



OLIVERA GAJIĆ
Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet,
Srbija

UDK 371.3

IZAZOVI PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA U EVROPSKOJ RAZLIČITOSTI

Apstrakt: Reforma visokoškolskog obrazovanja – oslonjena na odrednice Bolonjske deklaracije s jedne strane, i na savremenu obrazovnu paradigmu u okvirima autentičnog konteksta učenja i profesionalne socijalizacije s druge – otvara put ka društvu znanja i kompetencija u kojem poseban značaj i uloga pripadaju pedagoškoj praksi studenata.

U radu su analizirana različita teorijska polazišta i praktična iskustva u evropskoj različitosti, pri čemu se, kao posebno značajna iz ugla mentorstva, izdvaja teorija reflektivne racionalnosti koja promišlja odnos između profesionalnog znanja i profesionalne prakse. Uvidajući značaj ovog problema, praktično-pedagoško osposobljavanje studenata, odnosno mentorstvo, nastoji se posmatrati u relacijama partnerstva fakulteta i vaspitno-obrazovnih institucija, pri čemu se traga za optimalnim modelom unapređenja kvaliteta pedagoške prakse.

Zaključuje se da proces pedagoške prakse studenata nudi brojne mogućnosti za aktivno preispitivanje teorijskih znanja u konkretnom pedagoškom prostoru za učenje, kao i za integraciju teorije i prakse, te kontinuirano praćenje i ocenjivanje sopstvene praktične aktivnosti i (samo)evaluaciju.

Cljučne reči: profesionalno obrazovanje, evropska različitost, savremena obrazovna paradigma, društvo znanja

Tokom protekle decenije skoro sve zemlje Evropske unije bavile su se ulogom, položajem i obrazovanjem nastavnika, a u tim okvirima, i modelima praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata-budućih učitelja, nastavnika i pedagoga. Kao jedan od strateških ciljeva u ovoj oblasti ističe se uspostavljanje celovitog sistema (samo)evaluacije, praćenja i ocenjivanja studentske prakse koji bi, kao sastavni deo obrazovnog sistema, obezbeđivao kvalitet obrazovnih uslova, vaspitno-obrazovnog procesa i ishoda obrazovanja u skladu sa obrazovnim standardima.

Za razumevanje sistema i modela profesionalnog obrazovanja nastavnika i pedagoga u zemljama Evropske unije naročito je važno sagledavanje dve tradicije, dve paradigme: seminarske i akademske (Buchberger et al., 2000). Seminar-ska tradicija naglašava značaj praktične obuke, a umanjuje važnost i pedagoškog i akademskog obrazovanja. Akademska tradicija, s druge strane, ističe značaj

akademske discipline, a poriče važnost pedagoškog obrazovanja i praktičnog iskustva. Reforma sistema obrazovanja zasnovana je na kritici oba navedena stanovišta, pozivajući na prihvatanje tradicije profesionalizacije, u kojoj obrazovanje nastavnika i pedagoga postaje autonomno polje posebnih pedagoških disciplina (Feiman-Nemser, 1990).

U svetu se studentskoj praksi tokom visokoškolskog obrazovanja pridaje posebna pažnja. Na osnovnim i posle diplomskih studijama studenti stižu, na različite načine, neophodno iskustvo za bavljenje odabranom profesijom u budućnosti. U tome posebno prednjače Nemačka i Singapur koji se često navode kao primer „društava zasnovanih na znanju“. Ove zemlje, između ostalog, na nacionalnom nivou uvode sistem razvoja ličnih kompetencija i kreativnosti još od najranijeg školovanja. Posebno se podstiče rešavanje problema, kritičko mišljenje i dolaženje do inovativnih rešenja. Na ovaj način stasaju mladi ljudi koji umeju da prepoznaju šanse u svom okruženju i iskoriste ih, sami tragaju za novim znanjima i iskustvima koja će ih profesionalno i lično unaprediti (Poór, 2002).

Na osnovu analize nekih od rešenja praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata u zemljama Evropske unije (Holandije, Švedske, Grčke, Finske, Slovenije) može se konstatovati da je pedagoška praksa integralni i neodvojivi deo dodiplomskog obrazovanja nastavnika/pedagoga koja omogućuje tesnu povezanost i isprepletenost akademskih i profesionalnih studija, struke i poziva, teorije i prakse (Cenčić & Cenčić, 1994; Razdevšek-Pučko, 1997).

U svim pomenutim obrazovnim sistemima uvažavaju se evropske smernice (Lisabonska konferencija 2000, Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Evropi, preporuke međunarodnih stručnih tela ATEE, ISATT, ECER i dr.) koje su usmerene na:

- povećanje kvaliteta obrazovanja budućih nastavnika na fakultetima u skladu sa savremenom evropskom stručnom doktrinom;
- definisanje osnovnih opštih (i zajedničkih) i predmetno specifičnih kompetencija (budućih) nastavnika, koje im omogućuju uspešno poučavanje u skladu sa promenjenom ulogom nastavnika u savremenoj školi;
- modelovanje sistema obrazovanja koji optimalno podstiče razvoj potrebnih kompetencija i tesno prožimanje teorijskih znanja i praktičnih iskustava;
- unapređivanje načina praktičnog osposobljavanja i doslednije uključivanje reflektovane pedagoške prakse u studijske programe;
- uspostavljanje modela partnerske saradnje i uzajamnog učenja između fakulteta i vaspitno-obrazovnih institucija;

- razvijanje modela seminara i drugih oblika kontinuiranog stručnog i profesionalnog razvoja nastavnika mentora;
- verifikacija procedura i modela od strane inostranih eksperata i institucija za obrazovanje nastavnika (Gajić, 2007b).

Aktuelni sistemi profesionalnog obrazovanja nastavnika i pedagoga u zemljama Evropske unije najčešće su izvedeni iz više različitih koncepcija. Kompleksnost procesa profesionalnog obrazovanja nastavnika uslovala je da se pojedinačni sistemi utemeljuju na više teorijskih pristupa. Važnost poznavanja teorijskih okvira u kojima su izrasli određeni modeli i programi profesionalnog obrazovanja nastavnika, proizlazi iz činjenice da ovi sistemi nisu samo plod tradicije i iskustva stečenog kroz bogatu praksu, već istovremeno rezultat sistematske kritičke refleksije i istraživanja (Vujisić-Živković, 2005).

Razvijajući koncept kritičke pedagogije, Ken Cajhner (Zeichner, 1993) nudi model kritičkog istraživanja koji se bazira na kritici aktuelnih pristupa obrazovanju nastavnika i pedagoga. Kritička refleksija ne prihvata profesionalno obrazovanje nastavnika koje je u funkciji njihovog integrisanja u postojeću nastavnu praksu, već traga za programom koji obrazuje nastavnike i pedagoge sposobne za promenu prakse. Stoga ona odbacuje svođenje refleksije nastavnika na refleksiju o nastavnom procesu jer se time zapostavlja ukupan kontekst obrazovanja.

Teoretičari se slažu sa konstatacijom da je veoma teško definisati pravila sticanja praktičnog znanja, jer je ono subjektivno i kompleksno; moguće je postići određen napredak u konstrukciji praktičnog znanja samo uz pomoć implementacije reflektivnog (iskustvenog) učenja/poučavanja, supervizije ili akcionih istraživanja obrazovnih programa i praktičnog rada. Učenje zasnovano na iskustvenom modelu i procesno usmerenom poučavanju temelji se na savremenim dostignućima kognitivizma i konstruktivističkih pristupa učenju i poučavanju, refleksiji kao aktivnom i sistemskom procesu eksploracije i promišljanja iskustava iz kojih učimo. Na ovaj način učenje studenata u promišljanju vlastite prakse postaje odlučujući indikator demokratizacije u modelima evropske didaktike i metodika, obeleženo implikacionom međuzavisnošću na svim nivoima (Gajić-Budić, 2006).

Brojni autori zalažu se za prihvatanje Richterovog koncepta kompetencija koji uvažava osobu i utiče na njenu samorefleksiju i samoodređenje. U svetlu ovog koncepta odnos prema studentu se značajno menja. On više nije u poziciji da primenjuje naučeno, specifično i prilagodljivo situaciji, nego je češće u poziciji da:

- Naučeno transformiše prema svojim potrebama;
- Integriše u postojeći sistem nove alternative delovanja;
- Donosi odluke i vrši izbor između više alternativa (opcija);

- Povezuje novostečene kompetencije sa drugim sposobnostima;
- Proširi svoj repertoar ponašanja i sposobnosti novim kompetencijama (Richter, 1995).

Ovaj i slični modeli u savremenim obrazovnim konceptima Evrope ističu (samo)kompetenciju i socijalnu kompetenciju kao ključne za postizanje i razvijanje akcione refleksije i iskustva tokom čitavog života. U okviru epistemoloških osnova praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata sve se češće i glasnije pominje akciona refleksija, odnosno akciono istraživanje zasnovano na teoriji refleksivne racionalnosti koja se bavi odnosom između profesionalnog znanja i profesionalne prakse. Pojednostavljeno rečeno, prema ovoj teoriji, profesionalno znanje se stvara putem razmišljanja o sopstvenoj profesionalnoj praksi, pri čemu se stvara tzv. „praktična teorija“ koja služi kao vodilja u praktičnoj delatnosti u donošenju odluka i rešavanju problema na koje se u praksi svakodnevno nailazi.

U kontekstu profesionalnog obrazovanja nastavnika, pojam refleksije definiše se na različite načine. Smit i Hatton (Smith & Hatton, 1992) na sledeći način sumiraju aktuelna značenja (modele) refleksije:

1. refleksija se odnosi na mišljenje u akciji, ali i na mišljenje o akciji,
2. refleksija se shvata kao analitički proces koji zahteva vreme, ali može da se shvati i kao kratkotrajan, intuitivni proces koji se dešava u akciji,
3. rešavanje problema integralni je deo refleksije, ali refleksija postoji i izvan rešavanja problema, i
4. često se refleksija iscrpljuje u razmišljanju o metodama i efektima nastavnog rada, ali može da uključi i šira etička i socijalna pitanja obrazovanja.

Šonov koncept *refleksije u akciji* jeste drugi krug značenja koja se pripisuju ovom pojmu. Svoj koncept Šon je zamislio kao novu epistemologiju praktične delatnosti. Ključni pojam u Šonovoj teoriji jeste *refleksija u akciji* ili *znanje u akciji*, koja je više od primene naučnih teorija u praksi, odnosno refleksija je više od znanja o akciji. Šon traži da se preispitaju pedagoške pretpostavke na kojima su zasnovani programi profesionalnog obrazovanja nastavnika, te predlaže da se celokupno obrazovanje nastavnika realizuje u reflektivnom praktikumu, u kome teorijska obuka ide paralelno sa praktičnom (Schoon, 1987:16).

Paradigma akcione refleksije zasnovana je na kritičkoj analizi čiji je cilj da se studenti razviju u praktičare koji promišljaju delatnost, prate i ocenjuju vlastitu praksu na sistematičan način. Poznavanje teorije i opštih principa, zajedno sa praktičnim kompetencijama, i dalje su važni ciljevi obrazovanja nastavnika, ali su u funkciji razvijanja sposobnosti tumačenja vaspitno-obrazovnog procesa. Suštinska kompetencija koju studenti stiču tokom praktično-pedagoškog osposobljavanja jeste sposobnost rešavanja problema i donošenja optimalnih odluka

u određenim nastavnim situacijama. U problemskoj situaciji mogu se aktivirati različiti teorijski aspekti koji osvetljavaju rešenje ili problem, mogu se razgraničiti specifičnosti teorijskog pristupa i njegove konkretizacije u praksi, mogu se naglasiti razlike između rezultata prezentovanih u teoriji i potvrđenih u praksi s obzirom na njihovu ilustrativnost i slično.

Ova kompetencija definiše se u akcionom polju kao sposobnost da se promišljeno i odgovorno deluje. Drugim rečima, refleksija se može najšire odrediti kao promišljanje sopstvene delatnosti. U mnogim razvijenim zemljama osnovni cilj praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata jeste upravo aktivno, kritičko promišljanje vlastite prakse, da bi kasnije tokom svog profesionalnog razvoja (budući) učitelji/nastavnici/pedagozi mogli da promišljaju kritički svoje profesionalno iskustvo, koji se neće asimilirati u postojeću, uglavnom tradicionalnu vaspitno-obrazovnu sredinu (Gajić, 2007a).

Model akcione refleksije podrazumeva i aktivno uključivanje istraživačkog rada u praktično-pedagoško osposobljavanje studenata. On se, kao oblik iskustvenog učenja, može opisati kao proces u kome je iskustvo onoga ko uči posmatrano i analizirano, te iz njega nastaju novi uvidi, tj. saznanja. Ovaj proces počinje iskustvom koje je praćeno refleksijama, diskusijama, analizom i procenjivanjem samog iskustva. Refleksije se potom uklapaju u postojeće teorijske okvire saznanja i, konačno, ovako reformulisane hipoteze se potom isprobavaju, tj. testiraju u novim situacijama (Gajić, 2008). Pretpostavka je da mi retko učimo iz iskustva, osim ako ne procenjujemo sopstveno iskustvo, pridajući mu naša sopstvena značenja u smislu nama razumljivih ciljeva, ambicija i očekivanja. Iz ovih procesa nastaju uvidi, otkrića i razumevanje fenomena. Novo iskustvo dobija dodatno značenje u odnosu na naša prethodna iskustva. Potom se sve prevodi na pojmovni nivo, iskustvo se obrađuje i uklapa u lični pojmovni sistem pojedinca koji utiče na to kako osoba opaža, sagledava, kategoriše, ocenjuje ili traga za novim iskustvima i saznanjima u životu.

Polazeći od rezultata teorijske analize i od rezultata istraživanja istih problema u sopstvenoj praksi, integracijom ove dve vrste saznanja dolazi se do građenja koncepcije obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu, čiji su najznačajniji elementi (Radulović, 2007):

- Cilj obrazovanja za refleksivnu praksu je jedinstvena celina – integracija različitih tipova znanja, veština, sposobnosti, vrednosti, doživljaja... Građenje te celine podrazumeva razvijanje određenog pedagoškog stava. Da bi do toga došlo, potrebna je organizovana podrška i briga ne samo za kognitivni razvoj budućih nastavnika i pedagoga, već za njihov razvoj u celini.

- Neophodno je objediniti znanje o problemima i razumevanje problema sa ličnim odnosom prema njima i spremnošću i umećem da se donose odluke o sopstvenom delovanju i da se deluje na odgovarajući način.
- Obrazovanje za refleksivnu praksu je celovit proces.
- Praktikum je važan segment obrazovanja nastavnika/pedagoga. On predstavlja mesto razvijanja refleksivnosti u akciji, izvor iskustvenih znanja, doživljaja, intuitivnih teorija i načina delovanja, mesto otkrivanja problema koji će biti predmet refleksije o akciji, mesto proveravanja teorijskih i iskustvenih pretpostavki...
- Veoma je značajna veza škola i univerziteta, te je potrebno sistematski razvijati programsko jedinstvo njihovog delovanja i pronaći odgovarajuća organizaciona rešenja za njihovo povezivanje.
- Programi obrazovanja za refleksivnu praksu moraju da budu otvoreni i dinamični, kako bi mogli da se prilagođavaju aktuelnom kontekstu i problemima, kao i različitim pojedincima.

Praćenje i ocenjivanje praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata omogućuje donošenje pravilnih odluka o usmeravanju napora mentora i izboru efikasnih strategija praktične delatnosti. U tom kontekstu javlja se i neophodnost uvođenja mentorskih kurseva za nastavnike (u okviru kojih se oni obučavaju za primenu tzv. mentorskih tehnika, kao što su neutralna opservacija, davanje povratne informacije na konstruktivan način, aktivna refleksivnost, evaluacioni dijalog), jer su mentorstvo i mentorski kursevi oblast koja je u ekspanziji u svim evropskim zemljama.

Razvoj kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata podrazumeva holistički pristup i dinamički koncept koji, pored razvoja kompetencija mentora, omogućuju i razvoj kompetencija studenata za praćenje i upravljanje aktivnostima sopstvenog (iskustvenog) učenja i praktično-pedagoškog osposobljavanja, kao i odgovornosti za ishode ovih procesa. Reč je o vrsti samoodređenja koja ima (intrinzičnu) motivacionu vrednost.

Utisak je da se opšti okvir za razumevanje pedagoških refleksija koje mogu u ujedinjenoj Evropi da pospeše proces integracija temelji na procesima koji su već uveliko započeli: osposobljavanju pojedinaca za razumevanje sopstvene realnosti i vlastitu kritičku distancu, razvoj kompetencija za samorefleksiju, rešavanje problema, praktičnu primenu naučenog u promenljivim i neizvesnim uslovima života, osposobljavanju za praktičnu akciju i participaciju, usmeravanju ka vrednostima tolerancije, razumevanju drugih i spremnosti za timsko delovanje (Gojkov, 2006).

Literatura

- Buchberger, F. et al. (2000). Green Paper on teacher Education in Europe. TNTEE.
- Cenčić, M. & Cenčić, M. (1994): Praktično usposabljanje učiteljskih kandidata. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Council of European Union & European Commission (2004). Education and Training 2010 – The success of the Lisbon Hinges on Urgent Reforms. Report adopted jointly by the Council and the Commission on 26 February and endorsed by the spring European Council. www.eu.int/comm/policies/2010/et_2010_en.html.
- Council of European Union (2001). The concrete future objectives of education and training systems. Report of the Council of Ministers to the European Council, www.eu.int/comm/policies/2010/et_2010_en.html.
- Council of European Union (2002). Detailed work programme on the follow – up of the objectives of education and training systems in Europe. Report of the Council of Ministers to the European Council, www.eu.int/comm/policies/2010/et_2010_en.html.
- Evropska komisija (Socrates, Thematic Network on teacher Education in Europe) (2000). Zelena knjiga obrazovanja nastavnika u Evropi, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: W.R. Houston (ed.), Handbook of research on Teacher Education (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Gajić, O. (2007a). Monitoring and evaluation of the students' pedagogical practical training – metatheoretical standpoints, in: Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča-model-izkušnje (uredili M. Jurišević, M. Lipec Stopar, Z. Magajna in M. Krajncan), Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, pp.20-30.
- Gajić, O. (2007b). Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada. Diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- 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 (ured. S. Budić), Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 41-71.
- Gajić, O. - Budić, S. (2006). Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata (inostrana iskustva), u: Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: na putu ka „Evropi znanja“, (ured. O. Gajić), Zbornik radova, knj. 2/European dimensions of changes in the educational system in Serbia: on the road to „Europe of knowledge“, Proceedings of papers, vol.2, Novi Sad: Filozofski fakultet, 337-348.
- Gojkov, G. et al. (2006). Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- New Competencies Statements (2005), www.gtnei.org.uk/publications/publications_Titles.cfm?ID=16
- Poór, Z. (2002). Pedagógusképzés és továbtképzés a változó pedagógusszerepek tükrében, Lillafüredi konferenció, Lillafüred, 2002. november 26.-28.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – Kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa, Pedagogija, br. 4, str. 597-604.

- Razdevšek-Pučko, C. (1998). Izobraževanje učiteljev v državah Evropske skupnosti. V.M. Peček Čuk (Ur.), *Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev* (str. 23-24), Ljubljana: Pedagoška fakulteta. In *Tempus respect*.
- Richter, C. (1995). *Schlüssel qualifikationen*, München:Alling.
- Schoon, D. (1987). *Educating reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, D. And Hatton, N. (1992). Towards critical reflection in teacher education. Paper presented to the Annual conference of the Australian Teacher Education Association, Ballina.
- Vujisić-Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Zeichner, K.M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), p. 5-16.

Olivera Gajić,
University of Novi Sad,
Faculty of Philosophy,
Serbia

CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION IN EUROPEAN DIVERSITY

Summary: Based on the provisions of Bologna Declaration on one side, and the contemporary educational paradigm within the framework of the authentic context of learning and professional socialization on the other side, the reform of higher education opens a way toward the society of knowledge and competencies in which the educational practice of students has a special significance and role.

The paper analyzes different theoretical starting points and practical experiences in the European diversity, where a theory of reflexive rationality distinguishes as especially important from the mentorship point of view, analyzing the relation between a professional knowledge and professional practice. Understanding the importance of the problem, a practical/educational students' training or mentorship tends to be seen in relations of the partnership between the faculties and educational institutions, where the optimal model of quality advancing of educational practice is searched for.

It has been concluded that the process of educational practice offers to students numerous possibilities for active re-examination of the theoretical knowledge in a concrete educational learning space, as well as for integration of theory and practice, and continuous monitoring and evaluation of one's own practical activity and (self)evaluation.

Key words: professional education, European diversity, contemporary educational paradigm, society of knowledge.