

Мр Емина Хебиб, мр Лидија Радуловић
Филозофски факултет
Београд

УДК – 371.16
Прегледни чланак
Примљено: 15. XI. 1999.

МОГУЋНОСТИ ОСТВАРИВАЊА САРАДЊЕ НАСТАВНИКА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА

Резиме У раду се полази од потребе за остваривање сарадничког односа и испитивању 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 наглашава значај деловања појединца. У оквиру ових категорија описане су оштежавајуће 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, довољан 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 неће 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

¹ 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 васпитаче 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.

појмом сарадња. Ако под овим појмом подразумевамо активност у којој равноправни учесници уједињено делују ради остваривања заједничког циља, према нашим увидима у праксу (стеченим кроз емпиријско истраживање улоге педагога у вредновању рада наставника, кроз рад на усавршавању стручних сарадника, наставника и васпитача², као и личним професионалним ангажманом на пословима стручног сарадника и васпитача), 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 колектива 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 чиниоца 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, чиниоци који доприносе и подстичу, или отежавају и коче сарадњу наставника и стручних сарадника су они који утичу на концептуализацију 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 чиниоца:

1. друштвено окружење
2. систем образовања
3. образовна институција
4. појединца 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-

² Учествовале смо као инструктори-сарадници у реализацији пројеката: *Родитељи и васпитачи у акцији*, под руководством проф. др М. Пешић, а у организацији Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, уз финансијску помоћ УНИЦЕФ-а и подршку Министарства просвете Републике Србије; *Примена буквара децих права у ширењу порука Конвенције ОУН о децим правима*, у организацији Пријатеља деце Србије, а уз финансијску помоћ УНИЦЕФ-а и подршку Министарства просвете Републике Србије. Такође смо учествовале у раду републичке секције основношколских педагога Педагошког друштва Србије и градске секције стручних сарадника Крагујевца.

чних сарадника и њихов међусобни однос. Друштвено окружење и индивидуално деловање су категорије друге врсте, оне утичу на образовну делатност, као и на остале људске делатности. Друштвене околности утичу на деловање појединаца и одређују како ће функционисати институције. Сам појединац такође може да делује на начине који нису у складу са нормама постојећег друштвеног окружења и правилима образовног система и образовне институције. Тиме утиче на њихово функционисање (било да се прилагођава или да покушава да покрене промене).

Све наведене категорије непобитно одређују околности у којима функционише образовна институција 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 допринесити или је ометати. С обзиром на нашу професионалну усмереност, посебно ће бити наглашене одлике образовног система и образовне институције. Њихово деловање ћемо најјасније показати на примеру школског система – као централног и најразвијенијег дела система образовања, и саме школе – као најмасовније институције. Многе одлике школског система и школе су заједничке за цео образовни систем и све његове институције, али постоје и специфичности у зависности од нивоа образовања и врсте институције. Овде се нећемо упустити у детаљни 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 оно 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 демократичности, степен отворености, степен централизације друштва, степен бирократизације односа на свим нивоима у друштву, функционалност пос-

тојећих друштвених институција и могућност њиховог мењања у складу са друштвеним развојем, динамика 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 (филозофско-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, откривати која се (или које се) теоријски заснована концепција образовања остварује у пракси. Наиме, неретко, и не само код нас, долази до несклада између теоријских основа које се декларативно и експлицитно прихватају и оних које се стварно доследно заступају. Исто тако, могућ је несклад између, у законским и програмским документима, прописаног и реално постојећег (када се нормативно, али само нормативно нуди одређени модел делања 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 сnose 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 бирократизације 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 закључивати на основу карактеристике нашег постојећег школског система.

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 (мада постоји и могућност оснивања приватних установа сем за ниво основног и обавезног образовања) и развија мрежу школа, утврђује и осигурава провођење одређене политике образовања, одређује циљеве и задатке васпитно-образовног рада, планира и програмира наставни и васпитно-образовни рад што резултира једнообразним 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 претерани нормативизам. Поред прописаних основних циљева и задатака васпитања и образовања, садржаја образовних активности и сл., готово сви сегменти васпитно-образовног процеса дефинисани су одређеним нормативним прописима и регулативама. Дифузност, разноврсност и динамичност живог процеса, какво је образовање, тада се нужно укалупљује и шематизира.

Наш школски систем одликује бирократизација односа учесника васпитно-образовне делатности и бирократизација образовних активности. У централизованим школским системима делатност образовања се бирократски 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 на површини, а многи аспекти образовне делатности се нецеловито сагледавају и у реализацији је свде 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 провођења).

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 лествица. На врху пирамиде је Министарство просвете које доноси све најважније одлуке у образовању. У оваквом 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 одлике 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 наведеним 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 установе 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 моделованог начина рада стручних сарадника и наставника, можемо закључити да се-и ту, уместо разноврсности и диференцираности која би проистицала из реалних услова, а била резултат договора сасвим одређених наставника и стручних сарадника, нуди униформност.

У основи, изнете одлике школског система одражавају се на решавање питања аутономије школе, тј. самосталности школских јединица и аутономног статуса појединца у њој. Наша школа је државна институција, све одлуке доносе 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 организационим и руководећим пословима школе, па се њихова аутономија своди на делимичну 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 разрађен од Наставног плана и програма (документа обавезујућег за наставнике) и који подразумева могућност модификације и дораде. Међутим, податак да се већина стручних сарадника (педагога) круто држи датог у том документу – говори довољно о испољавању иницијативе и креативности у изради програма.³

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

³ У поменутом истраживању улоге педагога у вредновању рада наставника, анализирајући документацију школских педагога, утврдили смо да највећи број испитаних колега (24 од 30) разрађује свој програм преписујући званични документ (Хебиб, Е., 1996.)

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

Положај појединца (не само наставника) у институцији је одређен низом 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 дехуманизација међуљудских односа и школске средине у целини. Она се испољава у свођењу интеракцијских односа на модел једносмерне, хијерахизоване комуникације, неговање 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, додира и преплитања, са јасно испољеним отпорима према другој страни, а понекад и отвореним ривалитетом. Могући узроци и последице таквог стања су:

- одвојеност условљених фаза васпитно – образовног процеса (планирања и програмирања, реализације, евалуације), чиме добијамо сегментност уместо јединствености процеса;
- преуско и нетачно разумевање сарадње наставника и стручних сарадника као педагошко инструкирање наставника од стране сарадника, при чему се инструктивни рад схвата као пружање готових савета и инструкција, уз обавезност примене за оног ко савет добија, а не као подршка и помоћ и двосмерна 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 свођење сложености тог процеса на једну његову компоненту и један могући начин провођења – спољашње вредновање резултата процеса, чиме се наставницима укида могућност да анализирају, истражују властити 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 гигант-школа са великим бројем ученика и наставника, а неекипираним стручним службама, сараднички односи се теже остварују. Када је група већа, иако је више могућих комуникационих канала, већа могућност комуникације за свакога, удео већег дела чланова у комуникацији опада (Рот, 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 (исцелпкнаост и одвојеност наставног и ваннаставног рада, строги режим дана, непостојање слободних термина за рад наставника са стручним сарадницима и сл.), као и унапред дата просторна организација, без могућности промена и вишенаменског коришћења простора, често уз забрањене зоне за поједине чланове колектива, околности су које директно неповољно 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 у остваривању сарадње.

Појединац и његово деловање – Ова група чинилаца који се не тичу само својстава личности, већ свих елемената који одређују деловање појединца, а не морају бити лако препознатљиви и издвојиви, 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 широк околности, појединац може најпре деловати као олакшавајућа сила у остваривању сарадње, јер су и у условима постојања прописаних и задатих улога („акционих простора за делање“, 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 одмаци од уобичајеног.

То значи да ће посао стручног сарадника и наставника одређени 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 власти-те 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 разумеју, уваже и поштују туђа очекивања и потребе, знатно доприносе развијању сарадничког односа.

Способност да се одреде границе властите компетенције и уважи туђа компетенција (уз неригидност и недогматичност 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 приписивања вредности (квалитативне или квантитативне) који имају информативну и регулативну вредност за саме актере образовног процеса, који су у функцији увида и самоувида у сопствено делање, знање, ставове и вредности“ (Пешић, М. и сар., 1997., стр. 145) Међутим, „самоева-

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 сарадње⁴

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, наиме, о односу између појединих особа које су формиране, између осталог, кроз одређено образовање. Зато има смисла упитати се чиме, како и какво образовање помаже или одмаже да особе које се образују почну да вреднују 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 њима нећемо бавити у даљем тексту.

Професионално образовање наставника и стручних сарадника биће у жижи 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 обрађују): баве ли се у току њиховог образовања

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 њене 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 занемарује 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 облицима рада се најбоље образује за сарадњу.

Анализом 122 студије о томе које су стратегије учења и подучавања 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, мањем ослањању на стереотипе и повећању способности различитог опажања других и њиховог доприноса 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 преносе и у ситуацији изван контекста у коме се учење одвијало. Истраживања неких образовних програма у којима смо и сами учествовали, потврђују ове резултате.⁵ 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 говорио је начелно похвално о методама рада које су се примењивале у образовној фази пројеката. Поједини испитаници су проценили 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,

⁵ Ради се о већ поменути пројектима *Родишљи и васпитачи у акцији* и *Примена Буквара дечјих права у ширењу Боржа Конвенције ОУН*.

⁴ Под образовањем овде мислимо и на (претходно) иницијално образовање, у току студија и на стручно усавршавање наставника и стручних сарадника.

спонтаност итд. (Радуловић, Л., Хебиб, Е., Граховац, В., 1997). Неки од полазника постали су склони прихватању личне одговорности и спремнији него раније да преиспитују 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 оне доследно примењују током дужег временског периода.

Поменути 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, неће довести до описаних повољних резултата.

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

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 оних експлицитно датих, тако и оних 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 исказаним намерама, али и као о исходима реалног процеса.

Када говоримо о циљевима образовања није довољно узети у обзир само какав 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 за

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. Последица тога је професионално образовање које се бави само бригом о знањима, а личност се препушта случају. Овакво образовање такође утиче на студенте, шаљући им поруку о томе шта је важно у њиховој професији. Оно тиме може (ненамерно?) 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 отворен 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 део професионалног образовања, могло би се одвијати и кроз тематски издвојене засебне активности, али и кроз бригу о личности у активностима усмереним на усвајање знања (зависно од преферираног типа знања који произилази из садржаја и метода).

Наиме, може се наглашавати академски тип знања (усвајање научних појмова и резултата научних истраживања, односно знање о феноменима) или пак вештине потребне за обављање појединих послова и сналажење 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 ангажујући и образујући – слика је наставника и стручних сарадника способних и спремних да сарађују.

Могућности и потребе да се образовањем делује

Сарадња није пожељна за сваки тип друштва и није могућа у сваком типу друштвених односа. Виђење 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.

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 безрезервно у просветитељско виђење 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, онда 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 визије 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?

Л и т е р а т у р а :

- Бјекић, Д., *Професионални развој наставника*, Уживце, 1999.
- Ђорђевић, Ј. и Ђорђевић, Б., *Ученици о својствима наставника*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1988.
- Хавелка, 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, R. & Johnson, D., *Cooperation & competition*, Minnesota, 1989.
- Пешић, М. и сар., *Дечја права – чија одговорност (приказ програма родитељи и васпитачи у акцији)*, Београд, 1996.
- Пешић, М. и сар., Самоевалуација практичара, *Педагогија у акцији*, Београд, 1998., стр. 143-163.
- Радуловић, Л., Хебиб, Е., Граховац, В., *Извештај о реализацији друге фазе пројекта (Примена Буквара дечјих права у ширењу порука Конвенције о правима детета ОУН)*, Београд, 1997.
- Радуловић, Л., Рајовић 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 proceedings*.
- Рот, Н., *Психологија зрелица*, Београд, 1988.

Emina Hebib, Lidija Radulović

POSSIBILITIES FOR COOPERATION BETWEEN THE TEACHER AND THE COLLABORATOR

Summary *The work starts from the need that the collaboration should be established and investigates into the possibilities of realisation 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 realisation 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 w o r d s : teacher, pedagogical worker-collaborator, education, cooperation, education for cooperation.

Эмина Хебиб, Лидия Радулович

ВОЗМОЖНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В ОБУЧЕНИИ

Резюме *В работе указывается на необходимость реализации сотрудничества отношения и исследуются обстоятельства, влияющие на возможность осуществления сотрудничества между всем преподавательским составом в обучении. Анализ возможностей проходит в рамках общественной среды, системы образования, образовательных учреждений, а особенно подчеркивается значение влияния каждой личности. В рамках этих категорий рассмотрены благоприятствующие обстоятельства и обстоятельства препятствующие осуществлению этого 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.