



SPOMENKA BUDIĆ

Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju,
Srbija

UDK 371.38:37-057.875

PRAKTIČNO-PEDAGOŠKO OSPOSOBLJAVANJE STUDENATA ZA BUDUĆE DELOVANJE U PRAKSI¹

Apstrakt: Obrazovanje nastavnika je ključna odrednica kvaliteta nastavnika u bilo kojem obrazovnom sistemu. Zato je neophodno ponuditi savremeni model obrazovanja nastavnika, tj. prioritet je osigurati kvalitet obrazovanja, vrednovati njegov ishod (da bismo znali sa kojim kvalifikacijama studenti/budući nastavnici izlaze iz tog sistema). Trebalo bi poraditi na izgradnji sistema stručnog usavršavanja nastavnika, jačanju partnerstava između nastavničkih fakulteta i škola, ali i reorganizaciji sistema inicijalnog obrazovanja (konceptijskoj reorganizaciji programa, didaktičko-metodičke literature i priručnika). Dakle, neophodno je osigurati što veću povezanost teorijskog i praktičnog, tj. aplikaciju stečenih teorijskih znanja u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi.

U celokupnoj nameri u radu je naglasak na načinu na koji bi, kako studenti pedagogije tako i nastavničkih usmerenja, trebalo da razvijaju svoju praksu. Ovaj momenat je bitan jer cilj nastavne prakse i jeste da omogući studentima razvijanje praktičnih aspekata nastavničke kompetencije kroz posmatranje mentorske nastave, povezivanje teorijskih saznanja iz relevantnih predmeta s konkretnim primerima nastavne prakse, kao i razvijanje osećaja profesionalnosti i profesionalne odgovornosti.

Ključne reči: studentska praksa, modeli stručnog usavršavanja, pedagog, nastavnik, učitelj, vaspitno-obrazovna praksa

Činjenica je da kod nas u oblasti praktičnog didaktičko-metodičkog osposobljavanja studenata pedagoških, nastavničkih i učiteljskih fakulteta, u okviru inicijalnog obrazovanja, ne postoji definisan model studentske prakse. Dosadašnja istraživanja ukazuju da je praktično metodičko obrazovanje budućih nastavnika predmetne nastave najosetljivije područje u celokupnoj strukturi njihovog inicijalnog obrazovanja. Model obrazovanja nastavnika u kome su stručni predmeti zapostavljeni, a školska praksa minorno zastupljena rezultirao je brojnim poteškoćama u njihovom radu u školi nakon završenih studija.

Obrazovanje i osposobljavanje studenata za profesionalni rad (vaspitača, učitelja, nastavnika, pedagoga, psihologa, socijalnih radnika, itd.) u našim uslo-

¹ Rad je nastao u okviru projekta "Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji" koje finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine RS (2006-2010) (149009).

vima realizuje se na različite načine, a najčešće kroz teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, konsultativnim radom profesora sa studentima i kroz stručnu metodičku nastavnu praksu. Smatra se da su navedene radne aktivnosti propraćene tradicionalnim pristupom i klasičnom organizacijom i izvođenjem nastavnog rada. To ne znači da se nekih tradicionalnih proverenih i uspešnih postupaka u procesu obrazovanja stručnih kadrova za rad u vaspitno-obrazovnim ustanovama treba odricati, ali je potrebno da se modeli praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata permanentno unapređuju i inoviraju. Ovo je važno jer je kvalitet obrazovanja učitelja i nastavnika jedan od glavnih faktora koji deluje na nivo učeničkih obrazovnih postignuća. Iz tih razloga je obrazovanje i profesionalni razvoj ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji da unapredi obrazovni sistem i učini ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim.

U ne tako bogatoj literaturi koja se bavi ovim pitanjima, naišli smo na komentar da su dominacija stručno-predmetnog obrazovanja, zanemarivanje kvalitetnijeg didaktičko-metodičkog obrazovanja i zapostavljanje praktične i aplikativne dimenzije, osnovni nedostaci koji prate formalno pripremanje, obrazovanje i osposobljavanje studenata (Pejić, 2005). Neophodno je osigurati što veću međusobnu povezanost teorijskih i praktičnih znanja, jer je iluzorno očekivati da će se usvojena teorijska znanja, bez osposobljavanja budućih nastavnika za njihovu praktičnu primenu u praksi, moći primenjivati na kreativan i stvaralački način. Svojevremeno su rezultati jednog istraživanja (Klapan, 1990) pokazali da nastavna praksa na fakultetima za obrazovanje budućih učitelja i nastavnika predstavlja samo aneks teorijskom osposobljavanju studenata, a ne ravnopravan i bitan segment celokupnog pripremanja studenata za nastavnički poziv. Isti autor, na osnovu analiza nastavnih programa i dnevnika rada individualne nastavne prakse studenata razredne nastave, konstatuje da se o teorijskom, a posebno praktičnom pripremanju studenata ne vodi dovoljno računa (Klapan, 1991). Kamenov (1993) smatra da čak ne postoji ni valjana koncepcija funkcije, oblika, sadržaja i organizacije pedagoške prakse budućih vaspitača. Praksa u vežbaonicama i probni rad su, prema pomenutom autoru, veoma važni za pripremu budućih vaspitača. Neki autori smatraju da je za pravilno shvatanje uloge, značaja i doprinosa metodičke prakse u pripremi budućih pedagoga neophodno sagledati polazne principe, ciljeve, zadatke i programske sadržaje koji su tako koncipirani da pružaju široke mogućnosti da se studenti uvedu u teoriju nastave konkretnog predmeta i upoznaju njen značaj, mesto i vaspitno-obrazovnu funkciju; da se uvedu u logičke forme metodičkog mišljenja; da ovladaju metodičkim projektovanjem nastavnog časa (Gajić, 2008).

Istraživanje centra za monitoring o praktičnoj nastavi na fakultetima kod nas upravo ukazuju na problem nedostatka kvalitetne studentske prakse. Dobijeni rezultati otkrivaju da studentska praksa na našim fakultetima nije sistematski

rešena, a svodi se na volju i motivaciju profesora i studenata. Studenti, profesori i dekani koji su bili uključeni u ovo istraživanje predložili su tri modela studentske prakse, i to: 1. kroz institute na fakultetima koji će angažovati studente na raznim projektima, 2. kroz zajednički rad profesora i studenata na projektima za potrebe tržišta, 3. osnivanje fondacija (Savić, 2006). Nasuprot ovome, u nekim bivšim jugoslovenskim republikama, kao na primer u Hrvatskoj, Filozofski fakultet u Zagrebu doneo je pravilnik u kojem je definisan cilj i organizacija nastavne prakse. Organizacija pedagoške prakse prema ovom pravilniku (koji uključuje obaveze studenata i mentora) temelji se na sledećim načelima:

1. studentsku praksu je potrebno organizovati tako da se studentu omogući uvid u nastavu na svim nivoima (u pojedinim razredima ili stupnjevima);
2. pri planiranju nastavne prakse trebalo bi obuhvatiti četiri nastavne celine: prisustvovanje mentorskim časovima, učestvovanje u pripremama i analizi nastavnih časova mentora i drugih studenata, samostalno izvođenje nastave, upoznavanje s izvanastavnim delatnostima nastavnika;
3. student bi trebalo da na nastavnoj praksi posmatra rad mentora u nastavi, učestvuje u ostalim vaspitno-obrazovnim delatnostima svog mentora;
4. težište nastavne prakse je na posmatranju izvođenja nastavnih časova mentora i samostalnog izvođenju nastave;
5. mentor određuje sadržaj i raspored studentske prakse prema planu i programu pojedine studijske grupe;
6. mentorski rad se odvija u malim grupama od tri studenta;
7. mentor je obavezan da uključi studente u pripremanje svojih nastavnih časova i da sa njima analizira svaki održani čas, daje im prikladna zaduženja i podstiče ih na samostalan rad, priprema ih za njihova samostalna predavanja, podstiče na razvijanje veštine kritičkog posmatranja tuđe nastave, pomaže studentu da razvije sposobnost refleksivnog pristupa nastavi.

U okviru Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu realizovano je dosta projekata o obrazovanju učitelja. Jedan od njih se odnosi na profesionalni razvoj učitelja tokom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva. Glavni ciljevi pomenutog projekta su:

1. da u fundamentalno-teorijskom smislu ispita međuodnos varijabli koje određuju profesionalni identitet učitelja, a sve u nameri praćenja promena pojedinih komponenti profesionalnog identiteta tokom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva,
2. da u razvojno primenjenom smislu proveri u kojoj je meri sistem obrazovanja u njihovoj zemlji utemeljen na pretpostavkama socijalnog konstruk-

tivizma, s posebnim naglaskom na školskoj praksi tokom studija i pripravnništva.

Jedna od hipoteza ovoga projekta i glasi da je period pripravnništva pod vođstvom mentora ključan za formiranje identiteta učitelja. Akteri projekta očekuju da će rezultati u početnim godinama studija pokazati nedovoljnu zastupljenost pristupa usmerenih na studente, te da će se pokazati potreba za boljom integracijom teorijskih i praktičnih sadržaja. Primer ovog projekta je možda pokazatelj koliko u Hrvatskoj nastoje da podignu kvalitet rada učitelja i nastavnika, ali i kvalitet obrazovnog sistema.

Postoji mnogo izjava koje govore o visokoj važnosti prakse u početnom obrazovanju nastavnika, što je svakako varijabilno. Dok u mnogim modelima obrazovanja nastavnika za srednje škole obuhvatna komponenta prakse nije preduzeta, većina modela obrazovanja nastavnika za osnovne škole obezbeđuje praksu u različitim formatima, kao što su:

1. kratkoročna praksa serije predavanja (jednom nedeljno u određenom vremenskom periodu) u školama koje su modeli i škole usavršavanja ili su u vezi sa institucijama za obrazovanje nastavnika,
2. praksa predavanja dužeg trajanja u školama (blok praksa u različitim školama),
3. mikronastava u institucijama za obrazovanje nastavnika,
4. iskustvo u neškolskoj sredini sa obrazovnim i/ili socijalnim fokusom (Budić, 2008).

Integrisanje prakse i drugih komponenti obrazovanja nastavnika u specifične programe je bitno jer doprinosi razvijanju jakog, obostrano korisnog partnerstva sa školama, diferencijaciji i razumevanju podele rada i odgovornosti između partnera. Od strane Holmsove komisije (1990) u SAD razvijen je koncept profesionalnog razvoja škola, koji predstavlja primer kako integrisati praksu studenata nastavnika u škole. Koncept profesionalnog razvoja škola podrazumeva:

1. visokokvalitetne nastavnike (sa daljim obrazovanjem) koji će biti sposobni da ispune zadatke saradnika/mentora u okviru studentske prakse,
2. obrazovanje uz rad za nastavnike i saradnju sa profesionalno razvijenim školama
3. uspostavljanje stalnog partnerstva institucija (početnog obrazovanja nastavnika) i škola.

U pogledu organizacije i strukture studija predmetnih nastavnika, autori SIGMA projekta navode tri različita modela s obzirom na sticanje akademskih i nastavničkih kompetencija – paralelni, sukcesivni i modularni. Model uslovljava i organizaciju studija. U nekim zemljama obrazovanje za sticanje nastavničkih

kompetencija deo je celokupnog perioda studiranja i studenti se opredeljuju za nastavnički program na samom početku studija (Danska). U Austriji i Nemačkoj, na primer, u okviru istog fakulteta pojedini delovi programa odvijaju se na različitim mestima, dok u nekim zemljama studenti najpre završavaju na jednom fakultetu akademski deo programa, a u drugoj instituciji stiču potrebno obrazovanje iz nastavničkih kompetencija. U poslednje vreme u Švedskoj i Finskoj se javlja četvrti model – integrativni – u kojem su akademski sadržaji neposredno isprepletani sa teorijskim i praktičnim delom obrazovanja.

U Sloveniji se poslednjih godina posebno insistira na praktično-pedagoškom osposobljavanju budućih vaspitača, nastavnika, pedagoga, ali ostvarenje te namere usporava sistemski nerešen odnos između fakulteta i vaspitno-obrazovnih institucija, kao i problem motivacije mentora za učešće u pedagoškoj praksi studenata (Gajić, Budić, 2006). Zato se insistira na izgradnji modela partnerstva koji bi trebalo, u cilju unapređenja kvaliteta pedagoške prakse, da objedinjuje:

1. definisanje kompetencija i studijskih ishoda koji se od studenta očekuju nakon praktično-pedagoškog osposobljavanja,
2. koncipiranje programa za pripremu mentora za mentorstvo u različitim oblicima praktično-pedagoškog osposobljavanja, uključujući i pripremu priručnika za škole i mentore (sa definisanim kompetencijama za mentore) (Jurišević, 2005, prema Gajić, Budić, 2006).

U analizi dokumenata (na primer Zelene knjige o obrazovanju učitelja u Evropi, TNTEE, 2000) ističe se kako je deklarativno postignut visok stepen saglasnosti o tome da se na obrazovanje učitelja i nastavnika treba gledati kao na otvoren i dinamičan sistem koji je povezan sa različitim područjima društvenog života (visokim obrazovanjem, školama) i koji uključuje različite aktere (univerzitet-ske nastavnike, učitelje, studente, stručnu službu, itd.). Istovremeno to je i kontinuiran proces koji započinje inicijalnim obrazovanjem, uvođenjem u posao, stručnim usavršavanjem i posle diplomskog oblicima obrazovanja i koji je povezan s edukacijskim inovacijama i edukacijskim istraživanjima (prema Vizek-Vidović). Međutim, uprkos rečenom, autori projekta konstatuju da u praksi Evropske unije ipak još dominira statički pristup u obrazovanju učitelja i nastavnika, što se ogleda u kratkom i zgusnutom inicijalnom obrazovanju, nesistemnosti u području stručnog usavršavanja, kao i slaboj povezanosti pojedinih aktera: visokoškolskih institucija, školske prakse, agencija za osiguranje kvaliteta. Model za obrazovanje učitelja i nastavnika ima težište u iskustvenom pristupu utemeljenom na dobroj praksi i tradiciji koje nisu organski povezane s teorijskim saznanjima i empirijski validnim konceptima u području učenja i poučavanja (model naukovanja). Model obrazovanja nastavnika temelji se na shvatanju o važnosti savladavanja „akademskih disciplina“ kao dovoljnim uslovom za kvalitetno

poučavanje, u kombinaciji s „nastavničkim talentom“ kao datošću (model akademske ekspertnosti) (prema Vizak-Vidović).

Analiza ključnih komponenti pokazala je da u većini zemalja EU obrazovanje učitelja sadrži četiri komponente i to: obrazovne nauke (pedagogija, opšta didaktika, psihologija obrazovanja, sociologija obrazovanja), akademske sadržaje, specifične metodičke sadržaje i školsku praksu. Obrazovanje predmetnih nastavnika uključuje: studiranje, obično dve akademske discipline, obrazovne nauke, metodiku i školsku praksu (koja nije obavezna u svim zemljama). Dakle, Evropska unija posmatra obrazovanje nastavnika, njihovo permanentno učenje i razvoj karijere kao ključne prioritete. Nastavnici bi trebalo da budu spremni da odgovaraju na rastuće izazove društva znanja, da u njemu aktivno učestvuju i da pripremaju učenike za permanentno obrazovanje i buduće uloge u društvu. Oni bi stoga trebalo da budu u stanju da prihvate procese učenja i podučavanja kroz stalni angažman predmetnog znanja, sadržaja kurikuluma, pedagogije, inovacija, istraživanja i socijalnih i kulturnih dimenzija obrazovanja. Obrazovanje nastavnika trebalo bi da bude na visokom obrazovnom nivou i da ima podršku jakog *partnerstva sa školama i drugim institucijama*. Partnerstva treba da imaju naglasak na akademskoj pripremi i razvijanju praktičnih veština budućih nastavnika, kako bi im pružila kompetencije koje će se reflektovati kasnije u njihovoj praksi. Obrazovanje budućih nastavnika trebalo bi dakle da bude multidisciplinarno, što bi im omogućilo široko predmetno znanje, dobro poznavanje pedagogije, veštine i kompetencije. Naravno, na nastavnika se više ne gleda kao na osobu čija je ključna uloga da prenosi znanja. Njegova uloga je pomerena od informativne ka formativnoj. Od nastavnika se očekuje da podstiče razvoj sposobnosti učenika, da uči učenju, jednom rečju efikasnost obrazovnog sistema zavisi u velikoj meri od nastavnika, od načina i nivoa njihovog inicijalnog i kontinuiranog obrazovanja. Iz tih razloga zahtevi za povećanim kvalitetom obrazovanja su uticali na pojačanje usavršavanja ili kontinuiranog obrazovanja nastavnika u sledećim ciljevima:

1. povećanje i produblјivanje znanja u pojedinim disciplinama
2. povećanje profesionalizma i svesti o vaspitnoj funkciji
3. pomaganje nastavnicima da otkriju i usavršavaju područja u kojima su posebno dobri (Zindović, Maksimović).

U razvijenim zemljama, zahtevi da nastavnik bude visoki profesionalac ne ispunjavaju se samo, prema navodima pomenutih autora, produžavanjem i poboljšavanjem inicijalnog obrazovanja. Različiti oblici permanentnog obrazovanja se prirodno nastavljaju na inicijalno obrazovanje i cilj im je da podjednako podižu nivo teorijskih znanja i pedagoških veština isprobanih u praksi (Zindović, Maksimović).

Kontinuirani profesionalni razvoj obično se povezuje s tri vrste profesionalnog usavršavanja koje se odvijaju nakon inicijalnog obrazovanja: 1. formalizovan proces uvođenja u posao – pripravništvo, 2. stručno usavršavanje uz rad, formalno ili neformalno, 3. posle diplomске studije različitog inteziteta (prema Vizek-Vidović).

U pogledu usavršavanja nastavnika postavlja se niz pitanja, od toga šta predavati budućim nastavnicima, za koju svrhu, pa sve do pitanja kako i gde ih školovati. Šta predavati podrazumeva izbor akademskih i profesionalnih znanja koje budući nastavnici i oni koji već rade treba da usvoje. U to je uključeno i pitanje sadržaja i obima programa po kome se njihovo obrazovanje izvodi. Pogrešna je pretpostavka da je akademsko obrazovanje iz predmeta koji treba da se predaje presudno, te da dobar biolog ili matematičar može biti i dobar nastavnik (Zindović, Maksimović). Ove autorke navode dva osnovna modela školovanja budućih nastavnika:

1. posle završenih univerzitetskih studija nastavlja se još jedna godina akademske pripreme za nastavničku profesiju,
2. nastavničke škole pružaju duže profesionalno obrazovanje – dve, tri ili četiri godine učenja za kvalifikovanje za rad u školi (ovaj model školovanja je češći kod pripremanja budućih učitelja jer se više pažnje posvećuje profesionalnoj obuci i praksi, iako su uključene discipline koje treba da se predaju).

Kako uspostaviti balans između akademskog i pedagoškog obrazovanja je pitanje koje se odnosi na oba modela. Nastavničke škole koje pripremaju buduće učitelje za osnovno obrazovanje imaju više izbalansiran pristup akademskom i pedagoškom obrazovanju, dok univerziteti prednost daju akademskom obrazovanju. U praksi se kao problem uočava slabija pedagoška pripremljenost nastavnika koji rade u starijim razredima osnovne i srednje škole. Razlog takve pojave je oskudno pedagoško i psihološko obrazovanje stručnjaka koji predaju određeni predmet. Osnovni cilj usavršavanja ove kategorije nastavnika jeste usvajanje specifičnih znanja i pedagoških veština (Zindović, Maksimović).

Tradicionalni pristup osposobljavanju nastavnika za nastavni rad još uvek naglašava da je važno, pa i dovoljno, da nastavnik dobro poznaje sadržaje da bi se kvalifikovao za vaspitno-obrazovni rad. Ovakav pristup ne nalazi potvrde u empirijskim istraživanjima nastavnikovog rada, efikasnosti i efekata nastavnog procesa, ali ne nalazi potvrde ni u teorijama profesionalnog razvoja eksploriranim u okviru profesionalnog delovanja nastavnika (Bjekić, Zlatić, 2006, 472). Šire shvaćen profesionalizam pretpostavlja duh otvoren za razumevanje okolnosti, poređenje i stalno učenje. To podrazumeva da je neophodno inicijalno ob-

razovanje koje takav duh formira i permanentno usavršavanje koje ga neguje (Zindović, Maksimović).

Profesionalne kompetencije koje bi nastavnici trebalo da steknu još u toku inicijalnog obrazovanja neki autori definišu kao sistem znanja, veština, sposobnosti i motivacionih dispozicija koji obezbeđuju uspešnu realizaciju profesionalnih aktivnosti. U literaturi neki autori profesionalne kompetencije nastavnika svrstavaju u tri kategorije, i to:

1. pedagoške kompetencije – podrazumevaju znanja, veštine, sposobnosti i motivacione dispozicije koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje vaspitne i obrazovne uloge,
2. programske kompetencije – znanja, veštine i razvijene sposobnosti koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje prvenstveno svoju obrazovnu ulogu,
3. komunikacione kompetencije – podrazumevaju da je nastavnik prilagodljiv i fleksibilan, da ume da upravlja razgovorom, da je uspešan u komunikaciji, spreman da radi timski, da kontinuirano razvija komunikacione veštine, itd. (Bjekić, Zlatić, 2006).

Prema nekim autorima (Matijević, 2007), budući učitelji primarnog obrazovanja trebalo bi da upoznaju posebnosti metodologije istraživanja vaspitanja i obrazovanja. S tim u vezi, u Hrvatskoj je uveden jedan ili više predmeta koji omogućavaju sticanje naučnih kompetencija. „To ne znači da i drugi kolegiji ne trebaju imati istaknutu znanstvenu dimenziju, odnosno da ne trebaju pridoneti i uvođenju u znanstvenu metodologiju... Zadatak svih sveučilišnih nastavnika koji izvode nastavu na studiju za učitelje je pridoneti i uvođenju studenata u usvajanje znanstvenih kompetencija uz upoznavanje svih posebnosti koje obilježavaju određeno metodičko ili znanstveno područje (npr. elemenata nastave matematike, metodika nastave prirode i društva, metodika glazbene i likovne kulture) (Matijević, 2007, 1).

Metodološko obrazovanje budućih učitelja trebalo bi postaviti na nivo prepoznavanja i razumevanja, kao i primene na istraživanjima koja se sprovode na malim uzorcima ili proučavanju slučaja (Halmi, 2004).

Baveći se ovim pitanjem, Matijević je izneo preliminarnu listu metodoloških kompetencija kojima bi trebalo da ovladaju učitelji u primarnom obrazovanju. Navešćemo neke:

1. poznavati epistemološka obeležja i osnovne naučne metode koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje,
2. moći koristiti rezultate naučnih istraživanja koje su obavili i objavili drugi naučnici,

3. razumeti jezik nauke kojoj pripada disciplina ili područje kojim se učitelji bave,
4. vladati tehnikama intelektualnog rada koje su univerzalne za sve nauke (proučavanje literature, pravila citiranja i pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora i sl.),
5. poznavati naučne metode prikupljanja podataka (anketiranje, skaliranje, analiza sadržaja i sl.),
6. poznavati naučne metode (deskriptivna, kauzalna, komparativna itd.),
7. vladati kompetencijama koje su važne za sudelovanje u timskim istraživačkim projektima (Matijević, 2007).

Napred navedeni autor smatra da bi budući učitelji trebalo jednako da budu upoznati i sa kvalitativnim (posebno onim koja su utemeljena na akcijskim istraživanjima) i kvantitativnim istraživanjima. Takođe je autor naglasio da bi budući učitelji, a mi dodajemo nastavnicima i pedagozima, trebalo da vladaju i kompetencijama planiranja i sprovođenja jednostavnih mikroistraživanja u vaspitnoj grupi, odnosno vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Na primer, velika je šteta da učitelji u praksi ne budu uključeni u sistemsko praćenje i istraživanje (naučnom metodologijom) dece koja odstupaju od uobičajenih standarda u darovitosti ili razvojnim teškoćama, praćenju funkcionisanja grupe (vaspitne grupe ili odeljenja), zanimljivih i kreativnih nastavnih projekata i slično. Ovim se ukazuje na potrebu obrazovanja učitelja-naučnika, jer, po rečima Matijevića, prošla su vremena kada su vaspitne i obrazovne zadatke mogli ostvarivati učitelji „zanatlije“ koji su reprodukovali modele rada koje su upoznali tokom školovanja, vreme je za obrazovanje učitelja koji su sposobni da kreiraju nove i originalne pedagoške situacije.

Takođe, danas je sve više naglašena potreba za obrazovanjem nastavnika i učitelja koja je zasnovana na metodama koje koriste informacijske i komunikacijske tehnologije. Jednako je važno da nastavnici budu ne samo informatički, već i informacijski pismeni, kako bi posedovali znanja o tome šta je informacijska pismenost i koliki je njen značaj za današnje obrazovanje. Akcenat je na promeni nastavnih sadržaja i metoda na svim nivoima obrazovanja, a posebno na univerzitetima, i to na fakultetima koji obrazuju buduće nastavnike (jer bi se na taj način najviše uticalo na to da se obezbedi primena novih trendova u obrazovanju i u školama). U ovom kontekstu neki autori (Hoić-Božić, 2003) govore o dva modela usvajanja znanja i to:

1. Modelu reprodukcije znanja – ovaj model polazi od pretpostavke o znanju kao cilju koji treba postići. Misli se na prenošenje znanja od nastavnika ka učeniku (kao pasivnom primaocu znanja).

2. Modelu izgradnje znanja – koji posmatra nastavnike i studente kao partnere u zajedničkom učešću na izgradnji baze znanja koju treba usvojiti. Baza znanja se tokom nastavnog procesa otkriva i nadopunjuje, pri čemu se koriste različiti izvori informacija, a nastavnik ima ulogu mentora studentima u tom procesu. Prema ovom modelu studenti su u procesu učenja aktivni i sami biraju u kojoj će meri i na koji način birati izvore znanja.

Poslednjih godina ističe se veliki potencijal obrazovanja zasnovanog na informacijskim i komunikacijskim tehnologijama. U skladu sa tim, insistira se na izmeni i samog načina učenja jer se ništa ne rešava ako se nezavisno od toga samo uvedu nove tehnologije. Laverty (1996) smatra da je glavna greška pri korišćenju informacijske tehnologije stanovište da je davanje informacija studentima isto što i davanje znanja. Pošto svaki student individualno mora transformisati prikupljene informacije u znanju, neophodno ga je naučiti ne samo da dolazi samostalno do informacija, već i da upravlja njima, analizira ih i pretvara u znanje. Dakle, osnovni zadatak nastavnika je da nauči studente kako da uče, tj. da stvori od njih informacijski pismene studente, odnosno buduće informacijski pismene stručnjake u svom području (Rogers, 2000, prema Hoić-Božić, 2003).

Prema navodima pomenutog autora, nastavnici na visokoškolskim ustanovama trebalo bi tokom predavanja i ostalih oblika rada da podstiču studente na istraživanje i tako im pomažu da nauče predviđene sadržaje, ali i da nauče kako da uče. Kao jedan od načina za razvijanje, ali i za utvrđivanje nivoa informacijske pismenosti studenata, navodi se izrada seminarskih radova (jer oni služe za nadgledanje i proveru napretka studenata u pronalaženju informacija, njihovoj analizi, vrednovanju, objedinjavanju i objavljivanju kao celovitog rada). Dakle, poenta je u razvijanju informacijske pismenosti budućih nastavnika jer je to osnovna veština koju treba da poseduje svaki student ako želi da napreduje kao stručnjak u današnjem globalnom informacijskom društvu (Rogers, 2000).

Smatramo da samo visok kvalitet obrazovanja nastavnika može da garantuje visok kvalitet obrazovanja i poučavanja učenika. Obrazovanje nastavnika je ključna odrednica kvaliteta nastavnika u bilo kojem obrazovnom sistemu. Zato je neophodno ponuditi savremeni model obrazovanja nastavnika, tj. prioritet je osigurati kvalitet obrazovanja, vrednovati njegov ishod (da bismo znali sa kojim kvalifikacijama studenti/budući nastavnici izlaze iz tog sistema). Trebalo bi poraditi na izgradnji sistema stručnog usavršavanja nastavnika, jačanju partnerstva između nastavničkih fakulteta i škola, ali i reorganizaciji sistema inicijalnog obrazovanja (konceptijskoj reorganizaciji programa, didaktičko-metodičke literature i priručnika). Dakle, neophodno je osigurati što veću povezanost teorijskog i praktičnog, tj. aplikaciju stečenih teorijskih znanja u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi (Budić, 2008).

Pitanje kvaliteta rada učitelja i nastavnika jedno je od ključnih pitanja prilikom razmišljanja o kvalitetu obrazovnog sistema. Ukoliko želimo da poboljšamo ishode obrazovanja nužno je uz odgovarajuće planove i programe, da osiguramo takve učitelje i nastavnike koji će uspešno da podstiču *učenička postignuća*.

Literatura

- Bjekić, D., Zlatić, Z., (2006), "Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike", u: *Tehničko (Tehnološko) obrazovanje u Srbiji*, Čačak, 13-16. april, 2006.
- Budić, S., (1999), *Uticao individualizovane nastave na uspeh učenika*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
- Budić, S., (2008), Modeli praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata i razvoj njihovih kompetencija za buduće delovanje u praksi", u: *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 11-39.
- Gajić, O., Budić, S., (2006), "Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata", u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji* (ured. Gajić, O.), Zbornik radova 2, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 337-348.
- Gajić, O., (2008), "Pedagoško-metodička praksa studenata u evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata", u: *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 41-71.
- Halmi, A., (2004), *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*, Jastrebarsko: Naklada Slap
- Hoić Božić, N., (2003), *Razvoj informacijske pismenosti studenata kroz izradu seminarskih radova*, <http://www.carnet.hr/casopis/17/clanci/2>
- Klapan, A., (1990), *Nastavna praksa studenata na nastavničkim fakultetima*, Zagreb: Pedagoški rad, 2, 172-177.
- Klapan, A., (1991), *Praktično osposobljavanje studenata razredne nastave*, Sarajevo: Naša škola, 7-8, 531-536.
- Klapan, A., Vrcelj, S., (2006), "Standardizacija obrazovanja", u: *Evropske dimenzije reforme sistema vaspitanja i obrazovanja*, Međunarodni interdisciplinarni naučni skup, Novi Sad: Filozofski fakultet
- Kamenov, E., (1993), "Pedagoška praksa u pripremi budućih vaspitača", u: *Perspektive obrazovanja vaspitača*, Novi Sad: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 125-134.
- Laverty, C., (1996), *Information literacy*, Stauffer Library, <http://www.library.queensu.ca/inforef/tutorials/rbl/infolit.htm>
- Maksimović, I., (2003), *Evropsko obrazovanje na pragu novog stoleća* (sajt posećen 24. 12. 2007), http://www.psc.ac.yu/almanah18/dodatak1/03_iskra.html
- Matijević, M., (2007), *Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja*, (ured. N. Babić) Osijek: Učiteljski fakultet
- Pejić, R., *Značaj i osnove programa profesionalne prakse studenata*, <http://www.filozof.org/pdf%20format/ratko%20pejić-rad%2012.pdf>
- Savić, M., (2006), *Studenti i praksa*, Beograd: Centar za monitoring i evaluaciju.

Vizek-Vidović, V., *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspective cjeloživotnog učenja*, http://www.idi.hr/cerd/projekt/obr_nast/stanjeueuropi.pdf

Zindović, G., Maksimović, I., *Sudbina nastavnika* (sajt posećen 22.12.20079, http://www.psc.ac.yu/almanah18/dodatak1706_iskra_gordana.html)

Zelena knjiga obrazovanja nastavnika u Evropi, Evropska komisija (SOCRATES, Thematic Network on Teacher Education in Europe)

Spomenka Budić,
University of novi Sad,
Faculty of Philosophy Department of Pedagogy,
Serbia

PRACTICAL-EDUCATIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR FUTURE WORK IN PRACTICE

Summary: The teacher training is a key determinant of the quality of teachers in any education system. Therefore, it is necessary to offer a contemporary model of teacher training. In other words, it is a priority to provide a quality of education, evaluate its outcome (in order to know qualifications of students/future teachers when they come out of the system). It is necessary to improve the creation of a system for the professional teacher training, reinforce partnership among the teacher training schools and faculties, as well as to reorganize the system of initial education (conceptual program reorganization, didactical-methodical literature and textbooks). Therefore, it is necessary to enable tighter relation between the theoretical and practical knowledge, i.e. the application of the acquired theoretical knowledge in a direct educational practice.

General intention of the paper is to emphasize the way in which the students of both pedagogy and other teacher vocations should develop in their practice. This moment is important, since the aim of the teaching practice is to enable students to develop practical aspects of teachers competences through monitoring of the mentorship instruction, relating theoretical knowledge from the relevant subjects with concrete examples of the teaching practice, as well as developing a feeling of professionalism and professional liability.

Key words: students teaching practice, models of professional advanced training, pedagogue, teacher, elementary school teacher, educational practice.