hiperaktivnost, djeca s posebnim potrebama; *nije planirana praksa*, a sati su raspoređeni na sljedeći način: P-1, V-1, S-1 i 3 ECTS boda.
- Pedagoška psihologija, obavezan predmet, peti semestar, kompetencije nisu posebno navedene, već izdvojene iz cilja, komponente kompetencije su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-0, Vj-2, S-0, Vr-0; u okviru profesionalne prakse planirano je da studenti pripreme izvještaj o stilovima učenja koji se primjenjuju sa djecom s poseb-

* Značenje skraćenica komponenti kompetencija: Znanje – Z, Vještine – Vj, Stavovi – S, Vrijednosti – Vr.

8 P = predavanja; V = vježbe; S = seminar

nim potrebama; *nije planirana praksa*,⁹ a sati su raspoređeni na sljedeći način: P-1, V-1, S-1 i 3 ECTS boda.

- Mentalno zdravlje, izborni predmet, šesti semestar, kompetencije navedene unutar cilja, komponente kompetencije su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-1, Vj-1, S-0, Vr-0; u okviru nastave planirano je da se obradi i tema: poremećaji (psihosomatski, afektivni, socijalna patologija), faktori rizika; *nije planirana praksa*, a sati su raspoređeni na sljedeći način: P-1, S-1, V-0 i 2 ECTS boda.
- Specijalna pedagogija, obavezan predmet, sedmi semestar, kompetencije navedene unutar cilja, komponente kompetencije su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-2, Vj-0, S-0, Vr-0; u okviru predavanja, seminara i vježbi planirano je da se obrađuju različite teme iz ovog područja, kao što su, npr: termini i pojmovi u vezi sa stanjem osoba s posebnim potrebama (defekt, oštećenje, individualitet, hendikep), struktura-obuhvat pojedinih grana (oblasti) specijalne pedagogije (mentalna retardacija, tiflopedagogija, surdopedagogija, logopedija, somatopedija, sociopedija, multipla oštećenja, autizam), razvoj teorije i prakse specijalnog školstva u BiH; *nije planirana praksa*, a sati su raspoređeni na sljedeći način: P-2, S-0, V-2 i 4 ECTS boda.
- Specijalna pedagogija sa metodikom rada, obavezan predmet, osmi semestar, kompetencije nave-

9 Nisu posebno planirani sati prakse za ovaj nastavni predmet, ali s obzirom da u petom (V) semestru studenti idu na profesionalnu (pedagošku) praksu, planirano je da se boravak studenata u školi (1 sat sedmično, 30 sati u semestru) „iskoristi“ kako bi se u okviru predmeta uradile sljedeće teme: upis djece u prvi razred, osvrt na raspored nastavnih sati i stilovi učenja kod djece s posebnim potrebama.

dene unutar cilja, komponente kompetencije su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-1, Vj-1, S-0, Vr-0; u okviru nastave planirano je da se obrađuju različite teme iz ovog područja, kao što su, npr: definicija i specifičnosti u radu s mentalno retar-diranom djecom, definicija i specifičnosti u radu sa slijepom i slabovidnom djecom; *nije planirana praksa*, a sati su raspoređeni na sljedeći način: P-0, S-1, V-0 i 1 ECTS bod.

- Logopedija, izborni predmet, osmi semestar, kompetencije navedene unutar cilja, komponente kompetencije su zastupljene u sljedećem omjeru: Z-1, Vj-1, S-0, Vr-0; u okviru nastave planirano je da se obrađuju različite teme iz govornog područja, kao što su, npr: patologija verbalne komunikacije, posebne jezičke teškoće, oblici i vrste poremećaja izgovora djece osnovnoškolske dobi; *nije planirana praksa*, a sati nastave su raspoređeni na sljedeći način: P-1, S-1, V-0 i 2 ECTS boda.

Tabela 1. Prikaz zastupljenosti komponenti kompetencija za rad u inkluzivnom odjeljenju u programima nastavnih predmeta.

Nastavni predmet	Status predmeta	Komponente kompetencija			
		Z	Vj	S	Vr
Uvod u psihologiju	Obavezan	1	1	1	0
Razvojna psihologija I	Obavezan	2	1	0	0
Razvojna psihologija II	Obavezan	1	1	1	1
Pedagoška psihologija	Obavezan	0	2	0	0
Mentalno zdravlje	Izborni	1	1	0	0

Nastavni predmet	Status predmeta	Komponente kompetencija			
		Z	Vj	S	Vr
Specijalna pedagogija	Obavezan	2	0	0	0
Specijalna pedagogija sa metodikom rada	Obavezan	1	1	0	0
Logopedija	Izborni	1	1	0	0

Postdiplomski-magistarski studij¹⁰ je organiziran kroz module i ima ih osam (8). Planirano je 120 sati direktnog nastavnog rada. Prvi modul¹¹ je obavezan za sve studente, a ostalih sedam (7) modula se sastoji iz 4 ili 5 kolegija od kojih kandidat bira 1 ili 2 kolegija. Za kolegije u modulima 3, 4, 5, 6, 7, 8 planirano je po 10 sati izravne nastave i po 5 ECTS bodova.

U programima nastavnih predmeta relevantnih za našu temu nisu eksplicitno date kompetencije. Njih smo čitali iz cilja, koji u jednom malom broju programa nije naveden. Kompetencije su, uglavnom, date na sljedeći način:

- ...upoznati studente s uzrocima i posljedicama...
- ...upoznati ih sa specifičnostima inkluzivne i integrativne nastave...
- muzika u radu sa djecom sa posebnim potrebama¹²

10 Završetkom drugog (II) ciklusa, tj. izradom i odbranom magistarskog rada, studenti stižu akademski stupanj: Magistar/magistra razredne nastave. U ovom ciklusu nije predviđen nijedan sat niti ECTS bod za izradu magistarskog rada.

11 Sastoji se iz tri (3) kolegija: Metodologija naučnog rada; Dokimologija u razrednoj nastavi i Psihologija učenja i metode rada u učionici za sve.

12 Ovdje nije dat ni cilj, već je ovo preuzeto iz navedenih tema koje će se obrađivati u okviru predmeta.

- ...da upozna studente sa osnovnim...
- ...će biti osposobljeni da uspješno djeluju...
- ...će biti osposobljeni da razvijaju i elaboriraju obrazovne nastavne planove i programe u redovnim školama i razredima uvažavajući individualizaciju i inkluziju u nastavi.

Analiza pokazuje da su komponente konkretne kompetencije raspoređene na sljedeći način: znanja – 4, vještine – 5, stavovi se ne razvijaju, i vrijednosti – 1.

Praksa nije predviđena niti jednim satom ili ECTS bodom u ovom ciklusu. U jednom od izdvojenih programa nastavnih predmeta predviđa se posjeta specijalnim ustanovama.

Načini izvođenja nastave nisu navedeni ni u jednom programu, pa o tome u drugom (II) ciklusu ne možemo diskutirati. Načini provjere sticanja kompetencije su, uglavnom, u formi: referata, seminarskih radnji, aktivna participacija u izvođenju nastave, rasprava o zadanoj knjizi, samostalna izrada individualnih programa sa učenikom, praktična izrada za izvođenje inkluzivne nastave, te pismeni i/ili usmeni ispit. Posebno je važno istaći namjeru da (budući) učitelji budu osposobljeni za izradu individualnih programa za učenike, te programa za izvođenje inkluzivne nastave. To je značajan doprinos razvoju kompetencija za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnom odjeljenju. U okviru postdiplomskog studija, izdvojeno je sedam (7) kolegija koji imaju sadržaje kroz koje je moguće razvijati kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama. Nijedan od njih nema status obaveznog predmeta, već izbornog. Postoje realne šanse da student završi postdiplomski studij, a da je birao samo jedan (1) predmet iz ovog područja. Svaki od ovih kolegija ima tri ili četiri „konkurenta“ unutar modula. Jedinu iznimku predstavlja modul osam (8), kojeg čine četiri (4) kolegija i

svaki od njih se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju i inkluzivno obrazovanje. Nazivi kolegija su sljedeći¹³:

- Prilagođeni i individualni programi rada u inkluzivnoj razrednoj nastavi
- Praktična rješenja u inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj nastavi
- Djeca s teškoćama u razvoju
- Dijagnosticanje i procjena učenika sa posebnim potrebama.

Nazivi kolegija su vrlo zanimljivi, kao i literatura i neke od navedenih tema, pa očekujemo da će kompetencije učitelja u ovom području biti dodatno učvršćene.

Nastavni plan i program 2 – Banjaluka

Kada je riječ o Studijskom programu razredne nastave na Filozofskom fakultetu u Banjaluci njegov dodiplomski studij traje četiri godine i nakon njega student stiče zvanje profesora razredne nastave, a jednu godinu traje master studij, nakon kojeg student postaje magistar razredne nastave. Nakon završenog dodiplomskog studija student ostvaruje 240 ECTS bodova, a sa još jednom godinom master studija dobija dodatnih 60 ECTS bodova, tako da nakon pet godina studija ostvaruje ukupno 300 ECTS bodova.

13 U drugom ciklusu izdvojeni su i sljedeći kolegiji: Individualni programi u nastavi matematike (cilj: ...zatim ih upoznati sa specifičnostima inkluzivne i integrativne nastave matematike u radu sa djecom s posebnim potrebama u početnoj nastavi matematike); Muzika kao komunikacija (osnovne teme:...Muzika u radu sa djecom sa posebnim potrebama); Individualizacija i diferencijacija u kineziološkoj edukaciji (cilj: ...za aplikaciju specifičnih metoda individualizacije i diferencijacije.... osnovne teme:... Kineziološki tretman djece s posebnim potrebama i njihova integracija u aktivnosti tjelesnog i zdravstvenog odgoja).

Kada je riječ o kompetencijama budućih profesora razredne nastave (u daljem tekstu učitelja) za rad sa djecom s posebnim potrebama (djeca s teškoćama u razvoju, nadarena djeca, djeca s problemima u ponašanju, djeca s teškoćama u učenju...), njih možemo samo indirektno da procijenimo na osnovu analize plana studija, kako diplomskog, tako i mastera, jer je studij, ovako koncipiran, tek počeo, tako da programi za sve predmete još nisu dostavljeni. Predmeti koji se direktno i indirektno dotiču proučavanja ovog područja, a izučavaju se na dodiplomskom studiju su sljedeći:

1. Uvod u razvojnu psihologiju – predmet iz prvog semestra, koji nosi 4 ECTS boda, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i jedan čas vježbi.
2. Psihologija djetinjstva i mladosti – predmet iz drugog semestra, koji nosi 4 ECTS boda, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i jedan čas vježbi.
3. Uvod u pedagošku psihologiju – predmet iz trećeg semestra, koji nosi 5 ECTS bodova, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i dva časa vježbi.
4. Psihologija učenja i nastave – predmet iz četvrtog semestra, koji nosi 5 ECTS bodova, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i dva časa vježbi.
5. Individualizacija u obrazovanju – predmet iz četvrtog semestra, koji nosi 2 ECTS boda, spada u izborne predmete i ima jedan čas predavanja i jedan čas vježbi.
6. Korektivna gimnastika – predmet iz šestog semestra, koji nosi 4 ECTS boda, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i jedan čas vježbi.

7. Metodika rada sa učenicima s poteškoćama u razvoju – predmet iz osmog semestra, koji nosi 2 ECTS boda, spada u izborne predmete i ima jedan čas predavanja i jedan čas vježbi.

Što se tiče master studija, on ne nudi mnogo kada je riječ o pripremi budućih magistara razredne nastave za rad sa djecom sa posebnim potrebama. U tom drugom ciklusu postoji samo jedan predmet koji se proučava u desetom semestru i nosi naziv Inkluzija u obrazovanju. Ovo je izborni predmet, koji nosi 2 ECTS boda i ima jedan čas predavanja i jedan čas vježbi. Kako predmeti iz ovog ciklusa još nemaju pripremljene programe, ne zna se tačno niti šta ovaj predmet nudi, da li je to teorijski pristup inkluziji ili pak više praktični.

Kao što se može primijetiti, na dodiplomskom studiju postoji pet obaveznih i dva izborna predmeta, koja na direktan ili indirektan način studentima daju podatke koji su potrebni za rad sa djecom sa posebnim potrebama. Ono što je karakteristično jeste da studij nudi predmet pod nazivom Metodika rada sa učenicima s poteškoćama u razvoju, ali ne nudi teorijska znanja o kognitivnom, emocionalnom, moralnom, fizičkom i socijalnom razvoju te djece, koja su neophodna kako bi se budući učitelj barem djelimično osposobio za rad sa tom populacijom djece. Ova znanja trebaju da budu i podloga gore navedenom predmetu.

Pored toga što dodiplomski studij ne nudi posebna znanja u ovom području, niti master studij nije ništa specifičnije koncipiran. Na ovom studiju studenti imaju mogućnost da u devetom semestru biraju jedan od dva, a u desetom semestru dva od tri izborna predmeta. Stiče se utisak da ovaj studij ne nudi nikakva posebna usmjerenja, već samo dodatna znanja iz određenih oblasti (u većini slučajeva iz područja metodika).

Ako cjelovito posmatramo banjalučki studij za profesora razredne nastave, može se, prema njegovom planu, zaključiti da on nudi dosta znanja budućim učiteljima na polju obrazovanja djece koja imaju nesmetan razvoj, koja pripadaju populaciji prosječnih. Međutim, djeca koja imaju teškoće u razvoju ili se razvijaju drugačijim tempom od uobičajenog, ili su pak nadarena, ne mogu da, od ovako obrazovanih učitelja, dobiju adekvatnu podršku u nastavnom procesu. Napominjem, razmatranje je vršeno samo na osnovu plana studijskog programa, jer programi za sve predmete još nisu napravljeni.

Zaključci

Pripremljenost i osposobljenost učitelja za rad u inkluzivnom odjeljenju je jedan od izuzetno važnih faktora kvalitetne provedbe inkluzivnog obrazovanja.

Analiza nastavnih planova i programa Studijskog programa razredne nastave na Filozofskom fakultetu u Banjaluci i Pedagoške akademije u Sarajevu je pokazala sljedeće:

- razvoj kompetencija učitelja za rad u inkluzivnom odjeljenju se, uglavnom, zadržava na dva nivoa: na nivoima znanja i vještina, a zanemaruju se stavovi i vrijednosti.
- studenti institucija za obrazovanje učitelja nemaju priliku da, proučavajući određena područja koja se bave djecom sa posebnim potrebama, steknu adekvatne kompetencije za rad u inkluzivnom odjeljenju. Inkluzivno obrazovanje provodi se nekoliko godina u našoj zemlji i svake godine se spominje kao veliki problem odgojno-obrazovni rad sa djecom koja imaju teškoće u razvoju i zbog neadekvatne pripremljenosti i osposobljenosti učitelja.

- oba studija nude vrlo malo sadržaja za razvoj kompetencija učitelja za rad s nadarenom djecom.
- analiza nastavnih planova i programa pokazuje da postoji razlika između ove dvije institucije u broju sati i ECTS bodova koji su određeni za studentsku praksu. U ukupnom broju sati i ECTS bodova, studenti Akademije imaju značajno više sati prakse, ali obje institucije imaju neznatan broj sati prakse za osposobljavanje učitelja za rad u inkluzivnom odjeljenju.
- stiče se utisak da se u praksi čini mnogo da se ostvare prava svakog djeteta na školovanje u redovnim školama, ali da se prava djece sa posebnim potrebama na *adekvatno* školovanje, koje podrazumijeva osposobljenog učitelja i nastavnika za rad sa njima, ignorišu od strane onih koji te učitelje školuju.

Inkluzivna škola ne postavlja pitanje kako se pojedini učenik može mijenjati i prilagođavati zahtjevima u školi. Svi subjekti treba da učine sve kako bi se učenici sa posebnim potrebama osjećali kao punopravni članovi školske zajednice i kako bi im se omogućio adekvatan odgojno-obrazovni rad. Učitelji u inkluzivnom odjeljenju bi trebali da: znaju kako da razvijaju i vrednuju sve sposobnosti djece, a ne samo akademske; organiziraju aktivnosti u razredu tako da učestvuju u njihovoj realizaciji sva djeca u skladu sa svojim mogućnostima; shvate da je svako pojedino dijete u razredu njihova odgovornost; rade u timu sa roditeljima i specijalnim učiteljem (defektologom, logopedom, pedagogom, psihologom...), kako bi shvatili koje su snage djeteta i koje strategije, metode, oblici... učenja i poučavanja odgovaraju na njegove potrebe; ima odgovarajuća očekivanja od svakog učenika u odjeljenju; vidi svakog učenika kao mogućnost da postane kvalitetniji učitelj; pokazuje fleksibilnost i visok nivo tolerancije za nejasnoće, nedoumice i teškoće...

Literatura

- Knjige
 1. Babić, N. (ured.) (2007); *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova*; Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson (Ukraine)
 2. Biondić, I. (1993); *Integrativna pedagogija – Odgoj djece s posebnim potrebama*; Zagreb: Školske novine
 3. Gargiulo, M. R. (2006); *Special Education in Contemporary Society – An Introduction to Exceptionality*; Thomson Wadsworth
 4. Wade, B. & Moore, M. (1987); *Special children, special needs: provision in ordinary classrooms*; London: Robert Royce Ltd.
- Zbornici radova
 1. Pašalić-Kreso, A. (2003); Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju; u: Pašalić-Kreso, A. i saradnici (ured.); *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*; Sarajevo: TEPD i Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
 2. Zovko, G. (1999); Učenici s osobitim potrebama; u: Mijatović, A. (ured.); *Osnove suvremene pedagogije*; Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Rječnici, enciklopedije i leksikoni
 - 1) Klaić, B. (1972); *Veliki rječnik stranih riječi*; Zagreb: Zora
- Časopisi
 - 1) Karna-Lin, E. (2003); Inkluzivno obrazovanje u svjetlu savremenih istraživanja; *Obrazovanje odraslih*, broj 3, Vol. 3.
 - 2) Kivirauma, J. i Ruoho, K. (2006); Postići izvrsnost pomoću specijalnog obrazovanja/Excellence through special education; *Naša škola*, broj 35.; Sarajevo: Savez društava prosvjetnih radnika BiH

– Dokumenti

1. Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju, Službene novine Kantona Sarajevo, 10/04
2. Nastavni plan i program dodiplomskog i postdiplomskog studija Odsjeka za razrednu nastavu; Pedagoška akademija, Univerzitet u Sarajevu (septembar, 2005)
3. Nastavni plan i program dodiplomskog i postdiplomskog studija Studijskog programa razredne nastave; Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjaluci (septembar, 2007)

– Internet stranice

1. Poruka građanima Bosne i Hercegovine: Obrazovna reforma, <http://www.oscebih.org/documents/26-bos.pdf>
2. http://bs.wikipedia.org/wiki/Bosna_i_Hercegovina
3. <http://www.uni.edu/coe/inclusion/standards/competencies.html>

Dr. *Jelena Mihaljević Djigunović**
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska

3. OBRAZOVANJE NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA U HRVATSKOJ

Uvod

Obrazovanje nastavnika stranih jezika (SJ) prošlo je kroz niz razvojnih faza tijekom povijesti. Kao i obrazovanje nastavnika općenito, obrazovanju nastavnika stranih jezika pridavalo se relativno malo pozornosti u usporedbi s njegovom važnošću i značenjem za društvo (barem prema izjavama ustanova poput sveučilišta ili ministarstva). Mnogi stručnjaci (npr. Girard, 1985: 57) naglašavaju da je nastavnik ključna komponenta procesa poučavanja i da je njegova uloga bitnija od kurikuluma, metode ili nastavnih materijala. To je još više istinito danas kad se suvremena nastava SJ temelji na novim pristupima i kad se uloga nastavnika umnogome promijenila.

Obrazovanje nastavnika SJ razvijalo se kao posebno područje unutar primijenjene lingvistike. Najutjecajniji modeli obrazovanja do sada razvijeni jesu: 'šegrtski' model, primijenjeno-znanstveni model i refleksivni model (Wallace, 1991). Ta tri modela odraz su triju različitih vjerovanja o tome kako se može naučiti poučavati: imitirajući iskusnog nastavnika; upoznavajući se s nalazima empirijskih istraživanja procesa poučavanja i primjenjujući ih u nastavi; usvajajući i formalno i iskustveno znanje koje će rezultirati refleksijom o poučavanju.

* email: jmihalje@ffzg.hr

Stručnjaci za obrazovanje nastavnika stranih jezika slažu se da ono treba uključiti sljedeće četiri komponente: praktično poznavanje SJ, znanja o teoriji poučavanja SJ, poznavanje uvjeta poučavanja i praktično znanje o metodama poučavanja SJ. Te su komponente uglavnom integrirane u sveučilišne diplomatske programe. Nastavničke kompetencije bitne za nastavnika SJ na koje se oslanjaju novi kurikulumi uglavnom se odnose na one koje su navedene i naglašene u sljedeća dva dokumenta: *Green paper on teacher education* (2000) i *European profile for language teacher education: a frame of reference* (Kelly, Greenfäll, Allan, Kriza i McEvoy, 2004).

Hrvatski kontekst obrazovanja nastavnika SJ

U Hrvatskoj je već desetljećima formalni uvjet za rad u školi sveučilišna nastavnička diploma. Nastavnici početnici obavezno prolaze period nastavničkog stažiranja koji traje do godinu i pol, a potom polažu državni ispit da bi postali u potpunosti kvalificirani nastavnici. Obrazovne vlasti trenutno razmatraju mogućnost uvođenja nastavničke licence koju će trebati obnavljati tijekom cijele karijere.

Za razliku od obrazovanja nastavnika nekih drugih predmeta, obrazovanje nastavnika SJ u Hrvatskoj u mnogo je većoj mjeri slijedilo međunarodne trendove i razvojne faze (Mihaljević Djigunović i Vilke, 2000). To je posebno vidljivo u obrazovanju nastavnika engleskog jezika gdje je otvorenost prema novim idejama bila veća i u obrazovnom aspektu i u predmetnom obrazovanju (lingvističkoj, literarnoj i kulturalnoj komponenti). Tijekom proteklih nekoliko desetljeća postojala su dva načina obrazovanja nastavnika stranih jezika. Budući nastavnici engleskog i njemačkog jezika za ranu školsku dob mogli su steći svoju kvalifikaciju na visokim učiteljskim školama u sklopu svog četverogodišnjeg obrazovanja za razrednu nastavu.

Stečenom diplomom postali su razredni učitelji s dodatnom kompetencijom u poučavanju tih jezika u ranoj školskoj dobi. Drugi su se obrazovali na tradicionalan način, tj. stjecali su sveučilišnu diplomu nastavnika SJ. Tom su diplomom stjecali formalnu kvalifikaciju za poučavanje bilo koje dobne skupine i za rad u bilo kojoj vrsti obrazovne ustanove. Njihovi kolegi i u temeljnoj struci i oni za stjecanje nastavničke kompetencije imali su snažnu akademsku orijentaciju. Studenti su stjecali temeljne filološke i obrazovne istraživačke kompetencije. Na primer, na Sveučilištu u Zagrebu fokus mnogih od diplomskih radova bilo je istraživanje fenomena poučavanja jezika. Uvođenjem bolonjske reforme reformirali su se i programi za obrazovanje nastavnika stranih jezika. To je naišlo na posebno dobar odjek kod stručnjaka za obrazovanje nastavnika. Budući da su se programi trebali uskladiti s programima za obrazovanje nastavnika u drugim europskim zemljama, bilo je nužno bitno povećati udio onih kolegi koji izravno razvijaju nastavničku kompetenciju. U većini ustanova, međutim, to je povećanje naišlo na otpor drugih stručnjaka, a odobreno je tek nakon dugih rasprava. Razlog tome je postojanje dvaju oprečnih pogleda na obrazovanje nastavnika. Prema tradicionalnom pristupu, koji je još uvijek živ u mnogim kontekstima, sveučilišno obrazovanje trebalo bi se usredotočiti samo na razvijanje akademskih znanja o stranome jeziku, a nastavnici bi naučili kako poučavati kroz nastavni rad nakon što se zaposle. Prema suvremenom pristupu, međutim, sveučilišno obrazovanje nastavnika stranih jezika treba razvijati i nastavničke kompetencije i osigurati im priznavanje diploma u inozemstvu kao i nastavak profesionalnog obrazovanja tijekom cjeloživotnog obrazovanja.

Kreatori hrvatskih programa za obrazovanje nastavnika stranih jezika ističu da su se oslanjali na dva već spomenuta dokumenta, ali i na rezultate istraživanja o potrebama nastavnika stranih jezika (npr., Mihaljević Djigunović i Zergollen Miletić, 2003).

Cilj i metodologija istraživanja

Cilj ovog poglavlja jest usporediti dva kurikulumuma za obrazovanje nastavnika engleskog jezika koji trenutno postoje u Hrvatskoj. Usporedba će se provesti s obzirom na kompetencije koje se navode, na broj sati i vrstu nastave, na broj ECTS bodova za pojedine kolegije, te na omjer teorijskih i praktičnih sadržaja (vidjeti tablicu na str. 139–141).

Pri analizi podataka koristit će se i kvantitativni i kvalitativni pristup.

Za potrebe usporedbe odabrana su dva programa. Prvi (Program 1) je sa Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a drugi (Program 2) sa Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Osijeku. Prva spomenuta institucija najstarije je visoko učilište u zemlji, a druga jedno od mlađih hrvatskih sveučilišta koja nude programe obrazovanje nastavnika SJ. Ta dva programa, također, predstavljaju dva uobičajena tipa hrvatskih diplomskih programa za obrazovanje nastavnika engleskog: jednopredmetni i dvopredmetni program. Potrebno je imati na umu da će se oba programa početi realizirati tek u akademskoj godini 2008/2009. jer će tek te godine započeti reformirano obrazovanje nastavnika SJ.

Opis dvaju programa

Program 1

Riječ je o diplomskom programu anglistike nastavničkog smjera koji mogu upisati studenti koji su završili preddiplomski studij engleskog jezika i književnosti kao glavni predmet. To je jednopredmetni program koji traje dvije godine tijekom kojih studenti trebaju steći 120 ECTS bodova. Sastoji se od četiri dijela: 1. anglistički kolegiji (do 17 ECTS); 2. kolegiji kojima se stječe nastavnička kompetencija (60 ECTS); 3. izborni kolegiji koji se biraju iz

ponude bilo kojeg odsjeka (do 30 ECTS); 4. diplomski rad (15 ECTS). Dio programa koji se odnosi na stjecanje nastavničke kompetencije sadrži dvije glavne grupe kolegija: one koji su zajednički za sve nastavničke programe (30 ECTS) i posebnih kolegija za buduće nastavnike engleskog jezika. U ovom pregledu usredotočit ćemo se uglavnom na drugi i treći dio programa koji se izravno odnose na stjecanje nastavničkih kompetencija.

Opći obrazovni dio programa uključuje sedam modula, a svaki ima obavezne i izborne kolegije. Ti moduli nude nastavničke kompetencije koje se temelje na sljedećim disciplinama: psihologija, pedagogija, opća didaktika, sociologija, filozofija, informatologija i kroatistika. Broj i raspon modula i kolegija pokazuju da je riječ o vrlo širokoj osnovi za razvoj nastavničkih kompetencija na općoj obrazovnoj razini. Po svojoj koncepciji i sadržaju ovaj dio programa može se smatrati vrlo modernim, a odražava trendove koji postoje na najrazvijenijim europskim sveučilištima. Ovaj dio programa sadrži i jednu dodatnu komponentu koja se do sada rijetko uključivala u obrazovanje nastavnika: modul „Hrvatski jezik u nastavničkoj komunikaciji“ koji je koncipiran kao neka vrsta jezika struke. Kreatori programa time su odgovorili na česte primjedbe o tome da neki nastavnici ne posjeduju dovoljno visoku komunikacijsku kompetenciju u svome prvom jeziku.

Od ukupno 1065 nastavnih sati gotovo 50% nastave provodi se u obliku predavanja, blizu 40% u obliku seminara, a nešto iznad 10% u obliku vježbi. U svim kolegijima ciljevi su navedeni kao ishodi učenja i to u obliku kompetencija. Navedene kompetencije obično uključuju znanja („stjecanje uvida u teoriju“, „upoznavanje s glavnim pojmovima“, itd.), često i vještine („svladavanje vještine“, „razvijanje sposobnosti“, itd.), rjeđe stavove („razvijanje kritičkog mišljenja“, itd.) i samo jedan primjer vrijednosne komponente kompetencija („razvijanje profesionalne odgovornosti za učenike“).

Poseban dio za buduće nastavnike engleskog jezika uključuje tri kolegija (jedan o usvajanju drugoga jezika, jedan o teoriji nastave SJ i jedan o metodici nastave engleskog jezika, svaki nosi po 5 ECTS) i obaveznu nastavnu praksu (10 ECTS), te pet izbornih kolegija (svaki nosi 5 ECTS) od kojih student bira jedan. Izborni kolegiji bave se temama poput ranog učenja engleskog jezika, dvojezičnosti, književnosti u nastavi engleskog, uporabe informacijske tehnologije u nastavi engleskog, primjene kognitivne lingvistike i usvajanja drugoga jezika. Nijedan kolegij ne uključuje samo predavanja; dva uključuju i predavanja i seminare, a većina se izvode samo kao seminari. Nastavna praksa odvija se djelomično na fakultetu kao praktikum (30 sati); ostatak se provodi u školi, a uključuje 30 sati promatranja nastave i 50 sati izvođenja nastave. Studenti također trebaju prikupiti portfolij s relevantnim dokumentima (uključujući i video snimku nastave) koji svjedoče o razvoju njihove nastavničke kompetencije. Kompetencije koje se trebaju razviti kroz nastavnu praksu formulirane su kao vještine, stavovi i vrijednosti. Tako je navedeno da student treba biti sposoban povezati teorijsko znanje s konkretnim primjerima nastavne prakse, razviti profesionalni stav prema nastavi, te razviti osjećaj odgovornosti za svoju nastavu i učenike. Jedan od navedenih ishoda nastavne prakse jest i sposobnost za samo-evaluaciju nastavničke kompetencije.

Stjecanje kompetencija u svim kolegijima osim nastavne prakse provjerava se pismenim i usmenim ispitima. U nastavnoj praksi kompetencije se mjere na temelju izvedbe nastave u razredu i portfolija koje su studenti prikupili tijekom dviju godina diplomskog studija.

Program 2

Ovaj diplomski program namijenjen je kandidatima koji su stekli bakalaureat iz engleskog jezika i književnosti. Traje dvije godine i dio je dvopredmetnog studija. Na Fi-

lozofskom fakultetu u Osijeku nudi se sedam dvopredmetnih diplomskih nastavnčkih programa; među njih je ubrojen i program pedagogije koji nije nastavnički ali po svojoj prirodi pridonosi razvoju nastavnčkih kompetencija. Zbog činjenice da se nastavnički studij engleskog jezika može kombinirati s bilo kojim drugim nastavnčkim studijem, kao i bilo kojim nenastavnčkim studijem, nemoguće je procijeniti konačne ishode obrazovanja. Naravno da budući nastavnik engleskog jezika ne razvija nastavnčke kompetencije samo izravno na temelju nastavnčkog programa nego i kroz svoj drugi glavni predmet. Stoga možemo pretpostaviti da će krajnji ishod obrazovanja studenata koji su upisali nastavnički smjer na anglistici i germanistici u smislu nastavnčkih kompetencija biti drukčiji od kompetencija studenata koji su uz nastavnički smjer na anglistici upisali, na primjer, nastavnički smjer na povijesti, ili nenastavnčki smjer na povijesti, ili nenastavnčki smjer na bilo kojem drugom studijskom predmetu.

U opisu kompetencija koje se navode kao ishodi učenja u ovome diplomskom programu spominju se predmetne i nastavnčke kompetencije. Nastavnčke kompetencije navode se kao znanja („poznavanje...“). Zanimljivo je uočiti da se na popisu nastavnčkih kompetencija nalazi i poznavanje istraživačkih metoda potrebnih za provođenje istraživanja procesa učenja i poučavanja engleskog jezika. Riječ je o kompetenciji koja je istaknuta u mnogim programima za obrazovanje nastavnika u Europi.

Kao i u slučaju Programa 1, u dijelu programa koji se odnosi izravno na razvijanje nastavnčkih kompetencija posebno su navedeni kolegiji koji su zajednički (psihologija, pedagogija, didaktika) za sve nastavnčke programe, a posebno oni koji su specifični za nastavu engleskog jezika. Opći obrazovni dio uključuje jedan kolegij iz psihologije odgoja i obrazovanja, jedan iz pedagogije i jedan iz didaktike. Svaki nosi po 6 ECTS bodova i uključuje po 30 sati

predavanja i 30 sati seminara. Ciljevi svih triju kolegija navode se u obliku konačnih ishoda, a ti su formulirani i kao znanja (npr. „usvojiti temeljne pedagoškijske pojmove“, „shvatiti odnos između procesa poučavanja i ishoda učenja“) i kao vještine („biti sposobni objasniti“, „biti sposobni planirati i primijeniti“). Razvoj stavova i vrijednosti prisutni su implicitno, na primjer, u tvrdnji da će kolegij „razvijati sposobnosti u studenata za oblikovanje osobnog nastavničkog stila utemeljenog na uporabi nastavnih metoda koje potiču razvoj kritičkoga mišljenja“.

Metodička skupina kolegija uključuje kolegij iz glotodidaktike (6 ECTS; 45 sati predavanja i 15 sati seminara), kolegij iz metodike nastave engleskog jezika (3 ECTS; 30 sati seminara), dvije prakse (po 2 i 3 ECTS boda), te osam izbornih kolegija koji donose različit broj ECTS bodova. Svi su ciljevi izraženi u formi ishoda učenja. Ciljevi u kolegiju iz glotodidaktike formulirani su kao znanja („steći uvid“), dok se kompetencije u kolegiju iz metodike navode u obliku i znanja i vještina. Prva nastavna praksa uključuje promatranje mentorske nastave u školi, vođenje dnevnika prakse, analize nastave na praktikumima koji se održavaju na fakultetu te pisanje eseja. Od studenata se očekuje da steknu praktične uvide u nastavu, osposobe se za izradu plana nastavnog sata te razviju vještinu refleksije. Stavovi kao krajnji ishodi vidljivi su iz formulacija poput „osvijestiti potrebu razvoja niza nastavničkih kompetencija“. Druga nastavna praksa podrazumijeva studentovo izvođenje nastave i stjecanje vještina. Jedan od navedenih ciljeva ovdje je i upoznavanje institucijskih aspekata škole. Upravo tu se vrijednosna komponenta kompetencija eksplicitno spominje, i to kao razvijanje osjećaja profesionalne odgovornosti.

Izborni metodički kolegiji pokrivaju sljedeća područja: poučavanje engleskog jezika u ranoj školskoj dobi, književnost u nastavi engleskog, mediji u nastavi engleskog, vrednovanje komunikacijske kompetencije, individualne

razlike u učenju stranog jezika, stilovi i strategije učenja stranog jezika te dramske tehnike u nastavi engleskog jezika. I ovdje su ciljevi formulirani u obliku ishoda učenja. Zajednički ishodi u svim izbornim kolegijima kompetencije predviđaju se na razini znanja („steći uvid“, „osvijestiti“). U nekim se kolegijima naglašavaju i vještine („osposobiti studente da mogu odabrati, ocijeniti i prilagoditi“), a u nekima kao važan cilj spominje se osvještavanje etičkih pravila u istraživanju usvajanja drugoga jezika.

Područje iz kojeg se izrađuje diplomski rad (15 ECTS) nije definirano, pa proizlazi da se studenti mogu odlučiti za temu iz područja učenja i poučavanja engleskog jezika ili lingvističkog ili književno-kulturološkog područja.

Točan broj ECTS bodova koji se stječe kolegijima vezanim uz razvijanje nastavničkih kompetencija nije moguće odrediti iz dvaju razloga: izborni se kolegiji mogu birati iz cjelokupne anglističke ponude a ne samo metodičkog dijela; drugi predmet u dvopredmetnome studiju može biti nenastavnički ili, ako i jest nastavnički, može se bitno razlikovati u broju bodova koji se mogu steći na temelju kolegija koji razvijaju nastavničke kompetencije. Prema programu, minimalni broj ECTS bodova predviđen za stjecanje kompetencija za nastavu engleskog jezika iznosi 35. To je vrlo nizak broj u usporedbi s općeprihvaćenim europskim standardom od 60 ECTS bodova kao minimumom.

Usporedba programa

Na temelju analize Programa 1 i Programa 2 može se zaključiti da oni dijele niz osnovnih karakteristika, ali i da se razlikuju u nekim važnim aspektima. Oba programa, općenito uzevši, slično definiraju nastavničke kompetencije. One se uglavnom određuju kao znanja i vještine,

rjeđe kao stavovi, a vrlo rijetko kao vrijednosti. Ako promatramo broj sati predviđenih za različite vrste nastave, možemo zaključiti da u oba programa prevladava seminarski tip nastave.

Iako analizirani programi pripadaju dvjema različitim studijskim strukturama (jednopedmetnom i dvopedmetnom studiju), nastavničke kompetencije kao krajnji ishodi trebale bi biti iste ili barem slične, tj. trebale bi biti u skladu s europskim standardima u obrazovanju nastavnika stranih jezika. Čini se, međutim, da Program 1 nudi širi i bolje razrađen opći obrazovni dio. S druge strane, Program 2 nudi veći broj izbornih kolegija, pa bi se moglo reći da razvija nastavničke kompetencije u više specifičnih područja nastave engleskog jezika. Jedna od važnih kvalitativnih razlika između ovih dvaju programa leži u tome što Program 2, za razliku od Programa 1, eksplicitno navodi razvoj istraživačkih kompetencija budućih nastavnika. Istraživačke kompetencije bile su uključene u popis kompetencija koje su nastavnici procjenjivali u našem projektu.

U smislu četiriju grupa kompetencija definiranih u ovom projektu (vidjeti Uvod) čini se da analizirani programi cjelovito uključuju samo grupu kompetencija koje se odnose na predmet i nastavu. Kompetencije koje se odnose na posvećenost vrijednostima i brigu za učenike implicirane su u kolegijima koji se bave učenicima s posebnim potrebama (bilo onima s teškoćama u učenju ili darovitima) u Programu 1, no takve se implikacije ne mogu naći u Programu 2. Kompetencije koje se odnose na doprinos razvoju obrazovanja također su premalo zastupljene: prisutne su jedino kroz očekivanje da budući nastavnici budu sposobni sudjelovati u obrazovnim projektima (podrazumijevajući i projekte vezane uz jezično obrazovanje). Zanimljivo je uočiti da se u Programu 2 navodi da se od budućih nastavnika očekuje da budu sposobni mijenjati nastavnu praksu, no ni u jednome programu

ne spominje se doprinos razvoju obrazovnog sustava. Četvrta grupa kompetencija (samokritičnost i profesionalni razvoj) najeksplicitnije su izražene u sklopu očekivanih ishoda nastavne prakse kao razvijanje osjećaja profesionalne odgovornosti.

Literatura

- Girard, D. (1985). Contents and methodology of language teacher training with specific reference to modern language learning by pupils during compulsory schooling, *Symposium on the initial and in-service training of teachers of modern languages*. 57–74. Strasbourg: Council of Europe.
- Green Paper on Teacher Education* (2000). TNTEE. <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference*. Southampton, UK: Southampton University – Brussels: European Commission.
- Mihaljević Djigunović, J. & Vilke, M. (2000). Metodika nastave engleskog jezika: svjetski izazovi i hrvatski dometi. *Metodika*, 1, 143–154.
- Mihaljević Djigunović, J. & Zergollern-Miletić, L. (2003). Što, kako i kada u obrazovanju budućih nastavnika stranih jezika. *Metodika*, 6, 77–90.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dr. *Ivan Jerković**
Filozofski Fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Srbija

4.

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE U KURIKULUMU ZA OBRAZOVANJE PSIHOLOGA

Uvod

U nastavi je, prirodno, prisutna asimetričnost: na jednoj strani imamo onog koji poučava (nastavnik), a na drugoj onog koji uči (učenik, student). Nastavnički kvalitet se ne meri samo poznavanjem predmeta struke koje nastavnik nosi iz svog inicijalnog obrazovanja: danas se nastavničke kompetencije shvataju mnogo šire i podrazumevaju sposobnost učenja iz sopstvene prakse, putem refleksivne obrade iskustva, kroz razmenu sa kolegama, evaluaciju i planiranje, kako na nivou nastavnih aktivnosti i sadržaja tako i na nivou škole u celini (Jerković i Damjanović, 2007). Najčešće se prihvata da dobar nastavnik mora imati neku vrstu dvostrukog ekspertskog znanja, ali se istovremeno podrazumeva da ne može biti podjednako ekspert i za predmetne discipline i za nastavničke veštine kakvi mogu biti specijalisti u svakoj od ove dve oblasti. Zbog toga se pojavljuje problem mere, tj. kakva je optimalna mešavina kompetencija iz svake oblasti ili koliko kompetencija je nužno, dovoljno ili optimalno za kvalitetnog nastavnika. Pokušaji odgovora na ovu dilemu kreću se od ekstrema koji zagovaraju samo jedan od ovih polova kao dovoljan za uspešnost nastavnika, do shvatanja o podjednakoj važnosti obe kompetencije. Tako jedni mogu smatrati da je dovoljno da nastavnik dobro poznaje

* jerkovso@eunet.yu

predmet koji predaje, te da to garantuje da će biti uspešan nastavnik. Drugi mogu smatrati da je važno da ume da sadržaje približi učenicima, da je sposoban da probudi njihovo interesovanje, a da je poznavanje materije gotovo nevažno, posebno kada su u pitanju najmlađi đaci. Oni koji insistiraju na ravnomernoj zastupljenosti oba pola kompetencija još se mogu razlikovati u stepenu važnosti koji pridaju jednom ili drugom kraju dimenzije. Ispitivanje stvarne razvijenosti kompetencija nastavnika retko je u istraživačkoj praksi, mnogo češće se u literaturi može naći kakve bi one trebale biti (Pantić, 2007, Maksimović, 2005). Ukoliko pogledamo literaturu koja se bavi nastavničkim kompetencijama, nailazimo na brojne liste kompetencija sa različitim sadržajima. Najčešće oblasti za definisanje odgovarajućih kompetencija su:

1. Znanja i sposobnosti
2. Nastava i učenje
3. Planiranje i organizacija
4. Poznavanje učenika i procesa učenja
5. Praćenje, ocenjivanje i evaluacija
6. Ponašanje
7. Profesionalne vrednosti i praksa
8. Komunikacione strategije i izgrađivanje dobrih odnosa sa drugima
9. Rešavanje problema
10. Korišćenje informacione tehnologije
11. Iniciranje akcija
12. Fleksibilnost i adaptabilnost (Maksimović, 2005).

Obrazovni sistem u Srbiji omogućava da praktično svaka osoba sa fakultetskom diplomom može da radi u školi ako položi državni ispit i ako njegov profil odgovara po-

trebama škole. To znači da svi fakulteti obrazuju potencijalne nastavnike, a ne samo oni koji imaju odseke za njihovu obuku. Oni fakulteti koji u osnovi svoje delatnosti imaju obrazovanje nastavnika barem u nekoj meri se posvećuju izgradnji veština potrebnih za rad u nastavi. U kontekstu definisanja poželjnog okvira za učenje u inicijalnom obrazovanju nastavnika posebno se ističe problem prakse i njene uloge u kvalitetnom obrazovanju nastavnika. Zemlje sa osvedočenim kvalitetom obrazovnog sistema i učeničkih postignuća imaju rešenja koja praksi posvećuju veliki deo vremena tokom obuke studenata (Jerković *et al.*, 2002, Pelkonen i Jerković, 2002). Naši nastavni programi, uprkos načelnom zalaganju za omogućavanje sticanja praktičnih veština za rad u školi, još uvek su to prvenstveno deklarativno. Nekada su problemi na tom putu organizacione, prostorne i materijalne prirode, a nekada konceptualne. Postoje zapažanja da tokom osnovnih studija (engl. *pre-service training*) dominiraju teorijske discipline sa malo prakse, a još manje refleksije o njoj (Jerković *et al.*, 2005).

Iako dobro zasnovana i sprovedena na velikim uzorcima, evaluativna istraživanja obrazovnih postignuća, kao što su PISA i TIMSS, daju nam samo indirektno odgovore na pitanja o nastavničkim kompetencijama. S obzirom da su učenici iz Srbije u ovim evaluacijama kvaliteta postizali rezultate u rasponu od ispodprosečnih do prosečnih (Institut za pedagoška istraživanja, 2003; OECD, 2003; Jerković *et al.*, 2008), ostaje nam da se nadamo da bi postignuća nastavnika, ako ikada bude takvih istraživanja na međunarodnom nivou, bila bolja, tj. da relativan neuspeh učenika nije posledica lošeg kvaliteta nastavnika.

Navešćemo kao ilustraciju rezultate jednog empirijskog istraživanja koje se bavi predmetnim kompetencijama učitelja. Ispitanici su bili, između ostalih, i studenti Pedagoškog fakulteta iz Sombora i oni su rešavali matematičke zadatke preuzete iz Radnih listova iz matematike za IV razred osnovne škole (Sotirović *et al.*, 2003). Rezultati

su pokazali da je uspešnost studenata prve godine na nivou uspešnosti učenika petog razreda osnovne škole, a da studenti završne godine studija nisu bolji od prosečnog gimnazijalca (Jerković i Damjanović, 2007). Rezultate istraživanja bi mogli interpretirati kao pokazatelje problema negativne selekcije za učiteljski poziv. Ali to nije jedini problem koji nam rezultati sugerišu. Još veći problem od selekcije za ovaj poziv je napredovanje u predmetnim kompetencijama tokom studija koje je gotovo zanemarljivo (Jerković, 2008). Na osnovu dobijenih rezultata može se postaviti pitanje da li je takva kompetencija dovoljna za kasniji rad u školi? Da li je Radna sveska za četvrti razred osnovne škole pravo merilo te kompetencije? Ako nije, šta je merilo matematičke kompetencije učitelja? Da li je prava mera predmetne kompetencije za učitelja da ume da reši sve zadatke iz udžbenika za decu? Ako nije, koja je to mera. Da li je ovo neznanje u granicama onoga što danas važi za sve oblasti ljudskog uma, da niko ne može biti posednik potpunog znanja, ali mora biti sposoban da ga pronađe kada mu zatreba. Verujemo li da ispitanici iz ovog istraživanja imaju tu sposobnost traganja i nalaženja potrebne pomoći?

Nastavničke kompetencije nastavnika

Predmet našeg istraživanja u ovom radu su nastavničke kompetencije psihologa. Kao što jeste poznato, biti psiholog, danas podrazumeva veći broj različitih kompetencija. Nije potrebno pominjati da studenti tokom studija psihologije polažu veći broj predmeta koji bi mogli biti u vezi sa nastavničkim kompetencijama.

Poseban izazov planiranju u obrazovanju, koji će teško ikada biti prevaziđen, jeste činjenica da obrazovanje sadašnjih studenata, a budućih psihologa, počiva na prošlim znanjima, sa problematičnim oslanjanjem na aktuelna znanja i sa vrlo diskutabilnom mogućnošću da predvidimo neke buduće obrazovne potrebe društva i psihološke profesije.

Akademsko i praktično su na iskušenju kako u smeru određivanja šta je to što psihologija kao naučna disciplina nudi i kako se njeni principi mogu pretvoriti u različite i za specijalne oblasti relevantne veštine, i u smeru registrovanja i analize šta je to što psiholozi rade, koje veštine zaista koriste i koliko svest o tome može podstaći razvoj struke i nauke. U ovom momentu nije jednostavno odgovoriti na pitanje realnog odnosa znanja koja se uče na studijama psihologije i znanja i veština koja su potrebna u praksi jer je za taj odgovor potrebno globalno, temeljno i od strane različitih institucija koordinisano istraživanje koje kod nas nije nikada sprovedeno. Međutim, neke dimenzije ovog odnosa je ipak moguće prepoznati na osnovu do sada raspoloživih i parcijalnih informacija skupljenih uglavnom kroz pojedinačna istraživanja malog obima (Franceško i sar., 2005).

Takvi pregledi nam ukazuju na činjenicu da se u Srbiji najveći broj, preko 95%, psihologa bavi nekim oblikom primenjene psihologije (Krstić, 1988). Najpoznatiji i sa relativno jasno definisanim sadržajima obuke su poslovi *kliničkog psihologa*, *školskog psihologa*, *psihologa u privredi* i *psihologa u socijalnoj zaštiti*. U realnom životu ovim poslovima se i bavi većina zaposlenih psihologa. Za nas je u ovom radu interesantno primetiti da se pod školskim psihologom uglavnom ne smatra nastavnik psihologije, već, mogli bismo to tako nazvati, školski savetnik. Pred sebe smo postavili zadatak da istražimo šta sadrže programi edukacije psihologa od onih znanja i veština koja se prepoznaju kao specifična za rad psihologa u nastavi.

U jednom ranijem istraživanju (Tabela 1.) zaposleni školski psiholozi su procenjivali koliko su pojedini predmeti i nastavne teme tokom studija psihologije bili korisni za njihov rad u školi (Vračar, 1996). Iz spektra poslova koje su nabrojali školski psiholozi vidi se da su poslovi psihologa u školi veoma raznovrsni i specijalizovani. Obuhvataju širi spektar aktivnosti od poslova koje navode, na primer, klinički psiholozi. Zanimljivo je i to da školski psiholozi prepoznaju veći broj tema i nastavnih predmeta

kao upotrebljive u praksi, te da daju kraći spisak tema kojima bi trebalo dopuniti nastavni program. Interesantno, na ovom spisku se ne nalaze veštine korisne za nastavu. Ovo bi moglo da znači da su ih psiholozi nekako stekli u toku studija ili, eventualno, da procenjuju da im nisu potrebne, ili da je za nastavničku delatnost posebna obuka nepotrebna, ili je nepotrebna psiholozima s obzirom na druga njihova znanja, a možda i nešto treće.

Tabela 1. Fakultetska obuka i profesionalne aktivnosti školskih psihologa

<i>Profesionalne aktivnosti kojima se psiholog bavi u praksi</i>	<i>Nastavni predmeti procenjeni kao korisni za profesionalno delovanje</i>	<i>Nastavni predmeti procenjeni kao nedovoljno upotrebljivi u praksi</i>	<i>Nastavne teme koje psiholozi procenjuju kao visoko upotrebljive u praksi</i>	<i>Nastavne teme koje psiholozi procenjuju kao slabo upotrebljive u praksi</i>	<i>Nastavne teme za koje psiholozi procenjuju da trebaju biti detaljnije obrađene u nastavnim programima</i>
<i>Individualni rad sa učenicima, Profesionalna orijentacija, Ispitivanje intelektualnih sposobnosti, Analiza uspeha po odeljenjima, Psihološko-educativni rad sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, Analiza interperson. odnosa među učenicima i rešavanje konflikata.</i>	<i>Pedagoška psihologija, Mentalna higijena, Socijalna psihologija, Razvojna psihologija, Psihometrija.</i>	<i>Osnovi humane genetike</i>	<i>Testiranje dece, interuju, metode učenja, merenje znanja i sposobnosti, socijalizacija, psihologija roditeljstva, predikcija i klasifikacija pomoću testova, prevencija, faktori razvoja.</i>	<i>Utvrđivanje psihometr. karakteristika testa, multivarijantne metode, hromozomska teorija nasleđivanja, fiziologija i psihologija čula, inženjerska psihologija.</i>	<i>Psihoterapija, psihijatrija, dijagnostika i terapija razvojnog doba, psihologija roditeljstva.</i>

S druge strane analize podataka sa tržišta rada pružile su uvid u trendove koji se poslednjih godina javljaju u zapošljavanju psihologa (Franceško i sar., 2005). Od ukupno 72 psihologa koji su se tokom 2002. i 2003. godine zaposlili u Novom Sadu i delu naselja Južno-bačkog okruga, daleko najveći broj njih, ili 42%, zaposlio se u domenu obrazovanja, kao psiholozi u osnovnim i srednjim školama, predškolskim ustanovama i učeničkim internatima. Mora se istaći da se ne radi o potpunim i celovitim podacima, te da ovu analizu pre treba shvatiti kao aproksimaciju stvarnog stanja nego kao celovit uvid u postojeće trendove u oblasti zapošljavanja psihologa.

Reformisanje programa formalne psihološke edukacije moralo bi, između ostalog, biti utemeljeno i na ovakvoj vrsti informacija kako bi se mogao postići viši stepen funkcionalnosti znanja i profesionalnih veština stečenih na fakultetu. Savremeno obrazovanje sve je više tržišno orijentisano te bi se moglo očekivati da i kurikulumi prate ove potrebe. Svakako, pozicija psihologa u obrazovnim institucijama nije uvek nastavnička, ali je lako pretpostaviti da u takvom okruženju barem povremeno svaki psiholog zauzima i nastavničku ulogu, a mnogima je to i osnovno zanimanje. Zbog toga je interesantno videti kako su definisane nastavničke kompetencije u kurikulumima koji obrazuju psihologe i kako su te studije uopšte koncipirane posmatrano iz ugla naše teme.

Za izvor podataka u našoj analizi nastavničkih kompetencija psihologa koristili smo kurikulum Odseka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Izvršena je analiza studijskog plana i programa posebno u oblasti standarda 05. za akreditaciju studijskih programa (kurikulum) i 04. (kompetencije diplomiranih studenata) za osnovni (www.psihologija.edu.yu/download/PS0-osnovne.pdf) i diplomski (master) nivo studija (www.psihologija.edu.yu/download/PS0-master.pdf).

Ova analiza bila je rukovođena nastojanjem da se u studijskom programu pronađu sadržaji koji omogućavaju sticanje kompetencija koje smo prethodnom analizom strukture nastavnčkih kompetencija identifikovali kao ključne (videti u ovoj publikaciji: Pantić, str. 36–38) za uspešno bavljenje nastavom: samokritičnost i profesionalni razvoj (koje tipično predstavljaju stavke: sposobnost da kritički razmišlja o sopstvenom sistemu vrednosti, spremnost da preuzme inicijativu i odgovornost za svoj profesionalni razvoj i sposobnost da kritički razmišlja i oceni sopstveni obrazovni učinak), kompetencija koja se odnosi na poznavanje predmetnih sadržaja i nastavnčkih veština (tipično predstavljena sledećim stavkama: solidno znanje predmeta koji predaje, sposobnost da priprema i održava časove na način koji obezbeđuje kontinuitet i napredak u učenju i razumevanje sistema ocenjivanja i različitih načina ocenjivanja), kompetencija koja govori o sposobnosti pružanja doprinosa razvoju obrazovanja (kao što je: spremnost na saradnju sa lokalnom zajednicom na organizaciji nastavnih aktivnosti, spremnost da učestvuje u javnim raspravama i polemikama o obrazovnim temama, sposobnost da se bavi istraživanjima s ciljem razvoja obrazovanja, poznavanje zakona i nadležnosti u oblasti obrazovanja) i poslednja definisana oblast nastavnčke kompetencije, posvećenost vrednostima i briga za učenike (neke od stavki: zalaganje za rasnu jednakost putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti, spremnost da se bude tolerantan prema različitostima, zalaganje za ravnopravnost polova i sl.).

Studije psihologije na Odseku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu organizovane su kao akademske studije kroz tri ciklusa:

- prvi ciklus je dodiplomski nivo (osnovne akademske studije) u oblasti psihologije i traje tri godine, zahteva 180 ECTS bodova.

- drugi ciklus je nivo mastera psihologije, traje minimum dve godine i nužan je za sticanje kvalifikacije psihologa, 120 ECTS bodova.
- treći ciklus je nivo doktora nauka u oblasti psihologije i traje najmanje tri godine, tj. 180 ECTS bodova.

U obrazloženjima koncepcije studija može se naći da su one zamišljene tako da omoguće „sticanje, održavanje i uvećavanje kvalitetnih akademskih i primenljivih znanja i veština, obezbeđivanje socijalne relevantnosti, prvenstveno pružanje kvalifikacija koje su prepoznate na tržištu rada i omogućavanje uslova za lični rast kroz kontinuiranu edukaciju“ (Gavrilov-Jerković i sar., 2005, str. 29). Ciklusi se u nekoj meri razlikuju po količini znanja i vrsti veština za koje obučavaju studente. Globalno, prvi ciklus je široko koncipiran s ciljem da studente upozna sa predmetom i osnovnim metodama u psihologiji i da ga uvede u različite pravce razvoja i primene psihologije s ciljem njihovog opredeljenja za određeni profesionalni profil, dok je drugi ciklus naglašenije profesionalan, sa ciljem da osposobi studente za stručno i samostalno obavljanje prakse u nekoj od oblasti primenjene psihologije. (Gavrilov-Jerković, 2005).

Navodimo razrađenu specifikaciju kompetencija na osnovnim akademskim studijama psihologije: „Po završetku osnovnih akademskih studija psihologije očekuje se da student pokaže sveobuhvatno znanje i razumevanje predmeta, osnovnih metoda, razvoja i aktuelnog statusa psihologije kao nauke i struke, razumevanje psiholoških pojmova i širih i užih teorijskih sistema, poznavanje osnovnih metoda naučnog istraživanja i istraživanja ponašanja, poznavanje pravila konstrukcije i evaluacije psiholoških mernih instrumenata, detaljno poznavanje statističkih procedura i razumevanje uloge statistike u psihologiji, sveobuhvatno poznavanje i razumevanje principa i faktora psihičkog razvoja čoveka kao i *poznavanje tipičnih oblasti primenjenih grana psihologije* (naš kurziv)

i njihovog odnosa sa psihologijom kao naukom“ (Odsek za psihologiju, 2006, str. 5).

Od svršenog studenta se očekuje i „da bude sposoban da samostalno analizira i komparira različite teorijske sisteme i modele, da razume i adekvatno i koherentno interpretira rezultate istraživanja objavljenih u stručnoj literaturi, da samostalno prati i evaluira svoj rad, da formira etički sud o pojavama kojima se bavi i o metodologiji bavljenja tim pojavama u skladu sa opštim moralnim principima i etičkim kodeksom struke, da prepoznaje potrebu za kontinuiranom edukacijom, da ostvaruje timsku komunikaciju. Od studenta se nakon završenih osnovnih studija psihologije očekuje da bude sposoban da samostalno analizira probleme, pojave i zadatke iz različitih psihološko-teorijskih perspektiva, da samostalno primenjuje statističke procedure u oblasti humanističkih nauka i društvenih delatnosti, da učestvuje u projektovanju i realizaciji različitih psiho-socijalnih programa“ (Odsek za psihologiju, 2006, str. 5).

Iz datih navoda se vidi da su osnovne akademske studije psihologije usmerene prvenstveno na savladavanje teorijskih sistema mišljenja u psihologiji, metodologiju nauke, istraživačke procedure i uvodno upoznavanje sa primenjenim oblastima psihologije. Na diplomskom master nivou studija očekuje se da student stekne znanja i veštine za konkretne oblasti rada. Evo kako je to definisano: „Po završetku diplomiranih akademskih studija psihologije očekuje se da student bude sposoban da koristi stečena znanja i da ih integriše u svrhu rešavanja kompleksnih i složenih teorijskih i praktičnih problema iz oblasti psihologije“ (Odsek za psihologiju, 2006, str. 143).

Konkretnije, očekuje se da će student biti osposobljen da:

- sagledava osnovne epistemološke pretpostavke i teorijske, methodske i praktične implikacije različitih teorijskih sistema i modela;

- samostalno uočava probleme, apstrahuje ih i definiše na način koji omogućava naučnu ili stručnu istragu;
- planira, dizajnira i sprovodi istraživanja u različitim oblastima primenjene psihologije;
- precizno koncipira nalaze svojih i tuđih istraživanja i na kompetentan način ih saopštava akademskoj javnosti u usmenoj ili pisanoj formi;
- ostvaruje timsku komunikaciju i preuzima organizatorsku i voditeljsku ulogu u timskom radu;
- pokazuje senzibilitet za etičke dileme i pronalazi rešenja u skladu sa opštim moralnim principima i etičkim kodeksom struke;
- razume i primenjuje naučna saznanja iz različitih oblasti psihologije neophodna za kreiranje optimalnih uslova za razvoj ličnosti u celini kao i za razvoj pojedinih funkcija;
- razume i primenjuje naučna saznanja iz psihologije za planiranje i sprovođenje psiholoških intervencija u različitim oblastima primenjene psihologije;
- razume različite pristupe pojmu i problemima određenja i unapređenja mentalnog zdravlja pojedinaca i grupa u kontekstu različitih uzrasnih grupa;
- razume i primenjuje principe konstrukcije, administracije, obrade, interpretacije i evaluacije psiholoških mernih instrumenata;
- razume i primenjuje principe procene ličnosti i ponašanja u različitim profesionalnim kontekstima a iz ugla savremenih teorijskih sistema;
- razume i primenjuje principe modifikacije ponašanja i doživljavanja ekstrapolirane iz različitih teorijskih sistema (www.psihologija.edu.yu/download/PS0-master.pdf).

Kao što se vidi, iako se u ishodima master studija pominje primena psiholoških znanja u praksi, izrekom se navode oblasti razvoja ličnosti, psihološke intervencije, mentalno zdravlje, korišćenje psiholoških mernih instrumenata, procena ličnosti i modifikacija ponašanja. Sposobnost za timski rad i senzibilitet za etičke dileme su važne kompetencije koje smo i mi dobili u svom istraživanju strukture nastavničkih kompetencija i nalaze se u definisanim ishodima diplomskih akademskih master studija. S druge strane, očito je da se kompetencija za izvođenje nastave ne pominje kao posebna oblast primenjene psihologije pa je traganje za njihovim elementima potrebno nastaviti kroz sadržaje pojedinačnih kurseva. Za tu svrhu mi smo analizirali specifikacije nekoliko predmeta. Od predmeta na osnovnim studijama nastavničke kompetencije bi se mogle naći u predmetima *Osnovi pedagoške psihologije* i *Interaktivna pedagogija* (izborni), a na diplomskim-master studijama u predmetima *Pedagoška psihologija*, *Praktikum iz pedagoške psihologije* i *Istraživanja u pedagoškoj psihologiji*.

Ishodi u predmetu *Osnovi pedagoške psihologije* predviđaju da student „bude sposoban da:

- Poznaje i razume naučna saznanja iz različitih psiholoških oblasti za efikasne pedagoške intervencije,
- Objasni psihološke mehanizme delovanja vaspitnih postupaka,
- Daje smernice učenicima u pedagoškom radu o odgovarajućim psihološkim intervencijama,
- Učestvuje u izradi plana psihološke intervencije u vaspitnim situacijama“ (Odsek za psihologiju, 2006, str. 103).

U literaturi za predmet se, više nego u navedenim ishodima, nalaze teme korisne za nastavničke kompetencije. Izborni predmet *Interaktivna pedagogija*, kao predmet sa

drugog odseka (Odsek za pedagogiju) omogućava studentima zainteresovanim za nastavu i uopšte školu da steknu dodatna znanja. Ishodi su definisani kao poznavanje i razumevanje temeljnih pedagoških pojmova i načela pedagoškog rada, razvijenost interaktivnih komunikacija neophodnih za uspešno pedagoško delovanje i osposobljenost za kritički pristup pedagoškom radu i pojavama. I u ovom slučaju su ishodi manje informativni od sadržaja kursa i literature za njega, iz kojih se vidi da različiti problemi nastave zauzimaju veliki deo predmeta.

Na master nivou studija svi predmeti imaju status izbornog, razlikuju se samo po broju kredita. Ciklus traje dve godine (IV semestra). U prvom semestru studenti biraju sa spiska od 15 izbornih predmeta, u drugome imaju 21, a u trećem semestru imaju 15 kurseva koje mogu da pohađaju. Četvrti semestar je rezervisan za izradu master rada. Sva tri kursa na master nivou koja smo analizirali bave se prvenstveno poteškoćama u učenju, procenom zrelosti učenika i intervencijama u ovoj oblasti. Nastavničke kompetencije nisu posebno definisane, praktikum koji postoji odnosi se na studiju slučaja učenika, a ne na nastavno iskustvo u školi (www.psihologija.edu.yu/download/PS0-master.pdf).

Odavno postoji kritika nastave na univerzitetu da je previše teorijska, a da su vežbe više demonstracione nego praktično-iskustvene (Ćosarova-Unkovska, 1987). Za novi kurikulum studija psihologije to se ne može reći kada je u pitanju veliki deo oblasti primenjene psihologije. Nažalost, onaj manji deo primenjene psihologije koji se odnosi na nastavničku delatnost psihologa u školama ostao je nedovoljno pokriven. U nekoj meri postoje sadržaji koji su relevantni za nastavničke kompetencije, ali nema treninga koji bi koristeći superviziju kao povratnu informaciju, doprineo razvoju praktičnih veština kroz neposredno nastavno iskustvo.

Osvrćući se na nastavničke kompetencije, detaljnije prikazane na početku ove publikacije, možemo reći da se one u

kurikulumu za obrazovanje psihologa koji smo mi analizirali nalaze u tragovima, a tamo gde se izrekom pominju odnose se na druge oblasti profesionalnog angažovanja psihologa, a ne na psihologa kao nastavnika. U tom smislu, možemo reći da postoji posvećenost profesionalnom razvoju u inicijalnom obrazovanju psihologa, ali se on ne vidi kao profesionalac u nastavi; postoji kvalitetno predmetno obrazovanje, ali se ono ne razmatra iz perspektive nastavnika koji psihologiju predaje u školi; postoji posvećenost etičkim pitanjima u psihologiji, ali se ona ne dotiču nastavničke uloge psihologa. I, na kraju, nema razrađenih kompetencija koje se tiču doprinosa razvoju obrazovanja, izuzimajući istraživački doprinos tom razvoju.

Za diskusiju je pitanje zašto su nastavničke kompetencije psihologa u drugom planu u kurikulumima za njihovo obrazovanje. Možda će vremenom afirmacija jedne nove zaokružene oblasti kao što je nauka o obrazovanju (*science of education*) i kod nas, a koja u svetu već nekoliko decenija figurira kao nezavisna disciplina, doprineti većem obraćanju pažnje nastavničkim veštinama. Moguće je da je još uvek preovlađujuća paradigma o važnosti predmetne kompetencije iz koje onda, po nužnosti, proizlaze i nastavničke. U svakom slučaju, tržište za nastavnički obrazovane psihologe postoji, a konceptualni modeli takvog obrazovanja su razvijeni, te ostaje da univerziteti prepoznaju ove potrebe i na njih adekvatno odgovore. U tome im značajan podsticaj može doći od države kada ona odluči da obrazovne ishode i nastavničke kompetencije postavi za vrhunski nacionalni interes (Jerković, 2001).

Literatura

1. Ćostarova-Unkovska, L. (1987). *Evaluacija postojećeg selektivno-edukativnog modela za psihologe sa aspekta uspešnosti u interpersonalnoj komunikaciji*. Magistarski rad. Filozofski fakultet, Beograd.
2. Franceško M., Kodžopeljić J., Gavrilov-Jerković V. (2005). Polazne premise plana i programa Odseka za psihologiju. U: Franceško, M., Zotović, M. (urednici),

Ličnost u višekulturalnom društvu, br. 5: Psihosocijalni aspekti društvene tranzicije u Srbiji. Novi Sad, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju, 7–26.

3. Gavrilov-Jerković, V., Franceško, M., Kodžopeljić, M., Smederevac, S., Zdravković, S., Mihić, V., Trogrlić, A., Šakotić-Kurbalija, J. (2005). Evropski standardi za reformu visokog obrazovanja i novi plan studija psihologije. U: Franceško, M i Zotović, M. (urednici), *Ličnost u višekulturalnom društvu br. 5: Psihosocijalni aspekti društvene tranzicije u Srbiji*, Novi Sad, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju, 27–33.
4. Institut za pedagoška istraživanja (2003). *Rezultati istraživanja (TIMSS 2003)*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
5. Jerković, I. (2001). Kvalitetno obrazovanje – razvijeno društvo (Reforma obrazovanja u Srbiji – da li je poslednja?). *Norma*, Sombor, 3, 197–204.
6. Jerković, I., Ristić, M., Vranješević, J., Večanski, V. i Zeljić, G. (2002). Selekcija i praktična obuka u funkciji unapređivanja kvaliteta obrazovanja učitelja u Finskoj. *Norma*, Sombor, 3, 151–163.
7. Jerković, I., Soleša, D., Antolović, M. (2005). Akademsko i profesionalno u kurikulu za obrazovanje domskih odgojitelja. *Zbornik konferencije: Četvrti dani osnovne škole – prema kvalitetnoj školi*, Split, 327–332.
8. Jerković, I., Damjanović, B. (2007). Predmetne kompetencije nastavnika kao činilac kvaliteta nastave u osnovnoj školi. 1. Međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima, Zadar, 25–27. listopada 2007. *Zbornik znanstveno-stručnog simpozija: Pedagogija u kontekstu društva znanja*. 138–147.
9. Jerković, I. (2008). Razvoj predmetnih kompetencija tokom učiteljskih studija. *Knjiga rezimea. XIV naučni skup: Empirijska istraživanja u psihologiji*. Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Filozofski fakultet Beograd, 7. i 8. februar 2008. 40–41.

10. Jerković I., Gavrilov-Jerković, V., Zotović, M., Mihić, I., Petrović, J. (2008). Razvoj matematičkih kompetencija kod učitelja – problem početne tačke. *Zbornik Trend*, Kopaonik, 156–159.
11. Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd, IRO „Vuk Karadžić“.
12. Maksimović, B. (2005). Kompetencije nastavnika kao preduslov za bolja učenička postignuća. *Inovacije u nastavi*, Beograd, XVIII, 3, 17–22.
13. Odsek za psihologiju (2006). Nastavni plan i program – Studijska grupa: Psihologija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
14. OECD (2003). Programme for International Student Assessment, Learning for Tomorrow's world. OECD.
15. Pantić, N. (2007). Teacher Education in Serbia: Towards a Competence-based Model of Initial Teacher Education. *XIII World Congress of Comparative Education Societies*, Sarajevo, 41.
16. Pelkonen, P. H., Jerković, I. (2002). Towards Quality Teacher Education in Universities: Finnish Example. *Norma*, Sombor, 1–2, 217–228.
17. Sotirović, V., Lipovac, D., Latković, M. (2003). *Radni listovi iz matematike 4*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
18. Vračar, B. (1996). *Stavovi i procene diplomiranih psihologa i apsolventata psihologije o edukaciji i profesiji psihologa*. Diplomski rad. Filozofski fakultet, Novi Sad.
19. www.psihologija.edu.yu/download/PS0-master.pdf, preuzeto 27.05.2008.
20. www.psihologija.edu.yu/download/PS0-osnovne.pdf, preuzeto 27.05.2008.

Dr. *Violeta Arnaudova**
Filozofski fakultet,
Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje
Makedonija

5.
NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE U
KURIKULUMU ZA OBRAZOVANJE PSIHOLOGA
– Slučaj Makedonije –

Vaspitanje i obrazovanje, nastava, učenje i poučavanje su zapravo interakcijski procesi koji se odvijaju u polju interpersonalnih odnosa nastavnika i učenika/studenta. Odnosi nastavnika i učenika/studenta su od suštinskog značaja za kvalitet poučavanja i učenja. Čitav vaspitno-obrazovni proces u školi može se odrediti kao interakcijski odnos koji se uspostavlja komunikacijom. Nastavnik sa učenicima može da komunicira na različitim nivoima, od najnižeg, akcijsko-reakcijskog, do dijaloga kao najvišeg stupnja koji se ostvaruje obostranom empatijskom komunikacijom.

Najznačajnija mikrosocijalna sredina u kojoj se odvijaju naj snažniji uticaji i gde se uspostavljaju najneposredniji odnosi između nastavnika i učenika je školski razred. Oni istovremeno „vrše i razmenjuju uticaje posredstvom položaja i uloga određenih prirodom socijalne situacije u kojoj se nalaze“ (Krnjajić, 2002, str. 12). Sve reforme, koncepti, preporuke, smernice, inovacije ... ostaju samo dobra (loša) zamisao ili koncepcija, dok „ne nađe svoj praktični odraz u aktivnostima koje se odvijaju u odeljenju“ (Havelka, 2000, str. 31). U odeljenju, kao vaspitno-obrazovnoj grupi, realizuju se celishodne, intencionalne aktivnosti zasnovane na programsko-sadržajnom aspektu škole. To je vođena grupa sa formalizovanim sistemom uloga i zadataka. Od strukture i kvaliteta relacija u ode-

* wiki@zf.ukim.edu.mk

ljenju mogu značajno da zavise efekti vaspitno-obrazovnog rada. Taj relacioni aspekt u vaspitno-obrazovnom procesu za širi referentni okvir ima socijalno-emocionalni kontekst, odnosno socijalno-emocionalnu klimu u odeljenju. Reč je zapravo o stvaranju psiho-socijalnih odnosa u razredu, odnosno atmosferi u odeljenju koja olakšava ili otežava, čak onemogućava vaspitno-obrazovni proces.

Nastava u savremenoj, kao i u tradicionalnoj školi vremenski najviše angažuje nastavnika jer je ona još uvek aktivnost posredstvom koje se najviše ostvaruju obrazovno-vaspitni ciljevi i zadaci škole. Ali, treba imati u vidu da se nastavnik, pored nastave, angažuje i u brojnim drugim poslovima, kao što su vođenje odeljenja ili izvršavanje brojnih programa vannastavih aktivnosti, kao što su: korektivno-pedagoški rad, dopunski i dodatni rad, kulturno-zabavne, sportske i druge aktivnosti. Tu su i obaveze u vezi sa planiranjem, programiranjem, pripremanjem i učešćem u radu stručnih organa škole, praćenje razvoja i napredovanja učenika, saradnja sa roditeljima i stručno usavršavanje. To znači da osim kompetentnosti za nastavu nastavnik mora posedovati i profesionalne kompetencije iz šireg kruga svog profesionalnog angažovanja, a to znači da se od učitelja očekuje više nego od bilo kojeg predmetnog nastavnika.

Naša analiza nastavničkih kompetencija psihologa odnosi se na studijski program Odeljenja za psihologiju Filozofskog fakulteta iz Skoplja. Navedeni studijski program sačinjavaju jednosemestralni obavezni predmeti iz područja psihologije, veći broj izbornih predmeta iz psihologije i predmeta sa drugih odeljenja Filozofskog fakulteta (pedagogija, sociologija, filozofija) i predmeti drugih fakulteta (fiziologija, genetika, strani jezik). Struktura studija i ritam studiranja određeni su zahtevima i preduslovima pojedinih predmeta, pri čemu je upis u sledeći semestar uslovljen prikupljanjem dovoljnog broja ECTS bodova. Studije prvog ciklusa završavaju s prikupljenih 240 bodova i one omogućuju sticanje znanja i veština koje stu-

dente osposobljavaju za nastavak studija psihologije u drugom ciklusu.

Studije psihologije na Filozofskom fakultetu u Skoplju provode se prema principima Bolonjske deklaracije. Opterećenost studija se reguliše uvođenjem norme za određivanje ukupne težine gradiva i angažovanosti studenata u bodovima Evropskog sistema prenosa bodova (ESPB). Broj bodova po jednoj godini studija može maksimalno iznositi 60. Što se tiče trajanja, dodiplomske studije su četvorogodišnje (240 ESPB), diplomske studije (master) su dvogodišnje (120 ESPB), a još nisu uvedene doktorske studije, već se doktorati stiču mentoriranjem kandidata tokom izrade doktorske disertacije (www.fzf.ukim.edu.mk).

Tabela 1. Predmetni programi prvog ciklusa koji pomažu sticanju kompetencija nastavničkog poziva

Obavezni predmeti:		
naziv predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Učenje i pamćenje	90	6
Mišljenje i govor	75	6
Razvojna psihologija 1	90	6
Razvojna psihologija 2	90	6
Pedagoška psihologija 1	90	6
Pedagoška psihologija 2	90	6
Psihologija lica sa teškoćama u razvoju	75	6
Pedagogija	45	4

Izborni predmeti sa Odeljenja za psihologiju:		
naziv predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Metodika	60	4
Darovitost	60	4
Kreativnost	60	4
Testovi znanja	60	4
Prosocijalno ponašanje	60	4
Razvoj slike o sebi	60	4

Izborni predmeti sa drugih odeljenja Filozofskog fakulteta:		
naziv predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Etika	30	2
Predškolska pedagogija	30	2
Sociologija obrazovanja	30	2
Školska pedagogija	30	2
Porodična pedagogija	30	2
Inkluzivno obrazovanje	30	2
Rehabilitacija lica sa teškoćama u razvoju	30	2
Menadžment obrazovanja	30	2

U studijske programe prvog ciklusa uključena su 34 obavezna i 7 izbornih predmeta sa Odeljenja za psihologiju (ovo je prva grupa izbornih predmeta koja sadrži ukupno 23 predmeta) i 5 izbornih predmeta sa drugih odeljenja Filozofskog fakulteta (ovo je druga grupa izbornih predmeta i nju sačinjavaju ukupno 18 predmeta). Iz prve grupe izbornih predmeta student treba da izabere ukupno 7, a iz druge grupe ukupno 5.

U tabelarnom prikazu može se uočiti da 8 od ukupno 34 obavezna predmeta (24%) imaju neposredan uticaj na razvoj nastavničke kompetencije. Ovo se odnosi na 6 od 23 izborna predmeta prve grupe (26%) i na 8 od 22 izborna predmeta druge grupe (36%).

Tabela 2. Struktura studijskog programa specijalističkih studija školske psihologije na Filozofskom fakultetu u Skoplju

Obavezni predmeti (I semestar)		
naziv predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Razvojna psihologija školskog uzrasta	20	6
Psihologija školskog učenja	20	6
Psihološko savetovanje u školi	20	6

Izborni predmeti		
naziv predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Psihologija efikasne nastave	20	6
Problemi školskog uzrasta	20	6
Rad sa decom sa posebnim potrebama	20	6

Izborni predmeti		
naziv predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Rad sa darovitom decom	20	6
Razvoj kreativnosti	20	6
Lični razvoj	20	6
Razvoj karijere	20	6
Rešavanje konflikata	20	6
Testovi znanja	20	6
Prosocijalno ponašanje	20	6
Alternative nasilju	20	6
Specijalistički rad		20

Sa liste izbornih predmeta specijalizanti odabiraju tri predmeta prema svom interesovanju. Tokom studija oni rade studiju slučaja, a studije završavaju izradom i odbranom specijalističkog rada. Završetkom specijalističkih studija oni postižu ukupno 120 bodova i stiču zvanje *specijalista školske psihologije*.

Tabela 3. Struktura studijskog programa psihologije na Filozofskom fakultetu u Skoplju – II ciklus – smer pedagoška psihologija

Smer PEDAGOŠKA PSIHOLOGIJA		
naziv obaveznih predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Metodologija psiholoških istraživanja	45	15
Savremene psihološke škole	45	15
Psihologija učenja	45	15

Smer PEDAGOŠKA PSIHOLOGIJA		
naziv obaveznih predmeta	broj nastavnih sati	broj kredita
Psihologija nastave	45	15
Psihologija lica sa posebnim potrebama	45	15
Istraživački projekt-nacrt	15	05

Lista izbornih predmeta (izabiraju 1)	broj nastavnih sati	broj kredita
Psihologija mira i konflikata	45	10
Razvoj kreativnosti i darovitosti	45	10
Školska dokimologija	45	10
Psihologija grupnog rada u obrazovanju	45	10
Savetovanje i psihoterapija	45	10

Magistarski rad		30
-----------------	--	----

Završetkom drugog ciklusa studija studenti postižu ukupno 150 bodova i stiču zvanje *magistar psihologije*.

Analiza studijskog programa je rukovođena nastojanjem da se pronađu sadržaji koji omogućavaju sticanje kompetencija koje su prethodnom analizom strukture nastavničkih kompetencija identifikovane kao ključni za uspešno učešće u nastavi:

- *samokritičnost i profesionalni razvoj* (sposobnost da kritički razmišlja o sopstvenom sistemu vrednosti, spremnost da preduzme inicijativu i odgovornost za svoj profesionalni razvoj, sposobnost

da kritički razmišlja i ocenjuje sopstveni obrazovni učinak);

- *kompetencije koje se odnose na poznavanje predmetnih sadržaja i nastavnčkih veština* (solidno znanje predmeta koji predaje, sposobnost da priprema i održava časove na način koji obezbeđuje kontinuitet i napredak u učenju, razumevanje sistema ocenjivanja i različitih načina ocenjivanja);
- *kompetencije koje govore o sposobnosti pružanja doprinosa razvoju obrazovanja* (spremnost na saradnju sa lokalnom zajednicom na organizaciji nastavnih aktivnosti, spremnost da učestvuje u javnim raspravama i polemikama o obrazovnim temama, sposobnost da se bavi istraživanjima s ciljem razvoja obrazovanja, poznavanje zakona i nadležnosti u oblasti obrazovanja) i
- *posvećenost vrednostima i briga za učenike* (zalaganje za rasnu jednakost putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti, spremnost da se bude tolerantan prema različitostima, zalaganje za ravnopravnost polova i sl.).

Tradicionalni pristup osposobljavanju nastavnika za nastavni rad još naglašava da je važno i dovoljno da nastavnik dobro poznaje sadržaj (dakle, strukturu naučnih i tehničkih dostignuća iz kojih je preuzet sadržaj nastavnog predmeta) da bi se kvalifikovao za rad u školi i obrazovanje i vaspitanje učenika. Ovakav pristup, međutim, ne nalazi potvrdu ni u empirijskim istraživanjima nastavnikovog rada, efikasnosti i efekata nastavnog procesa, ni u teorijama profesionalnog razvoja ispitanim u okviru profesionalnog delovanja nastavnika.

Imajući u vidu cilj ove studije – kompetencije nastavnika psihologije, selektivno navodimo očekivanja vezana za osposobljenost studenata po završetku osnovnih akademskih studija psihologije ukoliko su izabrali predmete

navedene u tabeli. Očekuje se da će završeni studenti psihologije biti osposobljeni za:

- uspešan samostalan praktičan rad u svim vrstama obrazovnih ustanova (predškolske ustanove, osnovne i srednje škole, specijalne škole, ustanove za obrazovanje odraslih, posebno profilisane obrazovne institucije) u svojstvu školskog/predškolskog psihologa;
- samostalno i kompetentno istraživanje problema obrazovanja i vaspitanja na svim nivoima i uzrastima;
- učestvovanje u planiranju, dizajniranju i implementiranju inovativnih programa u obrazovnim ustanovama i uspešan timski rad sa drugim stručnjacima;
- učestvovanje u planiranju i analizi razvoja obrazovanja i njegovoj podršci.

Analiza sadržaja kurikuluma potvrđuje da se tokom akademskih studija studenti upoznaju sa ključnim psihološkim pojmovima, teorijama, praktičnim znanjima i veštinama, neophodnim za razumevanje i oblikovanje procesa obrazovanja, učenja i nastave. U skladu s tim, kurikulum pokriva sledeće oblasti:

1. razvojne promene i individualne razlike
2. učenje, nastavu i motivaciju
3. razvojnu procenu i evaluaciju obrazovnih ishoda
4. istraživanje i inovacije u obrazovnom kontekstu
5. psihološke intervencije i komunikacijske veštine

Na osnovu navedenog sadržaja kurikuluma, i kao rezultat instrukcije koja se organizuje kroz niz predmeta, naša očekivanja su da će student biti u stanju da:

- razume složenost obrazovne ustanove kao sistema, vrste uloga, složenost i međuzavisnost soci-

jalnih interakcija u njoj i obrazovnu ustanovu kao deo sistema obrazovanja;

- razume prirodu, složenost, mogućnosti i probleme učenja u školskom i vanškolskom kontekstu, u okviru formalnog ili neformalnog sistema obrazovanja, kao i prirodu, ciljeve, oblike i mogućnosti nastavnog procesa;
- razume trendove i opcije promena obrazovnog sistema i ume da stvori kvalifikovano mišljenje o dobrim/lošim, generalnim/partikularnim posledicama promena;
- razume prirodu, složenost i mogućnosti kognitivnog, afektivnog, socijalnog i moralnog razvoja i poznaje adekvatne načine podsticanja razvoja u kontekstu obrazovne ustanove i u kontekstu neformalnog obrazovanja; posebno, da razume i u svom radu (svojim predlozima, intervencijama...) uvažava kulturne i individualne razlike među učenicima;
- ume da kompetentno i samostalno dijagnostikuje individualne, grupne i kulturne razlike u domenu kognitivnog razvoja, daje kvalifikovane prognoze i predloge za adekvatne postupke radi podsticanja i podrške razvoja, imajući na umu najbolji interes deteta/učenika;
- ume da identifikuje dete/učenika sa posebnim potrebama u obrazovanju i da daje kvalifikovane predloge kako bi se na te potrebe odgovorilo adekvatno i u najboljem interesu deteta/učenika;
- ume da daje kvalifikovane predloge za poboljšanje rada nastavnika i drugih aktera u školi/predškolskoj ustanovi, na način koji je za njih prihvatljiv;
- ume da pomogne učeniku, grupi učenika, roditeljima i nastavnicima u identifikovanju i preva-

zilaženju problema na koje nailaze u kontekstu školske/predškolske ustanove;

- ume da prepozna okolnosti i situacije koje mogu stvoriti individualni ili grupni problem u školskom/predškolskom kontekstu i da preduzme odgovarajuće mere za prevenciju problema;
- ume da identifikuje probleme čije rešavanje prevazilazi njegove profesionalne kompetencije i da bude u stanju da uputi na odgovarajuće institucije ili profesionalce;
- ume da profesionalno i adekvatno komunicira sa pojedincima i u grupi, uvažavajući kulturne i druge razlike, da vodi tim i rešava sukobe na profesionalan i konstruktivan način;
- ume da kompetentno izvede istraživanje u kontekstu obrazovne ustanove i da koristi rezultate sopstvenog istraživanja i istraživanja drugih za unapređenje rada obrazovne ustanove;
- uspešno pokreće inicijative za inovacije zasnovane na sopstvenom naučnom istraživanju ili istraživanju drugih i odgovorno vodi realizaciju tih inicijativa.

Uloga studenata koji su uključeni u Bolonjski proces nije potcenjena. Naprotiv, pored sticanje znanja, oni su odgovorni da daju svoj sud o relevantnosti stečenog znanja, o efikasnosti njegovog prenošenja, kao i da aktivno učestvuju u donošenju odluka i upravljanju visokim obrazovanjem. Zakon o visokom obrazovanju (ZOVO), donet u skladu s načelima Bolonjske deklaracije, veliki je korak u pravcu unapređenja visokog obrazovanja i približavanja Makedonije evropskim standardima. Ipak, njegova primena u našim uslovima zahteva određene napore kako bi se načela Bolonjske deklaracije ostvarila suštinski, a ne samo formalno.

Ulazak profesionalca iz nekog drugog zanimanja u nastavni proces određuje njegovu novu profesiju: on postaje nastavnik određenog nastavnog područja u nastavi. Naravno da profesionalci različitog profila ne mogu da se prilagode zahtevima nastavnog procesa spontano, samo pod uticajem sopstvenog iskustva. Potrebno ih je sistematski i organizovano obučiti za njihovu novu profesiju. Profesionalni razvoj je kontinuirani proces sazrevanja profesionalne odluke i usklađivanje sopstvenih osobina, radnih zadataka i opštih društvenih uslova koji određuju verovatnoću uspeha u poslu. Profesionalni razvoj nastavnika obuhvata povećanu nastavnikovu svest o tome šta radi, kako to radi i na koji način može svoj rad da unapredi. To treba da obezbedi da nastavnikove veštine, znanja i sposobnosti, potrebne za profesionalno delovanje, budu relevantne za razvoj učenika, ali i za realizaciju sopstvenih potencijala u okviru profesionalnog angažovanja. Sagledavajući nastavničku profesiju veoma često i kao profesiju koja pruža specifične vaspitno-obrazovne usluge, profesionalnim razvojem nastavnika se označavaju one aktivnosti koje nastavnik bira da bi povećao svoju stručnost u pružanju vaspitno-obrazovnih usluga učenicima.

Literatura

- Havelka, N. (2000) *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, ZZUINS, Beograd.
- Krnjajić, S. (2002) *Socijalni odnosi i obrazovanje*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- www.fzf.ukim.edu.mk

Огнен Спасовски*

Филозофски факултет,
Универзитет Св. Кирил и Методиј, Скопје
Македонија

6.

КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ПОВРЗАНИ СО ПОСВЕТЕНОСТА НА ВРЕДНОСТИ И ГРИЖАТА ЗА ДЕЦАТА

Вовед

Животот на секој човек е организиран околу лични цели, проектирани на пократок или подолг рок. Целите кон кои се стремиме се конгруентни со вредностите кои сме ги инкорпорирале во текот на животот. Вредностите се општи принципи кои се однесуваат на верувањата и моделите на однесување кои високо се вреднуваат во дадено општество. Тие цели го одредуваат нашето севкупно однесување.

Вредностите кон кои се стремиме се како одраз во огледало на начинот на кој живееме, рефлексija на начинот на кој општеството е организирано и како функционира. Македонското општество е засновано на универзалните вредности како слобода, правда, образование, еднаквост. Уставот и законите промовираат недискриминација и толеранција на сите нивоа и од било кој аспект, еднакви можности за сите, грижа за децата итн. Тие обезбедуваат имплементација на вредностите во образовниот систем и практиката. Но, дали се ова подразбира дека образовниот процес потполно ги одразува овие вредности? Дали претпоставува дека работата и практиката на наставниците е базирана врз овие вредности? Дали подразбира дека

* ognen@fzf.ukim.edu.mk

наставниците поседуваат компетенции кои се посветени на вредностите и грижата за децата?

На декларативно ниво, одговорот е –*да*. Во суштина, во образовниот процес и во курикулумите во Македонија нема систематско поучување ниту посебни содржини кои се однесуваат на вредностите како еднаквост, недискриминација или толеранција на различностите. Нема причина која експлицитно ја објаснува оваа состојба, туку повеќе имплицитно, по инерција од поранешното општествено уредување се „подразбира“ дека во нашата средина нема дискриминација. Под влијание на овие остатоци од идеологијата, резултатот е таков, што во едно недискриминирачко општество засновано на еднаквост, нема потреба да се развиваат вештини и ставови поврзани со овие вредности.

Имајќи го ова на ум, не е изненадување што во првата фаза на нашето истражување, изјавите¹ кои се однесуваат на способноста на наставниците да ги идентификуваат и адекватно да реагираат на потребите на надарените деца и на децата со посебни образовни потреби, од испитаниците беа перципирани како нешто што припаѓа на подрачјето на професионален развој на наставниците, а помалку како суштинска одлика на компетентна грижа за децата и на компетенциите поврзани со вредности кои секој наставник би требало да ги поседува. Развивањето и имплементацијата на ваков вид на стручност која има корени во позициите на хуманистичката и позитивната психологија е во почетна фаза во многу од земјите во развој (и во добар дел од поранешните комунистички држави), каде сè уште не е вистински препознаена потребата од систематско поучување базирано врз вредности. Слично, развивањето на свесноста кај учениците за

1 Листа од компетенции, при што, за секоја компетенција испитаниците даваат оценка за нејзината важност о практиката.

потребата активно да учествуваат во општественото живеење, испитаниците во истражувањето ја перципираат попрво како нешто што припаѓа на подрачје кое се однесува на придонесот на развојот на образовниот систем, отколку како вредност која треба да ја поседува секој наставник (и секој човек воопшто). Односно, не се согледува како нужна компетенција која најпрвин треба да ја поседува секој наставник, како предуслов за да може да ја развива кај своите ученици. Значи, оваа вредност не е согледана како важна димензија која би требало да се развива и негува кај децата со што би им се помогнало да се развијат во компетентни, автентични и ефикасни личности. Оттука, делува изненадувачки што од друга страна, учесниците во пилот студијата како многу важни додаваа некои компетенции кои се однесуваат на личноста на наставникот, компетенции засновани на хуманистички позиции во образованието, како на пр. „поседување на здрава личност“, „способност за емпатија“, или „градење на дух на заедништво меѓу учениците“ (Pantić, 2008).

Компетенции поврзани со вредностите

Како универзални, погоре споменатите вредности и компетенции поврзани со вредностите беа препознаени од учесниците од сите земји од регионот како особено важни, кои истовремено и високо ја оценија нужноста за нивно развивање. Но, друго прашање е, дали образованието кај нас е базирано на нив? Во тој поглед, ситуацијата во нашиот регион драматично се разликува во споредба со развиените земји. Имено, во развиените земји во последниве години се јави тенденција за промена на нагласеноста, од вредностите типични за т.н. материјализам, на нагласување на вредности поврзани со т.н. пост-материјализам. Во

развиените земји, општественото живеење, а со тоа и образованието, наместо врз вредностите поврзани со економска и физичка сигурност, се повеќе се гради во насока на подобрување на субјективната добросостојба и квалитетот на живеењето, на нагласеност на само-актуелизацијата на единките, на овозможување на еднакви шанси за сите, на толеранција на разликите и нивно почитување како можности за унапредување. Од друга страна, во земјите од регионот имаме поинаква реалност, каде материјалистичките вредности стануваат сè повеќе нагласени.

Спроведената студија имаше за цел да се проучи колку компетенциите поврзани со вредностите се согледуваат и проценуваат како важни, да се испита колку тие се имплементираат во наставните програми, да даде одговор на прашањата дали наставниците ги практикуваат и дали образовниот процес овозможува нивен развој и промовирање. Воедно, да се испита на кое ниво е свесноста за овие прашања кај наставниците и другите субјекти во образовниот систем.

Во оваа студија, анализирани се програмите на 4 факултети за наставници од три државни Универзитети во Македонија, поточно во Скопје, Битола и Тетово. Иако Бирото за развој на образованието континуирано се обидува да внесе новини во образованието во духот на светските трендови, тоа се попрво мали промени отколку суштински реформи. Како и во другите држави во регионот, образовниот процес обезбедува задоволително „покривање“ на знаењата, но она што недостасува се вештините за примена на тие знаења во конкретни ситуации. И покрај декларативната посветеност на образование засновано на споменатите вредности, во пракса немаме вистинска посветеност, а вредностите реално не се развиваат кај децата. Тоа не значи дека луѓето во Македонија се нетолерантни и дека се дискриминатори. Напротив, Македонија традиционално

е толерантно општество, кое се карактеризира со етнички, конфесионални, културни јазични разлики. Но, токму во таквите услови, нема систематско градење и развивање на знаењата, вештините и ставовите кои ги промовираат овие вредности, а во пракса, немаме еднаков приод кон сите деца. Оттука, мора да се заклучи дека во нашето општество, не ги промовираме и негуваме овие вредности. Постојат содржини во програмите кои се однесуваат на мултикултурниот карактер на општеството, но сето тоа е на ниво на знаења и не може да се каже дека станува збор за развој и негување на мултикултурализмот и толеранцијата на разликите како вредности. Ова прашање е исклучително важно, бидејќи вредностите го детерминираат севкупното однесување на луѓето. Не можеме да очекуваме однесувањето на луѓето да биде засновано на толеранција и еднаквост доколку тоа не е инкорпорирано како лична вредност. Можеме ли да очекуваме задоволителна практика на поучување на децата доколку и самото образование на наставниците не е базирано на овие вредности? Одговорот на овие прашања, освен преку анализирањето на наставните програми за образование на наставниците, може да се бара во директното испитување на наставната практика, како и во анализите на студиите направени на ова поле.

Како водич во анализата на актуелните односи и состојби во практиката, ќе послужат изјавите (ајтемите) користени во истражувањето кои се однесуваат на вредностите и грижата за децата:

Способност да се препознаат и адекватно да се одговори на децата со тешкотии во учењето, односно децата со посебни образовни потреби;

Способност да се препознаат и адекватно да се одговори на потребите на надарените деца;

Посветеност на расна еднаквост, давајќи личен пример низ наставните и вон-наставните активности;

Посветеност на родова еднаквост, давајќи личен пример низ наставните и вон-наставните активности;

Подготвеност да се биде толерантен кон различностите (етнички, родови, социјални, културни, јазични и религиозни);

Способност да се придонесе во градењето на свесноста кај децата за важноста на здравјето и заштитата на животната средина;

Способност да се придонесе во превенирањето на насилството во училиштата (безбедност во училиштата);

Способност да се придонесе во градењето на свесноста кај децата за потребата од активно учество во демократските и општествените процеси.

Во анализите се користени неколку понови студии кои се однесуваат на Македонија, како што се екстензивната студија направена од UNICEF со поддршка од Министерството за образование на Република Македонија (UNICEF, 2006); Националната програма за развој на образованието 2005–2015, подготвена од Министерството за образование на Република Македонија (2005); Образовни политики за учениците под ризик и пречки во развојот во Југоисточна Европа (2006). Според изворите кои се однесуваат на инклузијата на сите деца во образованието, иако авторитетите и наставниците во училиштата се декларираат за инклузивна политика, тоа не е експлицитно наведено во ниеден официјален документ. Повеќето од училиштата немаат ниту услови (ниту преземаат нешто за создавање на услови) за инклузија на сите деца. Училиштата не водат документација дали сите деца од нивниот реон одат на училиште. Нема ниту податоци дали сите деца со посебни потреби одат на училиште (UNICEF, 2006). На ова поле не постои плодна соработка меѓу училиштата и локалната заедница и невладиниот сектор. Немајќи задоволителни резултати во поучувањето и негувањето

на децата со посебни образовни и други потреби, со текот на времето, училишниот кадар развива скептицизам околу идејата за успешноста на вклучувањето на овие деца во редовната настава. Така, децата со посебни потреби и понатаму остануваат одвоени, со нив се работи во посебни одделенија, што на крајот на краиштата излегува како полесно и со помалку барања за наставниците, а тие продолжуваат да ја поддржуваат политиката на одвоеност, со што го затвораат кругот, а ситуацијата останува непроменета. Тоа и може да се очекува, ако се има предвид дека училиштата немаат доволно кадар кој е соодветно обучен да ги препознае и адекватно да ги третира децата со посебни потреби, како децата со потешкотии во учењето, така и надарените. Во училишните одбори ретко партиципираат родителите на децата со посебни потреби, а никој не ги охрабрува да учествуваат. Значи, и покрај декларативните заложби за инклузија и за еднакви шанси за сите деца, ова прашање е оставено на личноста на наставниците и нивниот ентузијазам. Станува повеќе личен став на наставникот отколку професионална одговорност и обврска. Во отсуство на систематско дејствување, децата се недоволно заштитени и нееднакво третирани.

Друг генератор на незадоволителни резултати е фактот дека образовниот процес е прилагоден на просечните ученици. Наставниците не се обучени да ја прилагодат наставата на деца кои се разликуваат во некои особини кои се релеванти за процесот на учење. Вообичаено е да се каже дека тоа е невозможно, или дека не е нивна одговорност да се справуваат со различните потреби на децата. Училишните материјали имаат многу малку содржини или илустрации за деца или луѓе со психички или физички пречки, или луѓе од различните маргинализирани или ранливи групи. И она малку содржини што ги има, се конгруентни со стереотипите за нив. Овој ефект се засилува ако се има предвид дека

на очекувањата на наставниците во врска со постигнувањата на учениците, влијаат и импресиите што ги формираат за нив, кои се под влијание на стереотипите. Сето ова води кон заклучок дека наставната практика е далеку од задоволителна, како практика која би била ориентирана кон грижата за децата. Нагласокот е само на процесот на поучување, а не и суштински на процесот на учење на децата, ниту на нивните потреби. За ваквата состојба придонесува недостатокот од систематски мерки и програми организирани и поддржани од државните институции (секако и невладиниот сектор). Барањата и потребите на наставниците што ги поставуваат во периодот на подготовката на програмите, а кои се во насока на подобрување на наставата, ретко се исполнуваат.

Сé појасно е дека програмите за едукација на наставниците не се соодветни за развивање и негување на вредностите како толеранција на етнички, расни, родови, социјални, културни и јазични разлики, како и посветеност на еднаквоста. Според Европскиот центар за малцински прашања, етноцентричната ориентација на образованието е една од главните пречки во подготовката на идните граѓани на Македонија за мултиетничко и мултикултурно општество (UNICEF, 2006). Индиректно, на некој пасивен начин, образовните програми ја подржуваат паралелната егзистенција на културите. Ретко се презентираат наставни содржини кои се однесуваат на другите култури и етнички групи. Наставниците обично на нив обрнуваат малку внимание, попрво како обврска а не како можност за развој на „здрави“ вредности и ставови. Училиштето ретко се перципира како место и фактор за негување на разликите.

Можеби најмалку јасни се состојбите во поглед на родовата еднаквост. Иако девојчињата и момчињата учат заедно, без разлики во третманот направен

ни намерно, образовниот процес и домашното воспитување се најсилните фактори кои придонесуваат за родовите разлики, родовите стереотипизирања и подвојувањата во поглед на различни родови улоги. Повторно, систематско дејствување на промоција и развој на родовата еднаквост е многу ретко. Наставните и вон-наставните активности и содржини се со остра родова поделеност. „Реалноста“ креирана од наставата е без женски херои (или исклучително ретки), нема познати женски научници, уметници или јавни личности (UNICEF, 2006). Во текот на наставните активности (на пример спортските), девојчињата и момчињата не го користат просторот рамноправно и еднакво. Училишните материјали се оптоварени со стереотипи. Содржините и илустрациите се родово пристрасни. Женски лидери како да не постојат, а бројот на машки главни карактери е многу поголем од женските. Исто така, автори на учебниците и училишните материјали се претежно мажи. Неретко, наставата се изведува некоректно од родов аспект, а наставниците многу често не се свесни за својата родова несензитивност и дека со своите постапки ја подржуваат таа пристрасност и нееднаквост.

Друго многу важно прашање од родов аспект, кое во исто време е исклучително важно од аспект на здравјето и безбедноста, е сексуалното вознемирување и сексуалната злоупотреба во училиштата. Имено, нема официјални училишни документи во кои јасно е назначено што се подразбира под сексуалното вознемирување и сексуалната злоупотреба и кои се консеквенците. Случаите на сексуална злоупотреба од страна на наставниците е речиси невозможно да се разрешат, додека на случаите на сексуално вознемирување и сексуална злоупотреба меѓу учениците најчесто се гледа како на бенигна игра. Притоа, честопати девојчињата се обвинуваат дека тие ги испровоцирале таквите си-

туации. Разочарувачки е што честопати наставниците ги подржуваат таквите објаснувања. Ќе делува илустративно фактот дека во многу училишта нема ознаки на тоалетите кои се за момчиња а кои за девојчиња, неретко тоалетите и соблекувалните во салите немаат врати, при што, таквите состојби не се перципираат како небезбедни или дискриминирачки и не се прават напори да се променат. Затоа, девојчињата многу почесто се чувствуваат небезбедно, а нивното физичко и психичко здравје е загрозено.

Држејќи се до прашањето за здравјето и безбедноста во контекст на оваа студија, а согледувајќи ги глобалните цели на тоа поле (Здравјето и милениумските развојни цели, СЗО), наш интерес се компетенциите во насока на градење на свесноста на учениците за важноста на здравјето и заштитата на животната средина, како и способноста да се придонесе за превенирањето на насилството во училиштата и унапредување на безбедноста на учениците. Не постојат систематски мерки и активности поврзани со наставата и наставниците не се обучени да дејствуваат во насока на унапредување на здравјето и безбедноста на децата, во однос на нивната исхрана во училиште и вон училиште, во насока на прашања од аспект на хигиената, превенција од болести и зарази, превенција од насилство и избегнување на сексуална злоупотреба. Наставниците не се доволно сензитивни во поглед на различните закани за здравјето и безбедноста на децата, иако токму тие заедно со управата на училиштето се најодговорни за тоа.

Друг индикатор за недоволните заложби и грижа за децата е и тоа што конвенцијата за детските права честопати воопшто не е дистрибуирана. Доколку е дистрибуирана, децата не се запознаени суштински со значењето на нејзината содржина, никој (па ни на-

ставниците) не ги презентира, промовира и респектира нејзините одредби, а наставниците немаат ни механизми за интервенција во случај на кршење на некое од детските права.

Друг фокус е придонесот на наставниците во создавањето на атмосфера која ќе им помогне на учениците во учењето и развојот. Тие прават обиди за креирање на поттикнувачка атмосфера, но само во контекст на стекнувањето на знаења. Тоа не е случај со развивањето на социјални вештини, развојот на благосостојба на децата, или развивање на меѓусебна доверба и соработка. Пример кој охрабрува во смисла на иновирање на програмите за наставници се курикулумите од областа на психологијата на факултетот во Штип, каде програмите се засновани на Позитивната психологија.

Постојано мораме да имаме на ум дека актуелните програми, учебниците и училишните материјали, како и практикувањето на поучувањето во училиштата, во голема мера се одраз на образованието и компетенциите на наставниците. Тоа не води до недвосмислен заклучок дека се потребни суштински реструктурирања и реформи на формалното и неформалното образование. Нужни се нови методологии и нови содржини во насока на развој и инкорпорирање на дискутираните вредности и компетенциите поврзани со нив. Наставниците мора да ја прифатат реалноста дека за учениците тие се модел кој проектира вредности, што е процес кој не зависи од личната преференција. Охрабруваат сознанијата од многу студии, дека опишаната состојба во најголем број на случаи е резултат на недостаток на образование и обука, а дека во суштина, наставниците ја прифаќаат нужноста од промени во нивното однесување и ставови.

Литература

Education Policies for Students at risk and Those with Disabilities in South Easter Europe, (2006) OECD.

Health and the Millennium Development Goals, www.who.int/mdg

Национална програма за развој на образованието 2005–2015, (2005) Министерство за образование и наука, Скопје.

Nataša Pantić, (2008) Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans: Introduction.

УНИЦЕФ, (2006) Училиште по мерка на детето, *За интерна употреба*. Скопје.

Veenhoven, R., (2006) *Average happiness in 95 nations 1995–2005*, World Database of Happiness, RankReport 2006–1d, Internet: www.worlddatabaseofhappiness.eur.nl

Са англиског превела Анастасија Киркова Наскова

7. ZAKLJUČCI

Analize programa rađene su kao studije slučaja koje nisu nužno reprezentativne za programe obrazovanja prosvetnih radnika u određenoj zemlji. Ipak, moguće je uočiti zajedničke odlike zaključaka do kojih se došlo u pojedinačnim studijama slučaja.

Rezultati (tabela 1) pokazuju da se kompetencije u većini slučajeva pojavljuju kao eksplicitno definisani ishodi učenja silabusa. Nekad kompetencije implicitno prožimaju sadržaj studija, na primer tako što se pominju u literaturi, iako nisu eksplicitno definisane kao ishod studijskih programa.

Kada su kompetencije formulisane one se prvenstveno odnose na znanja i veštine, a ređe na stavove i gotovo nikad na vrednosti.

Kompetencije koje su definisane kao ishodi studijskih programa za obrazovanje predmetnih nastavnika spadaju prvenstveno u domen predmeta kao oblasti stručnosti nastavnika. Ipak, primetno je da zastupljenost kompetencija koje se specifično odnose na nastavnike varira od predmeta do predmeta i među programima u oblasti istog predmeta.

Kada se kompetencije koje se odnose na vrednosti pojavljuju u programima obrazovanja predmetnih nastavnika, one se pre tiču razvijanja etike date discipline nego etike u nastavi tog predmeta.

U našim analizama pronašli smo svega par kompetencija vezanih za razumevanje sistema obrazovanja i doprinos njegovom razvoju. Ovo navodi na pretpostavku da u

programima nedostaje elemenata koji bi jačali društvenu ulogu zaposlenih u obrazovanju odnosno gradili svest o značaju njihovog doprinosa razvoju sistema obrazovanja.

Kompetencije koje se odnose na samokritičnost i profesionalni razvoj su nedovoljno zastupljene u programima s obzirom na značaj koji profesionalci pridaju upravo ovom domenu stručnosti.

Zastupljenost prakse u programima (od 10% do 15%) je ocenjena kao nedovoljna i neadekvatna za razvoj nastavnih kompetencija.

Uprkos pomenutim ograničenjima vezanim za reprezentativnost studija slučaja *Tuning* metodologija se pokazala primenjivom za utvrđivanje zajedničkih potreba prosvetne prakse i zajedničkih nedostataka u mogućnostima programa da odgovore na te potrebe. Ovo daje nadu u pogledu cilja povećanja mobilnosti studenata i zaposlenih u obrazovanju u regiji. Reklo bi se da percepcije kompetencija neophodnih kvalitetnom nastavniku prevazilaze specifičnosti zemlje.

Istraživanje takođe šalje jasnu poruku institucijama koje obrazuju buduće nastavnike u regiji, a koje žele da integrišu zahteve prakse u svoje programe: pored poznavanja predmeta i pedagogije, zaposlenima u obrazovanju je potrebno pomoći da razviju praktične veštine, kao i stavove i vrednosti koje leže u osnovi prosvetne struke. Štaviše, potrebno im je omogućiti da oprobaju i nadograđuju svoje kompetencije u praksi, i stimulisati ih da razmišljaju o odnosima između teorije i prakse i njihovim implikacijama za politike obrazovanja.

Na kraju, po pitanju cilja povezivanja prosvetne prakse i pripreme zaposlenih u obrazovanju, treba reći i to da nijednu listu kompetencija ne treba uzimati kao konačnu. Obrazovanje kao jedna od najdinamičnijih profesija zahteva jednu meta-kompetenciju stalnog samo-preispitivanja i traženja načina da odgovori na uvek nove potrebe budućeg društva.

Tabela 1. analizirani programi: zastupljenost kompetencija, odnos teorije i prakse, ECTS, ocenjivanje.

Program	Kompetencije/ciljevi sadrže:	Odnos sati i ECTS bodova za:				Kvalitativne napomene			
		Pr Predavanja sati	Seminari sati	vežbe sati	praksa sati	ECTS	o odnosu teorijske i praktične nastave	o načinu izvođenja nastave	o načinu ocjenjivanja sticanja kompetencija
Diplomski studij razredne nastave Pedagoške akademije u Sarajevu ¹	znanja	često 9				24	Nijedan sat prakse nije predviđen u programima predmetima koja se sadržajem odnose na rad s djecom s posebnim potrebama	Predavanja, rad u malim grupama, pisanje izvještaja, prevodi, izrada semina, posjeta specijalnim ustanovama ...	Pismeni i usmeni ispit, ocjene iz vježbi, učešće u seminarima, izvještaji, test znanja, kontinuirano praćenje rada studenata, praćenje rada na radionicama...
	veštine	često 8	7	7	15% sati ²				
	stavovi	rijetko 2	7						
	vrednosti	rijetko 1							
Kompetencije navedene Da/Ne?		Uglavnom DA					Praksa nije predviđena u ovom ciklusu studija		Usmeni ispit, referati, seminarski rad, redovno sudjelovanje, aktivna participacija u izvođenju nastave
Postdiplomski studij razredne nastave Pedagoške akademije u Sarajevu			Ukupno 10 sati po kolegiju			5 po kolegiju			

1 Svi podaci se odnose samo na nastavne predmete koji se tiču područja inkluzivnog obrazovanja i rada s djecom s posebnim potrebama

2 od ukupnog broja predviđenih sati se odnosi na pedagošku i metodičku praksu

<p>Studijski program razredne nastave, Filozofskog fakulteta u Banjaluci</p>	<p>Podaci za ovu tabelu nisu mogli da se izvuku, jer još ne postoje programi za sve predmete, koji su planirani da se održavaju u okviru dodiplomskog i postdiplomskog studija, a naročito predmeti vezani za područje in-kluzije. Jedini podatak koji postoji, jeste podatak o tome koliko časova vježbi i predavanja ima svaki predmet i koliko ECTS bodova iznosi:</p> <p><i>Uvod u razvojnu psihologiju</i> – predmet iz prvog semestra, koji nosi 4 ECTS boda, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i jedan čas vježbi.</p> <p><i>Psihologija djetinjstva i mladosti</i> – predmet iz drugog semestra, koji nosi 4 ECTS boda, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i jedan čas vježbi.</p> <p><i>Uvod u pedagošku psihologiju</i> – predmet iz trećeg semestra, koji nosi 5 ECTS bodova, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i dva časa vježbi.</p> <p><i>Psihologija učenja i nastave</i> – predmet iz četvrtog semestra, koji nosi 5 ECTS bodova, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i dva časa vježbi.</p> <p><i>Individualizacija u obrazovanju</i> – predmet iz četvrtog semestra, koji nosi 2 ECTS boda, spada u izborne predmete i ima jedan čas predavanja i jedan čas vježbi.</p> <p><i>Korektivna gimnastika</i> – predmet iz šestog semestra, koji nosi 4 ECTS boda, spada u obavezne predmete i ima dva časa predavanja i jedan čas vježbi.</p> <p><i>Metodika rada sa učenicima s poteškoćama u razvoju</i> – predmet iz osmog semestra, koji nosi 2 ECTS boda, spada u izborne predmete i ima jedan čas predavanja i jedan čas vježbi.</p>												
<p>Diplomski studij anglistike – nastavnički smjer – Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu</p>	Da	često	često	ponekad	rijetko	555	615	165	80	82 ³	Prevladava teorijska nastava	Prevladava se-minarski oblik	Kroz ispite i praktični rad
<p>Diplomski studij anglistike – nastavnički smjer – Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku</p>	Da	često	često	ponekad	rijetko	270	315	45	Izražena kao se-minari	48 ⁴	Prevladava teorijska nastava	Prevladava se-minarski oblik	Kroz ispite i praktični rad
<p>Psihologija – Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu</p>	Da ⁵	često	često	retko	retko	Ne odnose se na psihologa kao nastavnika psihologije							

3 Broj ECTS se odnosi na ukupnu sumu ponuđenih kolegija, od koje studenti trebaju steći 60 ECTS. Ovisno koje izborne kolegije odaberu, varira odnos predavanja, seminara i vježbi.

4 Broj ECTS se odnosi na ukupnu sumu ponuđenih kolegija, od koje studenti moraju steći 23 ECTS, a u izbornome dijelu im se samo preporuča odabrati glotodidaktičke kolegije. Ovisno koje izborne kolegije odaberu, varira odnos predavanja, seminara i vježbi.

5 All se ne odnose na nastavnike.

DODATAK A

Upitnik

USAGLAŠAVANJE PROGRAMA OBRAZOVANJA PROSVETNIH RADNIKA NA ZAPADNOM BALKANU je projekat koji sprovodi Centar za obrazovne politike iz Beograda u saradnji sa Filozofskim fakultetima iz Zagreba, Splita, Banjaluke, Sarajeva, Podgorice i Skoplja, i Pedagoškim fakultetom iz Sombora, uz podršku fondacija *Balkan Trust for Democracy* i *Central European Initiative*. Cilj projekta je da se utvrde potrebe za poboljšanje programa obrazovanja prosvetnih radnika kako bi bolje odgovarali kompetencijama koje su im potrebne u praksi. Ovaj upitnik je poslat prosvetnom osoblju u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama, i osoblju i studentima na visokoškolskim ustanovama koje obrazuju prosvetne radnike u zemljama učesnicama. Zatim će uslijediti pregled i analiza postojećih programa obrazovanja prosvetnih radnika naspram kompetencija koje budu identifikovane kao važne za praksu. Poboljšanja će biti predlagana i razmatrana u kontekstu njihovih implikacija za promene u programima na institucijama koje obrazuju buduće prosvetne radnike.

Zemlja (štiklirajte):	Ustanova u kojoj radite (štiklirajte):	Mjesto (napišite):
Bosna i Hercegovina	predškolska ustanova
Crna Gora	osnovna škola	
Hrvatska	srednja škola	
Makedonija	viša škola	
Srbija	visoka škola	

UPUTSTVO ZA POPUNJAVANJE: Molimo vas da ocenite važnost kompetencija prosvetnih radnika datih u tabeli ispod, koristeći skalu od 1 (uopšte nije važno) do 5 (izuzetno važno). Ako želite da dodate neke kompetencije koje nisu pomenute, učinite to na kraju liste i ocenite važnost dodate kompetencije na isti način.

Nakon završenih osnovnih studija prosvetni radnik treba da demonstrira:		1 uopšte nije važno	5 izuzetno važno
1	Solidno znanje predmeta ili grupe predmeta	1	2 3 4 5
2	Sposobnost da podstiče radoznalost i ohrabri učenike da preuzimaju inicijativu i odgovornost za svoje učenje	1	2 3 4 5
3	Zalaganje za rasnu jednakost putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti	1	2 3 4 5
4	Poznavanje praktičnih aspekata/veština vezanih za predmet ili grupu predmeta	1	2 3 4 5
5	Sposobnost da razvija jezičku i numeričku pismenost učenika	1	2 3 4 5
6	Sposobnost da primeni u praksi principe dobre discipline	1	2 3 4 5
7	Poznavanje nacionalnih prioriteta u obrazovanju i vaspitanju	1	2 3 4 5
8	Sposobnost da primenjuje nastavne planove i programe	1	2 3 4 5
9	Spremnost da bude tolerantan prema različitostima (etničkim, rodnim, socijalnim, kulturalnim, lingvističkim i verskim)	1	2 3 4 5
10	Spremnost da učestvuje u javnim raspravama i polemikama o obrazovnim temama prateći ili uključujući se u rad relevantnih tela	1	2 3 4 5
11	Posvećenost profesiji i radu sa decom	1	2 3 4 5
12	Sposobnost da doprinese razvoju svesti učenika o značaju zaštite zdravlja i životne sredine	1	2 3 4 5

Nakon završenih osnovnih studija prosvetni radnik treba da demonstrira:		1 uopšte nije važno	5 izuzetno važno
13	Sposobnost da priprema i održava časove na način koji obezbeđuje kontinuitet i napredak u učenju	1	2 3 4 5
14	Razumevanje sistema ocenjivanja i različitih načina ocenjivanja	1	2 3 4 5
15	Sposobnost da doprinese sprečavanju nasilja u školi	1	2 3 4 5
16	Poznavanje zakona i nadležnosti u oblasti obrazovanja	1	2 3 4 5
17	Sposobnost uspostavljanja i održavanja pozitivnih međuljudskih odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama	1	2 3 4 5
18	Sposobnost da koristi spektar predavačkih strategija u skladu sa datim predmetom, temom i potrebama učenika	1	2 3 4 5
19	Svest o važnosti i odgovornosti svoje profesije	1	2 3 4 5
20	Sposobnost da doprinese stvaranju klime pogodne za učenje i razvoj svih učenika	1	2 3 4 5
21	Sposobnost da koristi računar i internet i osmisli kako da ih efikasno primeni kao nastavna sredstva	1	2 3 4 5
22	Spremnost za saradnju s lokalnom zajednicom na organizaciji nastavnih aktivnosti (na primer organizovanje praktične nastave u lokalnom preduzeću)	1	2 3 4 5
23	Spremnost da doprinosi razvoju svesti učenika o potrebi učešća u demokratskom društvu	1	2 3 4 5

Nakon završenih osnovnih studija prosvetni radnik treba da demonstrira:		1 uopšte nije važno	5 izuzetno važno
24	Sposobnost učešća u planiranju razvoja institucije u kojoj radi	1	2 3 4 5
25	Sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema darovitim učenicima	1	2 3 4 5
26	Spremnost za saradnju sa kolegama iz zdravstvenih i socijalnih ustanova	1	2 3 4 5
27	Spremnost da doprinosi razvoju etike profesije	1	2 3 4 5
28	Sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema učenicima s poteškoćama u učenju	1	2 3 4 5
29	Sposobnost da se bavi istraživanjima u cilju razvoja obrazovanja	1	2 3 4 5
30	Sposobnost da kritički razmišlja i oceni sopstveni obrazovni učinak	1	2 3 4 5
31	Spremnost za saradnju sa pedagogima, psiholozima i kolegama iz službe za razvoj karijere	1	2 3 4 5
32	Sposobnost da služi deci kao moralni uzor	1	2 3 4 5
33	Spremnost da učestvuje u projektima u obrazovanju	1	2 3 4 5
34	Zalaganje za jednakost među polovima putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti	1	2 3 4 5
35	Sposobnost uočavanja novih zahteva u obrazovanju s obzirom na tržište rada	1	2 3 4 5
36	Spremnost da preuzime inicijativu i odgovornost za svoj profesionalni razvoj	1	2 3 4 5

Nakon završenih osnovnih studija prosvetni radnik treba da demonstrira:		1 uopšte nije važno	5 izuzetno važno
37	Sposobnost da koristi interaktivne metode podučavanja	1	2 3 4 5
38	Sposobnost da kritički ocenjuje i adaptira nastavne programe	1	2 3 4 5
39	Sposobnost da kritički razmišlja o sopstvenom sistemu vrednosti	1	2 3 4 5
40		1	2 3 4 5
41		1	2 3 4 5
...		1	2 3 4 5

Podaci o ispitaniku (anonimno):

1. Vaše zanimanje (zaokružite broj ispred):

- 1 vaspitač/ica
- 2 učitelj/ica
- 3 nastavnik/ca u osnovnoj školi
- 4 nastavnik/ca u srednjoj stručnoj školi
- 5 nastavnik/ca u gimnaziji
- 6 direktor/ka (ili drugo rukovodeće osoblje)
- 7 stručni saradnik/ca (pedagog/škinja, psiholog/škinja i dr.)
- 8 profesor/ica na visokoškolskoj ustanovi
- 9 saradnik/ca na visokoškolskoj ustanovi (asistent, saradnik/ca u nastavi)
- 10 student/kinja u visokoškolskoj ustanovi
- 11 drugo (navedite) _____

DODATAK B

Rezultati istraživanja na terenu: ocena važnosti četiri domena kompetencija od strane ispitanika iz različitih zemalja ili u odnosu na pol, poziciju, nivo obrazovanja, i starost.

Zemlja

	ZEMLJA	Pros. ocena	Std. devijacija	N
samokritičnost i profesionalni razvoj	Bosna i Hercegovina	4,48	,60	505
	Crna Gora	4,51	,54	137
	Hrvatska	4,46	,50	609
	Makedonija	4,61	,48	363
	Srbija	4,53	,49	373
	Ukupno	4,51	,53	1987
predmet i nastava	Bosna i Hercegovina	4,52	,48	505
	Crna Gora	4,50	,45	137
	Hrvatska	4,49	,46	609
	Makedonija	4,62	,45	363
	Srbija	4,57	,39	373
	Ukupno	4,54	,45	1987
doprinosa razvoju obrazovanja	Bosna i Hercegovina	4,08	,69	505
	Crna Gora	3,96	,66	137
	Hrvatska	4,00	,57	609
	Makedonija	4,22	,59	363

	ZEMLJA	Pros. ocena	Std. devijacija	N
	Srbija	3,93	,65	373
	Ukupno	4,04	,64	1987
posvećenost vrednostima i briga za učenike	Bosna i Hercegovina	4,55	,48	505
	Crna Gora	4,51	,41	137
	Hrvatska	4,52	,43	609
	Makedonija	4,57	,46	363
	Srbija	4,51	,45	373
	Ukupno	4,53	,45	1987

Pol

	POL	Pros. ocena	Std. devijacija	N
samokritičnost i profesionalni razvoj	muški	4,44	,58	410
	ženski	4,54	,50	1545
	Ukupno	4,52	,52	1955
predmet i nastava	muški	4,44	,52	410
	ženski	4,56	,43	1545
	Ukupno	4,54	,45	1955
doprinos razvoju obrazovanja	muški	3,99	,69	410
	ženski	4,06	,62	1545
	Ukupno	4,05	,63	1955
posvećenost vrednostima i briga za učenike	muški	4,40	,55	410
	ženski	4,57	,41	1545
	Ukupno	4,54	,45	1955

Pozicija

	Zanimanje	Pros. ocena	Std. devijacija	N
samokritičnost i profesionalni razvoj	vaspitač/ica	4,44	,56	242
	učitelj/ica	4,51	,51	268
	nastavnik/ca	4,52	,51	1148
	direktor (ili drugo rukovođeće osoblje)	4,46	,70	27
	stručni saradnik/ca (pedagog/škinja, psiholog/škinja i dr.)	4,62	,41	87
	profesor/ica na visokoškolskoj ustanovi	4,47	,58	72
	saradnik/ca na visokoškolskoj ustanovi	4,54	,52	69
	drugo	4,62	,36	32
	Ukupno	4,51	,52	1945
predmet i nastava	vaspitač/ica	4,40	,51	242
	učitelj/ica	4,64	,39	268
	nastavnik/ca	4,54	,45	1148
	direktor (ili drugo rukovođeće osoblje)	4,47	,69	27

	Zanimanje	Pros. ocena	Std. devijacija	N
	stručni saradnik/ca (pedagog/škinja, psiholog/škinja i dr.)	4,62	,38	87
	profesor/ica na visokoškolskoj ustanovi	4,53	,49	72
	saradnik/ca na visokoškolskoj ustanovi	4,52	,41	69
	drugo	4,43	,51	32
	Ukupno	4,54	,45	1945
doprinos razvoju obrazovanja	vaspitač/ica	4,01	,67	242
	učitelj/ica	4,10	,64	268
	nastavnik/ca	4,07	,62	1148
	direktor (ili drugo rukovodeće osoblje)	4,03	,77	27
	stručni saradnik/ca (pedagog/škinja, psiholog/škinja i dr.)	4,00	,54	87
	profesor/ica na visokoškolskoj ustanovi	3,90	,76	72

	Zanimanje	Pros. ocena	Std. devijacija	N
	saradnik/ca na visokoškolskoj ustanovi	3,91	,67	69
	drugo	3,99	,58	32
	Ukupno	4,05	,63	1945
Posvećenost vrednostima i briga za učenike	vaspitač/ica	4,61	,39	242
	učitelj/ica	4,60	,42	268
	nastavnik/ca	4,52	,46	1148
	direktor (ili drugo rukovodeće osoblje)	4,56	,42	27
	stručni saradnik/ca (pedagog/škinja, psiholog/škinja i dr.)	4,58	,39	87
	profesor/ica na visokoškolskoj ustanovi	4,40	,50	72
	saradnik/ca na visokoškolskoj ustanovi	4,37	,47	69
	drugo	4,63	,32	32
	Ukupno	4,54	,45	1945

Nivo obrazovanja

	Stepen Obrazovanja	Pros. ocena	Std. devijacija	N
samokritičnost i profesionalni razvoj	srednje	4,47	,55	61
	više	4,47	,57	632
	visoko	4,54	,49	1244
	Ukupno	4,51	,52	1937
predmet i nastava	srednje	4,57	,53	61
	više	4,49	,51	632
	visoko	4,56	,42	1244
	Ukupno	4,54	,46	1937
doprinos razvoju obrazovanja	srednje	4,10	,66	61
	više	4,04	,64	632
	visoko	4,04	,63	1244
	Ukupno	4,04	,64	1937
posvećenost vrednostima i briga za učenike	srednje	4,63	,45	61
	više	4,58	,45	632
	visoko	4,51	,44	1244
	Ukupno	4,54	,45	1937

Godine starosti

	Godine starosti	Pros. ocena	Std. devijacija	N
samokritičnost i profesionalni razvoj	manje od 28	4,54	,47	262
	od 29 do 37	4,54	,48	531
	od 38 do 47	4,51	,52	576
	više od 48	4,48	,58	534
	Total	4,51	,52	1903
predmet i nastava	manje od 28	4,53	,44	262
	od 29 do 37	4,56	,41	531
	od 38 do 47	4,54	,44	576
	više od 48	4,52	,52	534
	Total	4,54	,46	1903
doprinos razvoju obrazovanja	manje od 28	4,07	,55	262
	od 29 do 37	4,06	,63	531
	od 38 do 47	4,06	,63	576
	više od 48	4,01	,68	534
	Total	4,05	,64	1903
posvećenost vrednostima i briga za učenike	manje od 28	4,54	,44	262
	od 29 do 37	4,53	,45	531
	od 38 do 47	4,55	,42	576
	više od 48	4,54	,48	534
	Total	4,54	,45	1903

DODATAK C
Rezultati istraživanja: percipirana važnost
39 kompetencija po zemljama

	Zemlja	Pros. ocena
1. Solidno znanje predmeta ili grupe predmeta	Bosna i Hercegovina	4,61
	Crna Gora	4,67
	Hrvatska	4,60
	Makedonija	4,73
	Srbija	4,75
	Total	4,66
2. Sposobnost da podstiče radoznalost i ohrabri učenike da preuzimaju inicijativu i odgovornost za svoje učenje	Bosna i Hercegovina	4,72
	Crna Gora	4,74
	Hrvatska	4,75
	Makedonija	4,78
	Srbija	4,77
	Total	4,75
3. Zalaganje za rasnu jednakost putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti	Bosna i Hercegovina	4,61
	Crna Gora	4,68
	Hrvatska	4,57
	Makedonija	4,52
	Srbija	4,54
	Total	4,57
4. Poznavanje praktičnih aspekata/veština vezanih za predmet ili grupu predmeta	Bosna i Hercegovina	4,57
	Crna Gora	4,47
	Hrvatska	4,56
	Makedonija	4,60
	Srbija	4,58
	Total	4,56

	Zemlja	Pros. ocena
5. Sposobnost da razvija jezičku i numeričku pismenost učenika	Bosna i Hercegovina	4,55
	Crna Gora	4,65
	Hrvatska	4,55
	Makedonija	4,59
	Srbija	4,59
	Total	4,57
6. Sposobnost da primeni u praksi principe dobre discipline	Bosna i Hercegovina	4,51
	Crna Gora	4,49
	Hrvatska	4,46
	Makedonija	4,53
	Srbija	4,49
	Total	4,50
7. Poznavanje nacionalnih prioriteta u obrazovanju i vaspitanju	Bosna i Hercegovina	3,98
	Crna Gora	3,89
	Hrvatska	4,12
	Makedonija	4,26
	Srbija	3,89
	Total	4,05
8. Sposobnost da primenjuje nastavne planove i programe	Bosna i Hercegovina	4,53
	Crna Gora	4,58
	Hrvatska	4,44
	Makedonija	4,68
	Srbija	4,51
	Total	4,53

	Zemlja	Pros. ocena
9. Spremnost da bude tolerantan prema različitostima (etničkim, rodnim, socijalnim, kulturalnim, lingvističkim, i verskim)	Bosna i Hercegovina	4,69
	Crna Gora	4,61
	Hrvatska	4,68
	Makedonija	4,69
	Srbija	4,62
	Total	4,67
10. Spremnost da učestvuje u javnim raspravama i polemikama o obrazovnim temama prateći ili uključujući se u rad relevantnih tela	Bosna i Hercegovina	3,97
	Crna Gora	3,93
	Hrvatska	3,86
	Makedonija	4,18
	Srbija	3,84
	Total	3,95
11. Posvećenost profesiji i radu sa decom	Bosna i Hercegovina	4,71
	Crna Gora	4,73
	Hrvatska	4,66
	Makedonija	4,75
	Srbija	4,76
	Total	4,71
12. Sposobnost da doprinese razvoju svesti učenika o značaju zaštite zdravlja i životne sredine	Bosna i Hercegovina	4,52
	Crna Gora	4,44
	Hrvatska	4,53
	Makedonija	4,51
	Srbija	4,47
	Total	4,51

	Zemlja	Pros. ocena
13. Sposobnost da priprema i održava časove na način koji obezbeđuje kontinuitet i napredak u učenju	Bosna i Hercegovina	4,69
	Crna Gora	4,66
	Hrvatska	4,69
	Makedonija	4,71
	Srbija	4,76
	Total	4,70
14. Razumevanje sistema ocenjivanja i različitih načina ocenjivanja	Bosna i Hercegovina	4,55
	Crna Gora	4,49
	Hrvatska	4,47
	Makedonija	4,62
	Srbija	4,58
	Total	4,54
15. Sposobnost da doprinese sprečavanju nasilja u školi	Bosna i Hercegovina	4,63
	Crna Gora	4,63
	Hrvatska	4,62
	Makedonija	4,54
	Srbija	4,60
	Total	4,60
16. Poznavanje zakona i nadležnosti u oblasti obrazovanja	Bosna i Hercegovina	4,15
	Crna Gora	4,16
	Hrvatska	4,11
	Makedonija	4,24
	Srbija	3,99
	Total	4,13

	Zemlja	Pros. ocena
17. Sposobnost uspostavljanja i održavanja pozitivnih međuljudskih odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama	Bosna i Hercegovina	4,67
	Crna Gora	4,63
	Hrvatska	4,69
	Makedonija	4,65
	Srbija	4,68
	Total	4,67
18. Sposobnost da koristi spektar predavačkih strategija u skladu sa datim predmetom, temom i potrebama učenika	Bosna i Hercegovina	4,46
	Crna Gora	4,37
	Hrvatska	4,50
	Makedonija	4,60
	Srbija	4,47
	Total	4,49
19. Svest o važnosti i odgovornosti svoje profesije	Bosna i Hercegovina	4,64
	Crna Gora	4,69
	Hrvatska	4,66
	Makedonija	4,77
	Srbija	4,72
	Total	4,69
20. Sposobnost da doprinese stvaranju klime pogodne za učenje i razvoj svih učenika	Bosna i Hercegovina	4,64
	Crna Gora	4,57
	Hrvatska	4,64
	Makedonija	4,66
	Srbija	4,65
	Total	4,64

	Zemlja	Pros. ocena
21. Sposobnost da koristi računar i internet i osmisli kako da ih efikasno primeni kao nastavna sredstva	Bosna i Hercegovina	4,26
	Crna Gora	4,25
	Hrvatska	4,13
	Makedonija	4,41
	Srbija	4,17
	Total	4,23
22. Spremnost za saradnju s lokalnom zajednicom na organizaciji nastavnih aktivnosti (na primer organizovanje praktične nastave u lokalnom preduzeću)	Bosna i Hercegovina	4,02
	Crna Gora	3,78
	Hrvatska	3,80
	Makedonija	4,04
	Srbija	3,85
	Total	3,91
23. Spremnost da doprinosi razvoju svesti učenika o potrebi učešća u demokratskom društvu	Bosna i Hercegovina	4,11
	Crna Gora	4,06
	Hrvatska	4,04
	Makedonija	4,24
	Srbija	3,82
	Total	4,06
24. Sposobnost učešća u planiranju razvoja institucije u kojoj radi	Bosna i Hercegovina	4,15
	Crna Gora	4,08
	Hrvatska	4,03
	Makedonija	4,28
	Srbija	4,12
	Total	4,13

	Zemlja	Pros. ocena
25. Sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema darovitim učenicima	Bosna i Hercegovina	4,65
	Crna Gora	4,72
	Hrvatska	4,58
	Makedonija	4,68
	Srbija	4,66
	Total	4,64
26. Spremnost za saradnju sa kolegama iz zdravstvenih i socijalnih ustanova	Bosna i Hercegovina	4,19
	Crna Gora	4,18
	Hrvatska	4,09
	Makedonija	4,25
	Srbija	4,02
	Total	4,14
27. Spremnost da doprinosi razvoju etike profesije	Bosna i Hercegovina	4,54
	Crna Gora	4,64
	Hrvatska	4,46
	Makedonija	4,54
	Srbija	4,46
	Total	4,51
28. Sposobnost da prepozna i da se adekvatno postavi prema učenicima s poteškoćama u učenju	Bosna i Hercegovina	4,57
	Crna Gora	4,80
	Hrvatska	4,65
	Makedonija	4,62
	Srbija	4,66
	Total	4,63

	Zemlja	Pros. ocena
29. Sposobnost da se bavi istraživanjima u cilju razvoja obrazovanja	Bosna i Hercegovina	4,19
	Crna Gora	4,15
	Hrvatska	3,97
	Makedonija	4,29
	Srbija	4,08
	Total	4,12
30. Sposobnost da kritički razmišlja i oceni sopstveni obrazovni učinak	Bosna i Hercegovina	4,48
	Crna Gora	4,49
	Hrvatska	4,47
	Makedonija	4,58
	Srbija	4,58
	Total	4,52
31. Spemnost za saradnju sa pedagogima, psiholozima i kolegama iz službe za razvoj karijere	Bosna i Hercegovina	4,48
	Crna Gora	4,50
	Hrvatska	4,43
	Makedonija	4,57
	Srbija	4,43
	Total	4,47
32. Sposobnost da služi deci kao moralni uzor	Bosna i Hercegovina	4,74
	Crna Gora	4,82
	Hrvatska	4,70
	Makedonija	4,75
	Srbija	4,79
	Total	4,74

	Zemlja	Pros. ocena
33. Spremnost da učestvuje u projektima u obrazovanju	Bosna i Hercegovina	4,32
	Crna Gora	4,13
	Hrvatska	4,24
	Makedonija	4,48
	Srbija	4,15
	Total	4,28
34. Zalaganje za jednakost među polovima putem ličnog primera, kroz nastavne i druge aktivnosti	Bosna i Hercegovina	4,51
	Crna Gora	4,46
	Hrvatska	4,46
	Makedonija	4,52
	Srbija	4,37
	Total	4,47
35. Sposobnost uočavanja novih zahteva u obrazovanju s obzirom na tržište rada	Bosna i Hercegovina	4,19
	Crna Gora	4,22
	Hrvatska	4,16
	Makedonija	4,16
	Srbija	4,15
	Total	4,17
36. Spremnost da preuzime inicijativu i odgovornost za svoj profesionalni razvoj	Bosna i Hercegovina	4,50
	Crna Gora	4,60
	Hrvatska	4,43
	Makedonija	4,59
	Srbija	4,54
	Total	4,51

	Zemlja	Pros. ocena
37. Sposobnost do koristi interaktivne metode podučavanja	Bosna i Hercegovina	4,50
	Crna Gora	4,46
	Hrvatska	4,42
	Makedonija	4,64
	Srbija	4,42
	Total	4,48
38. Sposobnost da kritički ocenjuje i adaptira nastavne programe	Bosna i Hercegovina	4,39
	Crna Gora	4,44
	Hrvatska	4,37
	Makedonija	4,65
	Srbija	4,48
	Total	4,45
39. Sposobnost da kritički razmišlja o sopstvenom sistemu vrednosti	Bosna i Hercegovina	4,54
	Crna Gora	4,65
	Hrvatska	4,56
	Makedonija	4,67
	Srbija	4,65
	Total	4,60