

Gudjons, H. (1994), *Pedagogija, Temeljna znanja*, Zagreb: Educa, 17-24, 143-148, 160-165.

pregled, bespomoćno prožimanje. Dalje, ne samo da je na mnogim mjestima govor o znanostima o odgoju kao takvim – u množini (kao da bi postojale mnoge teologije ili medicine), već su i supripadna polja rada različito strukturirana; cjelina je raščlanjena potpuno različito – ovisno o pojedinom visokom učilištu.

Doduše, posvuda biste našli iste pojmove – npr. socijalna pedagogija, didaktika, školska pedagogija, opća znanost o odgoju, pedagogija slobodnog vremena, specijalna pedagogija i druge. Ali kako se to sve međusobno odnosi, koji *sistematski poredak* ima ta disciplina, to vjerojatno nećete naći.

A ako ste zavirili u različite seminare i predavanja i zanimali se njihovim sadržajima, onda biste se složili s oba sljedeća navoda (možda kimajući glavom): »Znanost o odgoju se danas raščlanjuje na različite pojedinačne discipline, koje se samo još labavim povezom zajedničkog imena održavaju zajedno« (Lenzen, 1989, sv. 2, str. 1232). I: »Danas ne postoji *nikakvo slaganje u pogledu fundamentalnih pojmova i metoda* znanosti o odgoju, pogotovu ne o fundamentalnom kanonu za teorije, a ne postoji niti neki jezgrovni studij koji iz toga proizlazi« (Lenzen, 1989, sv. 1, str. 525). Dakako, ni sistematski prikazi pedagogije u udžbenicima od toga ne odudaraju.

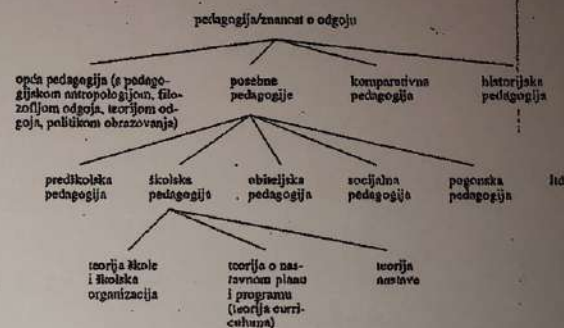
#### Kako se dađe objasniti ta nepreglednost?

Taj se pluralizam (da ne upotrijebimo riječ kaos) s jedne strane dađe objasniti time, što je znanost o odgoju mlada znanost (uspoređena primjerice s filozofijom ili medicinom). S druge strane, ona je doživjela burno širenje sedamdesetih godina ovoga stoljeća, jer je morala reagirati na veće potrebe za izobrazbom te na nove pedagogijske probleme. (Godine 1966. u Saveznoj Republici Njemačkoj je bilo 196 profesorskih mjesta na visokim učilištima, a 1980. pak 1100, pri čemu su žene i prije i poslije bile slabo zastupljene.) I, napokon, i regionalne historijske posebnosti igraju nekakvu ulogu, npr. pri integriranju visokih pedagoških škola i sveučilišta, koja su morala preuzeti ne samo osoblje, već i područje zadataka i izobrazbe.

Dakle, ne može se govoriti o određenoj razdobi jedinstveno shvaćene znanosti o odgoju. Raščlamba znanstvenog sustava je neraskidivo prepletena sa stvarnim institucijskim uvjetima visokih učilišta.

Međutim, i brojne su, naime, po važnosti različito procijenjene »djelomične discipline« dosegle znanstveni stupanj znanstvenoteorijskog produbljivanja. Ako su prije nositelji katedre »opće pedagogije« bili »spok« znanosti o odgoju, to se je danas stubokom izmijenilo. Školska pedagogija je danas potanko obradila historijske i društvene uvjete nastajanja škole ili antropolojske i psiholojske pretpostavke nastave i učenja.

Iz tog »produbljivanja« pod-disciplina – a time prema njegovu shvaćanju slabljenjem važnosti »opće pedagogije« – Dietrich (1992, str. 254. i dalje) je razvio dosljednu i isto tako jednostavnu koliko otvorenu raščlambu pedagogije/znanosti o odgoju (sl. 1).



Slika 1: Raščlamba znanosti o odgoju prema Dietrichu (iz: Dietrich, 1992, str. 262).

#### Tumačenje sheme

Na prvoj razini je pedagogija/znanost o odgoju najprije razdijeljena na četiri velika područja. To su: *opća pedagogija* (ovdje se radi o temeljima i o onom »općenitom« svake posebne ili specifične pedagogije, o njihovim filozofijskim ili antropolojskim pretpostavkama, dakle o generalnoj teoriji odgoja i obrazovanja kao i o njihovim institucijama), zatim *posebne pedagogije*, *komparativna pedagogija* (ona uspoređuje probleme odgoja i obrazovne/školske sustave različitih zemalja) i *historijska pedagogija*.

U ovom primjeru za sveza tih četiriju velikih područja: pretpostavimo da se netko pozabavi problemom uvođenja objedinjenih škola. Iz opće pedagogije bi se mogli izvesti npr. odgovori na pitanje o temeljnom pojmu obrazovanja i svezri obrazovne politike i društvenih uvjeta; kao posebna pedagogija bila bi npr. srednjoškolska pedagogija, teoretično za organizaciju nastave, za načelno uspostavljanje nastavničkih planova i programa (kurikuluma), te za vrednovanje učionica i drugo; komparativna pedagogija daje važne upute analizom sustava objedinjenih škola; unutar historijske pedagogije imalo bi se pitati koje povijesne pretpostavke zapravo ima moderna objedinjena škola (i otkrivala bi npr. da historijski nasrti već u sebi nose proturječne jednako uspješivanja svih i individualnog uspjeha pojedine sudarenosti i sadržaj jako različita rješenja za taj problem, koji još i danas tvori veliki dio problematike diferenciranja cjelokupne škole). Utemeljena procjena ili daljnji razvoj pedagoških pitanja je dakle upućena na barem ta četiri velika područja znanosti o odgoju.

Na drugoj razini se zatim raščlanjuju posebne pedagogije: predškolska pedagogija, školska pedagogija, obiteljska pedagogija, socijalna pedagogija, pogrnska peda-

gogija, itd. Lako se vidi da tu u igru ulaze usmjerenja u kojima su se odgoj i obrazovanje institucionalizirali.

\* Na trećoj strani navodimo ouda na primjeru školske pedagogije kao jedne od »posebnih pedagogija« još tananije podrazdiobe: teorija škole, teorija nastavnog plana i programa, teorija nastave. Tako bi se, naravno, i socijalna pedagogija ili druge posebne pedagogije mogle dijeliti još dalje.

#### »Pedagogija« i »znanost o odgoju«

Dietrich konačno ukazuje na to da se pojmovi *pedagogija* (Pädagogik) i *znanost o odgoju* (Erziehungswissenschaft) primjenjuju kao identični, te da je to danas sve više prihvaćeno.

Dakako, treba znati da je pojam *znanost o odgoju* od prvoga svjetskog rata, a pojačano šezdesetih i sedamdesetih godina ovoga stoljeća, bio »ofenzivan« pojam. Njime se htjelo jače naglasiti znanstveni karakter te discipline – nasuprot dotad upotrebljavanom pojmu *pedagogija*, koji je često izjednačavan s *odgojnom praksom* (odn. »izobrazbom« za nju). Terminom *znanost o odgoju* se je trebalo, dalje, naglasiti vlastita iskustveno-znanstvena komponenta, potom uska povezanost s empirijskim srodnim znanostima, te pluralitet znanstvenih koncepcija, istraživačkih metoda i mislenih stavova. – Dakako, već se su ovom mjestu vidi da nije riječ o bezazlonj razjri. Naprotiv, traži se odgovor na pitanje o odnosu znanstvene teorije i pedagoškog rada, znanosti i prakse, a timo i odgovor na pitanje o znanstvenosti te struke.

#### 1.2 STRUKTURA DISCIPLINE

Znatno diferenciraniju skicu strukture predložio je Dieter Lenzen (1989, sv. 2, str. 1114. i dalje). I tu sliku određuju dva momenta: jedamput ogromna mnogostrukt (i promjena) teorijskih osnova pedagogije, drugi put toliko različito praktičko etabliranje djelomičnih područja na odgojnoznanstvenim institucijama (sl. 2).

#### Objašnjenje strukture

\* Prva razina navodi najvažnija djelomična područja (»pod-discipline«) pedagogije, koje su na mnogim visokim učilištima zastupljene kao vlastiti instituti ili s vlastitim katedrama. Započinje s općom/sistematskom pedagogijom, koja se stavlja *pokraj* drugih pod-disciplina, iako ona upravo gradi »temeljnu pedagoškijsku misao« (Bennef, 1987, str. 9), onu koja vrijedi za *sve* djelatna polja pedagoške prakse i priznata za *sva* područja odgojnoznanstvenog teorijskog razvoja i ispitivanja. Ona timo nije nikakva *superdisciplina* već, dapače sasvim skromna *subdisciplina* znanosti o odgoju. Nadalje, tim relativno etabliranim djelomičnim disciplinama pripada socijalna pedagogija. Radi se o grani, koja se bavi izvanobiteljskim i izvanškolskim odgojem u smislu »strukturalnog ugrožavanja odrastanja općenito« (Giesecke, 1991, str. 46), te odgovarajućim institucijama, pomoćima i postupcima (od savjetovanja, rada s mladima, dječjih jaslica sve do domova,

grupa mladih koji skupa stanuju i zatvorskih ustanova, pojedinačnom pomoći, grupnim i zajedničkim radom i drugim). Slijede pedagogija poziva i gospodarstvena pedagogija, historijska, komparativna i školska pedagogija, sve do pedagogije odraslih, specijalne pedagogije (ranije zvane pedagogijom ometenih) te izvanškolske pedagogije. Sve te pod-discipline same diferenciraju područja svog rada, a dijelom su dobro zastupljene i postavljene na visokim učilištima.

Svakako je zanimljiva razdioba istraživačkih radova do 1985. godine: 31,2 posto opća znanost o odgoju, 24,4 posto školska pedagogija, 7,4 posto komparativna znanost o odgoju, 6,4 posto socijalna pedagogija, 5,5 posto pedagogija poziva, 4,8 posto obrazovanje odraslih, 4,4 posto pedagogija zdravlja i specijalna pedagogija (Macke, 1990, str. 58).

\* Druga razina navodi pod užim disciplinama pak strukovna usmjerenja, koja kao pokušaji specijalizacije još nisu dosegla obilježje subdiscipline. Danas nam je osobito važna pedagogija inozemaca/interkulturalna pedagogija; slijede pogonska pedagogija, pedagogija slobodnog vremena, itd. sve do seksualne pedagogije. Na različnom značenju različitih strukovnih usmjerenja se pokazuje da ova »mogu biti potpuno ovisna o konjunkturi« (Lenzen, 1989, sv. 2, str. 1112).

\* Treća razina, napokon, ukazuje na polja prakse (odgoj za mir, zdravstveni odgoj sve do ekoodgoja) koja su kao »n-odgoj« predmetom istraživanja. Ona nisu uvijek proizvela vlastita strukovna usmjerenja (mada katkad ipak jesu).

Od tih triju razina treba razlikovati prema Lenzenu

a) »pedagoškijska učenja« kao Montessori-pedagogiju, Waldorfsku pedagogiju, Freinet-pedagogiju i druge. One se često nazivaju prema utemeljitelju i utoliko su povezane zajedničkom »doktrinom« te utječu na različita polja prakse;

b) znanstvenoteorijske osnove/koncepte/pozicije znanosti o odgoju (vidi poglavlje 2: Pravci znanosti o odgoju).

*Susjedne znanosti:* Napokon postoje još srodne discipline kao pedagoška psihologija ili pedagoška sociologija, koje su se dijelom oselile kod izvornih struku, dijelom u znanost o odgoju. Ova čista ne ukazuje izravno da je uobičajeno govoriti o »susjednim znanostima« (dakle npr. filozofija, sociologija i psihologija, ali i biologija, medicina i dr.), ako su one ranije dijelom bile, nekoliko aragantno, označene kao »pomoćne znanosti« pedagogije. Ispitivanje i formiranje teorija u smislu znanosti o odgoju danas se više ne može zamisliti bez interdisciplinarnih pristupa koji uključuju te znanosti.

#### Gdje ostaju strukovne didaktike?

Na Lenzenovoj je slici uočljivo da *strukovne didaktike* (metodike, primjedba ured.) nisu jasno pridružene. Za studije posvećene učiteljskoj službi one imaju, osim strukovnog studija, čak veliku ulogu. Strukovna didaktika je znanost o planskom, institucionaliziranom poučavanju i učenju specijalnih skupina zadataka, problema i stvarnih područja« (Lenzen, 1986, sv. 3, str. 427). Jednostavnije, pojedinačno strukovne didaktike bave se nastavom u različitim (školskim) strukama (predmetima) – tako, uostalom, pokazuje i praktička izobrazba za praksu na visokim učilištima.

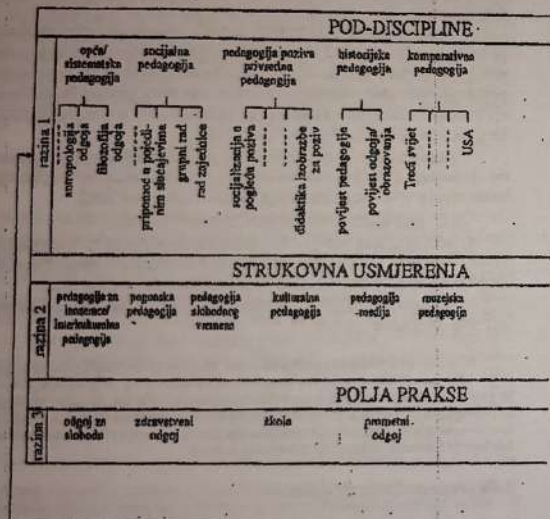
Odnos znanstvene struke, nastavne struke, strukovne didaktike i opće didaktike ipak je višeslojan (Beckmann, 1991). Postavlja se i pitanje (oko kojeg su se toliko sporili







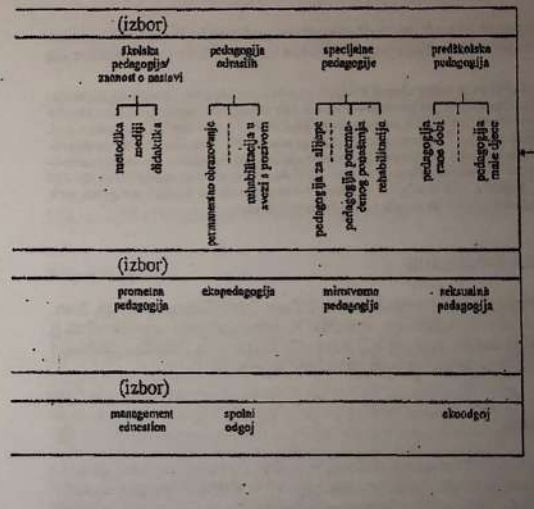
posljednjih godina) o sustavno-znanstveno sistematskom, institucijskom poretku strukovnih didaktika. Ako su one dio strukovnih znanosti, onda strukovna didaktika svakako spada u odgovarajuću struku i mora se tamo studirati. Ako je, naprotiv, njihovo središte i temeljno problematiziranje pedagojsko (naime problematiziranje »sadržine obrazovanja« određenih sadržaja i njihove poučivosti i naučivosti), onda strukovna didaktika treba uči u znanost o odgoju. Tada bi didaktičari/metodičari, u smislu strukovne didaktike, morali imati dvostruku kvalifikaciju – onu strukovnih znanstvenika i onu znanstvenika odgoja.



svrha discipline među tim:

pedagoška psihologija      pedagoška sociologija      strukovne didaktike (metodika)

Slika 2: Struktura pedagogije (prema: Lenzen, 1989, str. 1114. i dalje).



osnove/koncepti/pozicije:

kritičko-analitička znanost o odgoju  
kritička znanost o odgoju  
historijsko-kontekstualna pedagogija  
psihosocijalna pedagogija  
dubovoznanstvena pedagogija  
pedagogija znanstvenih sazeta  
fenomenološka pedagogija  
strukturnistička pedagogija

pedagogija "mencija", npr.:

Montesori-pedagogija  
Waldorfska pedagogija  
Freinet pedagogija  
reformna pedagogija  
antropistička pedagogija  
antropometrična pedagogija  
socijalistička pedagogija

## 1.3 SAŽETAK

U suvremenoj znanosti o odgoju još uvijek ne postoji obvezatni kanon sadržaja koji bi činili jezgru te znanosti. Stoga je subjektivan svaki pokušaj usmjeravajućeg pregleda – usprkos temama uvijek iznova navodenim u programima stručnih pedagoških ispita. Nema »obvezatne« razdiobe i sistematike znanosti o odgoju jer one su upletene u heterogenost visokih učilišta kao institucija. Podjednako se daju stvoriti neke poddiscipline, koje su se tijekom razvoja stabilirale: npr. opća znanost o odgoju, socijalna pedagogija, školska pedagogija, pedagogija odraslih, pedagogija poziva i druge. Od toga valja razlikovati pojedine strukovne pravce kao pokušaje specijalizacije (npr. interkulturalna pedagogija, pedagogija slobodnog vremena, pedagogija medija). Napokon, predmetom odgojnoznanstvenog istraživanja su i različita aktualna polja prakse (npr. ekodgoj). Neriješena problematika počiva i u poretku strukovnih didaktika/metodika. Sve u svemu se znanost o odgoju danas shvaća kao socijalna znanost, koja se naslanja na načelo interdisciplinarnosti.

*Pa ipak – kako je već rekao Jean Paul (1763-1825): »Govoriti o pedagogiji ujedno znači govoriti o svemu.«*

## PITANJA ZA PROVJERU ZNANJA

1. Navedite tri razloga, zašto znanost o odgoju danas prije sliči »gruborastoj snjeci« nego sistematskoj i strogo razrađenoj znanosti?
2. Čime se bavi opća pedagogija, čime komparativna pedagogija, čime školska pedagogija, a čime socijalna pedagogija?
3. Što su, prema Leitzenu, »pedagogijska ubanja«?
4. Čemu biste pridružili strukovne didaktike (metodike): zapratuju znanosti ili znanosti o odgoju? Zašto?

## RADNE ZADACE

Zamislite da vas je pozvao ministar kulture i prosvjete da za utemeljenje novog visokog učilišta za znanost o odgoju (izobrazbu učitelja i studij diplomiranih pedagoga) izradite anamnezu podrazdiobu strukovnih područja i podpodjelu znanosti o odgoju. Pritom biste trebali uzeti u obzir iskustva pedagogije. Kako bi izgledala Vaša strukturna skica? Uzмите za to slobodno Lenzenov model, ali ga varirajte prema osobnim viđenjima. Uzмите u obzir također mogućnost angažovanja pojedinih područja/sadržaja, koji su prema Vama osobno, kao suvremeni problemi, osobito bitni.

## LITERATURA

- Beckmann, H.-K.: Fachdidaktik, Bereichsdidaktik, Stufendidaktik. In: L. Roth (Hg.): *Pädagogik*, S. 674-688. München 1991.
- Bennet, D.: *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und München 1987, 2. Aufl. 1991.
- Bittner, G.: Pädagogik und Psychoanalyse. In: H. Röhre/H. Scheuerl (Hg.): *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, S. 215-227. Frankfurt/M. 1989.
- \* Dietrich, T.: *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1992, 7. Aufl.

Giesecke, H.: *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim und München 1991, 2. Aufl. der Neuausgabe.

Kaiser, A. u R.: *Studienbuch Pädagogik*. Frankfurt 1991, 5. Aufl.

Lenzen, D. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 12 Bde. Stuttgart 1982ff.

\* Lenzen, D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1 und 2. Reinbek 1989.

Macke, G.: Disziplinennormierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Z. f. Päd.*

H. 1/1990, S. 51-72.

Oelkers, J./Tonerth, H.-E. (Hg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Heft der *Z. f. Päd.* Weinheim und Basel

1991.

## SEDMO POGLAVLJE

### ODGOJ I OBRAZOVANJE

O čemu je riječ...

Mora li se čovjeka odgajati? Iz antropoloških ispitivanja da se dokazati opća čovjekova potreba za odgojem. No, što je zapravo *odgoj*? U ovom poglavlju prikazuju se pokušaji tumačenja pojma odgoj. On nije moguć bez ciljeva, normi i vrijednosti. Koje predušbe postoje o modelu procesa odgajanja? Ili bi pojam *odgoj* u društvu koje postaje sve složenije trebalo zamijeniti pojmom *obrazovanja*? *Odgoj* se opisuje kao temeljna kategorija, razvijaju se obrisi modernoga koncepta obrazovanja.

#### 7.1 ZAŠTO JE ČOVJEK UPUĆEN NA ODGOJ? – ANTROPOLOŠKI TEMELJI

Gotovo je sigurno da svaki pedagog ima više ili manje svjesnu sliku čovjeka. Pedagogija u praksi i teoriji počiva na implicitnoj antropologiji, kako je to Heinrich Roth (1971) razradio u svomu temeljnom djelu u dva sveska. Onaj tko čovjeka drži biološki »manjkavim bićem«, koje je uz to nagonsko i instinktivno nesigurno, koje može preživjeti samo s pomoću kulture, drukčije će odgajati nego netko tko čovjeka drži krunom stvaranja u kojem sve sposobnosti i dispozicije drljemaju i razvijaju se...

Prastaro pitanje antropologije glasi: »Što je čovjek?« Ali, moderna antropologija ne govori više o bitni čovjeka. Naprotiv, različite se znanosti, od biologije preko psihologije, medicine i kulturne antropologije do filozofije i teologije, s najrazličitijih aspekata bave tim temeljnim pitanjem. Pedagoškoga antropologija nastoji njihovo postavljanje pitanja i rezultate učiniti plodnima za znanost o odgoju i pedagoški dalje promišljati (pregled kod König/Ramsenthaler, 1980; Scheuerl, 1982; Hamann, 1982; Braun, 1989; Kamper, 1989; Wulf, 1993). Treba također pitati, koji opći doprinos može pedagogija dati općoj antropologiji (npr. Loch, 1963; Bollnow, 1965).



## 7.1.1 Biološki aspekti

a) U najznačajnije se nalaze ubraja teza ahenskog sociologa kulture Arnolda Gehlena, – ako se usporedi sa životinjom, čovjek je *manjkavo biće*: njemu uvelike manjka instinktivna opremljenost životinja koja upravlja ponašanjem, njegova je organska opremljenost (bez organa za bijeg ili zaštitu, bez prirodnog oružja) nedostatna. Većina životinja raspolaže oštrijim osjetilnim organima, bez rana i krzna čovjek je nezaštićen od hladnoće, itd. On je – Nietzscheovim izrazom – »ne-učvršćena životinja».

Usprkos tomu čovjek preživljuje na sjevernom polu kao i u Sahari. Zašto? Umjesto da bude vođen instinktom, čovjek u svijetu živi djelujući (konstitutivno značenje djelovanja). On sebi tvori – gotovo kao drugu prirodu – »umjetno obrađen i prikladno sačinjen dopunski svijet... On živi tako reći u prirodi lišenoj otrova, u rukom stvorenoj prirodi, koju je izumio da služi životu, a koja je upravo kulturna sfera» (Gehlen, 1961, str. 48). On kompenzacijski raspolaže visokim stupnjem sposobnosti učenja. Čovjek živi od rezultata svoje predviđajuće, planirane i zajedničke aktivnosti, on je »biće kulture». To se osobito pokazuje u značenju jezika.

Instinkcija što li čovjek stvara (»služitvo, obitelj, pravo, država), za Gehlena su, s obzirom na visoki stupanj oblikovnosti i nesigurnosti čovjekova ponašanja, »stabilizirajuće snage» (ibid., str. 71). One čovjeka nasteraju od trajnog prilika da neprestano mora donositi nove odluke (što on ne bi izdržao).

Očigledno je veliko značenje toga stanja stvari upravo za pedagogiju: čovjek se poradi preživljavanja mora odgajati za kulturu. Ali, isto tako je jasno i mnogostruko kritizirano konzervativno temeljno obilježje te antropologije: razbijanje kulturalnih tradicija je, tako reći, »opasno po preživljavanje» za čovjeka...

b) Važna je i teza bezelskog zoologa Adolfa Portmanna (1951) o posebnu položaju čovjeka zbog činjenice *fiziološki prijevremenog rođenja*.

Uspoređeno s drugim sisavcima, ljudskom je djetetu potreban, nakon rođenja, otprilike jedna godina razvoja da bi steklo u životinju već postojeće sposobnosti. Čovjek raste u »izvan-materničkoj ranoj godini», kada on, ophođenjem s ljudskim i kulturalnim svijetom okoline, tek razvija tipično ljudsko obilježje (uspravan hod, počeci jezika, sposobnost za djelatnost). I ljudski mozak pokazuje rast od okruglo 400 posto do zrele dobi.

Sve su to pokazatelji visokog stupnja sposobnosti učenja i ujedno nužnosti unapređujućeg djelovanja od strane odraslih (koje se zasad, u širokom smislu, može nazvati i *odgoj*). Za Portmanna je čovjek, u suprotnosti prema životinji vezanoj za okoliš i osiguranoj instinktima, »otvoren za svijet», »slobodan za odlučivanje».

c) Napokon, životinje su prema Jacobu von Uexküllu (1956), opremljene za *specifičan svijet okoline*.

Uexküll to znano prikazuje na primjeru krpelja: on reagira, čekajući na drvetu, na miris sisavca. Kad ga osjeti, on pada kako bi slao njihova krv. Njegova opremljenost obuhvaća malo osjetila i omogućuje mu samo život u točno prikladnom »okolo-svijetu».

Čovjek, naprotiv, nema »okolo-svijet», već »svijet», on je »vezan za okoliš» i »otvoren za svijet». Sirovinski instinktima i ne-učvršćen, čovjek treba ljudskokulturno djelovanje za izgradnju svojega čovjekovstva, za usvajanja načina ponašanja i normi koje mu tek omogućuju život u vlastitoj grupi.

d) Nadalje, *rodopovijesni razvoj* čovjeka (filogeneza) daje važne dokaze o povećanoj sposobnosti učenja odrasla čovjeka.

Njegova biološka svrstanost kao »quasi-poletarca» (Portmann), a u novije vrijeme i kao »noćna bića» (njem.: »stragling» – Liedtke 1972), povezana je sa specifičnim potrebama (neprestano triti tjelom blizu nekoj odosnoj osobi). Iz njih se lako mogu izvesti pedagoški zaključci, što pokazuje i problematika hospitalizma te ispitivanja o ranoj ličnosti majka. Za preživljavanje novorođena djeteta potrebno je da se nadovežu vremenski ograničeni procesi učenja u njegovoj ontogenezi (kao individuum), »na dotad neograničeno akumulirane filogenetske procese učenja (roda) kako bi preživjelo» (Tremi, 1967, str. 64). To znači da mi kao pojedinci, kako bismo opstali, izvlačimo korist od pređana i izabrana značaja svih prethodnih naraštaja. Nama tak preostaje da se ne pouzdamo u gene, već u učenje i to gene prekoračuju.

e) Rezultati *istraživanja ponašanja* (Eibl-Eibesfeldt, 1987) preporučuju da se čovjeka i njegovo ponašanje promatra kao proizvod evolucije životinjskih vrsta. Da bi se razumjela svojevrsnost čovjeka, prave se usporedbe životinja-čovjek i približava ponašanje životinja za razumijevanje ljudskog ponašanja, čak se na nj prenosi. Univerzalnoću načina čovjekova ponašanja (npr. mimika u spolnom kontaktu, ritual pozdravljanja, zaštita osobnog područja), čak i kod domorodaca, trebala bi se dokazati ukorijenjenost ljudskih reakcija u evolucionjskoj prošlosti. Odbacuje se dihotoman način gledanja čovjeka i životinje (čovjek se daje shvatiti samo u *razlici* prema životinji).

Slijedi li se radiokologiji »Čovjek – antropologija danas» (1992/93), vidi se da moderni sociobiolozi koriste, doduše, rezultate ispitivanja ponašanja no u smislu opasnog novog socijalnog darvinizma: ljudima = mačkarcima je diji da svoje gene predađu, sa svrhom optimalne reprodukcije roda, privlačnijim ženama; konkurencija, vladavinsko ponašanje, agresija, udvaračko ponašanje, itd. pritom osiguravaju određenoj jedinki prednost pri razmnožavanju. Ratovi, poltinjanje, opadanje moći, kontrola žena, itd. tada predstavljaju evolucionjsko-biološku strategiju reprodukcije, koje pomažu najboljima pri razmnožavanju. Je li obitelj onda još samo »zajednica za reprodukciju mužjaka koji teže kopulaciji, tenki koje njeguju mlade i ovisnih kopija gena?» (Schües/Ostbomh-Fischer, 1993, str. 18). Čini se da je baš to tendencija najnovijeg radiokologija (ibid.).

Antropolojska rasprava pokazuje, dakle, dva temeljna shvaćanja koja se međusobno razlikuju: čovjek kao manjkavo biće – kultura je kompenzacija njegove slabosti, te čovjek kao biće »obdareno duhom» – kultura je izraz njegova bogatstva. Pa ipak: »Neovisno o tomu uzme li se nedostatak ili bogatstvo čovjeka kao antropolojsko ishodište, ono što su njegovi nedostaci, ujedno je njegovo bogatstvo. Naličje čovjekove potrebe za učenjem i odgojem jest njegova sposobnost da uči i odgaja» (Roth, 1966, str. 149).

## 7.1.2 Filozofski aspekti

Filozofski su formulirali bitne aspekte i prije moderne biologije primjerice već Herder (1744-1803) u formuli o čovjeku kao »prvom oslobođeniku stvaranja» i Kant (1724-1804), svojom tvrdnjom: »Čovjek može postati čovjekom samo odgojem. On nije ništa drugo, nego ono što od njega učini odgoj... « Noviju filozofsku antropologiju je dijelom preuzela biološka pitanja – npr. filozof i sociolog Max Scheler (1928) čovjeka shvaća kao »biće duha, slobodno od svijeta okoline», »otvoreno za svijet», biće koje ima »samosvijest». Antropolog i filozof Helmuth Plessner (1975) veli da je čovjek refleksivno biće. Ono može samo sebe promatrati i kazati »Ja» čime zauzima ekscentričan položaj u poretku prirode. – Uostalom, filozofsku antropologiju je razradila neobično širok spektar uvida koji se ovdje ne mogu ni približno prikazati. On seže od vezanosti za Ja i refleksivnosti preko upućenosti na osjetila, preko slobode, interpersonal-

nosti, tjelesnosti, traganja za smislom, sve do povijesnosti i do, načelno, »otvorenih pitanja« *čovjekobitstva* (pregled kod Hamanna, 1982; Brauna, 1989).

### 7.1.3 Enkulturracija: temeljno učenje kulture

Bez kulture nema čovjeka – tako možemo sažeti! Prema Lochu (1968), enkulturracija je temeljni proces urastanja u kulturu, dakle naučenost sudjelovanja u jeziku, naučenost osjećajnih oblika izražavanja, ulog, pravila igre, oblik rada i gospodarstva, umjetnosti, religije, prava, politike, itd. Mi ovdje taj pojam razumijemo (sa Lochom, 1968; Fendom, 1969. i Kronom, 1988) kao pojam nadređen socijalizaciji. Prema Fendu se socijalizacija odnosi »na učenje posebne klase kulturalnih sadržaja: učenje moralnog poretka nekog društva« (ibid., str. 48). Ukratko: u *enkulturraciji* dijete npr. uči njemački jezik, u *socijalizaciji* uči da jezik ne treba koristiti za psovanje. – Odgoj pak naglašuje namjerni aspekt toga procesa.

Sažeto: »Odgoj se opisuje kao 'činjenje socijalnim', socijalizacija kao 'postajanje socijalnim', a oboje kao moment 'enkulturracije'...« (Tenorth, 1988, str. 17).

Antropološki rezultati su jedno od središnjih polazišta čovjekove potrebe za odgojem i sposobnosti da odgaja. Kako filogenetski tako i ontogenetski, čovjeku je dana »činjenica razvoja« (on ne dolazi potov na svijet), a *odgoj* Bernold (1967, str. 31) naziva »zbujem reakcija nekog društva na činjenicu razvoja«. Unutar *individuacije*, pak, čovjek dobiva svoju jediničnu, čak osobnu individualnost, jedinstvenu u svojoj vrsti.

enkulturracija (= stjecanje kulturalnih bazičnih sposobnosti).

socijalizacija (= postajanje društvenim)

odgoj (= činjenje socijalnim)

individuacija  
(= postajanje  
jedinственог  
individuuma)

Slika 19: Enkulturracija, socijalizacija, odgoj, individuacija.

Ali: ako je antropologija opisala visokostupnjevitu ovisnost čovjeka kao i uvjet (i šansu) razvoja, onda se tu nagoviješta načelna proturječnost odgojnog procesa: kako može od ovisnosti postati autonomija, od odnosa bespomoćnosti i upućenosti na druge – nezavisnost i samostalnost?

### 7.1.4 Pedagogijska temeljna misao (Benner)

Čovjek mora dakle od svoje »sklonosti«<sup>1</sup> napče tek nešto napraviti: na mjesto pojma *determiniranost nadarenošću* u *pedagogijskoj* argumentaciji nastupa pojam *obrazovnosti*. Ali, čovjek mora oblikovati i svoju okolinu: na mjesto pojma *determiniranost okolinom* nastupa *zahtjev za samoaktivnošću*.

Slijedi li iz toga, pri svoj različitosti razumijevanja *odgoja*, nešto poput osobnosti pedagogijskog postavljanja problema, »pedagogijska temeljna misao«? Dietrich Benner (1983, 1987) je na tom sječištu antropologije i pedagogije razvio opći nacrt temeljnih struktura pedagogijskog mišljenja i djelovanja. Razlog tomu jest taj, da nas danas u mnoštvu pojedinačnih pedagoških aktivnosti inače »ne bi povezivalo nikakvo zajedničko razumijevanje zadataka i mogućnosti pedagoškog djelovanja« (Benner, 1983, str. 284).

Iz »nesavršenosti« (čovjek se ne rađa »savršeno«), dakle iz njegove potrebe da bude odgojen, slijedi nužnost odgoja kao »praksa« (kao što su politika, etika, rad, religija i umjetnost daljnje »prakse«). Utoliko »odgojna praksa« koristi činjenicu nesavršenosti, čovjeku je dakle za postajanje čovjekom potrebiti odgoj, a on je za odgoj i sam sposoban. Dalje, svoje supstancijalno određenje čovjek tek stječe upravo tom praksom! »Čovjek koji se odgaja i 'odgojen' čovjek ne odnose se jedan prema drugom kao punoglasac i žaba... naprotiv, određenost, koju čovjek u odgojnom procesu tek stječe, sama je proizvedena odgojem« (Benner, 1983, str. 291). Nije dakle moguće iz činjenice potrebitosti odgoja neposredno izvoditi individualna određenja.

Benner stoga predlaže četiri opća načela »odgojne prakse«. Prva dva određuju individualnu stranu odgojne prakse: 1. Obrazovnost čovjeka za produktivnu slobodu; 2. Zahtjev za samoaktivnošću (jer se prvo načelo razvija samo sudjelovanjem onoga tko odrasta). Druga dva se odnose na društvenu stranu: 3. Prijenos društvene determiniranosti (odgojne prakse) u pedagogijsku determiniranost (tj. društveno utjecanje mora biti pedagoški iskušano, kontrolirano, korigirano, npr. u institucijama poput škole, ali i u sklopu uličnog prometa); 4. Koncentracija svih ljudskih praksi na zajednički zadatak – daljnji razvoj čovječnosti.

Načela 1 i 4 odnose se na zadatke i svrhu odgojne prakse u okvirima cjelokupne čovjekove prakse, načela 2 i 3 na važan postupak odgoja u sveti s individualnim i društvenim utjecanjem na odgoj (ibid., str. 298).

»Valjan način i postupak odgoja«? Nije li to samo novo izdanje normativnog odgoja koji na onoga tko odrasta utječe s obzirom na savim određene ciljeve (namjere, npr. »samoaktivnost«, vidi gore 2. načelo)? Nikako! Benner svoj pojam *pedagogijsko utjecanje* načelno i jasno razgraničuje prema normativnom odgoju. Ovaj naime svoj put i svoja sredstva određuje neovisno o mogućnostima i aktivnostima sudjelovanja onoga tko odrasta. U suprotnosti prema uobičajenoj predodžbi o odgoju kao namjeravanu



utjecanju, Benner naglašuje »da reflektivni učinci koji pobuđuju na nova iskustva, promišljanja i samorad mogu biti 'izazvani' jedino zahtjevom za samoaktivnošću, a nikako prouzročeni, smjereni, iznuđeni i stvoreni neposredno ili izvorno« (Benner, 1991, str. 17). – Upravo se takvo shvaćanje odgoja zrcali u poznatoj rečenici jednog djeteta upućenoj reformskoj pedagoginji Mariji Montessori: »Pomozi mi da to učinim sam!«

Kako u sljedećem tekstu pišem o namjerama u odgoju, onda se uvijek misli na takvo temeljno obilježje: pobuditi, pomoći – da to učinim sam.

	Načela pedagoškog mišljenja i djelovanja	
	Konstitutivna načela individualne strane	Regulativna načela društvene strane
A teorija odgoja (2)(3)	(2) zahtjev za samostalnošću	(3) prevodjenje društvene determiniranosti u pedagoški determiniranost
B teorija obrazovanja (1)(4)	(1) obaveznost kao čovjekova opredijeljenost za samoodređenost	(4) neklijeretijska povezanost cjelokupne čovjekove prakse
	C teorija o pedagoškim ustanovama i reformi tih ustanova (1)(2)(3)(4)	

Slika 20: Načela pedagoškog postavljanja pitanja (Benner) (navedeno prema: Roth, 1991, str. 12).

S ovim nacrtom koji zahvaća široko i koji je teorijski zahtjevan, Benner se nastoji suprotstaviti suvremenoj tendenciji rastvaranja znanosti o odgoju, ali i rastvaranju odgojne prakse.

## 7.2 ŠTO JE ODGOJ?

### 7.2.1 »Rastvaranje« pojava odgoj i »problem kontingencije«

»Ono što se općenito shvaća pod odgojem, treba pretpostaviti kao poznato« – tako je Schleiermacher (1768-1834) započeo 1826. svoja predavanja o pedagogiji. To vrijedi i danas, ako se misli na svagdašnje razumijevanje odgoja kod širokih krugova pučanstva. No to više ne vrijedi ako ospinjemo stav znanosti o odgoju.

Jer: onaj tko ne želi stvoriti vlastiti autoritet kao izraz moći (Alice Miller), taj treba neku teoriju, neku predodžbu o onomu što čini, kako bi svoje djelovanje sam razumio i opravdao ga pred drugima. To znači da mu je potreban pojam o onomu što odgoj jest. Jedino time što on svoje djelovanje može razgraničiti od drugoga, time što može kazati zašto to i haš tako čini a ne drugo, on se može potvrditi u svom zvanju odgojatelja« (Cierlach/Gross, 1993, str. 13).

Ipak, to je teško: Benner (vidi gore) govori o pojavi rastakanja, Tenorth (1988, str. 12) o pojmovnoj zbrci, Breziuka (1988, str. 247) o jezičnom divljanju. Schwenk (1989, str. 437) o ukidanju tog pojma, Oelkers (1991, str. 237) o rasplinjavanju »predmeta« odgoja, Treml (1991, str. 353) o fikciji, itd. Najnoviji, pak, temeljni priručnik o znanosti o odgoju L. Rotha (1991) čak i ne sadrži više nikakav članak za naučniku odgoj (priručnik ima 1157 stranica!).

Razlozi tomu su mnogi: s jedne strane pojmi odgoj nerijetko ima konotaciju određivanja izvana, sastrane (dakle nasuprot samoodređenju), nelegitimnog zadiranja, naprimjer, u rast adolescenta, ograničenjs slobode, itd. Andreas Flitner (1982, str. 61) upozorava, »da se odgojem ne naziva ona cijela vražja stvar koja se krije iza tog naziva: praksa nagrađivanja i kaznjavanja, zabrane, prijetnje i ruženja, a uz to lukave tehnike upravljanja, što su ih razvili znanstvenici koji se bave ponašanjem...«

S druge strane se pod tim pojmom razumije toliko toga različitog i mnogostrukog, da on gubi svoj obris: to je proces kao i njegov rezultat, neka namjera kao i neko djelovanje, neko stanje kao i njegovi uvjeti, neki (deskriptivni) opis i neko (preskriptivno) vrednovanje, neka namjerna intencijska radnja kao i nenamjerni društveni utjecaji (funkcijski), neki historijski kao i neki nadvremenski fenomen, itd.

Oelkers (1985) je u jednom istraživanju pojma odgoj iz viđenja analitičke filozofije uvjerljivo zaključio: Odgoj kao pojam ne odnosi se ni na kakvo jedinstveno bičstvo, tj. on nema nikakvu jednoznačnu referencu« (ibid., 75). Zbog tog pomanjkanja reference, mora se u svezi s pojmom odgoj »podjednako pozivati na kolokvijalni govor« (ibid., 68). Teorije odgoja u tome smislu su »mješovite teorije«.

Načelno se pojam odgoj ne odnosi jednoznačno na neki »predmet«. On je, naprotiv, »marker« komunikacije, o kojem se može različito teoretizirati. – Iz toga slijedi da odgoj (ako se javlja organizirano) ne može zahvaćati u osobnost djeteta, već uvijek može biti samo pokušaj poboljšanja pojedinih kvaliteta (Oelkers, 1991, str. 238). Klasična formulacija u povijesti pedagoškog mišljenja zato glasi *nerazpoloživost odgoja* dok noviji strukovni jezik to naziva »načelom kontingencije« (sve može biti i sasvim drukčije – Treml, 1991, str. 349). I, napokon, čini se da su istraživanja socijalizacije i shvaćanje znanosti o odgoju kao integrativne socijalne znanosti (vidi poglavje 2: Pravci znanosti o odgoju) konačno usmrtili pojam odgoja...

### 7.2.2 Slike o odgoju

Svaki dan se odgaja. Stoga je prvi pristup razumijevanju tog pojma uvijek iznova pokušavan preko svakodnevnih slika, analogija i metafora. Scheuerl (1959, str. 211. i dalje) je predložio pet slika: odgoj kao puštanje sjemenke da raste, kao utiskivanje na voštanoj ploči (tabula rasa), kao pomoć pri rađanju, kao vođenje na pravi put, kao buđenje ili prosvjetljavanje. – Kron (1988, str. 173. i dalje) predstavlja šest slika: vođenje, upravljanje, puštanje da raste, prilagodavanje, pomaganje. U svakoj se slici krije, kao svakodnevnim govorom izražena iskustvena baza, zasigurno znanje istine o



(v. Schoenbeck, 1982; protiv toga vidi Oelkers/Lehmann, 1990), ili je ne-direktivni odgoj (Hints, 1990) postređan model? I: dolaze li djeca sama po sebi, bez odgoja, do »nastala odgovornosti« (H. Jonas) za čuvanje okoline, do prijateljstva prema strancima, odbacivanja droge, nenasilja prema manjima i slabijima, ili su potrebni silni pedagoški napori u nastavi i odgoju da se to postigne? Kako stoji s pitanjem krivnje kod propuštenog odgoja, kada to djeca kasnije nekome predbacuju?

\* II, naprotiv, »milda odgoja« u Njemačkoj (Struck, 1992), sve manje veza s roditeljima, rastuća socijalna zapušenost djece (npr. zapuštenost obaju roditelja), sužbina djece rastavljenih roditelja, napokon zlostavljanje djece, spolna zlorabica djece, neprijateljstvo prema ženama i drugo, vodi u odgoju ka kvalitativno pojačanim nastojanjima? S druge strane: prijeti li porast pedagoških ustanova pedagožiranjem društva?

\* Nema li previše loših iskustava opterećenih pojmom odgoja koje se nazivaju »crnom pedagogijom« (Rutschky, 1977)? Fizičko zlostavljanje, mučenje, ponižavanje, zapušavanje, otvorena i suptilna sila, itd. za kročenje zlih ljudskih nagona i to u ime religije, čudoređa i viših ciljeva? Nije li odgoj projekcija vlastitih nesvojstih agresija, nije li ona primada djece (Alice Miller)? Ako jest, bilo bi prihvatljivo nedonoješkati ga terapijom...

\* Napokon: ne raspadaju li se u modernim, visokoskolnim društvima (sve kad je riječ o siromašnijim osjetljivim društvima), socijalno podržavane sheme individualne konstrukcije svijeta (Kokemoer, 1988, str. 327)? Nije li dakle bolje ne govoriti više o odgoju – kako se to čini u jednostavnostrukturiranim, maujeriziranim društvima – već govoriti o obrazovanju, i to ovako: »Sve su važnije strukture učenja koje se polupno razlikuju od onih koje vladaju u tradicionalnim društvima...« Dakle, nije više dostigao stadij znanje i malazaženja i djelovanja u dođade uspijeđ danim, ali znatno lomnim referentnim sustavima! Naprotiv, sami referentni okviri odgovarajućeg znanja moraju se učenjem sami uspostaviti (ibid., str. 328). To konkretno znači, »da znatno opada sposobnost djelovanja u odnosu na rješavanje praktičkih problema (ekologija, nezaposlenost, generacijska promjena zajednosti, odnos među spolovima, međunarodne prepleteneći i konflikti, itd.)« (Hansmann/Marotzki, 1988b, str. 9).

Mi moramo danas razraditi »zamac kompleksnosti« (ibid.) u svezi s prodirućom poplavom informacija i omogućiti razvoj osebnosti usmjerene ka slobodi, zrelosti i odgovornosti. To traži pedagoški mišljenje u novim kategorijama kako se ne bi dogodilo da »društvo činimo funkcionalno valjanim, umjesto da ga izmijenimo« (Peukert, 1988, str. 14) – »Ponovno osvajanje pojma obrazovanje« je pred nama.

Je li ostao pojam odgoj? Zbog svoje slabe teorijske podobnosti i moralne zlorabivosti, pojam odgoj daje nalutiti »da odveć naslijedenog tereta treba vući sa sobom. Stoga se obrazovanje primjenjuje kao nadomjestak pojma... « Obrazovanje pak ne nosi sjetku »crne pedagogije«. Ono se čini nezauzetim i neopterećenim, gotovo kao da je opterećeno tek najboljim iz tradicije povijesti teorije... (Oelkers, 1991b, str. 14).

## 7.6 ŠTO JE OBRAZOVANJE?

### 7.6.1 Kritika i povijest propadanja toga pojma

\* O škrinjci za moljce...

Ipak, *obrazovanje* kao pojam teorijski uobličeni nikako nije neopterećeno (vidjeti pregled kod Pleines, 1978)! Poslije 1945. godine još mnogo upotrebljavan, pojam *obrazovanje* žestoko je kritiziran šezdesetih i sedamdesetih godina i da je kao ideal nadvišen, historijski prevladan i u modernoj demokraciji ne više primjeren, nepolitičan, zatvoren i ograničen na elitu, sumnjiv za ideološkičnost, smežuran u agregat znanja kojim se netko ubraja u »obrazovane«, potpuno neuporabljiv za moderno industrijsko društvo (Klafki,

1991). Empirijska znanost o odgoju ga je pokušala »razočiti« na istražive osobine; kritička znanost o odgoju se njime bavila u smislu kritike ideologije; tragalo se je za nadomjestnim pojmovima kao što su *kvalifikacija, učenje, identitet* i sl. (Menze, 1983).

To je razumljivo kad je riječ o povijesti propadanja tog pojma kojeg je kritički-progresivno promisljalo njemačko prosvjetiteljstvo i klasika u razdoblju od 1770. do 1830. (za povijest pojma vidjeti Dohmen, 1964/1965; Wehnes, 1991). Humboldt ga je, recimo, odredio kao obuhvatan razvoj svih snaga čovjekovih, kao temeljno pravo za sve. Ipak je u tijeku razvoja prava na obrazovanje (vidi poglavlje 4: Povijest pedagogije), obrazovanje postalo oruđem osiguravanja socijalnih privilegija ojačana građanstva. Učređena je nematna veza između vlasništva i obrazovanja. Obrazovanje je plutokratski zlopotrijebljeno, učinjeno individualistički primjenljivim za uspon i napokon svedeno na kanon gimnastičkih struka (Harriss, 1988). Vidljivi ostaci tog razvoja i danas određuju sliku »obrazovana čovjeka« (Schlömerker, 1988). Obrazovanje – jedna katedrala koja teži u razvalinama...

### 7.6.2 Obrazovanje kao pedagojska kategorija

\* ... Uz temeljnu kategoriju

Napuštanjem pojma *odgoj* došlo je do nekih neželjenih pojava. Tek u malo jezika *odgoj* se razlikuje od *obrazovanja* (na engleskom oboje naprosto glasi *education*). U njemačkoj tradiciji, s njezinim samostalnim pojmom *obrazovanje* ja vidim prednost. Upravo je društveni razvoj sredinom 70-ih godina sa svojom porasim rasejpkanošću životnih područja nametnuo pitanje o vodećem pojmu »kao pokušaj povezujućeg iznalaženja smisla za pedagoški posao« (Preuss-Laursitz, 1988, str. 401).

Takva jedna kategorija, kao nadređeni kriterij za usmjeravanje i prosuđivanje svih pedagoških pojedinačnih mjera, bila je, otprilike od 1975. godine, tražena u novoj formulaciji pojma *obrazovanje*. I to poprečno, kroz najrazličitije pravce, od lijevih do desnih (potvrde kod Tenorth, 1986, str. 8). Samo u razdoblju od 1978. do 1983. raspava o tom problemu obuhvaća preko tri stotine naslova (Heymann/Lütk, 1990)!

Dadu se utvrditi tri argumentacijske linije (Hansmann/Marotzki, 1988a):

1. Poraslo specijalističko poznanostvijenjen je naših životnih uvjeta zabrinjava razgradnjom zajedničkih gledišta, vrednovanja i načina ponašanja. Opće obrazovanje (koje je prije konzervativno i usmjereno prema političkom poretku), treba se tomu suprotstaviti.

2. Zamjetljivu pluralizmu suprotstavljaju se predodžbe moguće koncentracije. Pritom među inim crkve, sindikati, političke stranke, ZELENI svagda nastoje sadržajno ispuniti pojam *obrazovanje* i pod takvom jednom vodećom kategorijom nastoje reorganizirati odgovarajuće procese učenja.

3. U znanosti o odgoju se pokušava pojam obrazovanje rekonstruirati s jačim teorijskim i historijsko-sistematskim naglaskom, čime ga se nastoji iznova formulirati. (Samo je *Zeitschrift für Pädagogik* /Časopis za pedagogiju/ sljedećih godina posvetio više svezaka i dodatnih svezaka toj temi, koja je i na kongresima Njemačkog društva za znanost o odgoju igrala značajnu ulogu.)

Pri tim nastojanjima oko pojma *obrazovanje*, očigledno je kritičko posuvremenjenje njegove klasične tradicije, prije svega nakon Pestalozzija i Humboldta (Klafki, 1991).



**Obrazovanje znači:**

- neposobljavanje za razborito samoodređenje;
- razvoj subjekta u mediju objektivacija dosadašnje ljudske kulture. To znači: obrazovanje treba tumačiti kroz odnos prema jastvu i prema svijetu, koji nije samo receptivan, već ja to i mijenjajuće,
- produktivno sudjelovanje u kulturi;
- postizanje individualnosti i društvenosti;
- općevažede, tj. za sve ljude jednakovažede obrazovanje;
- mnogostranost - moralna, kognitivna, estetska i praktička dimenzija.

Time pojam *obrazovanje* - drukčije negoli pojam *odgoj* - sadrži opće mjerilo koje omogućuje, naprimjer, prosudbu ciljeva odgoja, to čini odgoj pogodnim za kritiku i procjenu.

### 7.6.3 Obrisi modernog obrazovanja

- \* Ako je točno da veći dio života i rada postaje sve apstraktnijim, sve više lišen smisla i manje zoran, onda znanje koje treba usvojiti za samostalno ovladavanje svakišnjom kao i potrebna kvalifikacija za poziv raste sve više.
- \* Ako je, s druge strane, točno, da sve više opada djelatna sposobnost ljudi naspram globalnih problema, da je budućnost ljudskog roda dovedena u pitanje, da se šire nemoć, povlačenje, ravnodušnost, etički relativizam,
- \* onda jedna moderna teorija obrazovanja nalazi u tim aktualnim problemskim stanjima svoje uporište.

Obrazovanje tada označuje način ophođenje s tim problemskim stanjima, pri čemu obrazovanje - kao i sve pedagogija - cilja na budućnost (Peukert, 1988), a njegova najviša maksima je održanje života (Preuss-Lansitz, 1988). Onda ono više ne dijeli um od morala, znanje od djelovanja (ono što se može ostvariti više nije ujedno i ono dobro); obrazovanje razvija radikalnu etiku (Peukert, 1988), a s ciljevima kao što su sposobnost samoodređenja, sposobnost suodređenja i sposobnost za solidarnost (Klafki, 1991) jednoznačno ima normativnu bazu.

U najobuhvatnijem suvremenom pokušaju da se diskurs o takvom jednom reformuliranju u smislu znanosti o odgoju, reformuliranju cjelokupnih društvenih problema, inicira kao teorija obrazovanja, Hansmann/Marotzki (1988/89) izdvajaju četiri odrednice:

1. *Rad*. Nove tehnologije, automatizacija, porast sektora uslužnih djelatnosti, itd. vode brzom prestrukturiranju svijeta poziva: kvalifikacijskih profila kao i promjeni znanja rada kao uvjeta života. Konzekvencija u smislu teorije obrazovanja ne javlja se samo u prevladavanju tradicionalnog razvijanja *obrazovanja za poziv od općeg obrazovanja*. Elementarne procese obrazovanja treba, naprotiv, usmjeriti prema istom razumu, koji vodi razvoju takve ekonomske racionalnosti »koja će tvoriti zajedničke životne mogućnosti« (Peukert, 1988, str. 16). Konkretno: privreda vođena profitom, koja stoga

razara okoliš, proturječi načelu razuma koje bi trebalo djeci omogućiti budućnost, a odraslima osigurati sredstva za život.

Ti razvoji znače, u smislu teorije o obrazovanju, sljedeće: pored i nadalje vjernih svestranih ljudskih sposobnosti i vještina pojačano se radi o tom, da se one koji odrastaju pripravi na porast složenosti u radnom životu. Oni moraju stjecati sve veće analitičke kompetencije (da se mogu vraćati od cjelini na dijelove i njihovu strukturu međusobne uvjetovanosti, dakle da mogu steći i sintetičke kompetencije (da mogu napredovati od dijelova ka cjelini i njevoj umreženosti). To pak nije mišljeno samo tehnički (analizirati grešku u video recorderu i spravu onda uključiti u multi-media show...), već mnogo obuhvatnije, tj. također kao socijalne kompetencije (npr. pronicanje struktura vlasti i vlastite obuhvaćenosti u sustav) (Hansmann/Marotzki, 1988a, str. 27).

2. *Racionalnost i znanost*. U toku »postmoderne« kritike racionalizma i razuma radikalno je kritizirano mišljenje »svrha-sredstvo« kao podloga tehničkog napretka. Naime, ovladavanje prirodom pretvorilo se u razaranje prirode. Ta vrsta racionalnosti gubi svoj zahtjev za apsolutnošću. Radi se i o novim oblicima osjetljivosti, emocionalnosti, o cjelovitu ustroju života, itd. kao što se to najavljuje u tzv. novim socijalnim pokretima.

Pojam *obrazovanja* bi se trebao odzvati lezovima koji profiruju jednostrano načelo racionalnosti novovjekne znanosti.

3. *Subjektivnost i prerada zbiljnosti*. Naš svijet nam se sve više medijski nadaje a naši obrasci tumačenja su uvelike medijski inducirane slike svijeta. Obrazovanje se pokazuje u mogućnostima interpretacije iskustva i svijeta kojima subjekt raspolaže. Radilo se i o tome da se prevade diferencijalna iskustva, da se ono što je strano ne interpretira kao postojeće, već kao drukčije, posebno, kao obogaćujuće (interkulturalno obrazovanje).

Obrazovanje tada ima zadaću da zamisla smisao i da usmjeruje, i to time što čini plodnim upravo pluralnost ljudskih odnosa prema sebi i prema svijetu. To uključuje spremnost na prihvaćanje i upeljivost podjednako kao i relativiranje vlastita stajališta i slike svijeta!

4. *Vrijednosno usmjerenje i etika*. Poznata je promjena vrijednosnih usmjerenja mladeži i odraslih (vidi gore). Obrazovanje nam omogućuje da se, povrh svojega faktičkog znanja, izgrađujemo i odgovaramo za usmjerenje svoje volje. U svijetu sve većih društvenih proturječnosti, sve složenijih problema i vrijednosnih usmjerenja, sve važnija postaje sposobnost argumentacije i kritike kao i sposobnost preuzimanja nekoga kuta gledanja.

Obrazovanje bi ljude trebalo osposobiti da podignu svoj glas u razračunavanju sa životom kojeg sami određuju i koji se svi međuljudski sagodgovorno.

Obrazovanje kao kritičko samoobrazovanje za sve

Time obrazovanje ima ne samo funkciju da uvede u društvo i uvježbava u njegovim pravilima, već i da uspostavi kritičku, refleksivnu distancu (Heydorn, 1980). Obrazovanje - koje uspijeva tek kao samo-obrazovanje - obuhvaća dakle više i drukčije nego samo znanje, »obrazovna dobra« (materijalno obrazovanje) ili unutarnji razvoj snaga (formalno obrazovanje). Ono obuhvaća i egzistencijalna pitanja: samosvjedočenje, konstytuciju smisla i određenje mjesta u smislu suvremene povijesti. Ono utječe na ponašanje i djelovanje ljudi kao snaga koja daje dimenziju i strukturu (Hansmann/Marotzki,

3. Njegova funkcija strukturiranja pomaže nam kod koncentriranja sadržaja i vremena na zbiljski bitne teme i donosi nezaobilazne odabire u zbirci najrazličitijih strukovnih aspekata. Nezaobilazno strukovno znanje integrira se i umrežuje u kompleksne cjeline. Klafki (1991) ukazuje u toj svezi na načelo egzemplarnoga jer je naše vrijeme zasićeno kvantitetom znanja.

Ali, ako pravopis i interpunkcija oduzimaju više vremena od raspravljanja o ljubavi, miru, slobodi, solidarnosti, sudi i smrti – a pritom se čak i ne rasuče – onda oni koji odrastaju ne bi više trebali ozbiljno uzimati takvu «oficijoznu ustalovinu»...

4. Njegova kritička funkcija je protuteža zlouporabi mladih ljudi za ciljeve drugih; ona pomaže da se djelatnost ne otuđi i da se mladi ljudi ne prometnu u sakupljače bodova potrebnih za prilagodavanje nereflektivnim normama drugih.

Sustav ocjena bi se ubrzo pokazao kao tehnika discipliniranja i opreka obrazovanju.

Fact: Opće obrazovanje – u Klafkijevu shvaćanju (1991) kao zahtjev svih ljudi za svestranim obrazovanjem u mediju općih «ključnih problema» današnjeg čovječanstva (dakle ne malih grupa nedarcnih o kognitivnom pogledu u specijaliziranim područjima), uvelike određuje školsku svakiđajstaju i temeljnu strukturu škole.

Neki primjeri (Pruess-Laursitz, 1986): «problema prenatrpanosti» škole koje dalje usporavaju ne bi više bilo, jer bi produženi rok pohađanja škole danas trebalo pozdraviti, jednako kao i veće sudjelovanje djevojaka u obrazovanju. Nečelo selekcije bi kod općeg obrazovanja za sve bilo zastarjelo. Razdvojenost praktičkog obrazovanja u građanskoj školi od teorijskog znanja što se stječe u gimnaziji bila bi pceviedana, kao i upis djece sa smetnjama u razvoju u posebne škole. Pomicanje smisla školskog učenja u smislu «to će ti trebati kasnije» bilo bi suvišno, ali bi egzistencijalni problemi onih koji odrastaju danas bili tretirani. Okončan bi bio normativni agnostizam mnogih učitelja i učiteljica (nastao iz nastojanja da se, usijed pogrešno shvaćena pluralizma i ne-autoritizama, ne razvima stav). Zajednička škola za sve sa zajedničkim ali i višestrukim diferenciranjem bila bi samorazumljiva... – Dale bi se navesti i daljnje konsekvence...

Ipak, možda je Goethe čak bio u pravu: «Lakrdije su Vaše opće obrazovanje i sve njegove ustanove – sve su to lakrdije» (Wilhelm Meisters Wanderjahre – Godine putovanja Wilhelma Meistera).

#### KONTROLNA PITANJA ZA UČENJE

1. «Potreba za odgojem» se u čovjeka, među inim, utemeljuje i antropolojski. S kojim argumentima?
2. Razvrstajte pojmove *enkulturacija, socijalizacija i odgoj*!
3. Što znači: «Pojam odgoja nema jedinstvenu referenciju»?
4. Istraženo u sličama: Kojia temeljna shvaćanja odgoja postoje? Kojima dajete prednost i zašto?
5. Kojim argumentima biste kritizirali poznatu Brezinkinu definiciju pojma odgoj – pretpostavljajući da ste ju razumjeli?
6. Kojie značenjia imaju vrijednost, norme i ciljevi u odgoju? Kojima dajete prednost?
7. Navedite neke primjere teorija/modela odgojnog procesa!
8. Zaumite kritički stav prema strukturoom modelu odgoja prikazanu u ovom poglavlju.

9. Zašto se u posljednje vrijeme sve više raspravlja o pojmu obrazovanja?

10. Zsigurno, ne postoji jedinstvena moderna teorija obrazovanja. No, koji joj elementi, prema Vašem shvaćanju, svakako pripadaju?

#### RADNE ZADACI

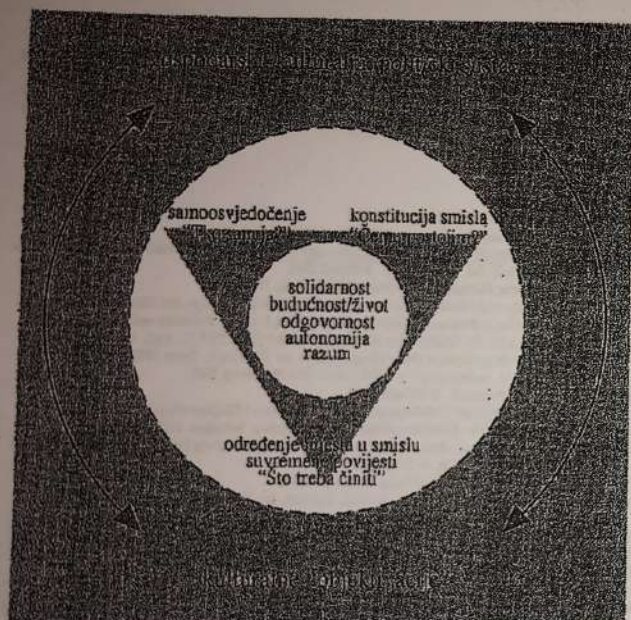
1. Kratko odredite pismeno (najviše tri rečenice), što je za Vas odgoj. (Ta Vi hoćete postati pedagog ili pedagoginja.) Raspravljajte o tomu s drugima (a onima koji studiraju – s kolegama i kolegicama)!
2. Analizirajte neku obrazovnu situaciju (npr. škola) i formulirajte što konkretnije, koje se shvaćaju obrazovanja nalazi u temelju Vaše prakse i što bi se dogodilo kad bi u ovom poglavlju predloženo razumjivije obrazovanje postalo zbiljom...!

#### LITERATURA

- Allgemeinbildung, 21. Beiheft der Z. f. Päd. 1987.
- Benden, M. (Hg.): *Ziele der Erziehung und Bildung*. Bad Heilbrunn 1982.
- Benner, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: D. Lenzen (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, S. 283-300. Stuttgart 1983.
- \* Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim 1987, 2. Aufl. 1991.
- Benner, D.: Zur theoretischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: D. Benner/D. Lenzen (Hg.): *Erziehung – Bildung – Normalität*, S. 11-28. Weinheim und München 1991.
- Berfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967 (1. Aufl. 1975).
- Bollnow, O. F.: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Essen 1965.
- Bron, W.: *Pädagogische Anthropologie im Widerstreit*. Bad Heilbrunn 1989.
- Braunmühl, E. v.: *Antipädagogik*. Weinheim 1975.
- \* Brezinka, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München 1975 (hier zitiert), 5. neub. Aufl. 1990.
- Brezinka, W.: *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. München 1976.
- Brezinka, W.: Über den Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexion für ein System der Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. H. 2/1988, S. 247-269.
- Brezinka, W.: *Glaube, Moral und Erziehung*. München 1992.
- Brezinka, W.: Erziehungsziele: Konstanz, Wandel, Zukunft. In: *Pädagogische Rundschau*, XI. 3/1993, S. 253-260.
- Dauber, H. (Hg.): *Bildung und Zukunft*. Weinheim 1989.
- \* Dietrich, T.: *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1992, 7. Aufl.
- Dohmen, G.: *Bildung und Schule*. 2 Bde. Weinheim 1964/1965.
- Bild-Ebelsfeld, L.: *Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung*. München 1987.
- Fend, H.: *Sozialisation und Erziehung*. Weinheim u.ö. 1969.
- Fend, H.: *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt 1988.
- Fliener, A.: *Kourad, sprach die Frau Mama ...* Berlin 1982.
- Gebler, A.: *Anthropologische Forschung*. Reinbek 1961.
- Geißler, E. E.: *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn 1982, 6. Aufl.
- Gerlach, J./Groß, B.: In der Diskussion: «Was heißt eigentlich Erziehung?» In: *Wir machen Druck, Zeitung der Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaft*, H. 4/1993, S. 4-13.
- Giesecke, H.: *Der Ende der Erziehung*. Stuttgart 1985.
- Giesecke, H.: *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim 1991.
- Gudjons, H. u.a.: *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg 1992, 2. Aufl.
- Hansmann, B.: *Pädagogische Anthropologie*. Bad Heilbrunn 1982.
- Hansmann, O./Marotzki, W.: Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. In: *PADAGOGIK* H. 7/8 1988 (a), S. 25-29.
- \* Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): *Diskurs Bildungstheorie*. Bd. I Weinheim 1988 (b), Bd. II 1989.
- Helpe, K. u.a. (Hg.): *Hat Bildung noch Zukunft?* Weinheim 1989.



1989, str. 8) i to bez ograničenja – kako u smislu staleškog poziva, tako u smislu specifičnosti društvenog sloja ili dobi/spola.



Slika 25: Vodeći pojmovi i sveze moderne teorije obrazovanja.

Time je nadvladano staro razdvajanje općeg obrazovanja od specijalne izobrazbe. Od Kerschensteinera s početka ovoga stoljeća, Sprangera 20-ih godina i Litta 50-ih, pa sve do politehničkog obrazovanja u bivšoj DDR, bilo je toliko pokušaja povezivanja općeg obrazovanja za poziv s određivanjem obrazovne vrijednosti rada. Gorecertaini kontekst modernog obrazovanja, što su ga ponudili Hansmann i Marotki, obuhvaća tehniku, proizvodne i privredne oblike industrijskog društva kao i informacijsko tehnološko temeljno obrazovanje u razdoblju računala. Za školsku pedagogiju to znači ukidanje hijerarhijske gimnazije i škola koje obrazuju za poziv, što znači i jednaku vrijednost obrazovanja tako stečenih. No trebalo bi i u politici obrazovanja učiniti ono, što je već razvijeno u teoriji obrazovanja.

Drukčije od odgoja – obrazovanje je zapravo cjeloživotan proces. Njegovi se sadržaji ne mogu odrediti neovisno o vremenu. Obrazovanje mora reagirati na društvene

pojave (npr. pluralizam, otvorena budućnost, nikakav normativno unaprijed skovani razvoj individualnosti): referentna točka općeg obrazovanja gotovo da je upravo to ovladavanje kontingencijama (Tenorth, 1990).

Tek kad se obrazovanje otvori problemima i temama novih socijalnih pokreta kao što su to one vezane uz tjelesnost, osjetila, ljudske oblike proizvodnje i komunikacije, nepatvorenost, autokongruencija, transpersonalnost, meditativno, androgino i drugo, središte ostaje aktualizirajući pojam rezuma (Mollenhauer, 1987).

Sebe, takođerći kao alternativa, nizložiti iskustvu smisla trenutka (Heipcke, 1989, str. 9) i prosvijeđeni um ne smije voditi pojednostavjenom subeljevanju: ovdje ljudi, koji zahtijevaju prevladavanje prosvijeđenog mišljenja – s njegovim otepljenostima – koje razara svijet i gotovo fundamentalistički osporava nastojede prosvijeđenosti – tamo drugi, koji vide da se potencijal prosvijeđenosti povjerljivo uopće još nije probio i vjersku razumu kao još uvijek najboljem savjetodavcu.

Aktualno žarište rasprave čini pitanje, može li se svijet kojega je budućnost posve neizvjesna načelno još razumjeti i uobličiti (Dauber, 1989; Heipcke, 1989). Izložiti se smetenosti i neodoumicama kad je riječ o tim pitanjima, to je prvo nužno kotvijenje obrazovanja...

#### 7.6.4 Obrazovanje i škola

Što ima zajedničkog sa školom taj toliko zahtjevni pojmi – obrazovanje? (poblize o tome kod Preuss-Lausitz, 1988). Kako je obrazovanje moguće u strukovnoj nastavi? (poblize kod Lippitz, 1992). Središnjim bi najprije bio nastavni plan i program, koji bi ipak ostvario bitne elemente modernog koncepta obrazovanja (problem kanona, Künzli, 1986). Ali, o nastavnim planovima i programima odlučuju među inim političari, čak sudovi. Što u školi ima vrijediti kao opće obrazovanje, to ne određuje znanstveni diskurs već politički utjecaj. Tako je prva prepreka raskol između teorije i prakse.

Ali, upravo stoga je obrazovanje toliko bitno za one koji u školi poučavaju i uče: ono je mjerilo i perspektiva za prosudbu svega što je pedagojsko u obrazovanju što ga daje škola. Razlikujemo četiri načelne funkcije obrazovanja, koje se ničim ne daju nadomjestiti (Schulz, 1988):

1. Njegova nam *heuristicka funkcija* pomaže da svakidašnji praktički školski rad razjasnimo prema mogućnostima primjerenim formuliranim ciljevima, da pritom oštrije vidimo neriješena pitanja, iznademo nove zadatke i formuliramo nova težišta. No postavljanje težišta ne mora učiniti suvišnim sustavno izgrađene tijekom nastave (Klafki, 1991).

Posteđovanje onih znanja koje se daje ispitati, postalo bi, međutim, ubrzo problematično za najbližu klasu...

2. Njegova *legitimacijska funkcija* traži od nas da svoje zahtjeve utemeljimo. Legitimno je samo ono što pridonosi općem obrazovanju u smislu kompetentnog, samoodređenog, suljudski odgovornog, humanog života.

Vjerojatno bi se brzo pokazalo proturječenje između viših ciljeva nastave i tome potpuno neprimjerenih metoda.

Hebib, E., Radulović, L. (2000), *Mogućnosti ostvarivanja saradnje nastavnika i stručnih saradnika*, Beograd: Nastava i vaspitanje (3), 326-339.



чних сарадника и њихов међусобни однос. Друштвено окружење и индивидуално деловање су категорије друге врste, она utичу на образовну поделитост, као и на остале људске делатности. Друштвене околности utичу на деловање појединца и одређују како ће функционисати институције. Сам појединац такође може да делује на начин који није у складу са нормама постојећег друштвеног окружења и правилима образовног система и образовне институције. Тиме utиче на њихово функционисање (било да се прилагођава или да покушава да покрене промене).

Све наведене категорије неопходно одређују околности у којима функционисање образовне институције и у којима се формирају међусобни односи у њој. Зато ћемо покушати да у оквиру сваке од њих пронађемо и истакнемо елементе који условљавају остваривање сарадње наставника и стручних сарадника, односно могу јој допринети или је ометати. С обзиром на нашу професионалну усмереност, посебно ће бити вагадате одлике образовног система и образовне институције. Њихово деловање ћемо најјасније показати на примеру школског система – као централног и најразвијенијег дела система образовања, а саме школе – као најмасовније институције. Многе одлике школског система и школе су заједничке за цео образовни систем и све његове институције, али достоје и специфичности у зависности од нивоа образовања и врсте институције. Овде се нећемо упустити у детаљан приказ тих специфичности.

**Друштвено окружење.** – У друштвеном окружењу постоји и делује велики број разноврсних чинилаца (организација, установа, институција, појединаца), преко којих то окружење успоставља односе са образовном институцијом, а тиме и са учесницима процеса образовања. Све ово што постоји и што се збива у друштву делује на образовну делатност, образовни систем, школу као институцију, школу као систем, на рад и резултате рада институције у целини и свих појединаца у њој. Навешћемо неке елементе друштвеног окружења који су за проучавање могућности остваривања сарадничких односа посебно значајни:

– **статус образовне делатности и друштвена очекивања од ње** (начин регулисања питања из домена образовне делатности, материјални положај и делатности у целини и просветних радника, функција образовне делатности и појединих образовних институција, представе, предрасуде и митови о улози наставника и стручних сарадника, положај појединца у образовном процесу и његов простор за иницијативу, могућност одлучивања итд.)

– **систем вредности доминантан у друштву** (улога традиције и могућности прихватања нових вредности, доминантност материјалних или хуманистичких вредности, производа или процеса деловања, вредновање толеранције, друштвеног, индивидуалног и колективног ангажовања, вредновање индивидуалних вредности и личног става, вредновање конформизма или отворености за промене итд.)

– **опште карактеристике друштва** (друштвено уређење и степен демократијности, степен отворености, степен централизације друштва, степен бюрократизације односа на савим нивоима у друштву, функционалност пос-

тојбих друштвених институција и могућност њиховог извољања у складу са друштвеним развојем, динамиком друштвеног развоја, положај појединца у друштву, економска и материјално-техничка развијеност итд.).

Чак и површан опис друштвеног окружења у коме раде наставници и стручни сарадници у нашој средини омогућава да уочимо да на ширем друштвеном плану делује велики број неповољних околности за остваривање њихове сарадње.

**Систем образовања и образовна институција.** – Одлике система образовања и образовне институције су реално постојећи услови у којима се одвија рад учесника васпитно-образовног процеса као потенцијалних сарадника. Те одлике могу се уочити у самој пракси рада образовне институције (стваран живот и рад образовне институције, реално деловање учесника образовног процеса), а повезане су са теоријским гледиштима (философско-теоријске основе образовања које одређују улогу наставника и стручних сарадника у образовном процесу) и са законском регулативом (нормативна основа у значењу прописаног и задатог, а од просветних власти очекиваног и пожељног функционисања институције и деловања наставника и стручних сарадника).

Међутим, не може се рећи да одређена теорија увек претходи и јасно одређује будућу праксу. Чак би можда било упутније, анализом деловања институције и положаја појединца у њој, открити која се (или које се) теоријски заснована концепција образовања остварује у пракси. Наиме, неретко, и не само код нас, долази до неслагања између теоријских основа које се декларативно и експлицитно прихватају и оних које се стварно доследно заступају. Ипак тако, могућ је несклад између, у законским и програмским документима, прописаног и реално постојећег (када се нормативно, али само нормативно нуди одређени модел деловања образовне институције и појединца у њој, али се не обезбеђују материјално-технички, организациони, кадровски и остали услови за испуњење норме).

Зато ћемо овде, не улазећи дубље у анализу корена и узрока одређених одлика образовног система и образовне институције (теорија, закони, имплицитна схватања, традиција...), покушати да издвојимо оне њихове карактеристике које могу представљати позитивне или негативне околности за остваривање сарадње. Како до сарадње као заједничког рада може доћи на решавању стварних, актуелних проблема одређене средине, у коме учесници имају аутентичан доживљај проблема и складне личне циљеве, могућност да о раду одлучују и снесу личну одговорност према процесу рада и резултатима, сматрамо да ће на остваривање сарадње утицати следеће одлике образовног система: степен централизације система, ниво до којег се сва питања из образовне проблематике и васпитне праксе регулишу прописима, ниво степена бюрократизације односа међу учесницима образовног процеса, као и структура управљања системом у целини и образовним институцијама.

Како ове одлике образовног система делују на сарадњу наставника и стручних сарадника можемо закључавати на основу карактеристике нашег постојећег школског система.



НАСТАВА И НАСТАВНИЦИ

4

Мр Емил Хабиб, мр Лидија Радуловић  
Филозофски факултет  
Београд

УДК - 371.16  
Прећедни чланак  
Примљено: 15. XI. 1999.

### МОГУЋНОСТИ ОСТВАРИВАЊА САРАДЊЕ НАСТАВНИКА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА

**Резиме** У раду се полази од потребе за остваривањем сарадничког односа и међуличу се околности које утичу на могућности остваривања сарадње наставника и стручних сарадника. Анализа околности врши се у оквиру друштвеног окружења, система образовања, образовне институције, а посебно се налази значај деловања појединца. У оквиру ових категорија описане су ошкровађује и олакшавајуће околности за остваривање сарадње. Једна од олакшавајућих околности може бити образовање за сарадњу, уколико се њиме не утиче само на усвајање стручних знања, већ и на развој личности.

**Кључне речи:** наставник, стручни сарадник, сарадња, образовање за сарадњу

Уколико васпитно-образовни процес посматрамо као међуљудски однос, могуће је проучавати га са аспекта веза између учесника тог процеса. Међусобни односи су неопходан предуслов за остваривање васпитно-образовног процеса и његов битни процесуални моменат, а начин њиховог остваривања је фактор који утиче на квалитет самог процеса и може дати пожељни и очекивани исход. Ово се односи на односе који се успостављају у свим сегментима живота и рада институције образовања.

У овом раду задржаћемо се на односу наставника и стручних сарадника, који може бити илустративан за све односе у образовној институцији. Наставници и стручни сарадници се разликују по врсти образовања и ужој оријентацији тј. по проблемима који су у центру њиховог деловања. Заједнички циљ - успешна реализација процеса образовања, повољан је разлог за њихово међусобно повезивање.

Иако ће се вероватно сви сложити да је сарадња наставника и стручних сарадника неопходна за успешно функционисање образовних институција, оцене да ли и каква сарадња у њима постоји веће бити јединствене. Оне ће се међусобно разликовати не само зависно од спремности онога који о сарадњи говори да буде критичан, већ пре свега од тога шта он подразумева под

<sup>1</sup> Термин *наставник* овде користимо у ширем значењу, обухватајући њиме све категорије оних који у образовном процесу раде директно са децом, без обзира на њихов узраст и степен образовања, односно њиме обухватамо и наставнике у предшколским установама, и учитеље и наставнике предметне наставе. Исто тако, под стручним сарадницима не подразумевамо само педагоге, мада ћемо о њима најчешће говорити у даљем тексту, већ и сараднике различитих стручних профила.

Мр Емил Хабиб, мр Лидија Радуловић: МОГУЋНОСТИ ОСТВАРИВАЊА

појмом сарадња. Ако под овим појмом подразумевамо активност у којој равноправни учесници уједињено делују ради остваривања заједничког циља, према нашим увидима у праксу (стезењим кроз емпиријско истраживање улоге педагога у вредновању рада наставника, кроз рад на усавршавању стручних сарадника, наставника и испитача, као и личним професионалним ангажманом на пословима стручног сарадника и испитача), постоје бројне тешкоће и проблеми у разумевању сарадње и њеном остваривању. Зато, сматрамо да није довољно само захтевати и очекивати сарадњу од учесника образовног процеса и чланова колективна образовне институције, већ је потребно истраживати могућности за њено остваривање.

Истраживање могућности подразумева анализу околности - услова у којима делују потенцијални сарадници. У овом раду покушаћемо да издвојимо неке од бројних чинилаца чије деловање може бити олакшавајуће или отежавајуће за остваривање сарадње.

#### Околности које утичу на остваривање сарадње наставника и стручних сарадника

Ако сараднички однос посматрамо као основну одлику образовног процеса и начин успешног функционисања образовне институције, чинилаци који доприносе и повстичу, или отежавају и које сарадњу наставника и стручних сарадника су они који утичу на коинтегуалзацију и реализацију целокупне образовне делатности. Они су бројни, међусобно условљени и испреплетени. Без намере да вршимо њихову класификацију, а са жељом да их лакше препознамо и издвојимо битне, наводимо следеће групе чинилаца:

1. Друштвено окружење
2. Систем образовања
3. Образовна институција
4. Индивидуални и његово деловање

Иако су овде таксативно наведени, редослед набрајања ових чинилаца не говори о нашој процени њихове важности. Наведене категорије нису коначне, затворене, не делују на једнаке начине, тј. квалитативно су различите. Систем образовања и образовна институција важни су и као медији преко којих дејствују друштвене околности и појединци, и као фактор који сопственим писаним и неписаним правилима одређује улоге наставника и стру-

<sup>2</sup> Учествовале смо као инструктори-сарадници у реализацији пројеката: *Родитељи и испитачи у акцији*, под руководством проф. др М. Пешки, а у организацији Института за педагошку и андрагошку Филозофског факултета у Београду, уз финансијску помоћ УНИЦЕФ-а у подршку Министарства просвете Републике Србије; *Примена буквара децијих права у ширењу Борбе Контрације ОУН о децијим правима*, у организацији Пријатеља деце Србије; а уз финансијску помоћ УНИЦЕФ-а и подршку Министарства просвете Републике Србије. Такође смо учествовале у раду републичког секције основношколских педагога Педагошког друштва Србије и градске секције стручних сарадника Крагујевца.



Школски систем у нашој земљи је централизован. Држава преко својих административно-управних апарата регулише функционисање школских институција и система у целини: она оснива школске установе (иада постоји и могућност оснивања приватних установа сем за ниво основног и обавезног образовања) и развија мрежу школа, утврђује и осигурава спровођење одређене политике образовања, одређује циљеве и задатке васпитно-образовног рада, планира и програмира наставни и васпитно-образовни рад што резултира једнобразним програмима, контролише реализацију програма, прати делатност свих васпитно-образовних институција и запослених у њима, финансира образовну делатност и осигурава њену материјално-техничку основу, управља радом институција итд.

Школу и школски систем у нашој земљи одликује претерана нормативизам. Поред прописаних основних циљева и задатака васпитања и образовања, садржи образовних активности и сл. готово сви сегменти васпитно-образовног процеса дефинисани су одређеним нормативним прописима и регулативама. Дифузиност, разноврсност и динамичност живог процеса, каква је образовање, тада се вужно укључује и шематизира.

Наш школски систем одликује бюрократизација односа учесника васпитно-образовне делатности и бюрократизација образовних активности. У централизованим школским системима делатност образовања се бюрократски прописује, што подразумева претерану администрацију и неку врсту фетишизације писаних докумената. У претераној потреби и намери да се сваки сегмент процеса документује, понекад се остаје да површава, а многи аспекти образовне делатности се неделовито сагледавају и у реализацији је своди на само једну могућу варијанту (нпр. евалуација, као процес иманентан процесу васпитања и образовања, се своди на један њен аспект – вредновање рада учесника и на спољашње форме спровођења).

Хијерархизована структура управљања је одлика нашег школског система која се испољава у постојању пирамиде права и одговорности учесника образовних активности, а она подразумева и ограничен простор за партиципацију у процесу одлучивања за припаднике нижих нивоа. На врху пирамиде је Министарство просвете које доноси све најважније одлуке у образовању. У сваком систему управљања, и наставници и стручни сарадници су државни чиновници са врло малим простором за испољавање креације и иницијативе.

Карактеристике образовног система у целини рефлектују се на функционисање његове основне јединице: образовне институције. Оне одређују облике самих институција: како оне спољашње, које се тичу њеног места међу осталим друштвеним институцијама, тако и унутрашње, које се тичу њене унутрашње организације. Карактеристике образовне институције од којих нарочито зависи могућност остваривања сарадње су: начин доношења одлука битних за њен рад, степен отворености институције према потребама одређене средине и конкретних појединаца, положај појединаца у институцији и квалитет односа који се успостављају међу њима, организација рада институције. Иако већ обухваћена важећим елементима, посебно значајна окол-

ност која утиче на рад наставника и стручних сарадника и њихов однос је концепција стручне службе.

Начин оснивања школа, систем управљања школом, финансирање рада установа и запослених у њој, програмирање и евалуација васпитно-образовног рада у школи говоре у прилог оцени да је наша школа (пре свега основна и обавезна, мада се иста оцена МОЖЕ изнети, барем делимично, и за друге нивое образовања) јединствена. Непостојање диференцираности у концепцији и организацији школског рада ограничава у старту резултате који би се могли постићи, јер онемогућава поштовање потреба и могућности локалне средине, ученика и њихових родитеља, смањује простор за испољавање креације и иницијативе наставника и стручних сарадника, а доводи у питање и коришћење свих могућности за испољавање, подстицање и неговање ученичких потенцијала. С друге стране, дакле, јединственост се може претворити у униформност, које у образовању не би требало бити. Када је реч о нивоу концепције стручне службе и законски и програмски моделовањем начина рада стручних сарадника и наставника, можемо закључити да се и ту, уместо разноврсности и диференцираности која би проистекла из реалних услова, а била резултат договора, сасвим одређених наставника и стручних сарадника, нуди униформност.

У основи, изнете одлике школског система оражавају се на решавање питања аутономије школе, тј. самосталности школских јединица и аутономног статуса појединца у њој. Наша школа је државна институција, све одлуке доноси се ван школе и мимо запослених у њима. Основна обавеза и право чланова школских колектива је спровођење одлука у живот, испуњавање прописаних обавеза и задатака. Наставници не суделују у организационом и руководећим пословима школе, на се њихова аутономија своди на делимичку слободу у дидактичко-методичкој концепцији наставних часова. О тој аутономији могло би се говорити као о аутономији у изолацији или аутономији иза затворених врата (према Хавелка, Н., 1998, стр. 106). Врло је ограничен, мада можда нешто већи у односу на наставнике, и простор за иницијативу и креацију стручних сарадника. За разлику од наставника, стручни сарадници свој рад конципирају на темељу Основа програма рада стручних сарадника, документа који је у мањој мери структуриран и развијен од Наставног плана и програма (документа обавезујућег за наставнике) и који подразумева могућност модификације и доrade. Међутим, податак да се већина стручних сарадника (педагога) круто држи датог у том документу – говори повољно о испољавању иницијативе и креативности у изради програма.<sup>3</sup>

У таквим околностима, веровално је очекивати да наставници и стручни сарадници уочавају заједничке проблеме и организују сараднички рад на њиховом решавању. Може се очекивати и да они ни понаособ не доживља-

<sup>3</sup> У поменутом истраживању улоге педагога у вредновању рада наставника, анализирајући документацију школских педагога, утврдили смо да на већини броја испитаних колега (24 од 30) развијају свој програм преиспитујући званични документ (Хебић, Е., 1996.)



вају свој рад као решавање проблема, већ као испуњавање прописаних задатака.

Положај појединца (не само наставника) у институцији је одређен нивоом писаних и неписаних правила, усмерених у већој мери на регулисање колективног живота него на стварање простора и предуслова за персонализацију и самоактуализацију. Могући резултат је деhumanизација међуљудских односа и школска средина у целини. Она се испољава у својој интеракцијској односа на модел једносмерне, хијерархизоване комуникације, неговане односа заснованих на ауторитарности и односима моћи, уместо на тимском раду и индивидуалној компетенцији.

У таквим условима рад наставника и рад стручних сарадника одвијају се паралелно али без међусобног утицаја, дозира и препрекама, са јасно извољеним отпорима према другој страни, а понекад и отвореним ривалитетом. Могући узроци и последице таквог става су:

- одвојеност условљених фаза васпитно – образовног процеса (планирања и програмирања, реализације, евалуације), чиме добијамо сегменталност уместо јединствености процеса;

- прескоко и нетачно разумевање сарадње наставника и стручних сарадника као педагошког инструктирања наставника од стране сарадника, при чему се инструктивни рад схвата као пружање готових савета и инструкција, уз обавезност примљености за оног ко савет добија, а не као подршку и помоћ и димензија комуникација;

- подела на реализаторе и иноваторе (при чему су наставници реализатори, а стручни сарадници иноватори) која онемогућава унапређивање процеса, јер мењати процес може само онај ко га реализује, он ће реализовати и промену;

- одвојеност евалуације од реализације и унапређивања и својеве сложениости тог процеса на једну његову компоненту и један могући начин пробоја – спорна и непродуктивна евалуација процеса, чиме се наставницима уклања могућност да анализирају, истражују властиту рад, тј. да се професионално развијају.

Временска и просторна организација школе представља још један врло значајан елемент за остваривање сарадње. У условима масовности образовања и постојања великог броја гитант-школа са великим бројем ученика и наставника, а некомпарираним стручним службама, сараднички односи се теже остварују. Када је група већа, нако је више могућих комуникационих канала, већа могућност комуникације за свакога, удео већег дела чланова у комуникацији опада (Роџ, Н., 1988., стр. 45), што је школски колектив већи, мања је шанса да сваки појединац стекне осећање да може да утиче на конципирање школског живота и рада. Да би наставници и стручни сарадници сарађивали, неопходно је познавање, међусобно саопштавање потреба и очекивања, као и редовни контакти и отворени простори за вербалну и невербалну комуникацију, што је теже практично остварити када је велики број наставника у школи која има само једног или два сарадника.

Крута временска организација (испектиност и одвојеност наставног и ваннаставног рада, строги режим дана, недовољно слободних термина за рад наставника са стручним сарадницима и сл.), као и унапред дате просторна организација, без могућности промена и вишенаменског коришћења простора, често уз забрањене зоне за поједина чланове колектива, околности су које директно недовољно утичу на сарадњу.

Материјални статус школских институција, који се не огледа само у недостатку новца, већ и основних средстава и опреме за рад, као и недопустиво ниске новчане надокнаде за рад наставника и стручних сарадника, су још једна илустрација наше реалности и једна од баријера за остваривање сарадње.

**Појединац и његово деловање.** – Сва група-тиминала која се на тиму само састоја личности, већ свих елемената који одређују деловање појединца, а не морају бити лако препознатљиви и издвојени, је посебно значајна. Такође, један од могућих одговора на питање како стварати услове за остваривање сарадничких односа у образовном процесу је – сталним покушајима професионалног и личног развоја његових учесника. Наиме, у условима спорог и тешког мењања напред наведених ширих околности, појединац може најпре деловати као олакшавајућа сила у остваривању сарадње, јер су и у условима постојања прописаних и задатих улога („акционих простора за деловање“, према Хавелка, 1998, стр. 110), тј. дефинисаног положаја наставника и стручних сарадника у процесу образовања и у школском тиму, деловањем личног система вредности, ставова и веровања, могући одмаћи од уобичајеног.

То значи да ће посао стручног сарадника и наставника обрађивати стручни сарадник и одређени наставник обављати ипак на јединствен – свој начин, иако ће сви радити у истом друштвеном окружењу, у истом систему образовања и у школској институцији која делује по истим принципима. Ти модалитети су могући због јаког деловања имплицитног концепта властите улоге у процесу и на индивидуалном плану прихваћене концепције образовања.

Спремност да се препознају и јасно искажу властита осећања, потребе и очекивања од потенцијалног сарадника, као и спремност да се разумују, уваже и поштују туђа очекивања и потребе, звањно доприноси развијању сарадничког односа.

Способност да се одреде границе властите компетенције и уважи туђа компетенција (уз верифицираност и неогматичност у примени сопствених знања, вредности и општих принципа), као и спремност на деловање у складу са знањима, способностима, могућностима и афинитетима, претпоставка је поделе посла и тимског рада. Ове способности и спремност да се властита пракса стално преиспитује и мења, претпоставка су систематског спровођења евалуације као саставног дела образовног процеса, и то у форми интерне, тј. унутрашње евалуације. Унутрашња евалуација подразумева: ... све оне облике испитивања и процене вредности (квалитативне или квантитативне) који имају информативну и регулативну вредност за саме актере образовног процеса, који су у функцији увида и самоувања у сопствено деловање, знања, ставове и вредности“. (Пешин, М. и сар., 1997., стр. 145) Међутим, „самосва-



спонтаност итд. (Радуловић, Л., Хебић, Б., Граховац, В., 1997). Неки од полагача постали су склони прихватању личне одговорности и спремнији него раније да преиспитају сопствене ставове и поступке, као и поступке особа из окружења (Митровић, М., у штампи).

Ови резултати, иако се ради о издвојеним и појединачним проценама које могу бити доведене у питање јер не говоре о стварној промени, већ о субјективној процени да је до ње дошло, ипак су добра илустрација могућих позитивних ефеката ових и сличних (по стратегијама рада које се користе) програма. Стварне промене, које би примена наведених метода у образовању могла изазвати, јављају се само ако се ове доследно примењују током дужег временског периода.

Помећути пожељни ефекти кооперативно структурираних метода образовања и потреба да се образовањем развијају ставови и социјалне вештине неки су од разлога велике популарности тзв. образовних радионица. Ипак треба бити опрезан при вредновању овог начина рада. Ефекти примене радионица зависе од циља који се жели постићи, садржаја образовања, а посебно од припремљености учесника и водитеља радионице. Чак и када је избор ове методе адекватан циљу и садржају и када је радионица добро организована, структурирана и стручно вођена, повремено „гостовање“ овог начина рада, уз стално коришћење традиционалних метода, веће довести до оптималних позитивних резултата.

Претходно образовање наставника и стручних сарадника је не само међусобно различито (у складу са специфичностима појединих професија), већ и сасвим независно и независно (у одвојеним институцијама, по неповезаним програмима, у реализацији различитих професора итд.). Оваква организација образовања појачава изолованост ових професија. Дешава се да, уместо напике и потребе да сарађују са будућим колегама, наставници и стручни сарадници носе, још из времена претходног образовања, осећај ривалства и међусобне нетрпљивости.

Наравно да одговори на питања о којима је напред било речи зависе од самих циљева образовања и нарочито професионалног образовања наставника и стручних сарадника, и то како ових експлицитно датих, тако и ових скривених, до којих би се можда могло доћи не само анализом нормативне основе већ и истраживањем ставова, митова и стереотипа који одређују улогу наставника и стручних сарадника и њихов међусобни однос. О циљевима овде говоримо на крају, верујући да се они не само рефлектују у садржајима, методама и организацији, већ да се са њима и преклапају. О њима је могуће говорити и као о претходно изказаним намерама, али и као о исходима реалног процеса.

Када говоримо о циљевима образовања није довољно узети у обзир само каква се стручњак жели направити, односно шта се сматра пожељним својствима наставника и стручних сарадника, већ и на шта се жели образовањем утицати, које су „мете“ професионалног образовања. Иако се уобичајено о добром наставнику и о добром стручном сараднику мисли као о оном ко поседује и одређена знања (стручна знања из педагогије, психологије, а з

наставника и знања појединих струка и историја, математика ...), и одређена својства личности, при осмишљавању и реализацији њиховог образовања може се догодити да се овим својствима не даје једнак значај. Последња је професионално образовање које се бави само бригом о знањима, а личност се предшта случају. Овакво образовање такође утиче на студенте, шаљући им поруку о томе шта је важно у њиховој професији. Ово време може (некамерно?) утицати на формирање њиховог става о томе да су усвојена знања важна, да их треба буквално схватити, примењивати их, на њима инсистирати и наметати их, да их не треба процесуално схватити, нити се о њима треба питати, сумњати у њих, нити их преиспитивати и не треба бити створен за другачија мишљења. Дакле, овакво образовање, не циљајући осмишљено на то да утиче на личност – чини управо то и то тако да формира личност са својствима која су ометајућа за сарадњу (овде нећемо наглашавати да и знања усвојена на овај начин у суштини не могу бити нити научна нити функционална). образовање личности, као дес професионалног образовања, могло би се одвијати и кроз тематски издвојене засебе активности, али и кроз бригу о личности и активностима усмереним на усвајање знања (зависно од преферираних типова знања који прозивају из садржаја и метода).

Најбоље може се наглашавати академски тип знања (усвајање научних појмова и резултата научних истраживања, односно знања о феноменима) или пак вештине потребне за обављање појединих послова и снажавање у пракси (знање да се делује). Сама академска оријентисаност може бити усмерена на прихватање готових знања о чињеницама и појавама које су у вези са струком, или на методолошка знања (како сазнавати и испитивати праксу, како критички преиспитивати сопствени рад). Верујемо да образовање за сарадњу, осим знања о чињеницама које су познате из теорије, мора обухватати и методолошка знања и социјалне вештине.

Могло би се рећи да се кроз овако организовано професионално образовање остварује не само стручњак који поседује одређена научна знања, већ и личност одређених својстава. образовање које повезује стручност са својствима личности је оно чији је циљ развој целокупне личности. Појединац који се развија на личном плану, професионално се ангажује и образује – слича је наставника и стручних сарадника способних и спремних да сарађују.

#### Могућности и потреба да се образовањем делује

Сарадња није пожељна за сваки тип друштва и није могућа у сваком типу друштвених односа. Вишење пожељних својстава наставника и стручних сарадника, као и онога што се образовањем може постићи, зависно је од теорије образовања. Зато сарадња не мора бити пожељна и важна за сваку теорију образовања, као ни за сваку концепцију образовне институције и сваку концепцију рада наставника и стручних сарадника.



луација је ефикасна у групном контексту" (исто, стр. 146), па је она и предуслов и резултат сарадничког односа.

Поред наведеног, сарадника као и наставника требало би да одликује висока мотивисаност и спремност на ангажовање (што је отежано у неповољним општим околностима, неповољном статусу образовне делатности и неповољном друштвеном положају просветних радника).

Професионално образовање наставника и стручних сарадника као фактор утицаја на остваривање сарадње

Подразумевајући сложеност околности у којима се одвија деловање школе и формирају међуљудски односи у њој, и бројност фактора који чине те околности или на њих утичу, овде ћемо се задржати на разматрању утицаја образовања наставника и стручних сарадника на остваривање њихове сарадње. Када говоримо о сарадњи наставника и стручних сарадника, говоримо, наравно, о односу између појединих особа које су формиране, између осталог, кроз одређено образовање. Зато има смисла упитати се чиме, како и каквом образовањем помаже или одмаже да особе које се образују почну напредовати сарадњу као начин рада и буду спремне да је остварују.

Утицај образовања на спремност наставника и стручних сарадника да сарађују обухвата анализу оних аспеката образовања који су заједнички и образовању наставника и образовању стручних сарадника. Наравно да постоје и специфичности у образовању наставника и стручних сарадника, али се овима нећемо бавити у даљем тексту.

Професионално образовање наставника и стручних сарадника биће у жножи нашег даљег разматрања, јер је способност за сарадњу нарочито важна за ове професије, а сматрамо да је образовање за сарадњу важан део тог образовања. Међутим, на способност за сарадњу утиче и целокупно претходно образовање наставника и стручних сарадника. Образовање наставника и стручних сарадника (и опште и професионално) је само део образовног система, па питања о којима ће даље бити речи важе за целокупно образовање.

Када је реч о професионалном образовању наставника и стручних сарадника, неки од елемената анализе овог проблема могли би бити:

- садржаји образовања
- методе образовања
- организација образовања
- циљеви образовања

Један од начина гледања на овај проблем је везан за садржаје који се образовањем нуде (схваћеним у најужем смислу, као тема и проблеми који се у току образовања образују): баве ли се у току њиховог образовања

<sup>4</sup> Под образовањем овде мислимо и на (претходно) вишијачно образовање, у току студија и на стручно усавршавање наставника и стручних сарадника.

анализом односа у институцији, да ли се образовањем сама сарадња наглашава као неопходан услов за обављање појединих послова, да ли су образовањем обухваћене и наглашене друге теме и проблеми (мултикултурализам, евалуација и самоевалуација, грађанско васпитање, уз наглашавање вредности људских права и друштвеног ангажовања...) који захтевају исте претпоставке као и сама сарадња (такве претпоставке су на пример: толеранција, демократичност у односима и комуникацији, емпатија...). Наравно да би бављење овим и другим сродним темама могло бити начин да се сарадња и неке претпоставке прихвате као пожељна својства. С друге стране, образовање које тематски не наглашава проблеме сарадње или сродне проблеме не може утицати на развијање сарадње и сарадничког односа иако се директно не залаже против њих. Самим тим што је не наглашава, образовање које залаже ове теме може се сматрати фактором који омета сарадњу.

Ипак, само бављење овим темама могло би довести до декларативног прихватања сарадње као начина рада, али не и до развијања стварно позитивног става према њој, спремности да се она покуша остваривати и вештина да се у томе успе. Зато је потребно не само поставити питање шта (које теме) у образовању наставника и стручних сарадника развијају њихову спремност да сарађују, већ пре свега питање како – којим методама, поступцима и обликима ради се најбоље образује за сарадњу.

Анализом 122 студије о томе која су стратегије учења и поучавања ефикасне за постизање одређених циљева, Џонсон и Џонсон (Johnson, D. & Johnson, R., 1989) су утврдили да кооперативне стратегије учења показују боље резултате од индивидуалних и такмичарских у:

- повећавању способности прихватања и уважавања разлика;
- смањивању предрасуда, мањом осећању на стесненост и повећању способности различитог опажања других и њиховог односа раду групе;
- развијању позитивне слике о себи и испољавању спремности да се изрази сопствени стил.

Наведене способности и ставови су предуслов и подлога за стицање вештина неопходних за остваривање сарадње, па их у образовању за сарадњу треба примењивати, посебно стога што се њихови позитивни ефекти прелосе и у ситуацији изван контекста у коме се учење одвијало. Истраживања неких образовних програма у којима смо и сами учествовали, потврђују ове резултате.<sup>5</sup> Евалуација ових пројеката обухватала је испитивање мишљења полазника о образовном програму и његовом утицају на њих саме и средину у којој раде. Значајан број испитаних говорило је изачело похвално о методама рада које су се примењивале у образовној фази пројеката. Поједини испитаници су проценки да је образовање кроз које су прошли утицало на њих да анализирају свој дотадашњи рад, допринело међусобном упознавању и квалитету комуникације и односа међу колегама, јачало их у уверењу о значају појединих личних својстава, као што су: активност и ангажованост,

<sup>5</sup> Ради се о већ поменутих пројектима *Родитељи и васпитачи у акцији* и *Примера Бугарска девојка Драга у ширењу Београдске Конвенције ОУН*.



Све оно што омета сарадњу истовремено омета и образовање за сарадњу. Зато не можемо очекивати да образовање може бити потпуно другачије од свега осталог у друштву и веровати безразерано у просветитељско ниђење моћи образовања. Опрезност у очекивањима је важна када анализирамо постојеће стање и процењујемо ефекте неких образовних програма за сарадњу.

Али, ако је реч о развоју концепције образовања и будућег деловања, овда није довољно градити образовање које ће се уклапати у постојеће прилике. Те постојеће околности треба узети у обзир у планирању рада и очекивању резултата, али нужно је полазити и од везије образовања и од односа у образовној институцији какве бисмо желели да остваримо. Радећи на томе, посредно утичемо и на остале околности које неповољно утичу на остваривање сарадње. А није ли образовање по својој суштини управо мењање затеченог стања?

**Литература:**

Бјездић, Д., *Професионални развој наставника*, Ужиче, 1999.  
 Ђорђевић, Ј. и Ђорђевић, Б., *Ученици о својствима наставника*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1988.  
 Жавелка, Н., Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности*, Београд, 1998., стр. 99-164.  
 Хебиб, Е., *Улога педагога у вредновању рада наставника*, Београд, 1996.  
 Ивић, И. и сар., *Активно учење*, Београд, 1997.  
 Johnson, K. & Johnson, D., *Cooperation & competition*, Minnesota, 1989.  
 Петшић, М. и сар., *Дечја права – чија одговорност? (Анализ програма родитељам и васпитачима у акцији)*, Београд, 1996.  
 Петшић, М. и сар., *Самоевалуација практичара, Педагошка у акцији*, Београд, 1998., стр. 143-163.  
 Радуловић, Л., Хебиб, Е., Граховић, В., *Извештај о реализацији друге фазе пројекта (Примена Буквара дечјих права у директу порука Конвенције о правима детета ОУН)*, Београд, 1997.  
 Радуловић, Л., Рајковић, В., *Some Experiences in Implementation of Active Teaching/Learning Methods: Relevance of Integrative Approach to Teacher Education, Teachers and their university education at the turn of the millenium – conference proceeding*.  
 Рот, Н., *Психологија трина*, Београд, 1988.

Emina Hebib, Lidija Radulović

POSSIBILITIES FOR COOPERATION BETWEEN THE TEACHER AND THE COLLABORATOR

*The work starts from the need that the collaboration should be established and investigates into the possibilities of realization of the teacher - collaborator cooperation. The analysis of circumstances is carried out in the social environment, the system of education, the educational institution, and especially stresses the importance of individual activity. Within these categories are described disadvantages and advantages for realization of this cooperation. One of the advantages may be education for cooperation, on condition its aim is not only the acquisition of knowledge but also the development of personality.*

**К е у њ о р д с :** teacher, pedagogical worker-collaborator, education, cooperation, education for cooperation.

Эмина Хебиб, Лидија Радуловић

ВОЗМОЖНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В ОБУЧЕНИИ

*В работе указывается на необходимость реализации сотрудничества учителя и исследуются обстоятельства, влияющие на возможность осуществления сотрудничества между всеми преподавательским составом в обучении. Анализ возможностей проводится в рамках общественной среды, системы образования, образовательных учреждений, а особенно подчеркивается значение активности каждой личности. В рамках этих категорий рассмотрены благоприятствующие обстоятельства и обстоятельства препятствующие осуществлению тлао сотрудничества. Благоприятствующим обстоятельством считается подготовка к сотрудничеству, поскольку она подразумевает не только приобретение знаний по специальности, но и развитие личности.*

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** преподаватель, преподавательский состав, образование, сотрудничество, подготовка к сотрудничеству.

Hebib, E., Radulović, L. (2001), *Dečja participacija u školi*, Beograd: Učitelj, 126-135.



неке аспекте учења и развоја личности који нарочито долазе до изражаја ако се образовање одвија кроз партиципацију (другачијом терминологијом могло би се о томе говорити као о образовним циљевима који се остварују кроз партиципацију). Када се поштују њихова права, деца уче да поштују права других, да износе сопствено мишљење, слушају и уважавају мишљење других, учествују у одлучивању, стижу и размењују информације и идеје, удружују се на одговоран начин, поштују приватност, част и углед особа из саог окружења. Поштовање дечјих права је, такође, начин да се развије самопоуздање и самовередновање, да се развија толеранција и spremnost на сарадничко понашање, да се развије одговорност код деце...

*Дечја партиципација у савременом друштвеном тренутку.* Претходно наведени разлози говоре о важности дечје партиципације и поштовања права на ту партиципацију у сваком друштву. Ипак, изгледа да промене у нашем друштву чине ову проблематику нарочито актуелном. Позната је чињеница да шире друштвено (социо-културно) окружење, па и само друштвено-политичко уређење, утиче на циљеве васпитања и образовања и на концепцију школе, па и на положај наставника и ученика. Може се, међутим, уочити и да актуелне промене стварају околности у којима проблематика права, дечјих права и дечје партиципације, постају популарне, а позитиван однос према њима дожељан за јавно експонирање. Ово, само по себи, није ни добро ни лоше. Али, уз уважавање друштвених околности као фактора утицаја неопходног за анализу прилика и могућности да се партиципација деце оствари, дечју партиципацију не смемо схватити као појаву везану и значајну само за један актуелан тренутак. Ако, као просветни радници и као одрасле особе, желимо да омогућимо најбоље околности за развој деце, са којом професионално и приватно општимо, морамо бити свесни опасности од површног и недовољно озбиљног разумевања партиципације које може проистећи из модерности проблема.

#### Дечја партиципација у школи

О потреби и могућностима партиципације се може говорити у вези са животом и активностима у оквиру свих заједница којима деца припадају (од породице до шире друштвене заједнице). Међутим, логично је очекивати да партиципација буде нарочито озбиљно схваћена тамо где је основни циљ заједнице да омогући и обезбеди образовање деце и где се налазе професионални стручњаци за образовање и развој детета.

Да бисмо можда говорили о стању дечје партиципације у школи, потребно је да најпре одговоримо на питање које облике активирања деце можемо назвати стварном партиципацијом. Постоји опасност да се створи отпор према ученичкој партиципацији из страха наставника да ће то водити непоштовању правила и норми, као и сужавању простора који припада одраслима у процесу одлучивања, да ће то довести у питање наставнички ауторитет (понекад се партиципација

изједначава са тиме да деца раде шта хоће). Партиципација, наравно, то не значи. Она подразумева, пре свега, интеракцију и партнерство деце и одраслих у заједничким активностима са подељеним и различитим улогама. Као минимум партиципације сматра се консултовање младих при доношењу одлука и могућност да они утичу на одлучивање, уз претходну добру информисаност о проблемима. Различити облици партиципације значе и могућност да деца и одрасли учествују у заједничким активностима током свих њихових фаза – од планирања, преко реализације до праћења и вредновања, да, дакле, заједнички, на сараднички начин, одлучују о свему (на иницијативу деце или одраслих) или да деца, у крајњем случају, сама доносе одлуке (али у активностима за које су претходно стекли компетенцију).

Ако кренемо од оваквог схватања партиципације, има смисла питати се какав је положај ученика у нашим школама, да ли, и у којој мери, они партиципирају у школском животу и од чега то зависи.

Један од извора података о постојећем стању дечје партиципације у нашим школама је истраживање ставова ученика и наставника средњих школа о могућностима и правима детета на партиципацију и анализа самог учешћа деце у породици и школи које је организовао Југословенски центар за права детета (Пешћ, М. и др., 1999). Резултати овог истраживања показују да се партиципација деце и поштовање њихових партиципативних права у средњим школама веома слабо остварују. Према процени ученика, они имају веома мали утицај на доношење одлука у скоро свим испитиваним доменима – од оних који се тичу редовне наставе и више зависе од програма и концепције школе (одлучивање о темама о којима се расправља на часу или критеријумима оцењивања...), преко оних који се тичу организације наставе, а о којима се одлучује у школи (распоред часова, одлучивања о томе када ће бити задат писмени...), до оних ваннаставних за које би се могло очекивати да зависе од ученика (бирање места за екскурзију, уређење кабинета и учионица, избор секција...). Сличну процену добили смо и од ученика средњих школа у активностима на семинару *Образовање за дечју партиципацију у школи*.<sup>1</sup> Ипак, изгледа да они своје процене остварености сопствене партиципације у школи дају на основу опште слике о школи стечене на темељу појединачних, издвојених примера наставника који угрожавају њихова права. У претходно поменутом истраживању показано је, међутим, да наставници нису хомогена целина и да немају исти однос према признавању и практичном остваривању партиципативних права (као фактори који утичу на ставове наставника према партиципацији идентификовани су тип школе и пол наставника – професори стручних школа и мушкарци имају мање позитивне ставове према партиципативним правима него професори гимназија и жене, али могуће је говорити о овим разликама и као о индивидуалним карактеристикама појединих наставника) (Пешћ, М. и др., 1999). Такође је

<sup>1</sup> О овом програму Југословенског центра за права детета (који је израдио тим чији су део аутори овог рада) биће речи касије.



Мр Лидија РАДУЛОВИЋ, асистент, Филозофски факултет у Београду  
 Мр Емина ХЕБИЋ, асистент, Филозофски факултет у Београду

УЧИТЕЉИ, Београд 71-72

## ДЕЧЈА ПАРТИЦИПАЦИЈА У ШКОЛИ: ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ

### Шта је партиципација?

У овом раду покушаћемо да читаоцима скренемо пажњу на проблеме дечје партиципације у школи. Бавићемо се питањима: шта, у ствари, значи дечје учешће, зашто је оно потребно, како постојећи положај ученика у школи одређује њихово учешће, које околности утичу на остваривање партиципације и како то зависи од учитеља?

Основно значење појма партиципација потиче од латинске речи *participatio* која значи учешће, суделовање. Партиципација деце је, у најширем значењу, учешће у доношењу одлука о проблемима витално важним за децу (деца и млади учествују у ономе што је важно за њих саме).

Заинтересованост за дечју партиципацију и потреба да се приступи анализи овог проблема има неколико разлога. Овде ћемо навести само оне које сматрамо нарочито значајним, премда се они међусобно разликују по свом пореклу, значењу и нивоу општости.

*Дечја партиципација и Конвенција о правима деце*. Један од извора, који је последњих година подсећао на важност овог проблема, је, свакако, Конвенција о правима детета. Важност партиципације истицао је и у разним програмима образовања за дечја права од којих су неки били намењени учитељима.

Ако пођемо од овог извора, о дечјој партиципацији можемо говорити као о поштовању појединих права детета која се директно односе на обезбеђивање дечјег учешћа у доношењу одлука о себи и заједници којој припадају, односно обезбеђују детету „да буде активан чинилац живота заједнице и свог властитог развоја“ (Дејановић, В., у Пешић, М. и др., 1999, стр. 10) и која се могу сврстати у групу *Партиципационих права* као што су: право на слободу мишљења (слобода мишљења, савести и вероисповести), право слободе изражавања (слобода да се изрази своје мишљење и да се оно узме у обзир при одлучивању), право на информисаност (приступ информацијама, размена информација и идеја), право на удруживање (удруживање и мирно окупљање), право на

приватност (заштита од мешања у приватност, дом, породицу, личну пренеску, заштита части и угледа).

Сама суштина Конвенције као документа чији је циљ да обезбеди деци *права* (људска права уопште, овде су издвојена у категорију „дечјих права“) ради посебног наглашавања да права припадају и деци и да их је због специфичности деце потребно посебним мерама обезбедити и заштитити, односно *сва* права (па и тзв. грађанска и политичка), омогућава да се о дечјој партиципацији не говори само као о појединачним правима или засебној групи права, већ пре као о једном од *основних принципа* за остваривање свих дечјих права јер ако је она не поштују, немогуће остваривање суштине Конвенције. То значи да је учешће детета у стварима и активностима које га се непосредно тичу један од услова и начина остваривања не само грађанских и политичких, већ и осталих права.

*Дечја партиципација као услов и начин развоја деце*. Иако би законска обавезност коју је прихватила наша земља ратификацијом Конвенције УН о правима детета могла бити довољан разлог залагања за омогућавање учешћа овој деци (независно од узраста, културе, развоја и способности, а на начин који тим њиховим особинама и међусобним разликама одговара), то није ни једини, ни најстарији, а може се рећи ни најважнији аргумент у прилог омогућавања дечје партиципације. Наиме, сама Конвенција и њено остваривање није по себи циљ, већ њена важност проистиче из намере да обезбеди најбоље могуће услове за живот и развој деце. Суштински и кључни разлози за процену важности партиципације леже у савременим научним сазнањима да је образовање у суштини процес комуникације, међусобне размене, те да дете не учи и не развија се примарно информације различите врсте, односно прихватајући сазнања које му је пренео ауторитет, већ кроз успостављање односа према предметима интересовања, кроз сопствена искуства и сазнања (своја и туђа) која се стичу у процесу размене. Зато је систем интерперсоналних односа неопходно базирати на равноправности да би се омогућило да учесници (одрасли и деца) изражавају своја мишљења, слушају и уважавају мишљења других, упоређују их са сопственим и, на бази тога, преузимају акције. Током свега тога конструирање нова сазнања. Одрасли учесник образовног процеса, тек слушајући и уважавајући дечје мишљење може да разуме како дете тумачи неку ситуацију или неки проблем и може адекватније да допринесе његовом учењу и развоју. Деца, учешћем у заједничким активностима са одраслима, могу да уче из тих активности, да се срећу са различитим мишљењима одраслих и друге деце, њиховим искуствима и начинима на које покушавају да решавају проблеме. Кад се свако посматрају образовање и дечји развој, учача се суштинска повезаност између ових процеса и партиципације. Заправо, партиципацију можемо схватити не само као жљезни исход, већ као сам образовни процес и услов и начин развоја детета.

Иако је, у том случају, бесмислено говорити о неким појединачно издвојеним добротима од партиципације за образовање, ипак је могуће уочити



показано и да се знатно разликују глобални декларативни ставови наставника од њихове спремности да се у складу са израженим мишљењем понашају у конкретним школским ситуацијама (иако постоји корелација између ставова и понашања, слика стварне партиципације ученика у школи, која се добија, такође на основу одговора наставника, је неповољнија него што би изгледало на основу анализе ставова наставника).

Иако су ово подаци који говоре о партиципацији ученика у средњој школи, možemo претпоставити да се положај ученика битно не разликује у основној школи. Подаци добијени истраживањем положаја ученика у I разреду основне школе<sup>2</sup> нам дају слику о детету које не тражи информације, које није равноправно са наставником и није подстакнуто на заједничку активност са вршњацима и које ни о чему, у вези са радом школе, не одлучује – дакле о детету које не партиципира у школи.

Овде нам није циљ да дамо детаљну, ни сасвим тачну слику о положају деце и партиципацији деце у школи уопште, а поготово не оцену појединачне школе и појединачног одељења. Наведени подаци су једна илустрација постојећег стања а овде имају функцију провоцирања на размисљање о томе каква је стваран положај ученика у наставном процесу и образовној институцији.

Осим горе наведених података, као оквир за то размисљање могу послужити и следећа питања:

<sup>2</sup> Ради се о истраживању Д. Павловић-Бренесоловић „Положај детета у дечјем вртићу и I разреду основне школе“. Налази ове студије дају нам низ података о стварном стању дечје партиципације у школи. На пример, мако се најчешћим обликом партиципације сматра размена информација и комуникација, веома мали број деце сматра да разговара са учитељем (свега 6,35%, док већина 79,07% остварују неки облик комуникације са учитељем само кроз одговоре на постављена питања и уз тражење дозволе). Пошто су игра и разговор међу децом у настави практично забрањени, а групних облика рада готово да и нема, још мањи број разговара са другом децом (4,23%). Изглед учioniце је такође један од показатеља положаја ученика и очекивања од њега. Распоред клупа, положај катедре, недостатак слободног простора и његова огољеност или стереотипни начин уређивања, у коме ако и има средстава она су ван домаћаша ученика, говори о томе да је ово простор намењен за активност у којима нема комуникације међу децом, већ она тече од наставника ка ученицима од којих се очекује да седе и слушају, пасивно примају утиске и одговарају када их наставник пита. Овдемо би се могло додати и то да ученици не одлучују о томе како ће учioniца изгледати, ни ни каква ће активност ту да се одвија. Ово, наравно, потврђују и подаци о начину бирања садржаја и временске организације. У школи се одвија настава према плану и програму за тај разред, иницијативе деце у избору активности готово да и нема. Постоји низ правила (писаних и неписаних) којима се обезбеђује функционисање институције у која говоре о „шкет“ положају ученика (простори забрањени за ученике, простори које ученици смеју користити само уз дозволу или прописано време...). Временска организација (у оквиру часа, дана, недеље и године) је фиксна и унапред дата. Страх од критике ауторитета која доводи до тога да ученици на многа питања у вези са њиховим доживљајем школе одбијају и да одговоре, такође казују о њиховом положају и њиховој перцепцији тог положаја. (Павловић-Бренесоловић, Д., 1993)

– ко је иницијатор школских активности, ко је иницијатор наставних активности, да ли постоји могућност да ученици иницирају неке активности;

– ко одлучује о покретању неке активности и о томе ко ће и на који начин у њој учествовати (постоји ли доброволност у покретању неког дела наставе, бављењу неким делом програма, некој активности на часу);

– ко управља током активности и ко назире школске и наставне активности, да ли постоји могућност да ученици управљају неком активношћу или делом активности;

– да ли су ученици обавештени о раду школе (о циљевима, току и исходима школских активности) и организацији наставе, да ли разумеју природу онога у чему учествују, смисао активности, да ли је проверено како они то разумеју;

– у чему би све ученици стварно могли да учествују у одлучивању у школи каква она jeste и у школи коју бисмо могли да замислимо као идеалну?<sup>3</sup>

Односно, конкретније:

– траже ли ученици информације, изражавају ли своја мишљења о раду школе или другим проблемима и зашто;

– постоје ли нека удружења ученика у школи;

– шта конкретно значи и на који начин је могуће обезбедити право на приватност ученика у школи;

– како стварно применити принцип да је потребно слушати децу и њихово мишљење узимати у обзир и уважавати га у конкретном раду (на наставном часу, на пример)?...

Наравно да ће одговори на ова питања зависити од тога да ли о могућностима за остваривање партиципације у школи размисљамо по постојећем законодавству и концепцији образовања или замислимо школу независно од реалних околности, као и од тога о којој врсти школе и о ком узрасту деце се ради.

<sup>3</sup> Наведено питање имали смо прилике да поставимо и ученицима средњих школа у току њиховог образовања за партиципацију у школи. Они су имали низ конкретних идеја о томе како би могли учествовати у одлучивању о разним питањима наставе (на пример да бирају део предмета који би био изборан, да учествују у избору неких тема којима би се бавили на редовној настави и тема за рад на додатној настави, да учествују у избору наставних метода и начина рада на часу, да одлучују о терминима контролних задатака...), ваннаставних активности (које ће секције да постоје и у које ће се укључивати, да организују удружења ученика и ученика и наставника...), функционисања школске институције (организацију простора – уређење учioniца и ходника) организације времена (трајање и распоред наставних и ваннаставних активности), управљања (учествовање у доношењу школских правила, вредновање рада наставника...).

партиципација. Зато ниједан програм образовања за партиципацију не може решити проблем дечјег положаја у школи и учешћа у школском реду док она не постане део њихове свакодневнице (уместо учења о партиципацији, потребно је да деца партиципирају у школи, али и у породици и друштву). Издвојене образовне пакете и програме посвећене овој проблематици зато и видимо само као напор да до побољшања стања дечје партиципације у школи почне да долази – дакле као почетни напор мењања школе у том правцу.

Слична је интенција и овог рада – намера нам није била да целовито анализирамо проблематику положаја ученика у школској институцији и потребе и могућности дечје партиципације, већ да доведемо у сумњу баријере које свако од нас има према том питању и да почнемо озбиљно размислити о начинима на које се школа може мењати како би постала место дечје партиципације.

#### Литература

- Фонтејн, С., *Образовање за развој*, УНИЦЕФ, Београд, 1995.  
 Халоуић, Љ., Хебић, Е., Радуловић, Л., Текић, В., *Образовање за дечју партиципацију у школи*, радни материјал образовног програма „Дечја партиципација у школи“ Југословенског центра за права детета.  
 Хавелка, Н., *Прилози развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи*, у зборнику *Наша основна школа будућности*, Београд, 1998, стр. 99–163.  
 Илић, И. и сар., *Активно учење*, Београд, 1997.  
 Павловић-Бревесемовић, Д., *Положај деце у дечјем вршњачком и првом разреду основне школе*, Институт за педагошку и андрагошку, Београд, 1993.  
 Пешћин, М., Бранковић, В., Томановић-Михајловић, С. и Дејановић, В., *Партиципација младих под луком*, Југословенски центар за права детета, Београд, 1999.  
 Радуловић, Л., *Својка школа као посредник културе*, Београд, 1996.

(вештине које су им потребне да би се борили за дечју партиципацију). Овакав рад је покушај да и сам процес образовања буде у складу са идејом партиципације, да програм не буде само образовање о партиципацији, већ и образовање да се партиципира.

Јасмина МОМЧИЛОВИЋ  
 педагог, ОПШ „ЛХ српска ударна бригада“  
 Бор

## КОМУНИКАЦИЈА ШКОЛСКИ ПЕДАГОГ – ДЕТЕ

### Увод

Врло често у педагошкој литератури можемо наћи на студиозно описивање проблематике међуљудских односа у школској ситуацији. Најчешће се као репрезент ефикасног модела узима комуникацијски модел УЧИТЕЉ – УЧЕНИК. То је и послужило многим научницима да истраже и испитају управо особине учитеља.

Овим радом, међутим, желимо да осветлимо однос о коме се мало мање пише, а постоји не само као обавезна ставка у оквиру плана и програма сваког школског педагога, већ и као конкретна ситуација.

Уколико се осврнемо на школу и школске услове, уочићемо изразиту потребу васпитног деловања на ученике. Поред претпостављеног нужног услова да на ученика, пре свега, делујемо свом својом личношћу и понашањем, споменићемо још један врло битан утицај а то је утицај комуникација на дете. Полако се приближавамо пољу које нас и интересује. Препознајете да је реч о саветовању, односно, саветодавном раду. Према се ради о саветодавном раду педагога са ученицима, овде ћемо покушати да (за промену) комуникацију окренемо ка ДЕТЕТУ а не ученику. Зашто?

### Демистификација односа педагог – дете

#### Улога педагога

Саветодавни рад педагога се окреће животу ученика и њиховим реалним проблемима. Што заправо значи захтев да се саветовање спроводи не само у алармантним случајевима, конфликтним ситуацијама већ у тзв. нормалним условима где се појачава позитиван ефекат. Педагошко саветовање врло често схватамо или прешироко или пак преуско. Заборављамо да је то ипак целовит третман личности и да захтева велику одговорност самог педагога. Педагогов учинак, постаје већи уколико у свој рад уноси не само стручно знање већ и своју душу и способност афективног разумевања. Педагог у својој улози саветодавца



## Тешкоће и проблеми у остваривању деље партиципације

Постављена питања могу нам помоћи у анализи постојећег стања и идентификацији тешкоћа за остваривање деље партиципације у школи.

Према нашим сазнањима, постоји више група разлога – фактора који одређују постојеће стање а истовремено су извор тешкоћа у остваривању деље партиципације. Једна група разлога тиче се опште друштвене климе коју је, у овом моменту, тешко прецизно дефинисати. Омогућавање сваком појединцу да учествује у одлучивању о стварима које га се тичу, спремношћу појединца да изрази своје мишљење, као и вредновање личног ангажмана – све то још није реалност нашег друштвеног окружења. Могуће је приметити раскорак између декларативног прихватања вредности које су у вези са партиципацијом и стварног мењања и стварања погодне климе за дељу партиципацију. Традиционални обрасци поступања према деци и младима (који у нашој средини подразумевају пожртвованост за дете, али и његово стављање у презаптитиен положај и невредновање његових стварних могућности, као и ауторитарну расподелу моћи) једна су од могућих препрека стварној партиципацији.

Деловање општих друштвених околности одица се и директно и преко њиховог утицаја на институције система. Сам школски систем и начин организовања и рада школе као институције, могу се посматрати и као засебна група фактора која утиче на остваривање деље партиципације у оквиру које је посебно важно како је рад школе законски регулисан, какве и које теорије и концепције образовања су долазиле школског рада. Поред тога, ту спада и низ фактора који су део свакодневног реалног деловања школе, а не проистичу директно из закона или теорија и концепција образовања као што су: неписана правила и ритуали као и ставови самих учесника у њеном раду (од управе, преко наставника и осталих запослених у школи, до родитеља и ученика) и то и експлицитни, и они који спадају у домену имплицитних разумевања ових проблема.

Потребно је узети у обзир и то да ни један од наведених, засебних фактора није група фактора не делују изоловано, већ увек међусобно повезано и испреплетено, као и да је у оквиру сваке појединачне групе фактора могуће идентификовати низ чинилаца и анализирати их са различитих аспеката. Овде желимо да нагласимо аспекте посматрања тешкоћа и проблема у остваривању партиципације који директно зависе од учитеља (и наставника уопште).

Најпре, то је чињеница да школа функционисае тако да у њеном раду постоји јасна повезаност положаја ученика и положаја наставника. Иако је често писано о положају ученика и школа критикована због тога што је ученик пасиван, а у контексту приче о партиципацији због тога што не ствара околности за ученичку партиципацију, потребно је нагласити да положај ученика, његов акциони простор, права и обавезе, па и могућност одлучивања нису узурпирани и смањени због права наставника и нису супротстављени истим таквим правима наставника. Пре се може рећи да су и положај наставника и положај ученика одређени и ограничени карактером васпитно-образовног система и соци-

културним чиниоцима и јасно је да о овелаком броју питања о којима не одлучује ученик – не одлучује ни наставник. Дакле, не само да не постоје повољни услови за дељу партиципацију, већ ни за партиципацију наставника. Ово омогућава тешкоће за остваривање деље партиципације између осталог и тиме што они који су директно укључени у рад са децом и утичу на њихов развој (па би било логично да их највише могу научити и партиципацији) ни сама немају довољно и систематски његовања искустава у том домену што понекад резултира наником прихватања положаја техничара – извршилаца активности који не преиспитују своја ограничења (можемо се питати који проценат наставника би радо прихватио да самостално израђује програме и планове рада, на пример...)

Друго, желимо да нагласимо да, иако је јасан утицај социо-културних и институционалних фактора на могућност остваривања деље партиципације он не искључује утицај појединца, па и утицај сваког од наставника. У сфери која је њему обављена – наставник се, ипак, може различито понашати (и, како смо видели из поменутог истраживања, али као што је јасно и из површног увида у рад школе, то завста и чине) – „док једни све одлуке задржавају у границама улоге наставника, а улогу ученика своде на извршавање задатака или налога, док други остварују разне модалитете партиципације ученика у одлучивању и обезбеђују аутономију ученика у одређеним доменима одлучивања“ (Хавелка, Н., 1998, стр. 150). Из овога следи да се појединац и његово деловање могу посматрати као засебан фактор утицаја на стање деље партиципације (повезан са осталим факторима, наравно).

Потребно је да сваки појединац, у контексту конкретне школе, трага за оним облицима партиципације ученика који су могући у различитим подручјима школског рада (од слободних активности и деловања школе у средини, до редовне наставе) и који се манифестују на различите начине (од информисања и консултовања ученика, преко давања могућности за изражавање и уважавање ученичког мишљења, до отварања простора за ученичку иницијативу). Тиме ће утицати на саме околности како би оне постајале повољније за дељу партиципацију.

Један од начина борбе за побољшање околности је свакако образовање за партиципацију.<sup>4</sup> Неопходно је, међутим, нагласити да се деца не могу научити партиципацији тако што ће се издвојено образовати о њој, већ пре свега

<sup>4</sup> Један образовни програм чији је циљ остваривање деље партиципације у средњој школи управо је у току (у организацији Југословенског центра за права детета). Програм предавае семинар за ученике и семинар за наставнике на којима се упознају са Конвенцијом УН о дечјим правима, проблематиком повезаности права и одговорности и саме партиципације ученика у школи. Програм је концептиран тако да ученици имају прилику да кажу своје мишљење о партиципацији (постојећем стању и какво би они волели да је), да раде разговорујући своја мишљења међусобно, планирају активности које би ишле у правцу побољшања партиципативних права, али и да утичу на начини рада (заједничко доношење правила о раду током семинара и делимично заједничко одређивање временске артикулације), као и да бирају један део садржаја програма

Kyriacou, (2001), *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa, 13-33, 181-204.



redu, a jednako tako sve veći broj iskusnih nastavnika odlazi na satove svojih kolega u sklopu osobnog stručnog usavršavanja ili usavršavanja njihovih kolega. To je jako korisno: vidjeti kako poučava drugi nastavnik može vas potaknuti da razmislite o svom radu. Tuda nastava može poslužiti kao model - dobar ili loš. To što se neki kolega u nastavi služi izvrsno pripremljenim radnim listićima a drugi, pak, listićima koji sadrže očite nedostatke, može vas potaknuti da počnete razmišljati o tome kako se vi njima služite. Usto, promatranje je poticajno zbog stvaralačke napetosti koja nastaje kad pokušavate usporediti vlastita rješenja u poučavanju s rješenjima vašeg kolega. Naprimjer, možda vi obično porazgovarate s cijelim razredom o najvećim nedostacima nekog eksperimenta, dok vaš kolega, naprotiv, organizira razgovore u malim učeničkim skupinama. Zbog toga ćete možda osjetiti potrebu da razmislite o razlozima za i protiv. I zaista, koristi od promatranja drugih nastavnika bit će još veće ako se prije i poslije nastavnog sata ostavi vremena za razgovor.



Morate razviti praktična umijeća

### Obilježja nastavnih umijeća

Mnogo se pisalo o nastavnim umijećima (teaching skills). Poticaj je došao od onih koji školuju nastavnike, pa onih čija je zadaća stručno usavršavanje već zaposlenih nastavnika, zatim od onih koji su zaduženi pratiti standard i kvalitetu nastave, onih koji ocjenjuju nastavnike, te onih kojima je posao istraživati od čega se sastoji uspješno poučavanje. Posljedica toga je opširna literatura o toj temi. Priroda nastavnih umijeća popularna je tema. Sve u svemu, čini se da se o poučavanju umijeća može govoriti s obzirom na tri središnja obilježja:

- Uključuje svrhovito i na cilj usmjereno ponašanje.
- Razina stručnosti odražava se kroz njihovu preciznost, ležernost i osjetljivost na kontekst.
- Može ih se poboljšati školovanjem i praksom.

### STUDIJE O NASTAVNIM UMIJEĆIMA

Studije o umijećima poučavanja uglavnom su se bavile time kako nastavnici-početnici razvijaju i iskazuju takva umijeća te po čemu se nastavnici-početnici razlikuju od iskusnih nastavnika (Calderhead i Shorrock, 1997; Kremer-Hayon i suradnici, 1993). Dvije najvažnije studije o umijećima poučavanja su Teacher Education Project (Wragg, 1989), koja je obuhvatila srednje škole, te Leverhulme Primary Project (Wragg, 1993), koja se bavila osnovnim školama. Wragg smatra nastavna umijeća strategijama kojima se nastavnici služe da bi olakšali učenicima naučiti nešto vrijedno i koje (strategije) kompetentne osobe smatraju umijećima. Wragg tvrdi i da se umijeće mora znati ponoviti. On dalje ističe da usmjerenost na pojedino umijeće odmaže jer ono gubi smisao izvan konteksta. Wragg smatra da je bolje analizirati pojedina umijeća u odnosu na široka područja aktivnosti. "Projekt izobrazbe nastavnika" je to učinio za četiri područja: upravljanje razredom, poučavanje učenika neujednačenih sposobnosti, postavljanje pitanja i

Kyriac 04, C. Tema 5 za nastavnika  
Umijeće

RAZVOJ NASTAVNIH UMIJEĆA

13

1

## RAZVOJ NASTAVNIH UMIJEĆA

Biti djelotvoran nastavnik znači znati čime i kako potaknuti učenike da uče. Uspješno poučavanje prvenstveno želi osmisliti nastavnu aktivnost za svakog učenika koja će uspjeti ostvariti onu vrst učenja koju je nastavnik želio i predvidio. Razlika između znati što i znati kako najbolje se može pokazati usporedbom s tenisom. Neki igrač može znati da bi u određenom trenutku trebao odigrati visoku loptu i prebaciti je preko suparnikove glave, ali hoće li on takav udarac uspješno odigrati je nešto drugo! Igračovo umijeće se sastoji od dva elementa. Prvi je sposobnost da zaključi da je visoka lopta najprimjereniji udarac; drugi je praktična sposobnost da se izvede takav udarac.

### PRIRODA NASTAVNIH UMIJEĆA

Umijeće uspješnog poučavanja je stoga pupčanom vrpcom vezano za razvitak sposobnosti odlučivanja i praktičnih umijeća. Razlika između te dvije vrste umijeća jako je važna, jer je poučavanje misaona ali i praktična djelatnost. Poboljšanje vašeg umijeća kao nastavnika u jednakoj mjeri obuhvaća razvitak i povećanje tipova odluka koje donosite o vašem poučavanju koliko i uspješnu provedbu tih odluka. Gotovo svi nastavnici na početku stručne izobrazbe provedu određeno vrijeme promatrajući iskusne nastavnike u raz-

3



procesu donošenja odluka, može se učiniti čudnom, jer je očito da se svaka odluka koju nastavnik donese mora temeljiti na nastavnikovu znanju o poučavanju. To je znanje uglavnom implicitno i podrazumijeva se. No kad se feji shvatiti kako nastavnici usavršavaju svoja nastavna umijeća, to stručno znanje mora biti eksplicitno. Uobičajeni način je da se nastavnicima pokaže videosnimka njihove nastave i da ih se tom metodom "stimuliranog podsjećanja" potakne razmisliti o tome što su i zašto su učinili. Takvim se pristupom zapravo pokušava ponoviti proces nastavnikovo razmišljanja za vrijeme nastave (što se često naziva "presudba na djelu").

Mnogi istraživači tvrde sljedeće: da bi se proučavalo bazu nastavničkog znanja važno se poslužiti spektrom metoda, npr. dubinski intervjui, hospitacije, stimulirano prisjećanje i analiza aktivnosti, kako bi se stakla što jasnija slika o razmišljanju nastavnika koje leži u pozadini odlučivanja u nastavi.

#### Mentorstvo

Tekstovi i studije koji se bave školskim mentorima i njihovom ulogom u profesionalnom razvoju budućih i novih nastavnika, poslužile su i da se izluče najvažnija umijeća koja valja razviti u prvim godinama poučavanja (Kerry i Shelton Mayes, 1996; Stephens, 1996; Tomlinson, 1995). I zaista, sve važnija uloga mentora u početnom školovanju nastavnika ukazuje na činjenicu da proces pretvorbe djelotvornih nastavnika u djelotvorne mentore novih nastavnika nije sam po sebi razumljiv. Neki nastavnik može znati kako dobro poučavati, ali nije nužno da će se snaći u ulozi kako najbolje voditi i pomagati pripravnicima u razvoju njihove stručnosti. Tekstovi i studije koji se bave temom djelotvornog mentorstva stoga pokušavaju izlučiti najvažnija umijeća potrebna za poučavanje i ispitati kako mentori mogu najbolje negovati takva umijeća kod nastavnika-početnika.

#### ODREĐENJE TEMELJNIH NASTAVNIH UMIJEĆA

Nastavna se umijeća mogu opisati kao odjelite i smislene nastavničke aktivnosti koje potiču učenje. U svjetlu naših dosadašnjih rasprava o nastavnim umijećima u ovom poglavlju, razlikujemo tri važna elementa nastavnih umijeća:

- *Znanje* - nastavnikovo znanje o predmetu, učenicima, kurikulumu, nastavnim metodama, utjecaju drugih čimbenika na poučavanje i učenje te znanje o vlastitim nastavnim umijećima.
- *Odlučivanje* - razmišljanje i odlučivanje prije, za vrijeme i poslije nastave o tome kako najlakše postići predviđene pedagoške rezultate.
- *Radnje* - ponašanje nastavnika sa svrhom poticanja učenja učenika.

Najvažnije obilježje nastavnih umijeća je da su to sradunate i ciljane aktivnosti kojima je svrha uglavnom riješiti određeni problem. U najširem smislu, problem je kako najlakše postići željene obrazovne ciljeve u vezi s učenjem učenika. U užem smislu nastavnim umijećima rješavaju se kratkoročni i neposredni problemi koji iskrsnu prije, za vrijeme i nakon nastave, npr. "Kako prikazati najvažnije pojedinosti određene teme na jednoj foliji?", "Kako pokazati nekom učeniku da prestane govoriti a da ne prekidam rad?", "Što napisati kad ocjenjujem učenikov sastavak kako bih ukazao na pogrešku u učenikovom razmišljanju?"

Nastavnim umijećima rješavaju se i dugoročni problemi djelotvornog poučavanja, npr. "Koji udžbenici najbolje odgovaraju potrebama mojih učenika?", "Kako najbolje poboljšati svoje znanje o predmetu koji poučavam?", "Kako najbolje pripremiti učenike za rad koji će obavljati u budućnosti?"

#### Koja su temeljna nastavna umijeća

Jedan od najvećih problema pri pokušaju da se sastavi popis temeljnih nastavnih umijeća jest taj što nastavna umi-

jeća variraju od širokih i općenitih, npr. priprema nastavnog sata, do specifičnih, npr. koliko čekati na učenikov odgovor u određenoj situaciji. Općenito, kad je riječ o nastavnim umijećima, čini se da je najbolje usmjeriti se na prilično široka i opća umijeća koja su nastavnicima važna i koja su povezana s načinima na koje oni razmišljaju o svom poučavanju. O specifičnijim umijećima potrebno je govoriti tek kad pomažu ilustrirati i razjasniti kako djeluju opća umijeća. No s obzirom na prirodu poučavanja, razumljivo je da će, bez obzira na to na koja se opća nastavna umijeća usmjerili, doći do preklapanja i interakcije između njih, pa se netko drugi s pravom može usredotočiti na druga umijeća.

Na svu sreću, puno je knjiga napisano o temeljnim nastavnim umijećima, puno je popisa temeljnih nastavnih umijeća sastavljeno, a njihovi su autori ljudi čiji je posao izobrazba nastavnika, ali i oni koji se bave istraživanjem obrazovanja. Pregled takve literature pokazuje da bi se mogao sastaviti prilično tipičan popis temeljnih nastavnih umijeća. Naprimjer, Dunne i Wragg (1994) sažeto govore o tome koje se nastavničke aktivnosti može promatrati. Oni govore o devet dimenzija poučavanja:

- etos
- izravno poučavanje
- upravljanje materijalima
- vođena praksa
- strukturirani razgovor
- praćenje
- upravljanje redom
- planiranje i priprema
- pismena evaluacija.

U svom istraživanju, Dunne i Wragg tvrde da nastavnici koji se služe s ovih devet dimenzija, smatraju te dimenzije

korisnim, formalnim načinom razmišljanja o svom radu u nastavi.

#### Djelotvorni nastavnik

Tekstovi o pojmu djelotvornog nastavnika urodili su hrpom materijala o umijećima koja iskazuju nastavnici koje se smatra djelotvornima (Creemers, 1994; Kyriacou, 1997; Sammons i suradnici, 1995). Nastavnici koje se smatra djelotvornima u poučavanju iskazuju sljedeće kvalitete:

- kreiraju sredeno i privlačno okruženje za učenje
- usredotočuju se na poučavanje i učenje tako da maksimalno povećaju vrijeme učenja i zadržavaju akademski ton
- poučavaju dobro organizirane i ustrojene nastavne jedinice s jasno naznačenom svrhom
- imaju visoka očekivanja i postavljaju pred učenike intelektualne izazove
- prate napredak i daju brze korektivne povratne informacije
- uspostavljaju jasnu i pravednu disciplinu.

#### Ocjenjivanje nastavnika

Drugi važan izvor informacija o temeljnim nastavnim umijećima može se naći u vrelu materijala koji se bave ocjenjivanjem iskusnih nastavnika (Fidler i Cooper, 1992; Wragg i suradnici, 1996). Takvo ocjenjivanje uključuje čitav niz hospitacija i ocjenskih ljestvica koje služe da se odredi i komentira mjera u kojoj se najvažnija nastavna umijeća očituju u promatranoj nastavnoj jedinici. Naprimjer, izvješće ACAS-a o ocjenjivanju nastavnika (vidi Suffolk Education Department, 1987) obuhvatio je sljedeći profil:

- *Planiranje i priprema* (npr. odabire kratkoročne ciljeve u skladu sa školskim kurikulumom; poznaje i služi se, kad je potrebno, raznim tipovima opreme i izvora-sredstava).



- *Razredna organizacija i rukovođenje* (npr. maksimalno koristi vrijeme i prostor; vješto prelazi s jedne aktivnosti na drugu).
- *Nastavna umijeća* (npr. služi se mnoštvom načina ispitivanja; ima realna očekivanja od djece).
- *Odnos* (npr. pokazuje iskreno zanimanje i poštovanje za dječje riječi i mišljenja; usmjeren je na ponašanje djece a ne na njihovu osobnost).

#### Kvalitete koje traži Ofsted

Dugi niz godina Britanska prosvjetna inspekcija (HMI), a u novije vrijeme Ured za standarde u obrazovanju (Office for Standards in Education - Ofsted) objavljivali su izvješća o kvaliteti poučavanja koje su promatrali tijekom nadzora u školama. Takvo godišnje izvješće uključuje obrazovne standarde, objavljivanje priručnika i drugih dodatnih materijala kojima se inspektori služe prigodom nadzora u školama, te rezultate u vezi s određenim aspektima poučavanja, primjerice kvalitetom poučavanja novih nastavnika ili kvalitetom poučavanja koje se pruža učenicima u školama u siromašnim gradskim četvrtima (npr. Ofsted, 1993a; 1993b; 1995a; 1997). Iz tih se izvješća može steći jasna slika o vrstama umijeća koje školski inspektori očekuju od kvalitetnog poučavanja. Ovo se može zaključiti iz sljedećih opisa koje se često može naći u Ofstedovim izvješćima:

- Nastavni sat treba biti svrhovit i postaviti visoka očekivanja.
- Učenicima valja pružiti priliku da sami organiziraju svoj rad (valja se čuvati premarljivog nastavnika).
- Nastava treba pobuditi i održavati učeničko zanimanje, a učenici je moraju doživjeti relevantnom i izazovnom.
- Rad mora biti primjeren učeničkim mogućnostima i potrebama.
- Učenički vokabular treba razvijati i proširivati (pritom važnu funkciju ima nastavničko umijeće postavljanja pitanja).

- Valja se služiti raznim aktivnostima.
- Rad i nadzor uglavnom treba osigurati umješnim održavanjem učeničkog sudjelovanja u radu u razredu i uzajamnim poštovanjem.

#### Kompetencije koje valja razviti u početnom školovanju

Dodatni izvor informacija u vezi s temeljnim nastavnim umijećima može se naći u tekstovima i materijalima u kojima je riječ o najvažnijim kompetencijama koje bi budući nastavnici trebali razviti tijekom početnog školovanja (Husler i McIntyre, 1996; Stephens i Crawley, 1994), npr. profili koje bi trebale osmisliti odgovajno-obrazovne institucije kao pomoć u njegovanju i bilježenju napretka budućih nastavnika u razvijanju najvažnijih nastavnih umijeća tijekom njihova školovanja.

U ovome je od osobite važnosti pokušaj vladinih agencija da odrede ključne kompetencije koje budući nastavnici trebaju steći. Naprimjer, Ministarstvo prosvjete i zapošljavanja (DfEE, 1997a) objavio je popis standarda koji se očekuju od netom završenih osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u Engleskoj i Walesu iz četiri područja. To su:

- znanje i razumijevanje
- planiranje, poučavanje i upravljanje nastavom
- praćenje, ocjenjivanje, bilježenje, izvještavanje i odgovornost
- drugi profesionalni standardi.

Ovim se popisom služe Agencija za izobrazbu nastavnika (Teacher Training Agency - TTA) i Ofsted za praćenje kvalitete i djelotvornosti pojedinih kolegijskih u početnom školovanju nastavnika. Taj će se popis vjerojatno povremeno modificirati, jer je i spomenuti popis zamijenio jedan drugi popis koji je bio sastavljen prije nekoliko godina. Poneka specifična mjerila za svako područje formulirana su jednako za osnovnoškolske i srednjoškolske nastavnike, dok su neka

drukčije formulirana. No sve u svemu, bio je to pokušaj da se koristi - koliko je to moguće - iste riječi za opis standarda koje se očekuje i od osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika.

#### Popis temeljnih nastavnih umijeća

Temeljna nastavna umijeća koja pridonose uspješnoj nastavi mogu se sažeti i opisati ovako:

- *Planiranje i priprema*: umijeća potrebna za odabir predviđenih pedagoških ciljeva i rezultata i načina kako ih najlakše postići.
- *Izvedba nastavnog sata*: umijeća potrebna za uspješno uključivanje učenika u učenje, osobito u odnosu na kakovu pouku.
- *Vođenje i tijek nastavnog sata*: umijeća potrebna za organizaciju aktivnosti za vrijeme nastave kojima se održava učenička pozornost, zanimanje i sudjelovanje.
- *Razredni ugođaj*: umijeća potrebna da bi se razvili i održali motivacija i pozitivni učenički odnos prema nastavi.
- *Disciplina*: umijeća potrebna da se održi red te da se riješe problemi učeničkog neposlušanja.
- *Ocjenjivanje učeničkog napretka*: umijeća potrebna da se ocijeni učenički napredak, a koja uključuju formativno (pomaže učenikovom razvitku) i sumativno (evidentira postignuća) ocjenjivanje.
- *Osurt i prosudba vlastitog rada*: umijeća potrebna da se prosuđuje o vlastitoj nastavi kako bi se poboljšala.

Tih sedam kategorija temeljnih nastavnih umijeća prodobno je prikazano u tablici 1 i temelj su pojedinih poglavlja ove knjige.

No kad se razmišlja o tim umijećima valja imati na umu dvije važne stvari. Prvo, između tih sedam kategorija postoji interakcija, tako da umijeća iz jednog područja istodobno pridonose drugom. Naprimjer, vještci prijelazi između aktiv-

nosti spadaju u ustroj nastavnog sata, ali istodobno pridonose održanju discipline. Kao drugo, sva umijeća uključena u organizaciju nastavne jedinice, ustroj nastavnog sata, razredni ugođaj i disciplinu, interaktivna su. Drugim riječima to znači da nastavnik promatra što učenici rade, da se tome prilagodava i da na to reagira. Za razliku od glume na pozornici na kojoj se može glumiti bez publike, ova se umijeća ne mogu pokazati odvojeno od učenika. Čak i prilikom tumačenja, naprimjer, nastavnik mora gledati učenike u lice kako bi prosudio je li tumačenje gradiva prilagodeno njihovim potrebama pa ga s obzirom na izraz učeničkih lica može dopuniti, promijeniti ritam, ton glasa, sadržaj, pa čak i zastati i postaviti pokoje pitanje.

#### RAZVITAK NASTAVNIH UMIJEĆA

Pri određenju nastavnih umijeća, istaknuli smo tri elementa: znanje, odlučivanje i radnje. Skoro svi budući nastavnici imaju puno osobnih iskustava kao učenici. Ta će iskustva, bez sumnje, silno utjecati na njihovo znanje o poučavanju i predstavljati model za vođenje nastave.

Tablica 1. *Temeljna nastavna umijeća*

##### Planiranje i priprema

- plan nastavne jedinice ima razumljive i primjerene ciljeve i svrhe
- sadržaj, metode i ustroj odabrane nastavne jedinice usklađeni su s predviđenim tipom učenja
- nastavnu se jedinicu želi primjereno povezati s prethodnim i idućim nastavnim jedinicama
- materijali, nastavna sredstva i pomagala su na vrijeme pripremljeni i provjereni
- sve planske odluke vode računa o učenicima i kontekstu
- nastavna jedinica osmišljena je tako da pobudi i održi učeničku pozornost, zanimanje i sudjelovanje

##### Izvedba nastavnog sata

- nastavnikovo ponašanje je sigurno, opuštano, samouvjerenost, smišljeno i pobuduje zanimanje za nastavu
- nastavnikove upute i tumačenja su razumljiva i primjerena potrebama učenika



- nastavnikova pitanja su raznolika po tipu i rasponu i zahvađaju puno učenika
- učenje se potiče raznim primjerenim aktivnostima
- učenici su djelatno uključeni u nastavu i imaju priliku sami organizirati svoj rad
- nastavnik pokazuje poštovanje za učeničke zamisli i pomaže njihovoj razradi
- rad je učenika primjeren njihovim potrebama
- materijali, nastavna sredstva i pomagala su dobro iskorišteni

#### Vodstvo i tijek nastavnog sata

- nastavni sat počinje bez zapinjanja i uspostavlja pozitivan mentalni okvir za ono što slijedi
- održava se učenička pozornost, zanimanje i sudjelovanje u nastavi
- pomnjivo se prati kako učenik svladava gradivo
- učenik dobiva konstruktivne i korisne povratne informacije i tako se potiče njegov napredak
- prijelazi između aktivnosti su glatki
- vrijeme odvojeno za pojedine aktivnosti dobro je iskorišteno
- ritam i tijek nastavnog sata prilagoden je učenicima i održava se na primjerenj razini tijekom cijelog nastavnog sata
- prilagodbe plana nastavne jedinice vrše se prema potrebi
- svršeci nastavnih sati dobro su iskorišteni

#### Razredni ugodaj

- ugodaj je svrhovit, usmjeren na radne zadatke, opušten i sveden
- učenike se potiče i podržava da uče, a nastavnik daje do znanja da od učenika puno očekuje
- odnosi nastavnik-učenik uglavnom se temelje na uzajamnom poštovanju i razumijevanju
- nastavnikove povratne informacije pridonose povećanju učeničkog samopouzdanja i samosvijesti
- izgled i raspored klupa u učionici osiguravaju pozitivan odnos učenika prema nastavi i olakčavaju provedbu aktivnosti

#### Disciplina

- red se uglavnom temelji na pozitivnom razrednom ugodaju te na dobroj organizaciji i vođenju nastavnog sata
- nastavnik ima autoritet i učenici ga prihvataju
- nastavnik u prikladnim trenucima učenicima razumljivo pripućuje pravila o ponašanju te kako očekuje od učenika da se ponašaju
- nastavnik pomnjivo promatra ponašanje učenika i pokušava spriječiti neposluš

- učenici se neposluh rješava ispitivanjem uzroka, savjetima, pomoći u učenju, prijedlozima i kaznama
- sukobi se izbjegavaju i napeta situacija vješto se smiruju

#### Ocjenjivanje učeničkog napretka

- ocjenjivanje učeničkog rada tijekom i poslije nastave je temeljito, konstruktivno i pravodobno
- cilj povratnih informacija o ocjenama nije samo ispraviti i ukazati na problem, nego i potaknuti učenika da se trudi i da ne izgubi samopouzdanje, a to uključuje komentara o učeničkom radu, pomoć ili rad s pojedinim učenicima
- primjenjuju se razni načini ocjenjivanja, formalni i sumativni
- postoje razne vrste evidencije o napretku
- učenicima se kadšto pruža prilika da sami ocjenjuju svoj rad i napredak
- ocjenjivanje učeničkog rada služi tome da se odredi koja su to problematična područja, koliko je poučavajuće bilo uspješno i je li uspostavljen čvrst temelj za daljnji napredak
- ocjenjivanje se sastoji od umijeća učenja i proučavanja te postupaka kojima se učenici služe da bi napredovali

#### Osvrt i prosudba vlastitog rada

- nastavni satovi se evaluiraju zbog budućeg planiranja i rada
- nastavnik redovito razmišlja o svom radu kako bi uočio područja koja valja poboljšati
- o svom sadašnjem radu nastavnici razmišljaju i prosuduju na razne načine
- nastavnik redovito kritički razmišlja o tome bi li se njegovo vrijeme i trud mogli bolje iskoristiti
- nastavnik redovito kritički razmišlja o postupcima i tehnikama kojima se bori protiv stresa

No brojne su studije pokazale kako su sva ova nastavna umijeća nedovoljna kad netko tek počinje raditi u nastavi. Sve one godine koje su sadašnji nastavnici proveli u školi kao učenici omogućuju im da razmisle o tome kako bi valjalo poučavati, ali kad netko počne raditi kao nastavnik postaje očito da je potrebno razviti cijeli niz nastavnih umijeća. Naprimjer, Vonk (1983) je zamolio 21 nastavnika-početnika da vode dnevnik svojih iskustava, a zamolio je i njihove učenike da ispune upitnik o nastavnim umijećima tih nastavnika-početnika. Najčešće spominjani problemi bili su da početnici ne znaju što učiniti kad učenik ne shvati nešto što je nastavnik rastumačio, a da ne ponavlja to što je već protumačio istim riječima, da ne znaju što s učenicima koji su



*Uvježbajte svoj nastup*

brži ili sporiji od drugih, da ne znaju koji dijelovi kurikuluma zahtijevaju više pozornosti u nastavi, te da ne znaju što učiniti s učenicima koje ne mogu kontrolirati.

U nekim se istraživanjima nastavnike-početnike (ili studente ili pripravnike) usporedilo s iskusnim nastavnicima kako bi se istaknula važnost nastavnih umijeća. Wragg i Wood (1989) su, naprimjer, opazili da se studenti budući nastavnici često zadube u razgovore s pojedinim učenicima i izgube pregled onoga što se događa u razredu. Iskusi nastavnici uspješnije dijele svoju pozornost između pojedinaca i ostatka razreda, pa prema potrebi prekidaju razgovor u četiri oka i prokomentiraju nešto što se dogodilo u drugom dijelu razreda. Berliner (1987) je dao nekoliko simuliranih nastavnih zadataka trima skupinama: skupini iskusnih nastavnika, skupini studenata budućih nastavnika i skupini studenata koji su se tek namjeravali upisati na nastavnički studij. U planiranju, naprimjer, iskusni su nastavnici bili puno probirljiviji u upotrebi raspoloživih podataka i radije su se oslanjali na to što znaju da uglavnom mogu očekivati od učenika određene dobi i određene brojnosti. Iskusi su se

nastavnici zapravo znali poslužiti svojim iskustvom kako osmisliti i provesti nastavne aktivnosti, a što druge dvije skupine nisu znale.

#### Praćenje vlastitog poučavanja

Drugi izvor podataka o tome kako razviti nastavna umijeća su iskustva iskusnih nastavnika u praćenju i poboljšavanju svojih nastavnih umijeća ili njihova pomoć kolegama u usavršavanju istih, u sklopu službenih pokušaja ocjenjivanja i stručnog usavršavanja nastavnika (Turner i Clift, 1988) ili kao dio nastavnikova osobnog zanimanja za praćenje i poboljšanje svoje nastave.

Osobito je zanimljiv kao primjer potonjeg sve veći broj studija o nastavničkom radu (Hustler i suradnici, 1986). One opisuju sustavni postupak kojim se nastavnicima omogućuje da razmisle o određenom obilježju nekog problema-tičnog područja vlastite ili školske prakse, da uoče pravu prirodu tog problema, prikupe podatke o njemu i tad osmisle rješenje, provedu ga u djelo i poslije ocjenjuju. Mnogi su se nastavnici poslužili tim pristupom kako bi unaprijedili pojedina obilježja svojih nastavnih umijeća, od novih pristupa poučavanju i učenju (naprimjer češći rad u malim skupinama) do poboljšanja već dobro razvijenih umijeća (naprimjer kvalitete individualnog rada s učenicima). Studije o pokušajima iskusnih nastavnika da usavrše svoja nastavna umijeća jasno pokazuju da su svi nastavnici, ne samo početnici, trajno uključeni u taj proces. I zaista, ono što poučavanje čini tako izazovnim poslom je svijest o tome da valja neprestano usavršavati nastavna umijeća i poboljšavati svoju nastavu kako bi se odgovorilo novim zahtjevima.

#### Razvojne faze

Perrott (1982) u svojoj raščlambi toga kako se stječu i poboljšavaju nastavna umijeća spominje tri faze. Prva je kognitivna, u kojoj se mora shvatiti, promatranjem i poučavanjem, što je umijeća, uočiti sastavnice umijeća i njihov



sljedeći, spoznati svrhu umijeća i znati kako će ona poboljšati vašu nastavu. Drugu fazu ona naziva praksom, najčešće razrednom, sli ponekad u kontroliranim uvjetima djelom izobrazbe kojom se uvježbava određeno umijeće. Treća je faza faza povratnih informacija koja omogućuje nastavniku da poboljša određeno umijeće tako da prosudi o njegovoj razmjernoj uspješnosti. Takve povratne obavijesti mogu obuhvatiti dojam o uspješnosti, detaljne povratne obavijesti nekog promatrača, upotrebu audio-vizualnih snimki ili sustavno prikupljene podatke od učenika o nastavnikovu radu, ponašanju ili mišljenjima. Perroti smatra taj trofazni proces ciklusom u kojem se treća faza spaja s prvom fazom kao dio trajnog usavršavanja umijeća.

#### Sposobnost za razvitak umijeća

Iako je razumljivo da nastavnici neprestano razmišljaju o svojim umijećima i uvježbavaju ih, očito je da to automatski ne vodi uhodanosti. Puno je nastavnika a dugogodišnjim iskustvom koji još nemaju potpuno razvijena sva nastavna umijeća. To je djelomica posljedica toga što umijeće ovisi o sposobnosti i motivaciji. Nastavnik mora biti sposoban izvući korist iz prakse i osvrta na vlastiti rad, a mora biti i motiviran za to. Uzmemo li za primjer umijeća postavljanja pitanja, jasno je da je to umijeće potrebno svim nastavnicima. No dok su neki nastavnici stekli veliko umijeće u raznolikosti i rasponu tipova pitanja kojima se služe, znaju što kojeg učenika pitati, kako od učenika dobiti odgovor i na njega se nadovezati, drugim iskusnim nastavnicima to ne uspijeva. Zašto?

Već sam napisao da nastavno umijeće obuhvaća znanje, odlučivanje i radnje. Sva tri elementa podliježu različitim razinama sposobnosti nastavnika. Nastavnik može ne naučiti kako djelotvorno primijeniti umijeće postavljanja pitanja ili može teško donositi primjerene odluke kako bi se poslužio tim znanjem, ili ne znati vješto izvesti potrebne radnje.

Primjer nedostatka znanja bio bi nastavnik koji nije svjestan pedagoške važnosti i koristi "otvorenih" (pitanja s nekoliko mogućih odgovora) i "zatvorenih" pitanja (pitanja sa samo jednim točnim odgovorom). Primjer pogreške u odlučivanju bila bi neprimjerena odluka da se neko pitanje ponovi učeniku koji na njega ne može odgovoriti, umjesto da se pitanje postavi na drukčiji način ili da se učeniku pomogne potpitanjem. Primjer krive radnje bio bi nastavnik koji ne zna postaviti pitanje razumljivo i nedvosmisleno. Opće nastavničke sposobnosti pritom nisu samo intelektualne, jer umijeće ovisi o nastavnikovoj osobi pa čak i glumačkim sposobnostima. Nekim je nastavnicima lakše postavljati pitanja tako da se čini da ih iskreno zanima odgovor ili otrpjeti dulje stanke potrebne da bi učenici imali vremena razmisliti o odgovoru na neko složenije pitanje.

#### Motiviranost za razvitak umijeća

Razvoj nastavnih umijeća ovisi i o nastavnikovoj motivaciji. Nastavnici se vrlo razlikuju po tome koliko su spremni uložiti vremena, energije i truda da razmisle, ocijane i poboljšaju svoja nastavna umijeća. To je osobito teško pošto nastavnik stekne dovoljno velik raspon nastavnih umijeća potrebnih za zadovoljavajući rad. Poučavanje često preraste u rutinu, napose kad nastavnik osmiali materijale, primjere i postupke.

Usto, nastavnici su skloni u pristupu nastavi rabiti prokušane metode. Naprimjer, nastavnik koji primijeti da nastavni satovi uglavnom dobro uspijevaju kad se posluži radnim listovima, pomnijim praćenjem rada učenika i individualnom pomoći, a da na nastavnim satovima u kojima se radi u skupinama i vode razredne rasprave mogu zavladata galama i metež, vjerojatno će planirati nastavu u skladu s onim prvim pristupom a neće se potruditi razviti umijeća potrebna da bi druga vrsta satova uspjela. Jedan od najvažnijih razloga nesklonosti nekih nastavnika pojedinim inovacijama u kurikulumu su promjene njihova uobičajenog

pristupa i nastavnih umijeća koje ta inovacija zahtijeva. To što golemu većinu nastavnika troši puno vremena i truda na usavršavanje svojih nastavnih umijeća i novih pristupa nastavi u interesu svojih učenika govori puno o profesionalnom entuzijazmu i osjećaju odgovornosti nastavnika.

#### Vaš profesionalni razvoj

Važno je napomenuti da razvitak vaših nastavnih umijeća nije samo vaša osobna obveza. Djelomice su za to odgovorne osobe u školi i u ustanovama izvan škole kojima je zadaća omogućiti vaš profesionalni razvoj i usavršavanje nastavnog osoblja cijele škole.

Već smo spomenuli ocjenjivanje nastavnika i poticaj koji im pružaju inovacije u kurikulumu. Jednako je važno i to da opća klima u školi pomaže razvitku nastavnih umijeća kao trajnog procesa. Doista, Scheerens (1992) je rekao da važan dio unapređenja nastave u školama i mogućnosti škola za samo-obnovu jest sposobnost škola da stvore ozračje koje djelatnicima omogućuje razvoj njihovih umijeća. Primjerice Waterhouse (1983) smatra da neka obilježja pozitivnog školskog ozračja utječu na razvoj nastavnih umijeća. Pritom

- nastavnici smatraju pedagoške ciljeve koje valja postići zajedničkim vlasništvom
- neprestano se rade nove zamisli
- problemi se zajednički rješavaju
- nastavnici se uzajamno pomažu
- tuda se mišljenja poštuju
- sukobi i krizna stanja se otvoreno i suradnički rješavaju
- dopušta se da stilovi variraju ovisno o situacijama i potrebama
- svatko (a ne samo čelnici) predlažu poboljšanja
- rukovodi se "organski" a ne "birokratski" (prvi je način neformalniji i prilagodljiviji, odluke se donose zaje-

dnički a ne proslijeđuju se od vrha hijerarhije prema dolje, pismena izvješća i evidencija su manje važni).

Naposlijetku, dobro je upamtiti da poučavanje, usprkos silne važnosti razvitka ispravnih nastavnih umijeća i trajnosti tog procesa, uključuje puno važnih zahtjeva, u i izvan učionice. Stvarnost nastavnčkog života traži da se određuju prioritete i prate umijeća potrebna za uspješno obavljanje posla. Normalno je i razborito shvatiti da će kadšto biti potrebno obratiti pozornost drugim umijećima osim ovih o kojima je riječ u ovoj knjizi. Možda je najbolje razvoj vaših nastavnih umijeća shvatiti kao neprekidni proces, ali čiji se intenzitet mijenja ovisno o situaciji i kontekstu. Želite li da vaše poučavanje zadrži britkost, svježinu i oštrinu - obilježja dobrog poučavanja - ne smijete nikad dopustiti da vaša nastavna umijeća skupljaju prašinu.

#### Dodatna literatura

- Capel, S., Leask, M. and Turner, T. (1995). *Learning to Teach in the Secondary School*. London: Routledge. Opsežan pregled najvažnijih obilježja poučavanja i učenja u srednjoj školi i u kakvoj su vezi s umijećima koja budući nastavnici trebaju razviti za vrijeme školovanja.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell. Izvrstan pregled najvažnijih postavki djelotvornog učenja, preuzetih iz niza važnih tekstova i istraživanja.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective Teaching in Schools* (2nd edition). Cheltenham: Stanley Thornes. Ukratko opisuje najvažnija obilježja djelotvornog poučavanja i povezuje ih s razumijevanjem djelotvorne nastavne prakse.
- Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom* (3rd edition). London: Cassell. Izvršna analiza poučavanja u osnovnim školama, a uključuje i mnogobrojne korisne praktične aktivnosti za čitatelja.



tumačenja. Wragg je uvjeren da je bolje raščlaniti određena umijeća u odnosu na široka područja aktivnosti, primjerice upravljanje nastavom, postavljanje pitanja i objašnjavanje.

#### Mišljenje nastavnika

Osim studija kojima je svrha poboljšati umijeća studenata budućih nastavnika, mnogo je autora proučavalo što iskusni nastavnici misle o umijećima kojima se služe u nastavi (Day i suradnici, 1993; Lowyck i Clark, 1989; Calderhead i Gates, 1993). Takve su studije poučavanje proglasile složenim kognitivnim umijećem koje se temelji na znanju o tome kako organizirati i voditi nastavni sat, te na poznavanju sadržaja koji valja poučavati. Ovo umijeće omogućuje nastavniku da pripremi plan nastavnog sata i brzo donosi odluke ukoliko se okolnosti promijene. Razlika između nastavnika-početnika i iskusnih nastavnika je u tome da iskusni nastavnici raspolazu nizom dobro organiziranih radnji koje mogu fleksibilno primijeniti i uz malo mentalnog napora prilagoditi situaciji.

Korisna analogija je odlazak u restoran. Obidete li nekoliko tipova restorana, zamijetit ćete uobičajene postupke: ili sami nađete stol ili vas odvedu do njega, kako naručujete iz jelovnika i kada i kako plaćate. Takvo iskustvo vam omogućuje da odete u novi restoran i razmjerno vješto postignete što želite. Oni koji nikad nisu bili u restoranu raspolazu s malo obrazaca organiziranih radnji. Oni bi, što se njih tiče, mogli otići u restoransku kuhinju, odabrati meso i sami ga pripremiti! Slično tome, iskusni nastavnici mogu pribjeći sklopu postupaka i između njih odabrati najprimjerenije određenoj situaciji, npr. učenik ne može odgovoriti na postavljeno pitanje ili se zagledao kroz prozor i zamislio se. I zaista, razlog zašto je početnicima tako teško prvih godina rada je taj što nastavnik-početnik mora tek steći znanje o tome što i kako učiniti u određenoj situaciji.

Puno je autora istaknulo da je posebno obilježje nastavnih umijeća njihova interaktivna priroda. Tijekom nas-

tave nastavnici uvijek moraju uzimati u obzir promjene okolnosti, od kojih su mnoge neočekivane. I zaista, nastavnička djelotvornost u razredu uvelike ovisi o tome s koliko uspjehu oni mogu modificirati i prilagoditi svoje radnje s obzirom na to koliko se uspješno odvija nastava. U ovom smislu, poučavanje više sliči vožnji koja uključuje prolazak kroz niz prometnih kružnih tokova nego vožnji niz pustu autocestu. S jakustvom, ovo interaktivno odlučivanje postupno postaje rutinsko, pa nastavnici jedva da su svjesni mnoštva odluka koje donose za vrijeme nastave. Za razliku od toga, za nastavnika-početnika kao da svaki novi zahtjev iziskuje koncentraciju i razmišljanje.

#### Znanje nastavnika o poučavanju

Drugo važno obilježje nastavničkog umijeća je da se ono temelji na nastavnikovom znanju o uspješnom poučavanju (Cooper i McIntyre, 1996; Carlgren i suradnici, 1994; Russell i Munby, 1992). Shulman (1987) tvrdi da to stručno znanje uključuje barem:

- znanje o gradivu
- znanje o širokim načelima i strategijama organizacije nastave
- znanje o nastavnim materijalima i programima vezanim za kurikulum
- znanje o poučavanju pojedinih tema
- znanje o učenicima
- znanje o pedagoškim kontekstima, od razreda do šire društvene zajednice
- znanje o pedagoškim ciljevima i vrijednostima.

Za Schulmana, nastavna su umijeća povezana s nastavničkim mišljenjem koje polazi od njihova stručnog znanja kao temelja njihove prosudbe i djelovanja.

Postavka da se u razmišljanju o nastavnim umijećima jednaka pozornost mora obratiti stručnom znanju koliko i

RECEIVED  
DATE: 21.11.2004. 11:11 AM

NAJVAŽNIJA PITANJA O OCJENJIVANJU UČENIČKOG  
NAPRETKA

1. Služim li se raznovrsnim ocjenjivačkim aktivnostima?
2. Služim li se raznim svrhama ocjenjivanja, uključujući i one formative i sumativne te metodama praćenja uspjeha svoje nastave i budućeg planiranja?
3. Pazim li da je svaka ocjenjivačka aktivnost primjerena svojoj namjeni?
4. Ispravljam li ocjenjivačke zadatke brzo i jesu li povratne informacije učenicima dovoljno brze, temeljite, konstruktivne i korisne, tako da potiču i održavaju učeničku pozornost i samopouzdanje i omogućuju daljnji napredak?
5. Pomažem li učenicima pripremiti se za ocjenjivačke zadatke kako bih im omogućio uspjeh tako da potpuno razumiju što se od njih očekuje i kako to najlakše mogu postići?
6. Jesu li ocjenjivačke aktivnosti kojima se služim pravedne u smislu primjerenosti obrađenom nastavnom gradivom i učeničkim sposobnostima i jesu li valjani pokazatelji pedagoških rezultata koje se prati?
7. Jesu li ocjenjivačke aktivnosti provedene na način koji omogućuje dobre rezultate?
8. Pomažem li učenicima razviti sposobnosti potrebne za ocjenu vlastitog napretka pomoću samooocjenjivačkih aktivnosti?
9. Temelje li se moje bilješke o učeničkom napretku na raznim vrstama ocjenjivačkih aktivnosti i aspektata znanja i jesu li primjerene namjenama zbog kojih se bilješke vode?
10. Jesu li moja izvješća roditeljima i drugima pravedna i informativna?

## 8

OSVRT I PROSUDBA VLASTITOG  
RADA

Svi nastavnici provode puno vremena razmišljajući i procjenjujući koliko dobro rade, i u odnosu na praktičan rad u razredu, i u odnosu na druge aspekte svog posla. Osvrt i prosudba vlastitog rada dio su nastavničkog posla. Nemoguće je zadovoljiti različite potrebe poučavanja bez planiranja, organizacije, praćenja i prosudbe aktivnosti koje provodite. Nastavnici se razlikuju po umijeću i sustavnosti kojom to čine.

Posljednjih godina široko je zagovarano takvo kritičko razmišljanje o vlastitom radu u nastavi, a koje se često naziva "reflektivno poučavanje" (Caldarhead i Gates, 1993; Russell i Munby, 1992). Tvrdilo se da se takvo razmišljanje mora poticati kao dio svakodnevnog rada nastavnika i njihova stručnog razvoja.

Svi nastavnici to čine uglavnom intuitivno i *ad hoc*. No neki nastavnici uključeni su u sustavnije samooocjenjivačke postupke, ili kao dio posebnog programa samooocjenjivanja unutar škole ili kao dio mreže nastavnika koji ispituju aspekte svog rada unutar pokreta vezanog za "akcijsko istraživanje" (Vulliamy i Webb, 1992). Osim toga, kreiranje formalnih obrazaca ocjenjivanja nastavnika (Wragg i suradnici, 1996) i objavljivanje uputa za škole o tome kako školski



### Ocjenske ljestvice

Osim ovakvih upitnika, mnogi se nastavnici služe razrađenijim ocjenskim ljestvicama kad ocjenjuju rad svojih kolega. Takvi instrumenti za ocjenjivanje nastavnih satova variraju i formatom i sadržajem, a osobito po tome je li ljestvica normativna (npr. iznad prosjeka, prosječna, ispod prosjeka) ili mjerna (opisuje postupke iz pojedinih kategorija ocjenskom ljestvicom), ili subjektivna i nečista mješavina i jednog i drugog (npr. odličan, dobar, zadovoljava, ne zadovoljava).

U prvom smo poglavlju napomenuli da nema jedinstvenog opisa uspješne nastave pa je zato osmišljen cijeli niz različitih instrumenata promatranja kako bi se ispitala nastava, uključujući one koje su osmislili vladini uredi, istraživači, nastavnički mentori i škole. Osim toga, načini na koje se koriste takve hospitacije variraju. Na jednom kraju su promatrači koji se drže rezervirano i odsjede na dnu učionice cijeli sat, dok su na suprotnom oni koji često hodaju po razredu kad je to primjereno, razgovaraju s učenicima, gledaju što učenici rade, čak im i pomažu u radu kad je moguće, ono što je od bitne važnosti u korištenju takvih rangirajućih ljestvica je da vode do informativnog i konstruktivnog dijaloga između promatrača i promatranih, koji potiče kvalitetu razmišljanja nastavnika o vlastitom radu.

### Dogovorani popis nastavničkih kompetencija

Pomak Ministarstva prosvjete i zapošljavanja u pravcu definiranja najvažnijih nastavničkih kompetencija očekivanih od netom završenih kao i iskusnijih nastavnika, uključujući pojam "ekspertnog nastavnika", ima dugi pedigre (DIEE, 1997b; Hustler i McIntyre, 1996). Tijekom godina vladine su agencije često pokušavale jasno definirati najvažnije kvalitete, umijeća i kompetencije koje bi trebalo steći tijekom početnog školovanja, a dodatno razviti tijekom nastavničke karijere uz pomoć primjerenog stručnog usavršavanja i drugih srodnih aktivnosti.

Nažalost, jedan od najvećih nedostataka takvog načina u odnosu na popis kompetencija je da prenaplaćava sumativni aspekt ocjenjivanja na račun formativnog. To znači da je cilj ocjenjivanja uočiti slabosti koje je potrebno otkloniti. No već smo rekli da je potreba nastavnika da napreduju u radu uglavnom povezana s potrebom da se zadovolje novi zahtjevi koje postavljaju promjene u kurikulumu i obrascima u nastavi, učenju i ocjenjivanju, a ne da se isprave slabosti. Obrasci ocjenjivanja nastavnika moraju isticati formativnu stranu ocjenjivanja i osigurati značaj podrške koji će poticati nastavnike da razmišljaju o svom radu i prosuduju svoju nastavu želi li se da takvi obrasci pomognu nastavničkim nastojanjima da prate i usavršavaju svoj rad.

### Mape i profili

Jedan od načina na koji se kroz školovanje nastavnika želi buduće nastavnike poticati da redovno razmišljaju o svojem radu jest da se od njih traži da prikupe materijale za mapu svog rada u nastavi koja bi sadržavala pripreme za nastavu, bilješke o tome kako su protekli nastavni sati, te povratne informacije od hospitacija fakultetskih i školskih mentora. Osim toga, ponekad se u školovanju nastavnika koristi lepeza dokumenata kao komentara o pojedinim nastavnim jedinicama i zapisima o studentskom napretku tijekom školovanja, i u odnosu na nastavu općenito, kao i u odnosu na specifičnije aspekte, primjerice korištenje profilirajućih dokumenata kao zapisa o razvoju studentskih kompetencija u sluzenju informatičkom tehnologijom.

### Uvođenje novih nastavnika u posao

Jedna od koristi kreiranja mape i profila kompetencija na svršetku početnog školovanja je što takvi dokumenti mogu predstavljati vrlo korisnu podlogu pomoću koje se u prvih nekoliko godina profesionalnog rada može promatrati vlastiti stručni razvoj. I zaista, mnoge škole imaju uhodano uvodno razdoblje za nastavnike-početnike te u njihovoj pr-

svjetnici ocjenjuju kvalitetu nastave (Ofsted, 1995a) također su pridonijeli tome da se nastavnici redovno i sustavno prepustaju razmišljanju o vlastitom radu u nastavi.

### OCJENA VLASTITOG RADA U RAZREDU

Dva su najvažnija aspekta ocjenjivanja. Prvi je da ustanovite koja je obilježja vaše nastave potrebno usavršiti. Drugi je kako najbolje poboljšati svoj rad na području koje se može usavršiti. Prvi je aspekt, dakle, povezan s time kako da vi sastavite, ili da vam drugi sastave, plan u nekoliko točaka o praktičnoj nastavi o kojem ćete razmisliti a tad prikupiti podatke koji će vama ili drugima omogućiti da zaključite koje bi područje trebalo usavršiti. U drugom je aspektu riječ o programu usavršavanja.

Sastavljanje plana u nekoliko točaka za poučavanje u razredu

Početni se plan može sastaviti na puno načina. Studije nastavničkog samoocjenjivanja pokazuju da većina nastavnika kreće od nekog problema koji ih muči, a ne pokušava se osvrnuti na svoj rad u cjelini. Naprimjer, nastavnik može smatrati da bi se trebao više služiti radom u skupinama ili da bi morao bolje isplanirati nastavne aktivnosti ili da je previše učenika nemirno i ne pazi za vrijeme nastave. Zbog toga nastavnik može pozornije razmisliti o svojoj nastavi kako bi je poboljšao u budućnosti. Taj bi proces bio prvi dio aktivne nastavničke istraživačke orijentacije pomoću koje bi nastavnici osmislili kako poboljšati nastavu, primijenili rješenje u praksi, pa prosudili o njegovoj uspješnosti.

Nastavnici koji se pokušavaju osvrnuti na svoj rad u cjelini najčešće se uključuju u neku formalnu shemu u kojoj se služe popisom pitanja o sadašnjem radu ili ocjenskom ljestvicom. Naprimjer, sljedeći popis je prilično tipičan i služio sam se njime u radionicama s temom nastavničkog samoocjenjivanja za studente iiskusne nastavnike. Od nastav-

nika se traži da se ocijene u svakom pitanju sa "Zadovoljan/na sam tim aspektom mog poučavanja" ili "Mislim da bih mogao/la razmisliti o tom aspektu". Pitanja su:

- Dobro planiram svoju nastavu, imam jasne ciljeve i primjeren sadržaj i strukturu nastavnog sata.
- Navrijeme pripremlim materijale potrebne za nastavu, npr. radne listiće ili opremu.
- Moja tumačenja i upute su razumljive i na razini primjerenoj učenicima.
- Pitanja upućujem svim učenicima podjednako i slušim se i otvorenim i zatvorenim pitanjima.
- Služim se raznovrsnim nastavnim aktivnostima.
- Moji su nastavni sati primjereni učeničkim sposobnostima (iznadprosječne, prosječne, ispodprosječne sposobnosti).
- Održavam razinu nadzora i reda potrebnog za učenje.
- Pažljivo pratim učenje za vrijeme nastave i pomažem onim učenicima koji imaju problema.
- Ocjenjujem rad, uključujući domaće zadaće, temeljito, konstruktivno i na vrijeme.
- Moj odnos s učenicima je dobar i temelji se na uzajamnom poštovanju i razumijevanju.
- Moje stručno znanje o predmetu je dovoljno za posao koji obavljam.

Da bi nastavnici iskreno odgovarali na ovaj upitnik, valja im reći da je to za njihovu osobnu upotrebu kako bi razmislili o tome na koje bi se nastavno područje morali usredotočiti kad razmišljaju o svojoj nastavi. Dobro je i napomenuti da drugo mjesto na ocjenskoj ljestvici iz nekog područja ne znači da ste loš nastavnik ako želite preispitati određeni aspekt svog rada. To je jako važno jer potreba za promjenom u radu ne mora značiti da je vaša nastava manjkava. Promjena također ne znači da ste dosad krivo radili. Mnogi su nastavnici, koji nisu s tim bili načisto prošli kroz paklene muke kad je došlo vrijeme za promjenu.



voj godini pripravnštva osiguravaju prigode za pregled njihova napretka i razvojnih potreba. Usto, često postoji još jedan nastavnik u školi koji je imenovan za mentora i kome se pripravnici mogu obratiti za savjet i upute. Početni profil, npr. kakav je osmišljen u Agenciji za izobrazbu nastavnika (Teacher Training Agency, 1997), jasno će pomoći da to uvodno razdoblje bude djelotvornije.

#### Kako postati ekspertni nastavnik

Razvoj kompetencija i ekspertize u nastavi očito je bitno za profesionalni razvoj i djelotvornost čitavog školskog sustava. Stoga se puno pozornosti posvetilo tome kako nastavnicima pomoći razviti i proširiti kompetencije i udovoljiti zahtjevima za promjenama u nastavi do kojih neizbježno mora povremeno doći (McClelland i Varma, 1996). Nažalost, kako nastavnici postaju stručniji, vjerojatno će biti promaknuti na radna mjesta koja iziskuju više administrativnog rada a manje rada u nastavi; tako neki od najboljih nastavnika-praktičara postupno sve manje rade u nastavi. Jedan od načina da se ovo stanje ublaži je da se predvidi radno mjesto ekspertnog nastavnika, što nastavnicima omogućuje da ih se promakne (s odgovarajućom plaćom), a da i dalje rade puno radno vrijeme u nastavi.

Kategorijom "Nastavnici vrhunskih sposobnosti" Ministarstvo prosvjete i zapošljavanja (DfEE, 1997b) želi nagraditi ekspertne nastavnike koji su spremni prihvatiti dodatne uloge koje pridonose kvaliteti poučavanja u njihovim školama, npr. potpora i mentorstvo budućih i netom diplomiranih nastavnika.

Ne određivanje kompetencija ekspertnog nastavnika je osobito problematično (Berliner, 1995; Tóchon i Munby, 1993). Lako bi bilo zaključiti da su ekspertni nastavnici naprosto oni nastavnici koji raspolazu istim rasponom umjječa kao i "kompetentni nastavnici", samo u većoj mjeri. No istraživanja razlika između ekspertnih i drugih nastavnika otkrivaju da ekspertni nastavnici imaju dodatne kva-

litete koje drugi nastavnici nemaju. Ove dodatne kvalitete su:

- Predanost poslu koja nadilazi osjećaj dužnosti.
- Određena količina karizme koja proistječe iz prirode njihova interesa za posao i za učenike koje poučavaju.
- Razumijevanje toga što je bitno za naučiti i koji je najbolji način da se učenike podigne s razine na kojoj se nalaze sad na razinu na kojoj želimo da budu.
- Sposobnost predviđanja problema i djelotvorne intervencije kad nastupe problemi kako bi nčenje glatko teklo.

#### PRIKUPLJANJE PODATAKA O VAŠEM SADAŠNJEM RADU

Bez obzira na okolnosti u kojima ocjenjujete svoju nastavu, bez obzira na to je li ona posljedica samoinicijative u sklopu formalnog programa ocjenjivanja i bez obzira na to služite li se nekim popisom nastavnčkih kompetencija i nekom vrstom hospitacijskog rasporeda ili ne, morat ćete pažljivo razmisliti o aspektima svog poučavanja želita li temeljiti planove za svoje usavršavanje na sustavnoj analizi vašeg trenutnog rada. Prikupljanje i primanje takvih povratnih informacija je područje o kojem ćemo sad nešto reći.

U vrijeme velikih promjena u kurikulumu u vezi s obrascima poučavanja, učenja i ocjenjivanja, izlučit će se područje na kojem ćete osjetiti potrebu da poboljšate svoj rad. Ako ste učitelj u osnovnoj školi, možda ćete morati poboljšati svoje poučavanje prirodnih predmeta ili povijesnih tema, a ako radite na srednjoj školi možda će to biti područje praktičnog rada u matematici ili ocjenjivanje učeničkog rada u školi na satovima materinjeg jezika. No nastavnici često razmišljaju i prosuduju o svojem poučavanju s kojim su uglavnom zadovoljni, ali za koje ipak osjećaju da bi se moglo donekle poboljšati. Prikupljanje podataka najviše pomaže kad ispitujete svoj rad dok nema većih problema.

postati preciznije i određenije. Naprimjer, Groarke (Groarke i suradnici, 1986) je opisao kako se, kad je radio kao učitelj u četvrtom razredu osnovne škole, služio dnevnikom, promatranjem i snimanjem na kazetu da bi ispitao kako učenici u skupinama izvršavaju razne zadatke. On je organizirao nastavne aktivnosti tako da su učenici morali najprije izraditi zadatak iz engleskog jezika ili matematike pa prijeći na "uzbudljivije" zadatke, npr. umjetnost ili praktične projekte. No neki su učenici jednostavno navrat-nanos izradili prvi zadatak. Osim toga, slabiji su učenici bili nezadovoljni jer nisu mogli završiti taj prvi zadatak na vrijeme. Tad je uveć rotirajući raspored prema kojem je prvi zadatak trajao točno određen broj minuta. To je smanjilo pritisak i na učenike i na njega, pa je ta nova organizacija aktivnosti dovela do poboljšanja u kvaliteti učenjskog rada, njihovoj motivaciji i odnosu prema radu.

#### Ideje za razmišljanje

Mnogi su autori napisali tekstove kojima je svrha pomoći nastavnicima razmišljati o nekom aspektu njihova rada u razredu tako da provedu praktične aktivnosti koje će im pružiti neke korisne podatke pomoću kojih će analizirati svoje poučavanje (Capel i suradnici, 1995; Pollard, 1997; Smith, 1990). Primjeri područja koja bi mogla imati koristi od ove metode su:

- "mjerenje" razredne klime
- ispitivanje služenja razrednim pravilima
- istraživanje učenjskih mišljenja o određenim temama
- jednotjedno praćenje nastavnih iskustava nekog učenika
- ispitivanje aktivnosti u odnosu na zahtjeve koje postavljaju u učenju
- istraživanje aktivnosti pitanja i odgovora
- ocjena tehnika kojima se služite u ocjenjivanju učenjskog napretka

- pregled motivacijskih kvaliteta različitih aktivnosti
- ispitivanje kvalitete vaših odnosa s učenicima
- ispitivanje vremena koje učenici troše na razne vrste aktivnosti
- pregled aktivnosti za darovitije učenike
- pregled aktivnosti vezanih uz informatičku tehnologiju.

Mnoge ove aktivnosti može provesti sam nastavnik uz pomoć primjerenih materijala, dok druge mogu iziskivati pomoć kolega. Zaista, jedan od zanimljivijih trendova u škola je sve češće razmjena ideja i podataka o vlastitom radu s kolegama, kao dio suradničkog obrasca prema kojem nastavnici (mala skupina nastavnika s jedne ili više škola) preispituju obilježja svog rada. Na nekim radionicama za stručno usavršavanje nastavnika prikupljaju se i razmjenjuju podaci o poboljšanju vlastitog rada tijekom određenog razdoblja, naprimjer jedne školske godine, kad nastavnik usavršava određeni aspekt svog rada u razredu. Za razliku od tradicionalnih radionica, izvannastavnih sesija na kojima "stručnjaci" daju savjete, taj pristup znači da razvoj počinje, teče i traje dovoljno dugo da bi mogao jače utjecati na rad nastavnika. Osim toga, takav pristup redovito iskorištava podršku i mišljenje kolega koji rade isti posao.

#### NASTAVNIKOVO OCJENJIVANJE

Ocjenjivanje nastavnika, kao dio formalnog postupka koji se primjenjuje u vašoj školi, trebalo bi se odvijati u kontekstu u kojem su ciljevi tog postupka izričito navedeni u obliku pismenih uputa za sve zaposlene, zajedno s pojednostima o postupcima kojih se valja pridržavati u provođenju, bilježenju i izvještavanju o hospitacijama. Takve upute silno variraju od škole do škole, a određene stavke tih postupaka mogu čak donekle različito funkcionirati u istoj školi, premda ih valja uskladiti s nacionalnim okvirom za ocjenjivanje



No jednako je tako važno da se u razdobljima kad nema većih promjena u nastavnom programu prihvatite samo-



Prikupite što više podataka o vašem radu u razredu

inicijativnog razmišljanja o vašem sadašnjem radu, imajući u vidu aspekte vašeg poučavanja s kojima ste uglavnom zadovoljni, ali kojima bi dobro došlo malo više pozornosti. Upravo u takvim razdobljima ispitivanja svog rada, kad nema zamjetljivih problema ili pritisaka da promijenite nešto u svom radu, prikupljanje podataka može biti osobito korisno.

#### Metode prikupljanja podataka

Puno je načina na koje možete prikupiti podatke o vašem radu. Preporučamo nekoliko.

- *Vodenje dnevnika.* To se može učiniti nakon svakog sata s jednim ili više razreda ili na svršetku svakog radnog dana. Osobito je korisno jer vam pomaže da bolje shvatite prirodu vaših problema i da uočite događaje koji ilustriraju taj problem.
- *Snimajte vašu nastavu.* Možete se snimati na audio ili videorecorder. Najveća prednost takvih snimki je da vam tako snimljene najsitnije pojedinosti omogućuju da

uočite područja vašeg poučavanja koja, dok radite, ne smatrate dovoljno važnima da biste im obratili pozornost ili ih poboljšali.

- *Prikupljanje povratnih informacija od kolega koji su nazočni na vašim satovima.* To je iznimno važno obilježje formalnih obrazaca ocjenjivanja nastavnika, ali ga nalazimo i u mnogim neformalnim suradničkim aktivnostima među nastavnicima koji proučavaju vlastiti rad. Promatračeve povratne obavijesti najkorisnije su kad porazgovarate s promatračem o onom dijelu vašeg rada koji vas zanima i kad su te obavijesti deskriptivne (opisuju što se dogodilo) a ne prosuduju i vrednuju. I prosudbene su informacije korisne, ali se mora paziti da prosudbu vrši promatrač u kojeg se ima povjerenja, u poticajnom i neprijetećem kontekstu i da je pravedna. Zanimljivo je da promatrači tvrde da oni nauče jednako, ako ne i više, o svojoj nastavi dok promatraju kolege, nego dok promatraju sebe. Projekti u kojima nastavnici promatraju jedni druge osobito su uspješno potaknuli nastavnike da razmišljaju o svom radu.
  - *Prikupljanje povratnih informacija od učenika.* Od učenika možete na razne načine dobiti puno korisnih podataka. Možete zamoliti učenike da vode dnevnik o vašim satovima. U nekim slučajevima to je poslužilo kao poticaj učenicima da razmisle o svom učenju vezano za osobni i socijalni dio nastavnog programa ili evidenciju pedagoških rezultata. Možete zamoliti učenike da popune upitnik o vašoj nastavi u vezi s obilježjima vašeg poučavanja i njihovim obrazovnim iskustvima. S učenicima možete razgovarati pojedinačno, u skupinama ili s cijelim razredom. Studije o tome kako su nastavnici iskoristili povratne obavijesti od učenika koji su ocijenili njihovu nastavu, bez iznimke su pokazale da su takve obavijesti jako korisne i kvalitetne. Nastavnici oklijevaju tražiti takve podatke uglavnom iz straha da će to umanjiti njihov autoritet kao nastavnika, a ne zbog toga što bi ih zabrinjavala njihova kvaliteta.
- Mnogi se nastavnici služe kombinacijom metoda za prikupljanje podataka. Kad se usmjerite na određeni dio vašeg poučavanja koji želite ispitati, prikupljanje podataka može

nastavnika u školama (Fidler i Cooper, 1992; Wragg i suradnici, 1996).

#### Faze ocjenjivanja nastavnika

Ocjenjivanje nastavnika u školama odvija se u četiri najvažnije faze.

- *Predocjenjivačka faza* u kojoj se od nastavnika traži da razmisli o svom radu i području o kojem bi željeli pobliže razmisliti ili ga poboljšati (u ocjenjivanje valja uključiti i razmišljanje o svim drugim aspektima njihova rada u nastavi). U toj će se fazi vjerojatno upotrijebiti upitnik.
- *Promatranje u razredu* ali uz prethodni dogovor o tome koje bi razrede ili nastavne satove bilo dobro promatrati i hoće li se promatrač moći usredotočiti na određeni aspekt poučavanja.
- *Razgovor* u kojem se raspravlja o nastavnikovu radu u razredu i određivanju područja koja bi nastavnik trebao usavršiti (kao i druge aspekte nastavnikova rada).
- *Raza promjene* u kojoj se pitanja i problemi koji su izašli na vidjelo u razgovoru podižu na novu razinu, osobito ako je potrebna određena podrška i pomoć nastavniku da provede dogovoreni razvojni program.

#### Uloga ocjenjivača

Kad govorimo o tome kako najbolje ispuniti zadaću ocjenjivača u odnosu na pojedino područje o kojem bi vaš kolega trebao razmisliti i poboljšati primjerena nastavna umijeća, potrebno je imati na umu puno elemenata. Kao prvo, vaš odnos s tim kolegom mora se temeljiti na povjerenju i poštovanju, taj nastavnik mora cijeniti vaše primjedbe i komentare, a aktivnost se mora smatrati suradničkom (zajednički pomažete jedan drugom da taj proces bude što korisniji).

Nadalje, morate iznimno paziti na to kako priopćavate povratne obavijesti svom kolegi. Ono što ćete reći mora biti pravedno, a subjektivno isključivo kad o nečemu želite pro-

diskutirati. Rasprava mora biti razgovor između dvije ravnopravne osobe koje uspoređuju bilješke i mišljenja, a ne da vi dijelite savjete kolegi kako da bolje poučava. I treće, bitno je da nastavnici koje se ocjenjuje osjećaju da oni nadziru proces. To znači da morate kolegi pomoći da razmisli o svojem radu i ponuditi mu relevantne informacije. Da biste dobro ispunili svoju ulogu morat ćete shvatiti način na koji nastavnik razmišlja o svom radu, njegove ciljeve, svrhe i probleme za koje smatra da bi ih se trebalo pobliže ispitati. Vaš uspjeh u toj ulozi može ograničiti priroda same sheme ocjenjivanja te činjenica je li pretežito formativna ili sumativna. Naprimjer, neki obrasci djeluju kao profesionalni osvrt, dok drugi djeluju strogo i inspektorski.

#### Zapisivanje rezultata ocjenjivanja

Dio procesa ocjenjivanja traži da se oamisi dogovorni zapis ocjenjivanja, primjerice pismena izjava o onome što se dogovorilo na ocjenskom razgovoru u vezi s nastavnikovim sadašnjim rezultatima i ciljevima razvoja. No neki dokumenti sadržavaju primjere početne samokritike, komentare o satovima na kojima je ocjenjivač hospitirao te sažetak područja i problema o kojima je bilo riječi u ocjenskom razgovoru. U nekim postupcima, hospitacije su zabilježene u obliku profila.

Naprimjer, ACAS-ovo izvješće o ocjenjivanju nastavnika (vidi Suffolk, Education Department, 1987) sadržavalo je profil sa bilježenje diskusije o nastavnikovoj nastavi. Profil je uključivao osvrt s naslovom 'Nastavnik u razredu', koji je sadržavao tri elementa zajedno s podsjetnikom za svaki, kako slijedi.

- *Priprema.* Ta je aktivnost bila dio dobro isplaniranog programa; cilj aktivnosti je bio jasno određen; između raznih mogućnosti odabran je primjeren pristup; na raspolaganju su bili primjereni i odgovarajući materijali; vodilo se računa o ugođaju učenja.



- *Nastavna umijeća.* Materijali su bili dobro obrađeni; učenici su aktivno sudjelovali; nastavnik je prema potrebi prilagodio pristup situaciji, a vođio je računa o individualnim potrebama unutar skupine učenika te pokazao zavidnu razinu znanja o predmetu.
- *Aktivnosti koje se nadovezuju.* Domaće se zadatke redovito zadaju (ako je potrebno); učenički se radovi redovito ispravljaju i o njima se vodi evidencija; učenicima se daju povratne informacije o njihovom radu; roditelje se obavještava o učeničkom radu i napredovanju u skladu s praksom škole; nastavnik prosuđuje o uspjehu svog poučavanja.

U tom se načinu ocjenjivanja nastavnika pokraj svakog od ta tri elementa nalazi prazan prostor u koji se može upisati sažetak razgovora između ocjenjivača i ocjenjivanog. I dok točan popis najvažnijih područja koja se moraju obuhvatiti ocjenjivanjem, zajedno s njihovim specifičnim sastavnim elementima, pomaže da se odrede dijelovi poučavanja o kojima valja razmisliti, lako se može dogoditi da oblik bilježenja nametne demu će se obratiti pozornost. Kad je riječ o poučavanju, elementi s tog popisa mogu poprimiti prosudbeno obilježje i istaknuti sumativni aspekt ocjenjivanja nastavnika. To će umanjiti osjećaj nadzora koji je potreban kako bi se potaknulo formativnu svrhu. Na svu sreću, dosadašnje iskustvo s ocjenjivanjem nastavnika, uključujući i onih šest pilotskih ocjenjivačkih projekata, pokazuje da je formativni pristup koji potiče razmišljanje o vlastitom radu i razvoju jako raširen (Wragg i suradnici, 1996).

#### Kako pomoći kolegama usavršiti nastavna umijeća

Želimo li pomoći kolegama usavršiti njihova nastavna umijeća, često je nužno učiniti nešto više od pukog davanja savjeta. Da bi se razvili u određenom smjeru, vašim su kolegama možda potrebna raznovrsna iskustva i savjeti. Najviše će naučiti tako da promatraju kolege u svojoj školi ili nastavnice u drugim školama ili da sudjeluju u radionicama i

tečajevima za iskusne nastavnike kojima je svrha razviti određena umijeća i stručnost.

Promjene u poučavanju, učenju i ocjenjivanju u školama odražavaju se na stručno usavršavanje i raspon iskustva. Naprimjer, očekuje li se od nastavnika da poučavaju tehnologiju u osnovnoj školi, da pripremaju ocjenjivačke aktivnosti u materinjem jeziku, da se služe istraživačkim pristupima u poučavanju matematike, to zahtijeva dodatnu izobrazbu za one nastavnike koji nisu dovoljno upoznati s takvim pristupima. Ocjenjivanjem se takve potrebe moraju uočiti, ali se mora i osmisliti plan kako te potrebe najbolje zadovoljiti.

#### RASPOREĐIVANJE VREMENA

Malo se poslova može s poučavanjem usporediti po broju zahtjeva koji se postavljaju pred osobu koja ih obavlja: planiranje nastavnih sati, nastava u razredu, ocjenjivanje, administracija, rješavanje učeničkih osobnih problema, donošenje odluka u skladu s politikom škole, pripremanje ispita, roditeljski sastanci, suradnja s kolegama, rukovođenje odgovornosti, pomoć novim kolegama i studentima, kupnja didaktičkih izvora i oprema, npr. udžbenika, uređaja i materijala. Uspješno rješavanje tih zahtjeva utjecat će neposredno i posredno na kakvoću poučavanja i učenja na vašim satovima.

#### Djelotvorno raspoređivanje vremena

Morate steći umijeća koja će vam omogućiti najbolje iskorištavanje vašeg vremena i truda. Usto, zbog subjektivnih i objektivnih promjena u vašem poslu, morat ćete redovito razmišljati koliko vam to uspijeva.

Umijeća raspoređivanja vremena nužna su želite li rasporediti svoje vrijeme i napor na najbolji način (Croft, 1996). Uspješno raspoređivanje vremena obuhvaća nekoliko važnih elemenata.

- *Svijest o vremenu.* Morate razmisliti o tome koliko vremena trošite na pojedine aktivnosti i odlučiti hoćete li to mijenjati. Naprimjer, možda trošite dosta vremena na planiranje i pripremanje nastave, pa bi se čak moglo reći da "stavljate pozlatu na ljiljan". Analizom možete ustanoviti da biste mogli smanjiti vrijeme koje trošite na planiranje nastave a da pritom vaš rad ne izgubi ništa na kvaliteti. Možete poboljšati uspješnost planiranja tako da, naprimjer, bolje iskoristite već postojeće pismene pripreme za nastavu ili da se pripremate za seriju nastavnih sati, a ne za pojedinačne sate.
- *Odredite prioritete.* Morate odlučiti kojim ćete redoslijedom pristupiti različitim zadaćama, uzimajući u obzir njihovu važnost i hitnost. Što je neka zadaća važnija, to je potrebnije da unaprijed odredite koliko ćete vremena odvojiti za nju, tako da ne morate žuriti s tom odlukom i donositi je u posljednjem trenutku. Ako je zadaća hitna, budite prilagodljivi i odgodite drugu zadaću koja može pričekati. Nemojte pokušavati ispuniti obveze redom kojim vas zatiču ili prema tome koliko je blizu rok do kojeg ih morate izvršiti.
- *Planiranje vremena.* Morate razmisliti o tome kako ćete planirati vaše vrijeme kratkoročno (nastavni dan), srednjoročno (tjedan dana) i dugoročno (obrazovno razdoblje i školska godina). Vaše planiranje za svaki vremenski okvir moralo bi odražavati vaše prioritete tako da se na svršetku svakog razdoblja vidi da ste najprioritetnije zadaće izvršili djelotvorno, a one s dna popisa prioriteta ubacivali prema potrebi i raspoloživom vremenu. Planiranje vam unaprijed pomaže da se na vrijeme pripremite, organizirate sve što je potrebno ili preuzmete dodatne obveze.
- *Ukladite vrijeme sa zadaćama.* Svatko ima drukčlje mišljenje o tome kada i kako može najuspješnije izvršiti neku zadaću. Naprimjer, nekim nastavnicima najbolje odgovara ocjenjivati učeničke radove kasno navečer tijekom radnog tjedna, dok drugima više odgovara vrijeme neposredno nakon svršetka radnog dana. Organizirate li vrijeme tako da možete obavljati određene zadaće u vaše najdjelotvornije vrijeme, moći ćete uspostaviti rutinu koja vam najbolje odgovara.

- *Brzo se rješavajte manje važnih zadaća.* Ima puno zadaća koje možete riješiti u kratko vrijeme, odmah ili jako brzo. Riješite li se takvih, radni stol će vam biti prazan. Ostavite li ih za poslije, vjerojatno će vam se dogoditi da će vam nekoliko nevažnih zadaća početi onemati planiranje, a ako s njima okasnite; i sebi i druge ćete dovesti u nepriliku. No budite svjesni činjenice da neke takve zadaće, iako nevažne, mogu zahtijevati puno pozornosti, pa ćete morati o njima razmisliti ili se s nekim posavjetovati.
- *Ne odugovlačite.* Kad ste zaključili da morate izvršiti neku zadaću, pokušajte isplanirati kad ćete to učiniti - a tad tako i učinite. Puno se vremena gubi kad nekoliko puta započinjete neku zadaću pa je odlažete bez posebnog razloga ili zato što uključuje neku nelagodu koju ste skloni nesudoludno odgoditi.
- *Budite realni.* Morate si postaviti realne zahtjeve, što znači da morate odrediti kakvu vrsnoću rada možete postići u raspoloživom vremenu. Možda pokušavate postići nepotrebno previsoku kvalitetu ili izvršiti zadaću prije vremena. Pokušajte ne preuzimati nerealne tuđe rokove, jer se ti rokovi najčešće mogu učiniti realnijima.
- *Morate znati reći: "Ne."* Neki nastavnici uvijek kažu "da" kad ih se zamili da prihvate određene zadaće, pa lako postanu prenatrpani jer im se pri raspodjeli zadaća uvijek prvima obraćaju. Ponekad reći "ne" daje drugima na znanje koliko ste zauzeti i da je ta zadaća nešto što ne biste trenutačno mogli preuzeti (to će pomoći drugima u školi razmisliti kako pojedinačno rasporediti zadaće na sve zaposlene).
- *Delegirajte posao.* Puno je zadaća koje možete zamoliti kolegu ili učenika da preuzmu, a povremeno bi valjalo razmisliti biste li mogli neke od vaših zadaća prebaciti na tuđa leđa. Naprimjer, može se dogoditi da kadšto provedete cijeli dan pokušavajući riješiti neki problem u vezi s određenim učenikom, a vaš kolega to može učiniti u nekoliko minuta. Moglo bi vam se dogoditi da potrošite previše vremena na rutinske zadaće, npr. podjelu knjiga, opreme, radnih listova, prikupljanje ocje-



na i provjeru učeničkog napretka, a mogli biste zamoliti učenike da oni obave neka od tih zadaća.

Osim što biste osobno trebali razvijati umijeća raspoređivanja vremena, trebali biste i drugima pomoći da ih razviju. Naprimjer, trebali biste pomoći ljudima da postanu svjesni kako organizirati i kojom brzinom provoditi aktivnosti unutar jednog nastavnog sata ili duljeg razdoblja a da se sve stigne učiniti. Možete pomoći kolegama da isplaniraju kako organizirati zadaće koje ste vi ili netko drugi već izvršili tako da se mogu postaviti realni rokovi i odrediti ljudi najpogodniji za tu zadaću. Naprimjer, potrebno je isplanirati školsku godinu na način da se učenicima ne poklapaju rokovi ili da se razdoblje ispravaka pismenih ispita nepotrebno ne podudara s nekim drugim razdobljem prepunim obveza u školi.

Umijeća raspoređivanja vremena nisu panaceja koja će ublažiti sve pritiske vremenskih rokova. No jako utječu na to da se izbjegnu pritisci koji se mogu izbjeći i pomažu vam održati visoku kvalitetu rada u vršenju raznih zadaća. To su važna umijeća koja mladi nastavnik mora svladati u početnim godinama rada, a ta se mora dalje razvijati u skladu s promjenama prirode zadaća koje se pred njega postavljaju kako se mijenja njegova uloga u školi.

## STRES

Kad su nastavnici ljuti, potišteni, zabrinuti, živčani, frustrirani ili napeti kao posljedica njihova zanimanja, to se naziva "nastavničkim stresom". O nastavničkom se stresu govori i piše već niz godina. Čini se da većina nastavnika povremeno doživi stres te da prilično velik broj nastavnika, otprilike svaki četvrti, prilično često doživljava jake stresove (Cole i Walker, 1989; Travers i Cooper, 1996). Sposobnost odgovora na zahtjeve poučavanja tako da se na najmanju moguću mjeru svedu izvori stresa ili da se s njima djelotvorno pozabavimo, još je jedan važan skup umijeća potrebnih nastavnicima.

## Izvori nastavničkog stresa

Sedam je najvažnijih izvora stresa a kojim se suočavaju nastavnici:

- učenici koji imaju loš odnos prema školi i kojima nedostaje motivacija
- neposlušni učenici i razredna nedisciplina općenito
- brze promjene u kurikulumu i organizaciji
- loši radni uvjeti, uključujući promaknuća, opremu i sredstva
- pritisci vremenskih rokova
- sukobi s kolegama nastavnicima
- osjećaj potcijenjenosti u društvu.

## Što izaziva stres

Izvori stresa variraju od nastavnika do nastavnika. No čini se da će kod svih stres nastati kad nastavnici smatraju da je ugroženo njihovo dostojanstvo ili zdravlje.

Nastavnici se suočavaju s čitavom grupom zahtjeva koje se mora riješiti, uključujući discipliniranje učenika, pravovremeno ocjenjivanje, objašnjavanje slabog napredovanja učenika njihovim roditeljima, provjeravanje ispravnosti nastavnih pomagala. Svaka od ovih situacija je potencijalni izvor stresa. No bitno je da dva uvjeta budu zadovoljena:

- Nastavnik smatra da je ispunjavanje zahtjeva važno (tj. neispunjenje zahtjeva može imati nepoželjne posljedice).
- Nastavnik smatra da će biti teško ili nemoguće uspješno udovoljiti tim zahtjevima u određenim okolnostima.

Kao posljedica ova dva uvjeta, nastavnici smatraju situaciju s kojom su suočeni prijetnjom, i to istog trenutka izaziva doživljaj stresa. Ako vam se pojedina situacija ne učini prijetnjom - zato što smatrate da obveze možete ispuniti ili zato što nije važno ako ih ne ispuniti - nećete doživjeti stres.

se događaj vidi s njegove vedrije strane, pokušaj da učinite emocionalni odmak od događaja, te da svoje probleme ispričate drugim ljudima. Usto koristite i tehnike tjelesnog



Oduvojite vrijeme za odmor i opuštanje nakon posla

opuštanja ili razgovor s kolegama za vrijeme odmora. Neki su nastavnici razvili uspješne tehnike tjelovježbe za opuštanje koje im pomažu zadržati mir u stresnim situacijama. Važno se i odmoriti nakon posla.

#### Kako razviti vlastiti pristup borbi protiv stresa

Općenito bi valjalo uvijek pokušati s tehnikama neposredne akcije u borbi protiv izvora stresa prije no što se poslužite palijativnim tehnikama jer ćete tehnikom neposredne akcije izvor stresa uništiti a ne ga samo ublažiti. No vaš pristup problemu stresa mora biti primjeren vašim uvjetima i karakteru. Naprimjer, nekom će nastavniku u stresnoj situaciji pomoći to da utroši više vremena na pripremu za nastavu, drugom će više odgovarati da se kod kuće odmara.

Evo nekoliko korisnih savjeta:

- Uočite i rješavajte probleme čim prije.
- Razvijte umijeća i postupke koji će vam pomoći u obvezama koje imate, osobito organizacijska umijeća i ona za raspoređivanje vremena.
- Razmislite jeste li sami odgovorni za neke izvore stresa, npr. nepotrebni sukobi s učenicima ili kolegama ili prihvaćanje teških obveza.
- Uvijek o svemu razmišljajte u kontekstu i pokušajte oblikovati realistična očekivanja o vašim i tuđim mogućnostima.
- Popričajte o svojim brigama i problemima s drugima.
- Održite ravnotežu između vašeg posla kao nastavnika i vašeg osobnog života izvan škole (zdrav i radostan život izvan škole povećat će vašu samosvijest i unutarnju snagu za rješavanje problema u školi).

Važno je usto reći da nastavnici zajedno mogu puno učiniti da se ublaži stres tako da u školi pružaju jedni drugima podršku i pomažu si prebroditi poteškoće te da se obveze nastavnika organiziraju i raspoređuju na način koji neće izazvati nepotreban stres, npr. da se odviše važnih obveza natra na leđa jedne osobe ili da se važni vremenski rokovi uguraju unutar kratkog razdoblja.

#### Dodatna literatura

- Carlgen, I., Handal, G. and Vaage, S. (eds) (1994). *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press. Zbirka tekstova raznih autora o načinima na koje nastavnici razmišljaju o vlastitom radu i utjecajem koji to ima na njihovo stručno usavršavanje i promjenu njihova rada u nastavi.
- McClelland, V. A. and Varma, V. P. (eds) (1996). *The Needs of Teachers*. London: Cassell. Ova zbirka radova raznih autora daje pregled potreba za stručnim usavršavanjem nastavnika i kako im se najbolje može izći u susret.



Naprimjer, usred nastavnog sata, učenik vam kaže nešto neprimjereno. U djeliću sekunde ćete možda shvatiti da niste sigurni kako postupiti. Postat ćete nervozni i zabrinuti, osobito ako se bojite da bi se situacija mogla oteći nadzoru. Usto, ako osjetite da će, ne postupite li na ispravan način, učenici, kolege ili vi sami pomisliti kako ne raspolazete dovoljnim umijećima nadzora u razredu, to će ugroziti vašu samosvijest. Takav osjećaj može se pojačati ako učenikovu primjedbu smatrate osobito uvredljivom i ako vas dovodi u nezgodnu situaciju pred cijelim razredom. U takvim okolnostima doživjet ćete stres. Naprotiv, ako prosudite da ćete se lako snaći u toj situaciji i da je ta primjedba zapravo prilično nevažna, nećete doživjeti stres.

Drugi način na koji možete doživjeti stres je manje primjetan, ali jednako važan. Lako je shvatiti kako problemi u izvršenju obveza, kratki vremenski rokovi za ispite, sastanci s neugodnim roditeljima ili neispravna nastavna pomagala mogu izazvati stres. No stres može nastati i u situacijama kad smatrate da okolnosti u kojima se nalazite na određen način ugrožavaju vaše dostojanstvo ili zdravlje. Naprimjer, može vas povrijediti ili uznemiriti to što vas nisu uključili u neki važni školski odbor ili što neki razred ili predmet koji ste se nadali dobiti nije dodijeljen vama. Ako to doživite kao ugrožavanje vašeg dostojanstva, doživjet ćete stres.

Dakle, razlog zbog kojeg pritisci u jednog nastavnika izazivaju silan stres a u drugog ne je taj da ta dva nastavnika doživljavaju određenu situaciju različito u odnosu na njezinu važnost i njihovu sposobnost da se s njom nose.

#### Utjecaj stresa na vaše poučavanje

Nastavnički stres može umanjiti kvalitetu poučavanja na dva načina. Prvi je da će se smanjiti vaše zadovoljstvo poslom, ako poučavanje postane izvor stresa kroz dulje razdoblje, pa više nećete voljeti svoj posao kao prije. To će vjerojatno utjecati na vrijeme i zalaganje koje ćete biti spremni uložiti u kvalitetu vašeg poučavanja. Drugi je da, kad doživite stres,

to može smanjiti kvalitetu vaše komunikacije s učenicima. Djelotvorno poučavanje ovisi o pozitivnom razrednom ugodaju, a osobito o razumijevanju s učenicima, u kombinaciji s poticajnim učeničkim zalaganjem. Kad doživite stres, ta duševna blagonaklonost prema učenicima, koja pridonosi pozitivnom razrednom ugodaju, može nestati. Stoga možete početi reagirati na probleme i poteškoće na oštiji pa čak i neprijateljski način. Ako se znate uspješno nositi sa stresom, to će vam pomoći da održite visoku kvalitetu nastave.

#### Načini borbe protiv stresa

Borba protiv stresa može biti dvovrsna: tehnikama "neposredne akcije" i "palijativnim" tehnikama. U *tehnikama neposredne akcije*, morate odrediti što kod vas izaziva stres i zašto, a tad se odlučiti što poduzeti kako bi se uspješno borili protiv izvora stresa.

Naprimjer, ako određeni učenik ometa nastavu skoro svakog sata, možete pokušati s novim načinom. Ako osjećate da se između vas i kolege stvorila napetost, možete pokušati ponovno uspostaviti dobar odnos tako da u javnosti budete druželjubiviji prema tom kolegi. Ako shvatite da ne možete učeničke radove ispraviti na vrijeme, možete se poslužiti racionalnijim raspoređivanjem vremena kako biste vaše vrijeme drukčije rasporedili. Možete nešto poduzeti na svoju ruku, a možete se posavjetovati s kolegama da vidite imaju li i oni određenih problema ili mogu li vam njihovi savjeti pomoći da se riješite uzroka stresa. Upotreba tehnika neposredne akcije može odmah dovesti do uspjeha ili će možda biti potrebno dulje razdoblje, osobito ako uspješna akcija ovisi o poboljšanju stanovitih umijeća.

No ima nekih izvora stresa protiv kojih se nećete moći uspješno boriti tehnikama neposredne akcije pa će vam biti potrebne *palijativne tehnike*. Palijativna tehnika je sve ono što možete učiniti da ublažite osjećaj stresa, čak i kad izvor stresa nije nestao. Osobito korisne su mentalne tehnike, npr. postavljanje događaja u perspektivu, pokušaj da

Smith, R. (1990). *The Effective School, Volume 2: Classroom Techniques and Management*. Lancaster: Framework Press. Ovaj priručnik u obliku kolegij-bloka formata A4 sadrži vrlo koristan skup praktičnih aktivnosti koje nastavnici mogu razraditi i razviti pojedine sastavnice svojih nastavnih umijeća.

Wragg, E. C., Wikeley, F. J., Wragg, C. M. and Haynes, G. S. (1996). *Teacher Appraisal Observer*. London: Routledge. Izvrstan pregled ocjenjivanja nastavnika i pitanja vezanih uz njegovu djelotvornost.

NAJVAŽNIJA PITANJA O OSVRTU I PROSUDBI  
VLASTITOG RADA

1. Razmišljam li redovito o svojem radu kako bih odredio obilježja koja bi se mogla poboljšati?
2. Služim li se prosudbom o svojoj nastavi u praviljenju budućih planova?
3. Služim li se sustavnim metodama prikupljanja podataka o mojem radu koji bi mi mogli pomoći?
4. Pokušavam li biti dobro obaviješten o novim trendovima u poučavanju, učenju i ocjenjivanju koji bi mogli imati utjecaja na moj rad?
5. Služim li se različitim načinima razvoja pojednog nastavnog umijeća (npr. prisustvujem radionicama, služim se priručnicima, surađujem s kolegama)?
6. Koristim li na najbolji način rezultate ocjenjivanja nastavnika za određivanje svojih razvojnih potreba?
7. Koliiko pomažem kolegama ocijeniti i poboljšati njihovu nastavu?
8. Razmišljam li redovito o tome kako mogu bolje organizirati vrijeme i zalaganje?
9. Služim li se djelotvorno raznim korisnim pristupima i tehnikama u borbi protiv izvora strasa?
10. Pomažem li stvoriti poticajni ugođaj u svojoj školi kako bi pomogao kolegama da razgovaraju o problemima i rješavaju ih?



Obrazovanje nastavnika trenutno je važna tema na dnevnom redu mnogih država. One nastoje da osiguraju da obrazovanje nastavnika bude privlačno kandidatima visokog kvaliteta, kao i da ono adekvatno pripremi nastavnike za zahteve modernog školovanja.

Starenje nastavničke radne snage dodatno povećava gore navedene brige. Potrebno je obaviti regrutovanje i pripremu velikog broja novih nastavnika kako bi odmenili one koji će se penzionisati u sledećih 5 do 10 godina, a to predstavlja znatno opterećenje za početno obrazovanje nastavnika. Trenutne reforme u brojnim državama uključuju obezbeđivanje fleksibilnijih ruta ka obrazovanju nastavnika, ojačavanje istraživanja i baze znanja, podizanje statusa nastavnčkih kvalifikacija i omogućavanje bližeg kontakta pripravnika i škola. Ipak, iako je važno unaprediti početno obrazovanje nastavnika, samo po sebi to nije dovoljno.

Karijera podučavanja sve se više doživljava kao doživotno učenje, pri čemu početno obrazovanje nastavnika predstavlja temelj. Stoga države traže načine da obezbede više podrške za nastavnike početnike, prilike i podsticaje za konstantno profesionalno usavršavanje tokom čitave karijere. U nacionalnom izveštaju o stanju Nemačke stoji: „specifično za posao nastavnika je to da pun razvoj profesionalne kompetencije, potrebna specijalizacija, konstantno uvećavanje znanja, neophodno sticanje iskustva i pouzdanja... i rešavanje najčešće uvek drugačijih problema... mogu da se dese samo direktnim bavljenjem tim poslovima“.

U većini profesija naglašena je važnost obrazovanja pre stupanja na posao čime bi se obezbedile čvrste osnove za konstantno učenje i razvoj karijere. Iako je ovaj aspekt donekle prisutan u obrazovanju nastavnika, nije uvek bio eksplicitan u strukturama i programima. Postoji opšta saglasnost svih nacionalnih izveštaja da je potrebno da faze početnog obrazovanja, uvođenja u posao i profesionalnog usavršavanja nastavnika budu mnogo bolje međusobno povezane kako bi se stvorio dosledniji sistem učenja i usavršavanja nastavnika.

U odnosu na politike, ovo okvirno znači da ne samo da je neophodno podići kvalitet početnog obrazovanja nastavnika, nego se mora unaprediti uvođenje nastavnika u posao i profesionalno usavršavanje i obezbediti im veću ulogu u celokupnom razvoju nastavnika.

<sup>3</sup> Ako nije naznačeno drugačije, podaci koji se odnose na države i njihov razvoj uzeti su iz nacionalnih izveštaja koje su pripremile države koje su učestvovala u OECD-ovom projektu politika koje se tiču nastavnika. Radi uštede prostora, nacionalni izveštaji neće biti pojedinačno navođeni. Sve informacije o nacionalnim izveštajima, njihovim autorima i dostupnosti mogu se naći u prvom dodatku.

Takođe, sve češće se uviđa potreba da se kod nastavnika podstiču manje formalni načini učenja kao što su: sistematičnije razmatranje, inovacije, zajedničko rešavanje problema, povezivanje sa drugim nastavnicima, razmenjivanje stručnih saveta i iskustava. Takve ideje, koje se ponekad objedinjene podrazumevaju pod pojmovima kao što su „upravljanje znanjem“ ili „škole kao organizacije za učenje“, počele su da se razvijaju u određenom broju zemalja. Da bi škole postale organizacije za učenje potrebno je da nastavnici poseduju veštine i motivaciju da postanu aktivni u stvaranju profesionalnog znanja, u razmenjivanju znanja sa kolegama i u integraciji istraživanja i razvoja u svoj posao.

Ovo poglavlje razmatra različite pristupe koje države koriste kako bi razvile znanja i veštine nastavnika i pravi pregled pitanja politika i obećavajućih inicijativa u početnom obrazovanju nastavnika, uvođenju u posao, profesionalnom usavršavanju u različitim oblicima. Počinje tako što izdvaja trenutne tendencije i dešavanja koja su pokrenula razmatranje postojećih pristupa.

#### 4.1. Uloge nastavnika se menjaju

Zahtevi koji se stavljaju pred škole i nastavnike postaju sve složeniji. Društvo sada očekuje da škole efikasno rade sa različitim jezicima i poreklima učenika, da budu osetljivi prema pitanjima kulture i pola, da promovisu toleranciju i društveni sklad, da efikasno odgovore na potrebe siromašnih učenika i učenika sa problemima u učenju ili ponašanju, da koriste nove tehnologije i da budu u toku sa ubrzano razvijajućim saznanjima i načinima ocenjivanja učenika. Nastavnici bi trebalo da budu sposobni da pripreme učenike za društvo i ekonomiju u kojima se od njih očekuje da budu samoinicijativni učenici, sposobni i motivisani da uče celog života: „u svojoj pripremi, svom profesionalnom usavršavanju i u svom poslu, današnji nastavnici moraju dobro poznavati i razumeti društvo znanja u kojem njihovi učenici žive i u kojem će raditi“ (Hargraves, Hargreaves, 2003: 12).

Analiza nedavnih reformi politika u OECD-ovim državama (OECD, 2003) ukazuje na niz promena koje se dešavaju u školama i na implikacije koje one imaju na nastavnike. Kao prvo, skoro sve zemlje pokrenule su politike kojima podižu kvalitet učenja učenika. Tačnije, to uključuje jasnije određivanje ključnih veština i znanja koje učenici moraju da usvoje (npr. u Nemačkoj i Japanu), uvođenje eksternih ocenjivanja učenja i uspeha u školi (npr. u Holandiji i Norveškoj), i osnaživanje stručnosti nastavnika (npr. pri podučavanju čitanja u Sjedinjenim Državama). Kao drugo, usvajanje nacrti koji određuju ciljeve

OECD (2010), *Politike obrazovanja i usavršavanja: Nastavnici su bitni*, Beograd: OECD i  
Ministarstvo prosvete, 139-146,178-180, 188-193.



učenja i školsku odgovornost uglavnom su predstavljali deo veće grupe reformi koje bi, takođe, školama dale veću autonomiju u radu (npr. u Finskoj i Italiji). Kao treća, nepovoljno društveno stanje i otuđivanje učenika i dalje predstavljaju velike probleme, pri čemu države primenjuju programe osmišljene da smanje broj mladih ljudi bez kvalifikacija (npr. u Francuskoj), da učenike bolje motivišu (npr. u Ujedinjenom Kraljevstvu) ili da smanje razlike u mogućnostima za obrazovanje u svim područjima (npr. u Koreji).

Razmotrivši ovaj plan reforme škola, većina nacionalnih izveštaja o stanju ukazuju na to da se od nastavnika sada očekuje da imaju mnogo veću ulogu, da vode računa o pojedinačnom razvoju dece i mladih, o rukovođenju procesima učenja u učionici, o razvoju čitave škole u „zajednicu za učenje“ i o vezama sa lokalnom zajednicom i širim okruženjem.

Sljede neki od primera područja koja su proširila odgovornost nastavnika, kako je spomenuto u nacionalnim izveštajima.

#### *Na nivou pojedinačnog učenika*

**Iniciranje i upravljanje procesima učenja.** Postoji dosta nesuglasica oko toga na koji način bi trebalo da nastavnici sprovode kurikulum plan. Osim što obavljaju nastavu, od nastavnika se sve više očekuje da podstiču učenike da se aktivnije uključuju u sopstveni proces učenja. U nekoliko zemalja to su i postale ključne odgovornosti nastavnika: stvaranje stimulatívno okruženja za učenje i pomaganje učenicima da razviju veštine rešavanja problema i da nadgledaju i upravljaju sopstvenim učenjem.

**Efikasno reagovanje na potrebe za učenjem pojedinačnih učenika.** Od nastavnika se očekuje da posmatraju i utvrde jače i slabije strane pri učenju i da savetuju učenike i njihove roditelje.

**Integriranje formativnog i sumativnog ocenjivanja.** Nastavnici moraju biti „obučeni za ocenjivanje“ i uzeti u obzir i sumativne i formativne metode. Moraju biti upoznati sa standardizovanim testovima ocenjivanja uspeha i da budu sposobni da rezultate testova koriste na dijagnostički način i da prilagode nastavni plan i podučavanje u skladu sa postignućima učenika.

#### *Na nivou učionice*

**Podučavanje u multikulturalnim učionicama.** U učionicama postoji sve veći broj učenika iz različitih kultura i religioznih zajednica. Od nastavnika se očekuje da rade u korist društvenog skladu i integracije koristeći odgovarajuće tehnike upravljanja učionicom i primenjujući znanje o kulturama različitih grupa učenika.

**Inovacije u kurikulumu.** Neki školski sistemi, npr. u Ujedinjenom Kraljevstvu, uveli su oblasti kao što je građansko obrazovanje koje obrađuju učenici u zajednici, društvenu i moralnu odgovornost i učenje o politici, što se može podučavati zasebno ili se integrisati u ceo školski kurikulum.

**Integracija učenika sa posebnim potrebama.** Školski sistemi sve češće nude integrisano obrazovanje za učenike sa invaliditetom i poteškoćama pri učenju i od nastavnika se očekuje da razviju znanja o posebnom obrazovanju, o odgovarajućem podučavanju i procesima upravljanja i o radu sa pomoćnim osobljem.

#### *Na nivou škole.*

**Timski rad i planiranje.** Od nastavnika se očekuje da sarađuju i da rade u timovima sa ostalim nastavnicima kao i sa drugim vrstama osoblja. Potrebne su im društvene veštine i veštine upravljanja kako bi sarađivali, određivali opšte ciljeve i zajednički planirali i nadgledali postizanje postavljenih ciljeva.

**Evaluacija i planiranje sistematičnog poboljšanja.** U mnogim sistemima, od škola se zahteva da iskoriste podatke skupljene putem samoevaluacija ili testiranja i eksternih evaluacija kako bi obavještavale o razvojnim procesima u školi. Ovo zahteva posedovanje novih veština u skupljanju i analiziranju podataka i u saopštavanju rezultata roditeljima. Osim toga, razvoj škole zahteva veštine upravljanja projektima i veštine nadgledanja.

**Korišćenje informacionih i komunikacionih tehnologija u podučavanju i administraciji.** Od nastavnika se sada očekuje da uvedu upotrebu informacionih i komunikacionih tehnologija u svoj profesionalni rad i da budu obavješteni o najnovijim razvojem i primenama informacionih i komunikacionih tehnologija.

Međuškolski projekti i međunarodna saradnja Sve češće se dešava da škole sarađuju na zajedničkim projektima, i da stvaraju veze sa školama iz drugih zajednica.

Upravljanje i podeljeno rukovođenje. U većini zemalja, donošenje odluka o školovanju postalo je više decentralizovano u poslednjih nekoliko godina, posebno u slučaju organizacije nastave. Sve veći broj različitih odluka koje se moraju doneti na nivou škole stvorio je potrebu za novim zadacima u školskom upravljanju, i od nekih se nastavnika očekuje da učestvuju i da doprinose rukovođenju u školi.

#### Na nivou roditelja i šire zajednice

Davanje profesionalnih saveta roditeljima. Školski sistemi sve više naglašavaju vitalnu važnost bliske saradnje između škola i roditelja. Shodno tome, nastavnici se moraju obučiti da informišu roditelje i konsultuju se sa njima.

Izgrađivanje opštinskih partnerstava za učenje. Kako bi dobili dodatnu podršku i obezbedili više iskustava u učenju, u nekim zemljama od škola se očekuje da stvaraju partnerstva u zajednici, npr. sa bibliotekama, muzejima, i poslodavcima. Neophodno je da nastavnici poseduju veštine da ostvare te veze i da ih tokom vremena i održavaju.

Iako je podučavanje u mnogim zemljama uključivalo većinu gore navedenih zadataka, brzina kojom se dešavaju društvene promene i povećavaju očekivanja od škola proširila je i produbila ulogu nastavnika. Po tvrdnjama Kulahana (2002, str. 14), činjenica da su od 1990-ih mnoge države usvojile perspektivu doživotnog učenja u obrazovnim politikama „daje sveže podsticaje mnogim naprednim dešavanjima koja imaju uticaja na karijeru podučavanja“. Podučavanje se sve učestalije smatra profesionalnom aktivnošću koja zahteva pažljivu analizu svake situacije, izbor ciljeva, razvoj i nadgledanje pogodnih mogućnosti za učenje, procenu njihovog uticaja na postignuća učenika, odgovaranje na potrebe učenika i lično i kolektivno razmatranje sveukupnog procesa. Od nastavnika se, kao od profesionalca, očekuje da istražuju i rešavaju probleme, razmišljaju o svoim radu i preuzimaju veću odgovornost za sopstveno profesionalno usavršavanje.

Ono oko čega se slažu mnogi nacionalni izveštaji o stanju je da postojeći pristupi razvijanju znanja i veština nastavnika ne oslikavaju adekvatno za-

datke koje bi nastavnici trebalo da obavljaju. Kao što se prikazuje u nastavku, državna uprava i nastavničke organizacije u nekim zemljama reagovala su na ovaj problem tako što su razvile profesionalne standarde i definicije ključnih odgovornosti koje bi sadržavala nova „obogaćena“ ali i zahtevnija profesija podučavanja. Ovi novi profili i standardi podučavanja koriste se kako bi uobličili početno obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje. Takođe, takvi profili mogu doprineti da javnost bolje razume šta moderno podučavanje zaista podrazumeva.

#### 4.2. Zaključci istraživanja o efikasnim nastavnicima

Važnost kvaliteta nastavnika za učenički uspeh sumirana je u drugom poglavlju. Ovaj deo detaljnije razmatra osobine efikasnih nastavnika prema kojima bi obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje trebalo da streme.

Podučavanje je kompleksan zadatak koji podrazumeva interakciju sa mnogim različitim učenika u nizu različitih situacija. Jasno je da ne postoji nijedan skup nastavničkih osobina i ponašanja koji je efikasan sa svim tipovima učenika i okruženjima za učenje, posebno u slučajevima kada se školovanje razlikuje u mnogim važnim elementima u različitim državama. Efikasni nastavnici su ljudi koji su kompetentni u raznim područjima.

Rezultati istraživanja dosledni su u tome da su nastavnici intelektualno sposobni ljudi, artikulisani i dobro obavešteni i sposobni da sistematično razmišljaju, komuniciraju i planiraju. Učenici više postižu sa nastavnicima koji se dobro pokažu na testovima pismenosti i verbalnih sposobnosti (Gustafson, 2003; Rajs, Rice, 2003).

Takođe je utvrđena definitivna povezanost akademskih kvalifikacija nastavnika i učeničkih postignuća. Koristeći podatke iz Treće matematičke i naučne studije o uspehu 13-ogodišnjaka iz 39 država, Vesman (Wöppmann, 2003) je utvrdio da nivo obrazovanja nastavnika definitivno utiče na uspešnost učenika, pri čemu su efekti jači u slučaju prirodnih nauka nego matematike. Sa druge strane, studija koju su u Sjedinjenim Državama sproveli Goldhaber i Bruer (Goldhaber and Brewer, 2000) dokazala je da postoji veza između postignuća učenika i matematičkih kvalifikacija nastavnika, ali ne i u slučaju prirodnih nauka.



Rad *Wilsona et al.* (2001) otkrio je definitivnu povezanost između nastavničke pripreme iz predmetne oblasti i učeničkog uspeha, ali takođe je zapaženo da više proučavanja predmetne oblasti nije uvek bolje rešenje. Zaključili su da postoji određena granica poznavanja predmetne oblasti koja je neophodna za efikasno podučavanje, ali iznad te granice viši nivoi poznavanja predmetne oblasti – makar mereni prema akademskim kvalifikacijama – ne predstavljaju obavezno dobitak za učenike. Ovaj zaključak potvrđuje i *Monkove* nalaze (*Monk*, 1994) koji kažu da nastavnička priprema sadržaja, izmerena prema studijama u predmetnoj oblasti, ima pozitivan učinak na uspeh učenika u prirodnim naukama, ali ta veza je krivolinijska, sa neznatnim povećanjima učeničkih rezultata kod nastavnika čiji su kusevi iznad graničnih vrednosti poznavanja predmetne oblasti. Pregled koji je pripremljen za obrazovnu komisiju Sjedinjenih Država (*Education Commission of the States*) iznosi zaključak da istraživanja daju umerene dokaze za važnost solidnog poznavanja predmetne oblasti ali da oni uglavnom „ipak nisu dovoljno precizni da bi jasno pokazali kolika je uloga poznavanja predmetne oblasti za podučavanje određenih predmeta i na određenim nivoima znanja“ (Obrazovna komisija Sjedinjenih Država, 2003).

Studije koje su u obzir uzete i stručnost u predmetnoj oblasti i metodologiju podučavanja pokazale su da na uspeh učenika utiče i to da li nastavnici znaju kako da podučavaju (*Vengilinski (Wengilinsky)*, 2000, 2002); *Gustafson*, 2003; *Veju i Jangs (Wayne and Youngs)*, 2003). Međutim, procenjivanje uticaja pedagoške pripreme otežano je činjenicom da postoji potencijalno veliki broj različitih kurseva pod ovom oznakom, uključujući i kurseve iz podučavanja specifičnih predmeta i opštije kurseve iz teorije podučavanja; obrazovne psihologije, sociologije, ocenjivanja, merenja i testiranja, upravljanja učionicom i slično. Ovi kursevi su ponudeni u različitim redosledima i različitim su sadržajima i intenzitetima. *Rajs* (2003) zaključuje da pedagoške studije doprinose uspehu nastavnika ako su kombinovane sa poznavanjem sadržaja. Istraživanje u Sjedinjenim Državama označeno je kao delimičan dokaz za zaključak da pedagoške preprave doprinose efikasnom podučavanju, posebno u slučaju kurseva iz specifičnih predmeta i kurseva koji su osmišljeni kako bi razvili suštinske veštine kao što su upravljanje učionicom, ocenjivanje učenika i razvoj kurikuluma (Obrazovna komisija Sjedinjenih Država, 2003).

Međutim, dokazi su manje jasni po pitanju učinka naprednih kvalifikacija u obrazovanju. U Sjedinjenim Državama, na primer, u nekoliko država se od nastavnika zahteva da završi studiranje posle diplomskih studija u određenom vremenskom roku nakon prvog zaposlenja. Većina tih diploma je iz obrazova-

nja češće nego iz predmetne oblasti, a *Rivkin et al.* (2001) ne nalaze nikakve dokaze da posedovanje master diplome poboljšava nastavničke veštine. Dodatna posledica takve politike je to što ona povećava trošak dostizanja zvanja nastavnika i mogla bi da odvraća potencijalno uspešne nastavnike od ulaska u profesiju (*Murnan*, 1996). Ipak, kao suprotan primer, od svih nastavnika opšteg obrazovanja u Finskoj zahteva se da završe kurs koji traje od pet do šest godina (diploma mastera) pre nego što dobiju posao i smatra se da ovo doprinosi relativno visokom društvenom statusu profesije i privlači sposobne ljude da postanu nastavnici.

Kao što je spomenuto u 2. poglavlju postoji opšta saglasnost da mnogi bitni aspekti kvaliteta nastavnika nisu merljivi pokazateljima kao što su kvalifikacije, iskustvo i testovi akademskih sposobnosti. One osobine nastavnika koje se najlakše mere čine samo mali deo razloga zbog kojih su neki nastavnici efikasniji od drugih (*Goldhaber et al.*, 1999).

U studiji koja je imala dosta uticaja, *Šulman (Shulman)*, 1992) je identifikovao pet opštih oblasti za usavršavanje profesionalnog znanja i stručnosti u podučavanju:

- ponašanje – efektivnost se očituje u ponašanju nastavnika i u ishodima učenja učenika,
- percepcija – nastavnici kao inteligentna, obzirna, osećajna bića koje karakteriše namena, strategije, odluke i razmišljanje,
- sadržaj – priroda i adekvatnost nastavničkog poznavanja strukture kurikuluma koji se podučava.
- ličnost – nastavnici služe kao moralni uzori, primenjuju moralno-pedagoške principe.
- nastavničko-poznavanje i senzibilnost prema kulturnim, društvenim i političkim uslovima i okruženju njihovih učenika.

U studijama koje su sproveli *Lingard et al.* (2002) i *Ers et al.* (2000), identifikovan je niz ličnih kompetencija koje utiču na kvalitet i uspešnost podučavanja: dobro poznavanje predmeta, veštine u komunikaciji, sposobnost povezivanja sa pojedinačnim učenicima, veštine samoupravljanja, organizacione veštine, sposobnost rešavanja problema, repertoar metoda podučavanja, veštine rada u timu i istraživačke veštine.

Na temelju opsežnog pregleda raznih istraživanja *Hati (Hattie)*, 2003) identifikuje pet glavnih odrednica koje čine visokokompetentne nastavnika.



Stručni nastavnici su oni koji mogu da: određuju suštinsko predstavljanje svog predmeta na osnovu načina na koji organizuju i koriste poznavanje predmeta; vode učenje kroz interakcije u učionici stvarajući optimalne uslove za učenje; nadgledaju učenje i dobiju povratne informacije od učenika; potpomažu efikasne ishode učenja kroz način na koji se ophode prema učenicima i unapređuju strast prema podučavanju i učenju; i utiču na postignuća učenika tako što ih uključuju u rad, zadaju im podsticajne zadatke i ciljeve i podstiču „produbljeno“ učenje i razumevanje. Hati se takođe zalaže za to da se osobine stručnih nastavnika posmatraju kao deo profila, a ne kao lista osobina: „Ne postoji jedinstven neophodan skup, ni jednako prisustvo svih osobina, nego preklapanje mnogih osobina u jednu celinu“ (Hati, 2003, str. 10).

S obzirom na to da postoji niz osobina koje doprinose tome da nastavnik bude uspešan, ima i raznih načina na koje one mogu da se razviju, važno je konstantno nadgledati i ocenjivati efekte nastavničke pripreme i usavršavanja kako bi se postarali da područja koja treba usavršiti nisu suviše uska i da potencijalno bitni aspekti podučavanja nisu zanemareni. Kriterijumi koje koriste poslodavci da bi zaposlili nastavnike imaju presudnu ulogu u ovom smislu. Iako u istraživanjima o efektivnosti nastavnika postoji dosta nejasnoća i kontradikcija, makar su poslužila da bi se posumnjalo u oslanjanje na ograničen niz akademskih kvalifikacija pri određivanju ko ima više šansi da bude kompetentan nastavnik i ko će napredovati kada stupi na radno mesto.

Mnoge, ako ne i sve, ključne osobine uspešnih nastavnika postaću očevidne tek kada se krene sa podučavanjem. Mnoge će se veštine pre razviti dok ljudi rade kao nastavnici nego za vreme obrazovanja pre službe. Formalne, merljive osobine nastavnika su neophodne, ali ne i dovoljne; moraju se dopuniti procesima koji će omogućiti da se identifikuju važni a manje opipljivi kvaliteti nastavnika. Takvi procesi su obavezni pri određivanju ko će se upisati na obrazovanje nastavnika, određivanju kriterijuma za nastavničke kvalifikacije i osnove po kojoj se nastavnici biraju za zaposlenje i napredovanje u karijeri.

Kao rezultat pojave istraživanja efektivnosti nastavnika, sve veći broj zemalja razvija opšte profile podučavanja i standarda prema kojima se mogu proceniti obrazovanje i usavršavanje nastavnika i školski uslovi (videti 4.4. u nastavku). Iako je koncept standarda nastavničke efektivnosti multidimenzionalan i težak za razumevanje, uvidi koji su proizašli iz istraživanja i iz pristupa isprobanih u raznim državama ukazuju na obećavajući korak napred.

### 4.3. Početno obrazovanje nastavnika

#### 4.3.1. Upis na obrazovanje nastavnika

U većini zemalja postoji nekoliko načina za sticanje nastavničkog zvanja. U nekim državama, većina pripravnika se upiše odmah posle srednje škole, dok druge države privlače veći postotak pojedinaca koji su već završili tercijarno obrazovanje ili su se počeli baviti podučavanjem nakon bavljenja nekom drugom profesijom. Upis se razlikuje po tipu pripreme institucije i po nivou škole u kojoj kandidati planiraju da podučavaju. Nastavnici se pripremaju u veoma raznovrsnim institucijama: na nastavničkim koledžima i univerzitetima, državnim i privatnim institucijama. U nekim zemljama (npr. u Sjedinjenim Državama, gde se javlja oboje, i u Kanadi) učenici učestvuju u troškovima obrazovanja nastavnika kroz plaćanje školarine. U drugim zemljama (npr. u Francuskoj i Nemačkoj) ne postoji školarina za obrazovanje nastavnika.

U mnogim evropskim državama, upis na obrazovanje nastavnika uglavnom je otvoren za sve koji su završili srednje obrazovanje, dok se u drugim primenjuju restriktivnija pravila upisa. Uglavnom, upis na simultano obrazovanje nastavnika uglavnom se bazira na završnim ocenama iz srednje škole, dok upis na konsekvativne kurseve (koji su češći u slučaju nastavnika koji predaju višim razredima osnovne škole i profesora u srednjim školama) zavise više od uspeha na univerzitetskim studijama. U državama u kojima podučavanje uživa visok društveni status – kao što je slučaj sa Finskom, Irskom i Korejom – postoji jaka konkurencija za upis na obrazovanje nastavnika. Na primer: u Finskoj u osnovnom obrazovanju ima mnogo više kandidata nego slobodnih mesta za upis na obrazovanje nastavnika, te selekcija ima dve faze. Prva faza vredi u celoj državi i temelji se na završnim ocenama iz srednje škole, na uspehu u prethodnom školovanju i na relevantnom radnom iskustvu. Druga faza je specifična za različite univerzitete i može da podrazumeva ispitivanja, pojedinačne i grupne intervjue, posmatranje podučavanja i drugih grupnih situacija.

U nekim nacionalnim izveštajima o stanju izražena je strepnja da je upis na početno obrazovanje nastavnika često rezervna opcija za slučaj da se pogoršaju izgledi diplomaca na tržištu rada. Na primer: u Belgiji (u flamanskoj zajednici) 2000/01. godine, više od polovine studenata prve godine obrazovanja za srednjoškolske profesore izjavilo je da im je to bila druga ili treća opcija. U Mađarskoj oko 20% svih redovnih studenata upisano je na program



Profesionalno usavršavanje organizuje se u različitim institucionalnim okolnostima. Univerziteti i instituti za obuku nastavnika česte nude kurseve stručnog usavršavanja ili module za aktivne nastavnike iz predmetnog sadržaja ili pedagoških veština. U nekim sistemima, usavršavanje najčešće organizuju državna tela (npr. u Francuskoj, Nemačkoj, Koreji i Španiji). Drugi sistemi (npr. flamanska zajednica Belgije, Danska, Finska, Mađarska, Italija, Holandija, Norveška, Švedska i Švajcarska) prelaze sa modela obuke na radu, koji se bazira na ponudi na model baziran na potražnju, te su u skladu sa tim i oslobodili stručno usavršavanje od državne kontrole. Školama se dodele sredstva da organizuju obuku na radu prema svojim potrebama i mogu da plate istraživače, savetnike i one koji obučavaju nastavnike. U takvim zemljama, ponekad se univerziteti ili neki drugi organizatori obrazovanja nastavnika nadmeću sa nevladinim društvima, privatnim konsultantima i firmama za obuku koje nude stručno usavršavanje nastavnika.

#### 4.6.2. Pristupi profesionalnom usavršavanju u raznim državama

Tabela 4.3. sadrži ključne organizacione odlike stručnog usavršavanja u zemljama koje su učestvovala u istraživanju. U više od polovine država ne postoje minimalni uslovi za učestvovanje nastavnika u usavršavanju. U zemljama koje određuju minimum (neke države u Australiji, Austriji, francuska zajednica Belgije, Finska, Mađarska, Holandija, Škotska, Švedska, Švajcarska i neke školske oblasti u Sjedinjenim Državama), taj uslov je najčešće pet dana godišnje, a kreće se od 15 sati u godini (Austrija) do 104 sata u Švedskoj i 169 sati (10% nastavnčkih obaveza) u Holandiji. U Mađarskoj se od nastavnika zahteva da tokom perioda od sedam godina obave najmanje 120 sati profesionalnog usavršavanja.

U većini država nastavnici moraju na neki način finansirati učestvovanje u troškovima prevoza, kursa ili materijala na priznatim programima za stručno usavršavanje. Izuzeci su Čile, Švedska i Severna Irsko gde nastavnici uglavnom ne snose nikakve troškove.

U otprilike četvrtini zemalja nastavnici moraju da obave profesionalno usavršavanje radi unapređenja ili resertifikacije: za unapređenje u Engleskoj i Velu (za direktorsko mesto), Koreji, Severnoj Irskoj, Švajcarskoj i Sjedinjenim Državama, a za resertifikaciju u Izraelu i Sjedinjenim Državama. Međutim, većina država dodaje da se učestvovanje u stručnom usavršavanju uglavnom

smatra dobrim za napredovanje u karijeri.

Trenutno većina zemalja povezuje profesionalno usavršavanje sa razvojnim prioritetima škole te u skladu sa tim koordinišu obrazovanje na radu. U tri četvrtine država aktivnosti usavršavanja planiraju se u kontekstu razvoja škole, iako to nije isključivo slučaj. Školska uprava, a nekada i lokalne školske vlasti, imaju važnu ulogu pri planiranju aktivnosti stručnog usavršavanja.

Grafikon 4.2. prikazuje vidno drugačije stavove država pri finansiranju profesionalnog usavršavanja na nivou srednje škole. U Belgiji (flamanska zajednica), Danskoj i Švedskoj, više od 95% učenika pohađa škole koje imaju odvojen budžet za stručno usavršavanje. Kao kontrast tu su Francuska, Portugalija i Španija, gde taj postotak iznosi 20%. U ovim zemljama, usavršavanje najčešće organizuju i finansiraju prosvetne vlasti a ne škole. Međutim, u skoro svim državama, znatan broj škola organizuje aktivnosti za usavršavanje kadra, bez obzira na to da li imaju ili nemaju budžet određen u te svrhe (grafikon 4.2).

Međutim, ne postoji ni jedna država koja nudi obuku na radu koja bi bila u skladu isključivo sa ciljevima razvijanja škole (tabela 4.3). U skoro svim zemljama, sam nastavnik odlučuje koje programe usavršavanja želi da pohađa. Većina zemalja ima u ponudi razne aktivnosti profesionalnog usavršavanja u sklopu škole ili izvan nje. U mnogim državama, nastavnicima se dozvoljava odsustvovanje, sabatalak ili stipendija za istraživanje kako bi se školovali ili vršili istraživanja.

koji omogućava da iskusni nastavnici rade sa početnicima i koji priznaje njihovu stručnost, to će polako učvrstiti sveukupnu organizaciju uključujući i zadržavanje dobrih stručnjaka u učionicama.

Najvažnije je postarati se da institucije za obrazovanje nastavnika budu konstantno uključene i u najranijem stadijumu karijere nastavnika. Mehanizam koji se uspešno koristi u Engleskoj, Škotskoj i Velju zove se *Profil za početak karijere* i obezbeđuje ga institucija za početnu obuku svakom svom novokvalifikovanom nastavniku. Ovaj lični profil, koji zajednički sastavljaju institucija i nastavnik diplomac, identifikuje njihove jake strane i strane koje treba usavršiti, i određuje ciljeve, čime ohrabruje početnike da konstantno razmatraju kako da se usavrše a služi i kao sredstvo komunikacije od početne faze uvođenja do rane faze profesionalnog usavršavanja.

Većina programa uvođenja usmerena je na nastavnike koji su nedavno završili program obrazovanja ili podučavaju manje od dve godine. Međutim, neki tipovi uvođenja i savetovanja mogli bi se koristiti da pomognu nastavnicima koji se vraćaju podučavanju nakon odsustva ili nastavnicima koji dolaze u novu školu ili školsku oblast, naročito u slučajevima kada se sreću sa zajednicama i školskim sredinama različitim od onih na koje su naviknuti. Na primer: u Holandiji je primećeno da, iako mnogi nastavnici početnici napuštaju profesiju ubrzo nakon početka rada, njihov odlazak nije uvek stalan. Dosta nekadašnjih nastavnika vrati se u škole, često nakon osnivanja porodice. Holandski podaci govore da većina diplomaca koji su počeli da rade kao nastavnici odmah nakon ostvarivanja kvalifikacija još uvek rade svoj posao, mnogo godina posle toga, iako često sa značajnim prekidima. S obzirom na ovaj fenomen, različiti vidovi programa uvođenja mogli bi biti od velike pomoći „povratnicima“, a ne samo početnicima.

#### 4.6. Profesionalno usavršavanje

Svrha profesionalnog usavršavanja je da osavremeni, razvije i proširi znanje koje su nastavnici stekli tokom početnog obrazovanja i/ili da im pomogne da razviju nove veštine i uvide u profesiju. Postoji veliki pritisak na nastavnike da konstantno usavršavaju svoja znanja i veštine kako bi ih uskladili sa novim kurikulumima, promenama u karakterističnim potrebama učenika za učenjem, novim istraživanjima o učenju i podučavanju, i sa sve većim pritiscima da se preuzme odgovornost za uspeh nastavnika i škola. Profesionalno usavršavanje predstavlja sredstvo za poboljšanje kvaliteta nastavnika i

NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike

za njihovo ostajanje u profesiji. Međutim, prema nacionalnim izveštajima o stanju, profesionalno usavršavanje često je raštrkano, nepovezano sa praksom podučavanja, i nedostaje mu intenzitet i kontinuitet. Na primer: korejski nacionalni izveštaj o stanju iznosi da „ni u teoriji ni u praksi ne postoji kompatibilnost između prethodnog obrazovanja i obrazovanja za vreme rada“. U nacionalnom izveštaju koji je pripremila Grčka očigledna je zabrinutost za „kvalitet i koordinaciju programa za uvođenje nastavnika u posao i obrazovanja za vreme rada. Naročito se oseća da veliki broj različitih obrazovnih programa za vreme rada... nije bio zadovoljavajuće koordinisan“.

#### 4.6.1. Vrste i organizatori profesionalnog usavršavanja

Raspravama o profesionalnom usavršavanju često nedostaje jasnoća zato što se potencijalno velik broj prilično drugačijih aktivnosti svrstava u jednu grupu. Na primer, profesionalno usavršavanje može da ima nekoliko različitih primena:

- aktivnosti čija je svrha da potpomognu implementaciju politika ili obrazovnih reformi koje najčešće preduzimaju velike grupe nastavnika, npr. kroz konferencije osmišljene da daju nove informacije,
- profesionalno usavršavanje je utemeljeno na zadacima a usmereno ka pripremi osoblja za nove funkcije koje često preuzimaju pojedinci ili male grupe nastavnika, a koji mogu da podrazumevaju kurseve, samostalno učenje i slično,
- stručno usavršavanje u školi kojem je cilj da zadovolji potrebe škole i služi pri razvijanju škola i koji često podrazumeva da grupe nastavnika iz iste škole zajedničkim snagama rade na problemu ili na razvoju programa,
- lično profesionalno usavršavanje koje je izabrao pojedinac kako bi obogatio svoju profesiju i dalje se obrazovao. Takve aktivnosti često se preduzimaju izvan nastavnikove škole, ili na individualnoj bazi ili sa nastavnicima iz drugih škola. U nekim državama, lično stručno usavršavanje usko je povezano sa rezultatima evaluacije nastavnika.

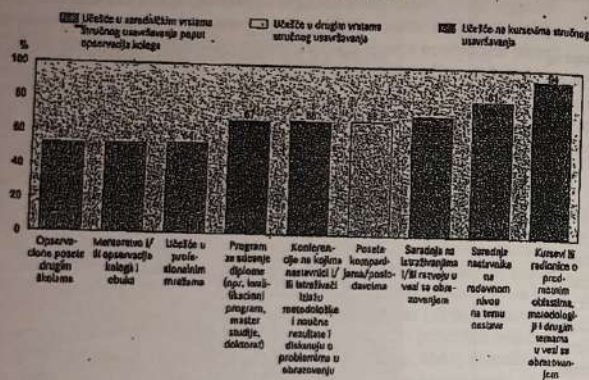
Ove četiri vrste aktivnosti profesionalnog usavršavanja postoje simultano, ali im se relativna važnost menja tokom godina. Nacionalni izveštaji o stanju zabeležili su da ima sve više aktivnosti za stručno usavršavanje u školama, pri čemu je uključen ceo kadar ili velike grupe nastavnika, dok je sve manje ličnog usavršavanja koje pokreće sam nastavnik, makar što se tiče programa koji se finansiraju putem državnih fondova.

NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike



Grafikon 4.5. Prosečna učestalost raznih vrsta aktivnosti stručnog usavršavanja u nekoliko država, 2001. g.

Nacionalni procenat srednjoškolaca koji pohađaju škole čiji su direktori izjavili da je makar jedan nastavnik učestvovao u aktivnostima profesionalnog usavršavanja tokom školske 2000/01. godine



**Napomena:** Procenat po vrsti profesionalnog usavršavanja su srednja vrednost više država. Države koje su učestvovali u istraživanju ISUSS-a su: Belgija (B), Danska, Finska, Francuska, Mađarska, Irska, Italija, Koreja, Meksiko, Holandija, Norveška, Portugalija, Španija, Švedska i Švajcarska. Videti OECD (2004) radi napomena o metodologiji.

Izvori: Baza podataka OECD-ovog Međunarodnog pregleda srednjih škola (ISUSS), 2003. izdato za OECD (2004).

#### 4.6.4. Istraživanja o efektima stručnog usavršavanja

Trenutno postoji veoma malo dokaza o uticaju stručnog usavršavanja nastavnika na uspeh učenika. U principu, poznavanje prirode i opsega profesionalnog usavršavanja kao aktivnosti još uvek je veoma usko. Aktivnosti koje dobijaju naziv „profesionalno usavršavanje“ drastično se razlikuju, a ishodi u velikoj meri zavise od specifičnih okolnosti u kojima se te aktivnosti odvijaju. Za međunarodni pregled skorašnje literature o stručnom usavršavanju nastavnika pogledati Villegas-Reimers (Villegas-Reimers, 2003).

NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike

Neke studije uočile su povezanost između viših nivoa uspeha učenika i mogućnosti nastavnika matematike da učestvuju na stručnim usavršavanjima usmeranim na pedagoški specifičnu za određena sadržaje u vezi sa novim kurikulumom koji su učili da podučavaju (npr. Koen i Hill, Cohen and Hill, 1997). U izveštaju stoji da, kada su nastavnici u Kaliforniji imali dovoljno prilika da uče u takozvanim „radionicama“ osnova matematike, njihova praksa imala je više sličnosti onome što je zamišljeno pri stvaranju novog kurikuluma, a uspeh njihovih učenika na matematičkim testovima bio je značajno bolji. Slične rezultate prikazuju Vajli i Jun (Wiley and Yoon, 1995) i Braun et al. (Brown et al., 1995).

U skorije vreme, Venglinski (Wenglinsky, 2000) je povezao uspeh učenika osmih razreda na Nacionalnom ocenjivanju napretka obrazovanja (National Assessment of Educational Progress) 1996. godine u Sjedinjenim Državama sa nivoom obrazovanja nastavnika, godinama radnog iskustva, praksom u učionici i stručnim usavršavanjem. Ova studija došla je do zaključka da su neke vrste stručnog usavršavanja za nastavnike imale zaista veliki uticaj. U matematičkim učenicima čiji su nastavnici pohađali stručno usavršavanje za rad sa posebnim populacijama (npr. kulturno različiti učenici, učenici sa ograničenim znanjem engleskog jezika i učenici sa posebnim potrebama) imali su bolje rezultate od svojih vršnjaka, kao i učenici čiji su nastavnici imali obrazovanje za vreme rada o veštinama razmišljanja višeg reda (kritičko razmišljanje, analiza i rešavanje problema). U prirodnim naukama, učenici čiji su nastavnici učestvovali u obrazovanju za vreme rada o veštinama rada u laboratoriji imali su bolje rezultate od svojih vršnjaka.

Očigledno, veza između postignuća učenika i stručnog usavršavanja nije neophodno kauzalna, posebno ako je to stručno usavršavanje pohađano dobrovoljno. Motivisani nastavnici češće od svojih manje motivisanih kolega traže prilike da učestvuju u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, a i učenici motivisanih nastavnika često postižu bolje rezultate.

Verovatno najdetaljnije i metodološki najprefinjenije istraživanje o efektima specifičnog programa stručnog usavršavanja sproveli su Angrist i Lejvi (Angrist and Lavy, 2001). Ovaj program sproveden je u jerusalimskim osnovnim školama kako bi unapredio podučavanje jezičkih veština i matematike. Rezultati nagoveštavaju da je obuka koju su prošli nastavnici u nereligioznim školama dovela do poboljšanja učeničkih rezultata na testovima. U slučaju religioznih škola procene nisu jasne ali, kako kažu autori, to bi moglo biti zbog toga što je program obuke počeo kasnije u religioznim školama i bio je pri-

NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike



menjen u manjoj meri. Kako bi ocenili vrednost programa obuke, autori su uporedili njegove efekte i troškove sa istraživanjima o drugim strategijama u vezi sa smanjenjem veličine razreda i produžavanjem školskog dana. U analizi se navodi da je usmereno usavršavanje nastavnika profitabilnija strategija za poboljšanje uspeha učenika nego smanjenje veličine razreda ili povećanje broja časova.

Iako nisu dostupni pouzdani podaci, postoje indikacije da su sredstva koja se dodeljuju za stručno usavršavanje samo mali deo ukupnih školskih troškova. Na primer, kao što je spomenuto ranije, u odeljku 4.6.2, među zemljama koje određuju minimalan broj dana učestvovanja u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, najčešći uslov iznosi pet dana godišnje. To otprilike iznosi manje od 2% ukupnih školskih troškova.

Džejkob i Lefgren (*Jacob and Lefgren, 2002*) otkrili su da program u Čikagu koji je bio usmeren na 20% osnovnih škola sa najnižim rezultatima, i koji je podrazumevao umerena povećanja obuke za vreme rada o poučavanju matematike i čitanja, nije imao nikakve efekte na uspeh učenika. Ovo ih je navelo na zaključak da umerena ulaganja u usavršavanje kadra možda nisu dovoljna u takvim školama, posebno, što je i ovde bio slučaj, ako je obuka relativno nesistematična i nije usklađena sa školskim kurikulumom. Autori su dodali da čak i da je u program usavršavanja nastavnika uloženo više sredstava, rezultati bi i dalje bili nezadovoljavajući. Ishodi stručnog usavršavanja ne zavise samo od uloženi sredstava, nego i od kvaliteta i konteksta programa.

Izgleda da su najuspešnije oblici profesionalnog usavršavanja oni koji se usmeravaju na jasno određene prioritete, obezbeđuju nastavnicima trajnu podršku u okviru škole, razmatraju sadržaj predmetne oblasti i adekvatne nastavne strategije i tehnike za upravljanje učionicom, i stvaraju mogućnosti u kojima nastavnici mogu da posmatraju, iskuse i isprobaju nove nastavne metode.

Važnost stručnog usavršavanja koje je skoncentrisano oko grupa nastavnika istaknuto je u istraživanju koje su sproveli *Desimon et al. (Desimons et al., 2002)*. Oni su koristili dugoročne podatke na primeru 200 nastavnika matematike i prirodnih nauka i zaključili da je pri menjanju nastavničke prakse efektivnije ako je profesionalno usavršavanje organizovano na bazi kolektivnog učešća nastavnika (iz iste škole, istog odseka ili razrednog nivoa), ako je usmereno na aktivnosti aktivnog učenja (kada nastavnici primenjuju ono što uče) i ako je u skladu sa profesionalnim znanjem nastavnika kao i sa eksternim standardima i ocenjivanjima.

Decentralizacija škola i zasebno rukovođenje stvorili su nove zahteve i

prilike za profesionalno razvijanje nastavnika (videti slučajeve u Nemačkoj (Baden-Virtemberg) i Švedskoj u dodatku 4.8). Kako bi nastavnici „usvojili“ i poveli akciju za poboljšanje škola, moraju im se ponuditi proširena i obogaćena iskustva u stručnom usavršavanju.

**Primer 4.8. Profesionalno usavršavanje i poboljšanje škola u Nemačkoj (Baden-Virtemberg) i Švedskoj  
(Baden-Virtemberg, Švedsko)  
Obuka nastavnika usmerena na škole u Nemačkoj (Baden-Virtemberg)**

Jedna od prioritetnih ministarskih inicijativa u Baden-Virtembergu je promovisanje sukuralne saradnje nastavnika u školama i regionalne timovske obuke koja je usmerena na poboljšanje kvaliteta nastave i usavršavanje nastavnika. Jedna od prioriteta je i povećanje broja nastavnika koji učestvuju u obuci. U odeljku 4.6.2, među zemljama koje određuju minimalan broj dana učestvovanja u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, najčešći uslov iznosi pet dana godišnje. To otprilike iznosi manje od 2% ukupnih školskih troškova. U odeljku 4.6.2, među zemljama koje određuju minimalan broj dana učestvovanja u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, najčešći uslov iznosi pet dana godišnje. To otprilike iznosi manje od 2% ukupnih školskih troškova. U odeljku 4.6.2, među zemljama koje određuju minimalan broj dana učestvovanja u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, najčešći uslov iznosi pet dana godišnje. To otprilike iznosi manje od 2% ukupnih školskih troškova.

Vremenski dopusti za stručno usavršavanje u Švedskoj su se razvijali od sredine 1990-ih. U početku su bili ograničeni na dva dana godišnje. U skladu sa zahtevima nastavnika, dopusti su se proširili na pet dana godišnje. Ovo je omogućilo nastavnicima da učestvuju u obuci i istraživanjima. U odeljku 4.6.2, među zemljama koje određuju minimalan broj dana učestvovanja u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, najčešći uslov iznosi pet dana godišnje. To otprilike iznosi manje od 2% ukupnih školskih troškova. U odeljku 4.6.2, među zemljama koje određuju minimalan broj dana učestvovanja u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, najčešći uslov iznosi pet dana godišnje. To otprilike iznosi manje od 2% ukupnih školskih troškova.



#### 4.6.5. Škole kao organizacije za učenje

Istraživanja o veoma uspešnim organizacijama upućuju na to da se većina učenja dešava na implicitan način (npr. Centar za razvoj obrazovanja (*Education Development Center*), 1998). Uspešne organizacije cene implicitno učenje i doprinos koje ono ima pri postizanju organizacionih ciljeva. Takve organizacije streme ka tome da obezbede što više prilika u kojima bi članovi osoblja mogli da saraduju i uče jedni od drugih, kao i da rade sa spoljašnjim izvorima istraživanja i informacija i da pokušavaju da razviju načine na koje bi se znanje nadograđivalo i bilo lako dostupno svim članovima organizacije. Ova strategija ponekad se naziva „upravljanje znanjem“.

Postoji nekoliko primera korišćenja aktivnosti stručnog usavršavanja u svrhu podsticanja konstantnog implicitnog učenja u školama. Ključna strategija je ohrabrivanje nastavnika da svoj posao obavljaju uz više ispitivanja i razmatranja, kao i da saraduju na taj način sa kolegama. Kao što je definisao Šon (*Schon*, 1996), refleksivna praksa podrazumeva pažljivo razmatranje sopstvenih iskustava pri primenivanju znanja u praksi uz obuku od strane profesionalaca iz te discipline. Refleksivna praksa podstiče nastavnike na korišćenje ličnih iskustava, dijaloškog dnevnika sa učenicima (*dialogue journal*) i diskusija u malim i velikim grupama kako bi razmotrili i poboljšali svoj rad. Obuka i razmatranje postupaka sa kolegama (*Gini, Guiney*, 2001) pomažu nastavnicima da preispitaju postojeće teorije i svoje sopstvene predrasude o podučavanju dok u isto vreme podstiče saradnju pri profesionalnom usavršavanju. Liklider (*Licklider*, 1997) je zaključio da je učenje iz sopstvenog iskustva u prirodnom okruženju veoma efikasna komponenta u učenju odraslih. Istraživanje ističe sve veće tendencije da se organizuju aktivnosti poput timova za učenje i obuka od strane kolega kako bi nastavnici konstantno preispitivali svoje pretpostavke i svoj rad.

Neke države koriste širu koncepciju stručnog usavršavanja kako bi nastavnicima stvorile mogućnosti za učestvovanje u istraživanjima i razvoju koji su usmereni na školu (npr. Engleska, Nemačka i Ontario u Kanadi). Takvi programi daju nastavnicima podršku pri učenju i ocenjivanju školskih programa i sopstvenih strategija u podučavanju, te ih podstiču da svoja saznanja dele sa kolegama i putem konferencija i publikacija.

Neke zemlje stvaraju doslednije šeme kojima će dokumentovati i sertifikovati uspešne programe profesionalnog usavršavanja. Na primer, nastavnici dostižu omogućavaju nastavnicima da sistematično beleže aktivnosti u

stručnom usavršavanju i da dele rezultate sa drugima. Dostijel takođe sadrže dokumentaciju o razvojnim projektima i istraživanjima koje su nastavnici sproveli. Time što pomnije beleže sveukupne aktivnosti u profesionalnom usavršavanju, nastavnici postaju svesniji svojih jakih strana i prilika za dalje usavršavanje. Dostijel takođe omogućavaju potencijalnim poslodavcima da imaju bolji uvid u individualno iskustvo nastavnika, u njihova interesovanja, motivaciju, znanje i veštine.

Kako bi stručno usavršavanje funkcionisalo na ovaj način, važno je da se ostvari snažna povezanost između usavršavanja nastavnika, njihovih zaduženja pri podučavanju i ciljeva škole. Česta kritika na račun mnogih programa za profesionalno usavršavanje je da tretiraju usavršavanje nastavnika kao aktivnost različitu od svakodnevnog nastavnčkog posla, što ograničava efekte usavršavanja i smanjuje šanse da škole imaju koristi od implicitnog učenja (*Obrazovna komisija Sjedinjenih Država*, 2004).

Da bi se škole podstakle na to da postanu organizacije za učenje potrebno je među nastavnicima osigurati sledeće: *motivaciju* da stvaraju nova znanja u profesiji; *mogućnosti* da aktivno učestvuju u inovacijama; *veštine* da testiraju vrednost inovacija i *mehanizme* za brzo prenošenje opravdanih inovacija u okviru svoje škole i u druge škole (*Hargriva*, 2003). Usmerene aktivnosti profesionalnog usavršavanja mogu predstavljati važan izvor ideja i metoda za izgradnju tih karakteristika u školama. Od još veće važnosti unutar škola su verovatno vešte vođe koje su u stanju da stvore atmosferu kolegijalnosti i poboljšanje kvaliteta u školama, kao i sisteme evaluacije nastavnika i razvoja karijere koji će priznavati i nagrađivati nastavnike koji unose inovacije, dele svoja saznanja i pomažu u ostvarivanju ciljeva škole. Poslednje teme obrađuju se u šestom poglavlju.

Pojam škola kao organizacija za učenje takođe zahteva od škola da postanu veštije u gledanju prema spolja, u izgradnji jačih veza sa zajednicama za istraživanje i razvoj, i u integraciji u društvene mreže nastavnika i škola. Poboljšanja na nivou celog sistema podrazumevaju da škole postanu bolje u deljenju uspeha i neuspeha sa drugim školama, i da uče iz iskustava onih koji su suočeni sa istim problemima. OECD-ov Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju istražuje načine na koje razne države izgrađuju kompetencije nastavnika pri formativnom ocenjivanju učenika, te ističe važnost saradnje unutar društvenih mreža nastavnika i škola, kao i na količinu vremena i sredstava neophodnih za uspešnost umrežavanja (*OECD*, 2005).



#### 4.7. Prioriteti pri budućem razvoju politika

U ovom poglavlju razmotreni su različiti pristupi koje države primenjuju kako bi razvile znanja i veštine nastavnika, i napravljen je pregled obećavajućih inicijativa u početnom obrazovanju nastavnika, uvođenju nastavnika u posao i u profesionalnom usavršavanju. Većina nacionalnih izveštaja o stanju navela je da su ovo najvažnije oblasti koje treba poboljšati.

Podučavanje postaje sve kompleksniji zadatak, i kao odgovor na društvene promene i sve veća očekivanja od škola, dužnosti nastavnika su se proširile. Istovremeno, istraživanja sve više ističu da je kvalitet podučavanja presudan za učenje učenika, kao i za bolje razumevanje faktora koji doprinose efektivnosti nastavnika. Istraživanja takođe preispituju vrednosti nekih tradicionalnih pristupa razvijanju nastavničkih znanja i veština.

Sledeći predlozi politika nastali su na osnovu iskustava koja su sakupljena iz nacionalnih izveštaja o stanju, analiza izvršenih od strane eksternih evaluacionih timova, i šire literature o istraživanjima. Zaključci politika ne odnose se jednako na svih 25 država koje su učestvovala u istraživanju. U nekim slučajevima, veliki broj ili čak većina predloga već su na mestu, dok u drugim zemljama imaju manju važnost zbog drugačijih društvenih, ekonomskih i obrazovnih sistema i tradicija. Takođe, ove zaključke treba razmatrati sa oprezom pošto u nekim slučajevima nije izvršeno dovoljno istraživanja na dovoljnom broju zemalja, te zaključci možda i nisu najuspešniji. U tom slučaju, rasprave su poslužile da iskristaliziraju potencijalno korisne ideje i lekcije iz iskustava država koje traže bolje načine za razvijanje nastavničkih znanja i veština.

#### Razvijanje profila nastavnika radi usklađivanja nastavničkog usavršavanja, radne norme i potreba škole

Najveći prioritet u svim državama je da sažeto preciziraju kakva se znanja i sposobnosti očekuju od nastavnika. Takvi profili su neophodni zato što daju okvirne smernice za početno obrazovanje nastavnika, njihovu sertifikaciju, konstantno stručno usavršavanje i napredovanje u karijeri, kao i da bi uvideli koliko ovi razni elementi imaju uticaja na podučavanje.

Osnovni uslov za pripremu profila nastavničkih kompetencija je precizno izjašnjavanje o ciljevima učenja. Rad nastavnika, znanje i veštine koji su im potrebni za uspešno obavljanje posla, moraju da se usklade sa ciljevima učenja

koje škole teže da dostignu. Potrebno je obezbediti profesionalne standarde i zajednički sporazum o tome kakvo se podučavanje smatra uspešnim. Profil mora da se temelji na dokazima i da se izgradi putem aktivnog učešća nastavnika u određivanju kompetencija i radnih normi. Jasan, dobro strukturisan i generalno podržavan profil nastavnika može biti moćan mehanizam za usklađivanje elemenata koji utiču na usavršavanje znanja i veština nastavnika.

Profili nastavnika moraju da obuhvate široku paletu kompetencija neophodnih za efikasan rad nastavnika u modernim školama. Takođe je potrebno da oslikavaju odlično poznavanje predmeta podučavanja, pedagoške veštine, sposobnost efikasnog rada sa širokom paletom učenika i kolega, doprinosenje školi i profesiji, i kapacitet za nastavak usavršavanja. Profil bi mogao da izražava različite nivoe učinka prilagođene nastavnicima početnicima, iskusnim nastavnicima, i onima koji snose veće odgovornosti. Profili bi služili kako bi se naglasilo i prikazalo postizanje ključnih znanja, veština i sposobnosti potrebnih u uspešnoj praksi u profesiji.

#### Usavršavanje nastavnika kao kontinuum

Razvoj nastavnika velikim delom usmeren je na početno obrazovanje nastavnika, na znanja i veštine koje nastavnici stiču pre početka rada. Većina sredstava za razvoj nastavnika dodeljuje se obrazovanju pre stupanja u službu, što je faza o kojoj ima najviše rasprava u okviru država. U većini zemalja, početne kvalifikacije koje nastavnici stiču predstavljaju ključnu odrednicu njihove kasnije karijere. Međutim, s obzirom na brzinu promena u školama, potencijalno dugi karijeru većine nastavnika i potrebu za osavremenjavanjem i stručnim usavršavanjem, razvijanje nastavnika mora se posmatrati kao doživljeno učenje, a ne gotov proces kojim se postaje stručnjak.

Iako je početno obrazovanje nastavnika neophodno i bitno, samo po sebi ne zadovoljava potrebe nastavnika u školi. Potrebno je da faze početnog obrazovanja, uvođenja u posao i profesionalnog usavršavanja nastavnika budu mnogo bolje međusobno povezane kako bi se stvorio dosledniji sistem učenja i usavršavanja nastavnika. Kao što je ranije spomenuto, standardi kompetencija i učinka nastavnika u različitim fazama njihove karijere obezbeđuje okvir za kontinuum usavršavanja nastavnika. Uz to, potrebno je i precizirati kakva očekivanja postoje povodom odgovornosti samih nastavnika za njihovo konstantno usavršavanje, kao i osmisliti sistem podrške koji bi potpomogao njihov razvoj.



Уводна разматрања  
Развојита свјетовња  
о занимању наставника  
у светлу савремених  
запитања професије

Radulović, L. (2011), *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Београд: Филозофски факултет, 19-26.

Уводна разматрања о занимању наставника у светлу савремених запитања професије. Овај текст представља увод у истраживање о рефлексивној пракси наставника. Аутор размишља о томе како се професија наставника мења у савременом друштву и како се то одражава на њихово образовање. Истраживање се фокусира на томе како се наставници могу припремити за рефлексивну праксу, која је кључна за њихово професионално развој.

Уводна разматрања о занимању наставника у светлу савремених запитања професије. Овај текст представља увод у истраживање о рефлексивној пракси наставника. Аутор размишља о томе како се професија наставника мења у савременом друштву и како се то одражава на њихово образовање.

## Уводна разматрања: Различита схватања о занимању наставник у светлу савремених захтева професији

Значај деловања наставника, за који би се могло рећи да је велики, општепознат и свакако вековима наглашаван, био је разлог настојању да се о овом позиву сазна много више и да му се посвети посебна пажња кроз историју људске мисли. Ипак, сложеност васпитања, комплексност положаја васпитне делатности и школе у друштву, као и вредносна обојеност феномена повезаних са васпитањем и самог васпитања и образовања, неки су од разлога да ни данас не постоје јединствени, јасни и сигурни одговори на питања о томе шта је суштина овог позива, шта и како би требало да наставници раде, како да се обезбеди да они успешно остварују своје улоге, шта уопште значи успешност наставника и кога можемо сматрати добрим наставником.

Многи аутори бавили су се изучавањем занимања наставник и настојали да више сазнају о начинима да се обезбеди да та професија и испуни очекивања која су јој постављена. Покушаји да се разуме



наставничко занимање и радови о наставнику разликују се не само по томе када су настали и шта нуде као поглед на наставника и сазнање о наставнику, већ и по томе с којим намерама приступају овој проблематици, то јест на која питања покушавају да одговоре и које методолошке путеве користе при стицању сазнања. Самим тим, различити радови о занимању наставник пружају одговарајуће, релативно различите врсте сазнања, стварају разноврсне слике професије и на различите начине и у различитој мери доприносе процесу професионализације делатности наставника. Зато се може говорити не само о богатству схватања занимања наставник, већ и о разноврсним приступима проучавању и конципирању ове професије. Ови приступи имају веома различита значења за образовање наставника.

## 1. Различити приступи конципирању професије наставник

Посебну групу схватања о наставнику представљају радови који у центар свог интересовања стављају *наставника као особу и његове особине*, то јест, баве се проблематиком карактеристика наставника као особе и покушавају да одговоре на питања ко је добар наставник и каква би он требало да буде. Прикази таквих схватања могу се наћи у домаћој литератури – Бјекић, 1999; Ђорђевић и Ђорђевић, 1988, 1992; Трнавац, Ђорђевић, 2002. године.

Другу групу чине радови аутора који обраћају пажњу на саму делатност наставника, то јест, на *области рада* и конкретне активности наставника на радном месту. У њима аутори настоје да сазнају што више о пословима и улогама наставника, покушавају да открију шта све наставник ради, или шта би требало да ради да би био успешан, и које улоге при томе остварује, или би требало да остварује – Ansubel, 1978, Muszynski, 1976, према: Ђорђевић и Ђорђевић, 1992; Ballantine, 1983; Ивић, Пешкија, Автић, 2001; Хавелка, 1998; Трнавац, Ђорђевић, 2002. године.

Позајемци од ових сазнања и од захтева који се постављају наставнику у савременом тренутку, као и из неопходности одговарања на потребе просветне политике, почев од последњих година XX века развијају се схватања која настоје да идентификују, дефинишу и стандардизују компетенције које су потребне наставнику да би ефикасно остварио своје улоге. Листе стандардизованих компетенција наставника налазе се у просветним документима многих савремених

држава (готово свих европских држава, Аустралије и Северне Америке), као и међудржавних тела (на пример, Европска комисија за образовање и културу).

Сви поменути приступи настоје да што обухватније и прецизније одреде шта је значајно за професију наставник и тако дођу до релативно заокружених и општеважећих сазнања о наставнику. На тај начин доприносе сагледавању важности и комплексности ове професије и доводе до низа појединачних открића у вези са наставником и његовим послом.

Прихватање заокружене и фиксне слике професије значило би, међутим, да је ова независна од конкретних наставника и од околности у којима они делују. Зато се у тој врсти сазнања крије опасност да се у дефинисању професије занемаре контекстуални фактори, улога наставника у том процесу и чињеница да се наставници – као професионална група (с променом околности), и индивидуално (током радног искуства и личног сазревања) – мењају.

## 2. Савремени захтеви професији наставник као изазов описаним приступима

У савременом друштвеном тренутку, пред наставником стоје бројни и разноврсни захтеви, који понекад имају и противуречно значење и могу збуњивати својом шароликосћу и променљивошћу. Захтеви наставнику се мењају и повећавају са променама теорија образовања, или школе као институције, са ширим друштвеним променама и променама доминантних друштвених вредности. Ова променљивост последично делује како на приступе проучавању и сагледавању професије наставник, тако и на позицију и деловање сваког наставника. Што се тиче могућности конституисања приступа професији, тај приступ би морао да се заснива на чињеници да многе одговоре у вези са радом наставника није могуће дати унапред и независно од конкретне ситуације, то јест, *није могуће доћи до универзално и трајно важећих одлика наставника и његовог деловања*. А што се тиче деловања наставника, морало би се имати на уму да он не може једноставно да одговори на захтеве који пред њим стоје (које обично поставља група „ненаставника“) и тако постане „добар наставник“. Како постоје бројни и разноврсни захтеви, наставник мора да интегрише очекивања која се њему постављају, да врши низ избора, да одлучује, да се мења зависно од околности и, кроз све то, да реструктурира сопствено разумевање своје професије.



Из захтеva који се наставнику постављају и досадашњих saznaња о професији наставник с једне стране, и елемената за савремено дефинисање професије уопште с друге, произилази потреба преиспитивања начина на који се разуме шта значи бити наставник и како се наставник постаје. Потребно је трагати не само за новим појединачним saznaњима о овом занимању, већ и за новим правцима у грађењу професије, у ствари, за „новим професионализмом“ наставника. Он се заснива на начину разумевања: 1. знања која су наставнику потребна и 2. положаја наставника у друштву и друштвене улоге припадника ове професије.

Када је реч о знањима која одговарају захтевима који се постављају професији наставник, битно је имати на уму не само њихову тематику, већ, пре свега, њихову врсту. Неки нужни елементи за њихово одређивање могу се пронаћи у ономе што се може назвати *компетенцијима*, и то уколико се оне схвате као врста знања и способности које обухватају – не само знања о проблемима, већ и спремност да се делује, и не само интелектуалне, већ и афективне и етичке компоненте (заснива се дакле, на вредностима и уверавањима која упућују на одговарајуће деловање)<sup>1</sup>; које захтевају висок ниво знања, способности и вештина (дакле, не само оспособљеност да се обаве једноставни технички задаци, већ и да се врше интелектуална и морална суђења).

За ову проблематику такође су релевантне посебне врсте способности које се у савременом тренутку захтевају од припадника многих професија, па и наставничке. Такви су, рецимо, *осиособљеност за тимски рад, флексибилност у обављању посла, инвензивни рад*. Како се брзо мењају и saznaња и околности у којима се обавља професионални рад, то значи да рутина постаје мање важна, а да се захтева стваралаштво у професији. Зато потреба новог заснивања професије наставник значи, између осталог, трагање за начином који ће поново ујединити око што носи позив (нешто што је блиско посебном дару и способности, унутрашњем позиву који захтева нарочиту посвећеност), и оно што носи струку (у значењу вештог владања техникама потребним на радном месту).

Један од елемената стварања новог лика професије тиче се обарања пајаве на *статус припадника професије*, то јест, на потребу

1 Према савременим saznaњима о природи когнитивног која развијају представљеници сакријане теорије saznaња, на пример, могло би се довести у питање чак и овакво раздвајање на интелектуалне, афективне, етичке и когнитивне елементе, да би се очекивало њихово напредно повезивање, и напредна значај свих поникова. Ова saznaња говоре, наравно, о томе да сама когнитивна укључује перцепцију, емоцију и поимање – акцију (Varela, према: Sarra, 1998).

побољшања статуса наставника. У складу са тим је захтев да се чује мишљење наставника, да се активирају њихове вредности, веровања и знања и обезбеди њихова еманципација. Ово суштински доводи у питање све приступе који се могу свести на списак особина, послова и улога, или стандардизованих компетенција, а које би наставник требало само да испуњава. Овакав поглед јача у виду покрета Наставници као истраживачи (нарочито у САД, Енглеској, Аустралији...) и повезан је са порастом ангажмана наставника као чланова професионалне групе.

Промене у поимању професије уопште, а нарочито професије наставник, значе захтев за *професионалном аутономијом* и за наставницима као проактивним агентима промена (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000). Од професије наставник, очекује се да одговара како изазовима које представља актуелни контекст у коме наставници раде, тако и контекст будућности. Део наставничке професионалности значи и излагање на крај са несигурношћу и сталним променама. То значи да се заснивање професије помера од њеног дефинисања, преко знања и умећа да се знања пренесу (што је статичан концепт који одговара конзервирајућој улози васпитања у друштву), на слику наставника који има „компетенције да се носи са променљивим и рапидно мењајућим условима школовања и наставе“ (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000: 41). Даљи процес професионализације иде ка томе да се од наставника очекује не само прилагођавање, већ и активно деловање у правцу мењања околности.<sup>2</sup>

Паралелно са овом врстом промена у виђењу професије, а које се тичу њеног динамизма и *активизма наставника*, професија се мења и у ономе што се може назвати *делокрут* поље рада, и број оних са којима сарађује. С тим у вези је и запажање да је дуго постојао

2 Неки аутори наглашавају нарочито динамичност промена које се тичу ширег друштвеног контекста и захтевају од наставника ангажман у грађењу друштвених односа, као и у променљивом и грађењу педагошких saznaња. Од наставника се очекује да се развијају као „...композите које рано прихватају културну комплексност, пре него фундаменталисти који је сматрају развијањем и опасном“ (Ling, 2005: 12–13). Фундаменталисти се овде називају сви они који не увиђају потребу обављања и мењања нешта што се сматра saznaњем, па и теоријским saznaњем, укључујући и позитивистички поглед на научно saznaње којим се инсистира на генералним и општеважећим истинама и законима те, самим тим, гради се saznaње као независно од контекста, без узимања његових вредности, веровања и других карактеристика. Фундаменталисти су сви они који прихватају однос теорије и праксе тако да теорија управља праксом, то јест они који сматрају да је могуће и да би требало да се у стварном друштвеном, економском, политичком животу примењује истина написана у књигама као доктрина.



но и прави је изазов за истраживаче. Нема много емпиријских истраживања програма образовања за рефлексивну праксу, а њихови налази не решавају велики број питања у вези са овим образовањем. Иако су у литератури презентоване идеје које се могу применити у образовању наставника да би они постајали рефлексивни практичари, постоји потреба за прегледом и анализом различитих таквих идеја и њихових могућности. Анализа идеја о образовању за рефлексивну праксу и њихово даље развијање могли би да буду и научно релевантни, и корисни за осмишљавање концепције образовања наставника и за рад у образовању наставника. Та врста практичних и научних разлога је, чини се, актуелна на нивоу педагошких истраживања не само у нашој средини. Развијање концепције одговарајућег образовања је, из више разлога, озбиљан задатак и захтева разумевање концепта рефлексивне праксе, проблема образовања, образовања наставника и развијања концепције образовања уопште, али и артикулације, интегрисање и уважавање филозофских и теоријских основа једног образовног модела и практичних околности у којима би образовање требало да се дешава. Управо то је изазов за аутора књиге, као и за свакога ко покуша да развија програм образовања за рефлексивну праксу.

# I

## РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА КАО ОСНОВА ПРИСТУПА ПРОФЕСИЈИ НАСТАВНИК

тренд заснивања професије као супротне од онога што није професија – преко радног места, делokruga рада и монопола на рад у том delokrugu. Ова врста заснивања професије еснафски је разумљива и повезана је са потребом заштите минимума интереса припадника те професије. Њено заснивање се затим оријентисало више на квалитет обављања посла, конципирајући га на ономе што чини бирократски видљив и проверљив минимум да неко сме бити припадник професије. Овакво заснивање професије проистекло је из потребе друштва да обезбеди минимум квалитета образовања и из начина разумевања квалитета образовања и контроле квалитета у просветним телима. Данас је јасно да у области васпитања и образовања раде и они који нису професионалци (не само да се у приватним улогама сви баве васпитањем, већ се и у формалном образовању ангажују „парaproфесионалци“). Исто тако, стручњаци који нису наставници повремено обављају активности које су веома сличне активностима које обављају наставници, чак и послове који се могу сматрати наставничким. Не само научнику који држи предавање на научној конференцији, већ и неком ко држи обуку за коришћење новог апарата, чак и презентеру неког производа, потребне су вештине које се очекују и од наставника, а они који се баве таквим пословима некада их обављају веома добро (можда и боље него што би то неки наставник радио). Ово ипак не мора да значи да би они заиста били добри наставници, већ пре да је потребно да се наставничка професија од њих издвоји по другој врсти стручности.

Трагање за могућношћу превазилажења недовољности до сада описаних приступа занимању наставник, као и за новим начином заснивања професије јесте покушај да се, полазећи од ранијих сазнања и интегришући та сазнања о наставнику, паралелно са уважавањем савремених захтева који се постављају пред деловање наставника, у исто време избегне опасност од замалчивања и губљења јединствене слике професије, њеног претварања у низ парцијалних, дезинтегрисаних елемената (било да су они изражени преко појединачних особина, послова и улога или компетенција наставника); да се избегне опасност од занемаривања сложености ове професије (потреба уважавања и обједињавања високонтекстуалне, као и социјалне и етичке димензије ове професије); да се у начину заснивања и разумевања ове професије уважи контекстуална условљеност деловања наставника; да се професија наставних конституише као професија у савременом смислу, што значи да се разуме и гради на основу сложених и специфичних компетенција које захтева, и на одговарајућем положају и на аутономности њених припадника.

### 3. У трагању за новим професионализмом и одговарајућим образовањем наставника

Схватања рефлексивне праксе и деловања наставника као рефлексивних практичара могу представљати основ за успостављање релативно новог приступа професији наставних, а који ће одговарати савременом разумевању професионализма, као и сазнањима о васпитању, образовању, школи и улогама наставника.

Међутим, иако је Доналд Шон – аутор који се може сматрати родоначелником идеја о рефлексивној пракси, а његов рад прекретницом у начину разумевања наставничких знања и теоријским полазиштем за разумевање рефлексивне праксе – још седамдесетих и осамдесетих година XX века, разматрао специфичности професије каква је наставничка и развијао идеју о потреби образовања рефлексивних практичара (Arguís & Schön, 1974, према: Moon, 2004; Schön, 1987), иако је у међувремену настао велики број радова који се баве проблематиком рефлексивне праксе, овај концепт још изазива низ недоумица. Сам појам *рефлексивна пракса* више се не доводи у питање, али се *шумачи на различите начине*. Идеје о рефлексивној пракси некада су толико различите да се може поставити питање о постојању јединственог значења овог конструкта. Да би се могла разумети суштина рефлексивне праксе, да би се о њој могло критички размишљати, да би знања о рефлексивној пракси могла да се развијају и буду релевантна за решавање проблема теорије и праксе образовања наставника – потребно је сагледати овај појам у целини и разабрати проблеме у начину његовог разумевања.

Како су схватања рефлексивне праксе међусобно не само различита, већ су некада и на супротстављеним социјалним, филозофским и педагошким полазиштима заснована, истраживање образовања наставника за рефлексивну праксу то не би смело да занемари. Због тога се аутор определио да у истраживању проблема образовања за рефлексивну праксу пође од истраживања схватања саме рефлексивне праксе и њених корена. Приказ различитих схватања и анализа проблема у разумевању рефлексивне праксе претпоставке су разумевања идеја о рефлексивној пракси као целивитог приступа конституисању професије, а овај приступ је полазиште за разумевање проблема образовања за рефлексивну праксу.

Данас се може рећи да је у светским размерима захтев за образовањем наставника будућих рефлексивних практичара савремен и уобичајен како у просветним документима, тако и у стручној и научној литератури. Ипак, такво образовање је још недовољно разјашње-