

UNIVERZITET U KRAGUJEVCU UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
PEDAGOŠKI FAKULTET U JAGODINI FACULTY OF EDUCATION IN JAGODINA

Posebna izdanja Special edition
Naučni skupovi, knj. 8/1 Conference Proceeding No. 8/1

Tom I Volume I

UNAPREĐENJE OBRAZOVANJA
UČITELJA I NASTAVNIKA
OD SELEKCIJE DO PRAKSE

PROMOTING TEACHER EDUCATION
FROM INTAKE SYSTEM TO TEACHING PRACTICE



JEP-4107-2006

Jagodina, 2009

UNAPREĐENJE OBRAZOVANJA
UČITELJA I NASTAVNIKA
OD SELEKCIJE DO PRAKSE

Zbornik radova
sa međunarodne konferencije
održane 19–20. maja 2009. godine
na Pedagoškom fakultetu u Jagodini

PROMOTING TEACHER EDUCATION –
FROM INTAKE SYSTEM TO TEACHING
PRACTICE

Proceedings of
the international conference
held on 19–20 May 2009
at the Faculty of Education in Jagodina

Izdavač / Publisher

Pedagoški fakultet u Jagodini
Milana Mijalkovića 14, Jagodina, Srbija
tel/faks:+381 (0)35 223 805
www.pefja.kg.ac.rs

Održavanje Konferencije i objavljivanje Zbornika
podržalo je Ministarstvo za nauku i tehnološki
razvoj Republike Srbije

The organisation of the Conference and publishing
of Conference Proceedings have been supported by
the Ministry of Science and Technological
Development of the Republic of Serbia

Za izdavača / Publisher representative

Prof. mr Sretko Divljan

Glavni urednik / Editor-in-chief

Prof. dr Matti Meri

Recenzenti / Reviewers

Christos Kechagias, Maria Tzani, Marjan Blažič, Veljko Bandur, Radivoje Kulić, Branko Jovanović, Tiodor Rosić

Lektura i korektura / Proofreading

Mr Ilijana Čutura, mr Branko Ilić, Marija Đorđević, Maja Dimitrijević, Jelena Maksimović

Prevod rezimea na engleski jezik i korektura tekstova na engleskom jeziku

Translation of summaries into English and proofreading of English texts

Mr Vera Savić

Štampa / Printed by

Studio Jam, Beograd

Tiraž / Number of copies

200

Programski odbor / Programme Committee

Prof. mr Sretko Divljan, Prof. dr Matti Meri, prof. dr Mara Cotić, prof. dr Maria Tzani, prof. dr Hilmi Ibar

Štampanje završeno 2010. godine

ISBN 978-86-7604-077-3



Sadržaj / Contents

Uvodna reč.....	V
Preface.....	VII

MENTORSKI RAD SA STUDENTIMA NA PROFESIONALNOJ PRAKSI MENTORSHIP IN STUDENT TEACHING PRACTICE

Vera Rajović , Lidija Radulović. Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: perspektiva insajdera.....	11
Lea Kozel . Research on the contents and organisational aspects of teaching practice in which students of the Faculty of Education Koper participated.....	17
Maria Tzani , Christos Kechagias. The guide and the mentor.....	35
Sonja Rutar . Mentors as partners in teacher education process.....	47
Danijela Petrović . Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika.....	57
Olivera Gajić . Izazovi profesionalnog obrazovanja nastavnika u evropskoj različitosti.....	69
Milica Andevski . Obrazovanje učitelja – ili kakvog učitelja zaista želimo?.....	77
Emina Kopas-Vukašinović . Profesionalna praksa budućih učitelja: zahtevi i dileme.....	85
Gordana Budimir-Ninković . Mentorski rad u vežbaonicama za osposobljavanje budućih učitelja.....	95
Spomenka Budić . Praktično-pedagoško osposobljavanje studenata za buduće delovanje u praksi.....	103
Dušan Ristanović, Veljko Bandur . Mentorstvo u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja.....	115
Stipan Jukić . Uloga mentora u praktičnom osposobljavanju studenata.....	135
Lütfiye Cengizhan . Teacher's personal development methods.....	145
Mimoza Čarka, Merita Isaraj . Mentorship in students' teaching practice at Gjirrokstra University.....	151
Sinem Dogruer . The importance and role of school experience and teaching practice courses in faculties of education.....	161
Vera Savić . Towards successful mentoring in primary english language teaching in Serbia.....	167

Verica Milutinović. Faktori upotrebe IKT u obrazovanju: mentori i budući učitelji.....	175
Irena Golubović-Ilić, Olivera Cekić-Jovanović. Stavovi studenata Pedagoškog fakulteta o svojoj praktičnoj osposobljenosti za realizaciju nastave <i>Sveta oko nas/Prirode i društva</i>	189
Olivera Kamenarac, Lucija Andre. Savremeni pristupi realizaciji profesionalne prakse kroz mentorski rad sa studentima	209
Biljana Stojanović. Povezivanje teorije i prakse u pripremi budućih vaspitača.....	219
Buba Stojanović, Ljiljana Mitić. Metodička praksa na učiteljskim fakultetima – trenutno i moguće	233
Zerrin Balkaç. Applications, methods and reforms in teacher training during Turkish Republic	243

SELEKCIJA STUDENATA ZA NASTAVNIČKU PROFESIJU

INTAKE SYSTEM IN TEACHER EDUCATION FACULTIES

Sunčica Macura-Milovanović, Jelena Starčević. Etička osjetljivost kao kriterijum selekcije kandidata za pedagoške fakultete	255
Radmila Milovanović. Selekcija kandidata za pedagoške fakultete kao mera zaštite mentalnog zdravlja dece	271
Vesna Trifunović, Margit Savović. Problem selekcije nastavničkog kadra	285
Lidija Zlatić. Komunikaciona kompetentnost kao kriterijum selekcije za nastavničku oblast, prednosti i ograničenja	297
Muzaffer Adak. Attitudes of prospective teachers attending Department of primary school education towards teaching profession	315
Živorad Marković, Aleksandar Ignjatović. Procena fizičkih sposobnosti kao kriterijum selekcije studenata pedagoških i učiteljskih fakulteta	323
Ilijana Čutura, Jelena Maksimović, Marina Janjić. Test osnovne pismenosti u selekciji studenata – budućih učitelja.....	337
Alkan Bayraktar. The importance of career guidance and consultancy on education	349



UVODNA REČ

U dvotomnom zborniku *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse* objavljeni su radovi koji su podneti na istoimenoj međunarodnoj konferenciji održanoj 19. i 20. maja 2009. godine na Pedagoškom fakultetu u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.

Ovaj zbornik pruža svojevrsnu sliku sprovedenih istraživanja i reformskih aktivnosti u okviru Tempus projekta *Curriculum Reform in Teacher Education* JEP-41074-2006. Koordinator projekta bio je Pedagoški fakultet u Jagodini, a članovi konzorcijuma Univerziteta u Helsinkiju (Finska), Univerzitet u Atini (Grčka), Primorski Univerzitet (Slovenija), Univerzitet u Beogradu (Srbija) i Univerzitet u Nišu (Srbija).

Kako rezultati sadržani u zborniku pokazuju, razvojni karakter Tempus projekta za realizatore je značio promene koje moraju biti teorijski utemeljene i zasnovane na relevantnim istraživanjima. Stoga su svi reformski i razvojni koraci sprovedeni u skladu sa rezultatima naučnoistraživačkih aktivnosti, odnosno uspostavljanjem balansa između nauke i prakse, čime je otklanjana mogućnost za proizvoljno donošenje odluka. U Zborniku su upravo zastupljeni radovi koji su činili naučni i istraživački osnov projekta.

Zbornik jednim delom pokazuje i aktivnosti Balkanske asocijacije pedagoških i srodnih fakulteta, pa se u njemu nalaze i radovi kolega sa univerziteta koji čine Asocijaciju.

Na kraju, neki od radova nastali su kao rezultat rada na projektima osnovnih istraživanja koje finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Radovi u Zborniku podeljeni su u četiri oblasti, koje predstavljaju sekcije koje su bile zastupljene na konferenciji, ali i strukturu i rezultate Tempus projekta. U prvom tomu su radovi iz oblasti *Mentorski rad sa studentima na profesionalnoj praksi* i *Selekcija studenata za nastavničku profesiju*. U drugom tomu su radovi iz oblasti *Multidisciplinarni pristup u osnovnoškolskoj nastavi* i *Kriterijumi i metodologija evaluacije u obrazovanju učitelja i nastavnika*.

Kako su svi priloženi referati recenzirani, broj objavljenih radova manji je od broja prijavljenih referata.

Održavanje Konferencije i objavljivanje Zbornika podržalo je Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Urednici



PREFACE

Promoting Teacher Education – from intake system to teaching practice is a two-volume proceedings of the international conference held on 19-20 May 2009 at the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac.

The Proceedings present research and reform process within the Tempus Project titled *Curriculum Reform in Teacher Education JEP-41074-2006*. The Project Coordinator was the Faculty of Education in Jagodina, and consortium members University of Helsinki (Finland), University of Athens (Greece), University of Primorska (Slovenia), University of Belgrade (Serbia) and University of Nis (Serbia).

The research results presented in the Proceedings stress the developmental character of the Tempus Project and its potential to initiate change on the basis of scientific research. All steps undertaken in the reform show a well-established balance of science and practice, which is evident in the papers.

The Proceedings also include papers produced by teachers from the universities of the Balkan Association of Faculties of Education within the activities of the Association. Some of the papers have been produced in projects supported by the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

The papers in the Proceedings are grouped thematically, in the sections established in the Conference. Volume One contains papers presented in the Conference Sections *Mentorship in Student Teaching Practice* and *Intake System in Teacher Education Faculties*. Volume Two contains papers presented in the conference sections *Multidisciplinary Approach in Primary Education* and *Criteria and Methodology of Evaluation in Teacher Education*.

As all papers contained herein have been reviewed, the number of papers published herein is smaller than the number of submitted papers.

The organisation of the Conference and publishing of Conference Proceedings have been supported by the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

Editors



**MENTORSKI RAD SA STUDENTIMA
NA PROFESIONALNOJ PRAKSI**

**MENTORHIP
IN STUDENT TEACHING PRACTICE**



VERA RAJOVIĆ
LIDIJA RADULOVIĆ
Univerzitet u Beogradu,
Filozofski fakultet,
Centar za obrazovanje nastavnika,
Srbija

UDK 371.213.3(497.11)

MENTORSTVO U SVETLU REFLEKSIVNE PRAKSE: PERSPEKTIVA INSAJDERA¹

Apstrakt. U ovom radu se elaborira uloga mentora i mentorstva kao stadijuma kontinuiranog učenja nastavnika, koje se dešava tokom celog njegovog profesionalnog razvoja. Polazeći od razumevanja mentorstva kao podrške neiskusnim nastavnima (studentima na praksi, pripravnicima...) ne samo da „prežive“ prva nastavnička iskustva, već i da započnu svoj profesionalni razvoj kao proces kontinuiranog učenja i da izgrade samopouzdanje koje je preduslov za uspešno građenje svog profesionalnog identiteta, analizira se okvir podrške profesionalnom razvoju samih mentora. Pri tome, u radu se integrišu saznanja do kojih su autorke dolazile kroz razvijanje sopstvene nastavničke prakse u radu sa budućim nastavnicima, veći broj njihovih teorijskih i empirijskih istraživanja koncepcije obrazovanja nastavnika, kao i kroz iskustva koje su autorke imale učestvujući u radu grupe eksperata na priručniku za mentore. Ova grupa se, kritički analizirajući međunarodnu praksu, opredelila za refleksivni pristup obrazovnoj praksi, da bi radila na razvijanju modela mentorstva/pripravništva koji uvažava naš socio-kulturni kontekst. Ovaj pristup se pokazao korisnim iz nekoliko razloga: 1) on integriše najsavremenija dostignuća istraživanja obrazovanja i nastave; 2) ovaj pristup je najfleksibilniji u uvažavanju potreba nastavnika u društvu u kome se pred njega postavljaju stalno promenljivi zahtevi, i od kojih se očekuje ne samo da prate, već i da sami budu agensi promena i 3) dovoljno je otvoren za odgovorne kreatorne obrazovne politike koji postavljaju standarde, kako za mentore, tako i za nastavnike u svim fazama njihovog kontinuiranog razvoja i učenja.

Cljučne reči: koncepcije mentorstva, refleksivna praksa, samo-regulisano učenje, pripravništvo, profesionalni razvoj

Konceptualna polazišta

Odgovori na pitanja o tome šta je mentorstvo u obrazovanju nastavnika², kada se ono dešava i kako bi ga trebalo organizovati nužno su zasnovani na određenom (eksplicitnom ili implicitnom) sistemu ideja o obrazovanju i učenju,

¹ Rad predstavlja izvod iz uvodnog predavanja na Međunarodnoj konferenciji *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*.

² U radu se termin *nastavnik* koristi da označi sve one koji rade u sistemu vaspitanja i obrazovanja kao oni koji vaspitaju i obrazuju, bez obzira na nivo obrazovanja i uzrast dece (dakle na vaspitače u predškolskim ustanovama, učitelje, predmetne nastavnike u osnovnim i sednjim školama, pa i visokoškolskenastavnike.

nastavniku i njegovim ulogama i profesionalnom identitetu, institucijama u kojima nastavnici rade... Zato je potrebno u osnovnim crtama objasniti osnovna polazišta na kojima se zasniva razumevanje mentorstva u ovom radu.

Razumevanje nastavnika kao refleksivnih praktičara jedno je od ključnih polazišta koje određuje ovde prihvaćen koncept mentorstva (Schön, 1987). Ukratko bi se ovakvo razumevanje profesionalnog identiteta nastavnika moglo odrediti kroz sledeće njegove odlike: nastavnik kao autonomni profesionalac sa kritičkim stavom prema teoriji i praksi, istraživač, akter i kreator prakse (uključujući sopsstveni razvoj, kurikulum, okruženje – Radulović, 2007). Ovakvo shvatanje nastavnika korespondira sa:

- razumevanjem odnosa teorije i prakse kao međusobno uslovnjenih, a saznanja kao teorijskog i praktičnog i
- razumevanjem delovanja nastavnika kao kontekstualno i situaciono uslovljenog.

U skladu sa prethodnim, nastavnik nije vešt uvežbani tehničar, već su mu potrebne kompetencije da opaža i definiše probleme, istražuje ih na način koji će mu pomoći da ih rešava, osetljivost za potrebe okruženja u kome radi i situacije sa kojima se suočava, navike preispitivanja i istraživanja, stav otvorenosti za promene, spremnost na inicijativu i odlučivanje, pozitivan odnos prema kontinuiranom učenju, svest o odgovornosti za sopstveni razvoj i delovanje.

Prethodnim su određeni ciljevi njegovog celokupnog obrazovanja, pa i delovanja mentora. Postizanje ovakvih ciljeva moguće je ako se ovo obrazovanje zasnjuje u skladu sa onim teorijama obrazovanja i učenja čije su ključne odlike:

- iskustveno učenje (Kolb, 1985; Kolb & Kolb, 2001),
- učenje kao socijalno izazvana rekonstrukcija i kokonstrukcija razumevanja (Vigotski i socio-kognitivne konstruktivističke teorije učenja – Schunk, 2004)
- učenje kroz preispitivanje i menjanje teorije i prakse, uključujući preispitivanje sopstvenih znanja, uverenja, delovanja, odnosa namera i rezultata u konkretnom kontekstu (Carr, & Kemmis, 2002; Elliott, 2001; Korthagen, 2001; Moon, 2004)
- interakcija i kooperacija kao način obrazovanja (Sharan, 1999; Johnson & Johnson, 1989; Roeders, 2003)

Ovakvo shvatanje obrazovanja nastavnika može se konceptualizovati kao profesionalni razvoj, pri čemu su njegovi osnovni elementi:

- celoživotno učenje i kontinuitet inicijalnog obrazovanja, pripravnštva i daljeg obrazovanja,

- autonomni položaj nastavnika u procesu razvijanja znanja (Hebib, 2008)
- paralelni proces razvoja nastavnika i menjanja prakse.

Za mogućnost njegovog ostvarivanja neophodan je odgovarajući širi društveni, a naročito institucionalni kontekst. Škola u kojoj se nastavnici mogu razvijati kao reflektivni praktičari je škola koja se kontinuirano menja (može se reći u kojoj se odvija kontinuirana reforma) i škola čiji se svi pripadnici menjaju, odnosno uče, odnosno zajednica koja uči (Hebib, 2009).

Šta je mentorstvo?

Polazeći od znanja koja su potrebna nastavniku, znanja o procesima učenja-podučavanja kojima se razvijaju odgovarajuća profesionalna znanja i okolnosti u kojima se ovo učenje i celokupan rad nastavnika odvija, stručnjaka u obrazovanju dešava mentorstvo se mora shvatiti kao deo kontinuiranog procesa profesionalnog razvoja, u kome uče i u kojoj aktivnu ulogu imaju i nastavnici u ulozi mentora i nastavnici (ili budući nastavnici) u ulozi početnika (studenta ili pripravnika). To je proces koji određuje razmenu i podsticaj za preispitivanje svih aspekata njihovog rada (na primer načina delovanja, implicitnih teorija, odnosa prema javnom i skrivenom programu škole, relevantnim naučnim teorijama, iskustvu...) kroz koji se odvija učenje shvaćeno kao razvoj nastavnika i razvoj njihove prakse.

Ko su mentori?

Imajući na umu suštinu koncepcije mentorstva, pod mentorima se mogu podrazumevati svi oni nastavnici koji direktno učestvuju u procesu međusobne razmene sa drugim nastavnicima radi razvijanja nastavničkih kompetencija i unapređivanja nastavničke prakse. Mentori u širem smislu su:

- Visokoškolski nastavnici koji organizuju praksu studenata budućih nastavnika
- Nastavnici u školi koji rade sa studentima budućim nastavnicima ili sa nastavnicima početnicima (pripravicima)
- Nastavnici u školi kada radeći timski međusobno pomažu jedan drugom da se profesionalno razvijaju (kao ko-mentori)
- Svi visokoškolski nastavnici koji podstiču profesionalni razvoj budućih nastavnika u procesu podučavanja, ali i modelujući ovaj razvoj odnosom prema sopstvenoj praksi i profesionalnom razvoju.

Ono što sve ove kategorije čini mentorima je svest o tome da je njihova uloga da predstavljaju podršku razvoju profesionalnog identiteta (budućih) kolega i njihovom integrisanju u profesionalnu zajednicu, kao zajednicu koja uči, čiji su deo i sami mentori.

Literatura

- Brookfield, S.D. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002): *Becoming Critical*, London: The Falmer Press
- Elliott, J. (2001): *Action Research for Educational Change*, Philadelphia: Open University Press
- Hebib, E. (2008): *Profesionalna autonomija i profesionalni razvoj nastavnika*, *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija*, 51-65.
- Hebib, E. (2009): *Škola kao sistem*, Beograd: IPA, Filozofski fakultet
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kolb, A. and Kolb D. A. (2001) *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*, Boston, Ma.: McBer and
- Kolb, D. A. (1985) *The Learning Style Inventory*, Boston, Ma.: McBer
- Korthagen, F.A.J. (2001): *Linking Practice and Theory*, London: LEA.
- Moon, J. A. (2004): *Reflection in Learning & Professional Development*, London and New York: RoutledgeFalmer
- Norman, P.J., Feiman-Nemser, S. (2005), *Mind activity in teaching and mentoring*, 21, 679-697.
- Orland, L. (2001): *Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor*, *Teaching and Teacher Education* 17, 75-88.
- Roeders, P. (2003): *Interaktivna nastava*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Radulović, L. (2007): *Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa*, Beograd: Pedagogija, br.4, str. 597-610
- Radulović, L., Rajović, V. (2008): *Koncept pripravnštva nastavnika u svetlu refleksivne prakse*, Beograd: Andragoške studije, br.2, str. 315-331
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass
- Schunk, D.H. (2004): *Learning Theories: an Educational Perspective*, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Sharan, S., ed (1999): *Cooperative Learning Methods*, London: Praeger

VERA RAJOVIĆ,
LIDIJA RADULOVIĆ,
University of Belgrade,
Faculty of Philosophy,
Teacher Educational Center,
Serbia

TEACHER MENTORING IN THE LIGHT OF REFLECTIVE PRACTICE APPROACH: INSIDERS' VIEW

Abstract. In this paper we are setting up concept of mentorship as one of the stages of teacher continuous learning during their professional development. Starting with the importance of a novice first school experiences, this paper is aimed to provide a framework of support to mentors to become good support to inexperienced practice students and beginners not only to survive the first year at his/her job, but to start a process of her/his professional development as a lifelong learning process; to feel safe even if s/he is just a beginner and to build her/his own self-confidence and develop her/his professional identity. Here presented analysis is an integration of our inquiries and reflective approach to our own practice as teacher educators together with our scholarly research on teacher education and their professional development. Additional dimension is added by our recent experience as members of an expert study group who authored a new Mentors' Manual.

It tests good international practices still being respectful for our societal context taking a reflective teacher approach as a theoretical background. This approach has proven to be useful for several reasons: 1) It integrates the latest achievements in research on education and teaching sciences; 2) Also this approach is the most flexible one addressing the needs of teachers who face continuous change and who are expected not just to follow but to be agents of changes; 3) Is open enough for responsible policy makers to proceed with setting standards for mentors as well as for teachers at other stages of their continuous education and learning.

Key words: mentorship models, reflective teaching, self-regulated learning, induction, professional development.



LEA KOZEL
University of Primorska,
Faculty of Education,
“Anton Ukmar” Primary School,
Koper, Slovenia

UDK 371.213.3(497.4)
371.3(479.4)

RESEARCH ON THE CONTENTS AND ORGANISATIONAL ASPECTS OF TEACHING PRACTICE IN WHICH STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION KOPER PARTICIPATED

Abstract: Teaching practice is one of the key components of teacher training, as theoretically too much oriented studies cannot meet the expectations of primary schools and social trends for teachers who are expected to be “thinking practitioners” and who can independently decide and act in concrete learning situations.

Within the perspectives of our primary schools development, vocational qualification and training has to change and provide links between theoretical and practical learning. Exactly the concentrated teaching practice is an indispensable component in the light of those endeavours. Teaching practice should be carefully reformed and implemented in the way that the highest possible qualification of candidates for teachers is achieved.

Teaching practice has been adopted as an integral part of undergraduate qualification and training which makes it possible to link academic and vocational studies which is the only way to provide efficient qualification of primary school teachers.

Following the adjustments to the Bologna Process the teaching practice is being extended and also improved. However, we still have too much to deal with the contents and organisational difficulties. The practice programme has to be both in its contents as well as in its organisational aspect in line with its objectives, it has to qualify teachers, the “thinking practitioners”, who know how to develop and research their own practice. Therefore, the emphasis is given on guided and supervised acquaintance with education-formation process as well as on verifications in different classroom situations.

How to improve teaching practice was our main question to which we wanted to give a reply in our research on the contents and organisational aspects of teaching practice in which students of the Faculty of Education Koper participated.

Key words: faculty of education, teaching practice, opinion of students on practice, relations among practice participants, expectations on work in practice

1. Introduction

Ms. Barica Marentič Požarnik (2006) asked herself how to establish an optimum relationship and link between theory and practice and pointed out that this question had always accompanied the education of teachers. The teacher education science nowadays emphasises the inseparable complementarity of theory and practice in the qualification of teachers as “thinking practitioners”, who are capable of mastering new challenges and facing the complexity and un-

certainly of their profession. It is therefore not surprising that the EU has paid a lot of attention to the financing of projects which strengthen the partnership co-operation between faculties and schools in order to attain a more qualitative achievement of competences which teachers of future are going to need to act professionally in their work. Ms. Požarnik also underlines that besides the enlarged part of education and the students' experiences the quality of that experience is very important. The latter can be influenced and achieved by permanent link and genuine cooperational relationship between institutions and experts that work for them – as well as between the faculty lecturers and teachers of primary schools (Marentič Požarnik, 2006).

Teachers as “thinking practitioners” are in the centre of attention when planning changes in the education of future teachers within the Bologna reform. For its implementation both is important the system-organisational aspect of teachers' education and the content-implementation part.

Ms. Cirila Peklaj also agrees in her works with Ms. Marentič Požarnik; she says that there are no good teachers without systematic linking of theory with practice, i.e., without studying one's own teaching practice, without monitoring and analysing the existing state of affairs in education and without planning changes on the basis of findings, and particularly not without involvement of all participants in this process: faculties, schools, professors, mentors and students (Peklaj, 2006).

2. Teaching practice

Ms. Cvetka Bizjak claims that the formation of future teachers starts with their birth, i.e., within their families where they learn how to understand the world around them, how to see themselves in that world and the people they meet. By entering school they establish their first concepts through their experiences of what instruction really is, how it is managed and what is the role of pupils. And the professional development of future teachers starts by their entering the faculty. During the teaching practice a lot of students for the first time meet with the discrepancies between their image of learning and teaching, which they got when they observed instruction from the point of view of being pupils and the modern trends which are based on constructivistic understanding of learning. The undergraduate studies therefore do not represent only the acquisition of new knowledge and skills, but to a large extent also changing the pre-established views, beliefs and concepts (Bizjak, 2004).

Ms. Bizjak continues that it is not enough for teachers to be familiar with theory. Theory is only a system of generalised cognitions which are relatively independent in context. Theoretical cognitions are therefore widely applicable –

in various contexts. And that is at the same time also its weakness as it lacks pragmatic component. So, in the professional development of teachers, besides theoretical knowledge and training, skills an important part play also experiences. It is a question of holistic models of understanding and acting which are closely linked with concrete situations and mean an indispensable completion of theory.

All teachers begin their professional career by rich experiences from schools, from learning and teaching. Even those who did not have a chance of having a concise school practice managed to establish, through several years of their schooling, a more or less clear vision on how lessons are managed, on what is the role of teachers in this process, and what is the role of pupils. Those laic concepts, often automated to such an extent that they have become almost sub-conscious, compose the personal theory of teaching. In the process of planned expert development those laic theories are supposed to change and upgrade gradually to attain the level of professionalism. (Bizjak, 2004).

According to Mira in Majda Cencič the theoretical basis of learning from experience is the Kolb's system of classifying learning, which says that learning is a cyclic process of combining basic process of learning, observing, adopting examples, active attempts and theoretical conceptualisation. The authors therefore ascertain that the most adequate for the teachers' profile is the combination of theoretical and experience learning (Cencič, Cencič, 1994).

Ms. Valentič Zuljan (2001) refers to the existence of several attempts of illumination and determination of teachers' changing and development. The three phase model of Frances Fuller is one of the first where the teachers' development is linked with the changing of teachers' thinking about the vocational dilemmas and anxieties. In connection with the characteristics of teachers' vocational development were later on developed the so called Berliner Model (1989, 1992), Sheckley and Allen (1991) as well as model of brothers Dreyfus (1991). Each of them presents the teachers' professional development in separate phases from a beginner to an expert. Ms. Valentič Zuljan (after Scardamalia and Bereiter, 1989; Fox, 1983) resumes that the teachers' vocational progress along different phases is not automatic and inevitable, since it is not a question of linear but a very complex model (Valentič Zuljan, 2001).

Ms. Valentič Zuljan (2001) resumes that most phase models try to follow the time dimension and that often the quantitative aspect is underlined, as for example number of service years (Fuller, 1965, after Kagan, 1992), whereas the quality of experiences is left behind which is really a more credible basis for determining and promoting vocational development (Valentič Zuljan, 2001).

The year 2003/2004 was in Slovenia marked by the beginning of the “Bologna Process”, which was supposed to bring Slovenia into the common European Higher Education System by 2010. Common European principles are based on the fact that a teacher's profession requires a diploma of higher education institution and that teachers have to have a proper education from their vocational area and an adequate teaching qualification and that the programmes for teachers' education and training have to be available at all three levels (undergraduate, masters and doctorate) and that it is above all necessary to encourage teachers' readiness to do the research work and to demonstrate their own practice leading to the development of new knowledge (Valentič Zuljan et al, 2007).

Ms.Tančing and Ms.Devjak (2006) emphasise that the renovation of the studying programmes is based upon the change of the paradigm, i.e., the shift from input concept of studying programmes, based on contents and objectives determined by teachers, to the output concept of studying programmes, i.e., the studying achievements expressed through the competences that students acquire through studying programmes (Valentič Zuljan et al, 2007).

2.1. The significance and the role of teaching practice in developing competences of future teachers

Ms.Valentič Zuljan (2001) argues that teaching practice is an important part of teachers' training. In her work “The initial monitored teaching practice and students' professional growth” she makes difference between the traditional model of teaching practice and the model of teaching practice oriented towards research work and thinking. She compares both models and claims that a shift in teachers' education is needed if we want to put in place “thinking practitioners”. In this process reflection plays an important part as it is an important factor of vocational growth of teachers (Valentič Zuljan, 2000).

It is urgent to have a permanent and genuine cooperational link among the institutions and experts who are working there, i.e., among faculty lecturers and teachers of primary schools, if we want that students acquire more qualitative practical experiences during their education period (Marentič Požarnik, 2006).

Teaching practice is an integrated part of the education-formation process by which students qualify for the initial independent performance of their profession. Namely, students are more in-depth familiarised with the education-formation process in those areas of primary schools for which they are being professionally trained for. They implement in practice the acquired educational, psychological, expert and didactic knowledge and they can follow the life and the work at schools (Cencič, Cencič, 1994).

2.2. Implementation of teaching practice

The authors Mira in Majda Cencič presented various implementations of teaching practice in their work, namely:

- a) Periodical learning practice each school year provides a systematic and gradual implementation of introductory, observational, assistant and independent practice. The objectives of each practice are in stages and concrete which allows students to be oriented to individual elements of instruction and to an opportunity of developing at least certain basic skills of good teaching as well as social, communicative and other characteristics. Several higher education lecturers participate in the practical qualification. The combination of introductory, observational, assistant and independent practice has advantages in particular in the fact that it enables linking practical experiences with theoretical contents. This linking gives encouragement, the readiness to contemplate on practical experiences, it teaches us to overcome obstacles in realizing ideas, promotes initiative and independence of students, as well as gives incentive for a creative action and does not lead to repetition of patterns.
- b) Concise practice which is carried out once in the studying period in a separate semester is more suitable for successive model of vocational qualification since it is an additional vocational educational training in psychology as well as practical training after the finished expert education. Practice organised this way may be holistic, individual and based on experiences and it does not provide reflection on the experiences from the practice.
- c) Students may perform individual and team practice individually or joint in groups. In the individual practice students are trained each with his own teacher – mentor and in the team practice students are distributed into groups. Students work with each other within a group, they consult and help each other and they organise educational work so that they acquire as much educational experiences as possible (Cencič, Cencič, 1994).

3. Mentorship

In order to carry out a successful teaching practice it is necessary to have a committed cooperation of all stakeholders in the process, i.e., mentors, other workers at schools, professors of the Faculty of Education and other students. The quality of cooperation between mentors and students is a very sensitive area, which is among others significantly influenced by the personal characteristics of

participants involved – mentors and students, other teachers at schools and headmasters as well as outside partnership workers of schools, in particular teachers from the Faculty of Education.

Students expect a lot from their mentors. They want their mentors to be open and democratic, that they cooperate as their assistant deputies, that they would introduce them to teaching, help them to reflect and improve their teaching, feelings and their work in classes as well as to better motivate pupils.

The ways and the forms of students' teaching offer to mentors information which they analyse together with students. The ways the data and the decisions are interpreted depend on the mentors. Mentors' approaches and leaderships are different. The mentors' control and their expression of power has to be replaced by the mentors' relationships which is defined by the encouragement and incentive, by a permitted independence, following up students' ideas and feelings, by enabling students to be independent in thinking and other actions as well as by accepting even the "unacceptable" ideas of students (Cencič, Cencič, 1994).

At this stage the role of mentors to future teachers becomes more and more important and also more demanding and complex. Teachers' mentors have to be qualified in several abilities/competences in order to better support their students in the vocational growth, to challenge their reflection and to encourage them to various types of acting, to evaluate their progress and to cooperate all the time with the faculty teachers. Mentors are not only role models for their students and those who only give advice and "recipes" for acting and teaching in classes, but also and above all function as promoters of students' learning from their own experiences, they make links between the theory and practice where an important part is reflection and clarification on incompatibilities in convictions (Marentič Požarnik, 2006).

According to Ms. Marentič Požarnik the main task of mentors remain to "help students to learn how to teach" by way of helping them to learn from their own experiences through planning, implementing and analysing the instruction (Marentič Požarnik, 2006).

4. The opinion of the students of the faculty of education Koper on the course of teaching practice

4.1 Determination of the problem and the objectives of the research

The teaching practice is for the students of the Faculty of Education Koper an urgent "stage" they are required to do in order to complete successfully their education process. By the research we wanted to find out what is the opinion of students of the Faculty of Education Koper on the education practice. We were

interested in how the education practice should be conceived, what they expected from their mentors at schools or kindergartens and what should be the responsibilities of students in doing practice. Through the research we tried to find out the inter relationship between individual variables.

4.2 Description of the research methodology

In our research we were using the multivariate method – the factor analysis.

4.2.1 Description of the instrument and the sample

In order to find out the opinion of students of Lower Class Level and the Pre-School Education about the education practice at the Faculty of Education we put in place and implemented a five grade assessment scale composed of 35 statements. Solving the scale was anonymous. Students were solving it so that they made a cross to indicate their level of agreement with the written statements, which were related to education practice.

The research took place in April and May 2007 when students returned from various »types« of education practices in the way that the questionnaire was distributed among the students.

The collected data were calculated by a computer programme SPSS.

The sample was a non-accidental as it was solved by the students from one of the three faculties of education in Slovenia. We distributed 176 questionnaires among the students from the 2nd to 3rd academic year of department of Pre School Education and among the students from the 1st to 4th year of department for Lower Class Instruction. All 176 filled in questionnaires were returned.

4.3. Results and interpretation

4.3.1. Presentation of variables

After the elaboration of data by factor analysis by using the computer programme SPSS we got nine factors with which we managed to explain in total 63,9 % of the entire variance. According to the Thurston's criteria, which says that a variance should not be explained by a high number of factors (Fulgosi, 1998), the number of factors in our case is adequate, i.e., we can explain with the first factor 8,6 %, with the second factor 8,4 %, with the third factor equally 8,4 % of variance, with the fourth 7,8 %, with the fifth factor 7,2%, with the sixth 6,9 %, with the seventh factor 5,6 %, with the eighth 5,6 % and with the ninth factor 5,4 % of the entire variance of correlation matrix.

First factor: Relations in practice. The first factor explains 8,6 % of the entire system variance. Its highest projections are as follows:

- Pupils accept students in practice positively;
- Students look forward to practice;
- Students are trained for independent teaching through the implementation of teaching practice;
- Mentors in schools/kindergartens are pleased to take students on practice.

The above stated variables are related to relationships that are established when students begin with teaching practice, namely, it is very important that how pupils accept the students, since this to a great extent influences the response of pupils towards students during their teaching process. The relationship of mentors to students and the first touch between students and mentors are also of essential importance. Students doing their practice have to feel that they are well accepted by the mentors and that they are going to »back them up« during the teaching practice by their advice and knowledge. Hence, if the students feel acceptance from the part of pupils and mentors, they would look forward to teaching practice and would enjoy performing it. And that is obviously linked with students' training in practice for an independent teaching.

It is evident from our research that most of the students consider they are well accepted by the mentors of the schools/kindergartens to take practice. Only a low proportion of (6,8 %) students does not have an attitude to that aspect which perhaps means that they had negative experiences with mentors in teaching practice.

Very important is the information that almost all the questioned (91,5 %) look forward to the teaching practise which means that teaching practice is not a burden to them.

Students are also convinced that pupils accept students in practice positively, since up to 93,2 % of the questioned agree that pupils are happy with the students in practice and take them positively. On the basis of those findings we can make a conclusion that most of the students (89,2 %) consider that by doing teaching practice they are trained for the independent teaching, since most relationships among students - pupils and mentors are positive.

Second factor: Mentors' burden. The second factor explains 8,4 % of the entire system variance. Its highest projections are as follows:

- Students' mentors are psychologically burdened during practice;
- Students' mentors are physically burdened during practice.

Both variables of the second factor are related to the mentors' burdening. It is very important that students are fully aware that despite the fact that they perform teaching practice by themselves, mentors are burdened both physically and

psychologically. Certainly, mentors are less physically burdened when they have students in practice than when they are alone, since they have »assistants« who perform a part of their work: they make applications, prepare teaching charts, write detailed preparations,... However, students' mentors are certainly psychologically burdened, since they are responsible for students to carry out a certain learning item correctly in terms of didactics, to elaborate that item completely, to use appropriate terms during teaching practice, to keep their documentation straight,...

It is evident from the results, that most students (63,6 %) do not agree at all or do not agree in general with the point of view that students' mentors are physically burdened during practice. From that finding we could make a conclusion that students do not notice any physical efforts at the assigned mentors.

Almost one third of the questioned students (27 %) could not determine their attitude to the statement that students' mentors are psychologically burdened during practice. Perhaps we could find the reason in the incapability of empathy to their mentor. Almost half of the questioned students (42,9 %) however thought that having students in practice does not represent a big effort for teachers – mentors.

Third factor: Faculty guidelines. The third factor explains 8,4 % of the entire system variance. Its highest projections are as follows:

- Faculty guidelines are clear to mentors of the students in practice.
- Faculty guidelines are clear to students in practice.
- Students in practice consistently follow the guidelines which are provided by the faculty.

All three variables of the third factor are related to the guidelines provided by the faculty to all the students and their mentors. It happens many times that the guidelines which both students and mentors get are merely a formality to which they only roughly stick to. There might be two reasons for that, namely, the guidelines are not entirely or are only partly clear to the participants of the teaching practice which results in a superfluous and inaccurate implementation. And the second reason may be the deliberate disrespect of the guidelines since they do not find any sense in them and therefore perform only the tasks that provide to students the accomplishment of teaching practice.

From the acquired results it is evident that the faculty guidelines are clear to more than a half of the questioned students in practice (59,7 %) which means that students have, prior to going to the practice, different views on the question what they are going to do in the practice and what are their responsibilities to be fulfilled in the practice. To a quarter of the questioned students (25,6%) the

guidelines for teaching practice are not clear or they are not entirely familiar with them and it therefore happens that they follow the guidelines, that were provided to them by the faculty, inconsistently.

More than half of the questioned students (59,7 %) also agree with the statement that the faculty guidelines are clear to the mentors of students in practice. That means that students in practice got a feeling that their mentors are sovereign in their performance of mentorship to students in practice. Slightly more than one fifth (21,6 %) of the questioned students agree that their mentors know and understand exactly what is their task in the teaching practice, and they perhaps work according to their personal judgement, which causes students' uncertainty and does not influence positively on their further qualification for the teachers profession.

Fourth factor: Students' burden. The fourth factor explains 7,8% of the entire system variance. The highest projections are as follows:

- Students are psychologically burdened in teaching practice.
- Students are physically burdened in teaching practice.

Both variables of the fourth actor are related to the burden of students during teaching practice.

Besides a challenge the teaching practice represents to students by all means also physical and psychological burden. The first in terms of making preparations, concrete materials and helping tools which students should make to demonstrate pupils as clearly as possible the learning subject. And this means several hours of sitting, thinking, finding appropriate separate didactic steps... And according to our opinion the psychological burden means the responsibility of students that they present a certain learning subject during the teaching practice in the way that pupils would understand it and master it.

Despite the above stated we can make a conclusion from the research that more than a half of students (63,6 %) generally consider not to be physically burdened during the teaching practice. This means that for them the teaching practice does not represent a special physical effort. Only a large one tenth (12 %) of students consider teaching practice to be an effort.

When establishing the point of view whether students in teaching practice are psychologically burdened/loaded almost half of the questioned students (48,9 %) answered that they agree entirely or mostly with it. Up to one third of students (32,4 %) does not take over a part of the responsibility for the teaching practice saying that the teaching practice for them does not represent a psychological effort.

Fifth factor: Use of theoretical knowledge. The fifth factor explains 7,2% of the entire system variance. The highest projections are as follows:

- Students know how to implement the acquired theoretical knowledge during teaching practice.
- Students during their studies acquire all theoretical knowledge necessary to do the teaching practice.
- Students upgrade their acquired theoretical knowledge during teaching practice with practical knowledge.

All three variables of the fifth factor are related to the use of theoretical knowledge which students acquire in the course of their studies.

It is important that the majority of students understand that they can qualify for teachers' profession only through the theoretical knowledge that they have to adopt first of all inwards and later on to use it knowledgeably over practical experiences. We can assume that from the results of the research, since almost all questioned students (90 %) agreed that students upgrade the acquired theoretical knowledge with the practical knowledge in the teaching practice. This can be explained by the fact that students link theoretical and practical knowledge and that listening and deepening the fundamental pedagogical subjects and certain didactics at the Faculty of Education Koper is not really unnecessary and useless in the preparations for teaching and the expected profession.

It is not simple to provide an answer to the question how to put in place the theoretical knowledge in the pedagogical process; it depends on different factors. The proof for it are the results obtained by the research since only three quarters of the questioned students (68,8 %) think that students know how to use the acquired theoretical knowledge during the teaching practice. In the remaining quart of the questioned there are (22,7 %) of those who do not know whether they can use the acquired knowledge in practice and almost one tenth (8,5 %) of the asked think that they cannot use the acquired knowledge in the teaching practice.

We sometimes think that studying certain theory is self satisfactory as we do not see any sense in theory until we try it out in practice. However, this kind of thinking does not »roam« the mind of more than a half of the questioned students (63,1 %), since they consider that students in the course of their studies acquire all theoretical needed for performing the teaching practice. Only a low proportion of the questioned students (17,6 %) are not satisfied with their knowledge acquired during their studies and consider it is insufficient and find it useless for the performance of the pedagogical profession.

Sixth factor: Link between theory and practice. The sixth factor explains 6,9 % of the entire system variance. The highest projections are as follows:

- Students' desire in which grade/group they would like to do the teaching practice is respected.
- Mentors are during practice completely devoted to students and help them.
- Teaching students in the teaching practice brings novelties and freshness in the learning process.
- Experiences students acquire during practice are more useful than the theoretical knowledge acquired at the faculty.

All the variables of the sixth factor are related to the links between the theoretical knowledge students get in the course of their studies and the practical experiences with which they upgrade and complement the acquired knowledge.

People are different. They possess various potentials inside them which are exploited to various extents. And potentials are not used at all if we do not do what we want. Each of us knows very well what suits us, in what area we feel strong, what we can do with ease and what tasks can burden us. Consequently, more than three quarters of the questioned students (78,4 %) think that the wishes of students in what grade/group they would like to do their teaching practice should be respected. More than one tenth of the questioned (13,6 %) did not agree with the before mentioned statement. The explanation for such a high level of disagreement can be found in the fact that students were thinking of the actual state of affairs, i.e., that they could not have any influence either on the selection of the grade/group, where they would like to perform their practice or on the possibility of selecting the grade/group by themselves.

Interesting are the views of students on the statement that teaching students in the teaching practice brings to their studies certain novelties and freshness, since up to three quarters of the questioned students (87,5 %) totally agreed or mostly agreed with that statement. Only 3,4 % of the questioned students are not sure about themselves and think that it does not bring any novelties and freshness.

A vast majority of questioned students (94,9 %) totally agree or mostly agree with the statement that experiences acquired through practice more useful from the theoretical ones they get at the faculty. Only 1,7 % students do not agree with that statement meaning that for them theoretical knowledge is more important than practical experiences.

Majority of students (83,5 %) wish that their mentors were totally devoted to them during their practice and that they would help them. Only a small propor-

tion of students (4,6 %) who participated in the research does not need such a large devotion and help of their mentors during their teaching practice.

Seventh factor: Need for mentorship. The seventh factor explains 5,6 % of the entire system variance. The highest projections are as follows:

- During their practice students need the advice from the competent person for a certain subject at the faculty.
- During their practice students need the leadership of an experienced mentor.

Both variables of the seventh factor are related to the students' mentorship, i.e., students are in their teaching practice led by their appointed mentors in the grades; when needed, they can consult and ask for help their mentors from the Faculty of Education Koper, who are competent for a certain subject at the faculty.

A vast majority of the questioned students (90,9 %) considers that they need leadership of experienced mentors during their teaching practice. On the basis of the obtained results we can assume that students still cannot manage their independent teaching in the classrooms by themselves and therefore need directions and constant confirmations.

From the obtained results we can also conclude that the largest proportion of all questioned students (28,4%) cannot take any view on the statement that students need advice of a certain competent person for that subject at the faculty during their teaching practice. A weak half of the questioned students (44,3 %) do agree with that statement or they agree entirely, which again shows that students are not really so independent in their teaching practice and that they need confirmation that their work is correct. A weak third of the participants of the research (27,3 %) consider that they do not need advice from the competent person for the subject at the Faculty of Education Koper.

Eighth factor: Access to personal data. The eighth factor explains 5,6 % of the entire system variance. The highest projections are as follows:

- Students have an insight into certain personal data of pupils during their teaching practice which means that their right of personal data protection is violated.

That is the only variable related to the students' access to pupils' personal data where they carry out their teaching practice.

The relevant legislation changes all the time. The need of the society to protect and prevent the inadequate and unjustified “intrusion” into the private life of each individual is becoming bigger and bigger. In order to protect the weakest

members of the society, i.e., children, most of their personal information have become secret and therefore untouchable without prior consent of their parents.

The majority opinion of the questioned (58%) was that the right of pupils to the protection of their personal data has been violated by the access of students to certain personal information of their pupils during their teaching practice. Maybe this question is related to the special task which students of higher academic years have to accomplish during the teaching practice, i.e., they have to select one pupil, they keep observing him closely and note their observations on the pupils' school performance. Perhaps they feel this assignment as an intrusion into the pupil's privacy or even into the privacy of his family. Only one tenth of the questioned (15,9 %) does not agree with that statement.

Ninth factor: Practice work. The ninth factor explains 5,4 % of the entire system variance. The highest projections are as follows:

- Pupils' parents accept students in practice.
- Students are left alone to themselves in the time of their teaching practice.
- Students fill in school documentation during their teaching practice (diary).

All three variables of the ninth factor are related to students' work in the teaching practice.

During their practice students meet many people, they have different relationships with them, they establish and use various ways of communication. Students are fully aware of that since three quarters of the questioned (73,8 %) think that they are not left alone during their teaching practice. Hence, we can make a conclusion that they feel the support of their mentors at schools and the professors of the Faculty of Education Koper; maybe the reason lies in the fact that three quarters of the students found a perfect harmony with their mentors.

Besides that the majority of the questioned students (63,6 %) had a positive relationship with the parents of children they were doing the teaching practice with, since the results of the scale of views clearly shows that they consider that their pupils' parents accepted them well in their practice.

As regards the administrative work during the teaching practice, we can say that there is more and more such work. The amount of work is in direct proportion with the administrative work teachers have in performing their pedagogical work. More than a half of students who were performing their teaching practice (54 %) totally agree or mostly agree that school documentation (diary) has to be filled in during the practice. This can be explained by the fact that students may feel a need to be faced with certain documentation during their teaching practice and to understand it as well as to be able to fill it in so that they can use that

knowledge later on. Almost one third of the questioned (30,2 %) does not agree that students keep documentation in their teaching practice. This can be explained in two ways; firstly, mentors perhaps did not allow those students to keep a dairy or secondly, this percentage of questioned students thinks that it is not right that students are during their teaching practice »loaded« also with this responsible task.

5. Conclusions

In the modern education of teachers the teaching practice during the studying period is getting a key role and significance in Europe and in the World, since students have the issues in the practical experiences and this way by a critical consideration verify the provided theories and principles in practice and build their vocational skills and knowledge. In the reformed curricula the teaching practice therefore occupies the key role and importance and for its implementation are responsible both the high education institution as well as the school where the teaching practice takes place.

We accomplished a research work related to the opinion of the students' teaching practice that they do within the regular undergraduate studies at the Faculty of Education Koper. The latent components explaining the largest proportion of the variance are: relationships during practice; mentors' burdens; faculty guidelines; students' burdens; the use of theoretical knowledge; the link between theory and practice; the need for mentorship; access to personal data and practice work.

The above enumerated components are related to the opinion of students about the sense and objectives of teaching practice as an important component of teachers' qualification and training. They consider relations among all the participants of the teaching practice (students – mentors – pupils) as very important and therefore they cannot be indifferent to how they are accepted during practice as they mostly look forward to it. Besides that they take practice very seriously as they feel physical as well as psychological burdens both with themselves and in their mentors. They are also fully aware that they have a specific objective in their practice which is to benefit from it as much as possible. Besides, they are also limited by certain general guidelines provided by the faculty which they are expected to stick to in order to accomplish their practice successfully.

In general terms, it seems that students trust in their theoretical knowledge they get within their studies and what is more, they are capable of linking and implementing it with their practice.

The students' opinion on teaching practice seems important because in case students had a negative opinion on the mentioned contents, they would see no sense and no use in doing teaching practice, or they would even consider practice as something inevitable and self-satisfactory. And if students themselves see benefits in teaching practice and attribute to it a major importance, and this way take all the benefits of those positive elements which practice brings, they can learn a lot from their practical work with pupils.

It would be extremely interesting to carry out another research to verify the opinion of mentors to students in the teaching practice. It would sound necessary to send them the same scope of attitudes in order to verify what their opinion on all the covered components of the teaching practice is.

We can make a conclusion by saying that it would be an intolerable conservative approach to maintain the present model of various types of teaching practice and it is therefore legitimate and compulsory to change the practice towards the modern, professional models which have been today confirmed throughout the world as very successful models of qualification and training of students as future expert teachers.

References

- Buchberger, F. (2001). **Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi**. Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju. Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Bizjak, C. (2004). **Organizacija pripravništva na šoli**. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cencič, Mi. in Cencič, M. (1994). **Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov**. Ljubljana: pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). **Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju**. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Erčulj, J. in Širec, A. (2006). **Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela**. Priročnik za ravnatelje. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Green, D. (1994). **What is quality in higher education?** Bristol: The Society for research into higher education.
- Kagan, D. D. (1992). **Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher**. American Educational Research Journal, št. 2, str. 129-169.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Predgovor. V: Peklaj, C. (ur.), **Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev**. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. (2006). **Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev**. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. (2007). **Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev**. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (2003). **Key competencies for a successful life and a well-functioning society**. Cambridge: Hogrefe & Huber, cop.

- Sagadin, J. (1992). **Osnovne statistične metode za pedagoge**. Četrta, izpopolnjena izdaja. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani: Oddelek za pedagogiko.
- Stoll, L. (1996). **Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement**. Bristol: Open University.
- Tancig, S. in Devjak, T. (2006). Beseda urednic. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), **Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu**. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. et. al. (2007). **Izzivi mentorstva**. Učbenik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2000a). **Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast**. *Pedagoš. obz.*, letn. 15, št. 1-2, str. 11-24.
- Valenčič Zuljan, M. (2000b). **Študentovo vrednotenje lastne poklicne kompetence na začetku študija**. *Pedagoš. obz.*, letn. 15, št. 3-4, str. 133-142.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). **Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja**. *Sodob. pedagog.*, letn. 52, št. 2, str. 122-141.
- Valenčič Zuljan, M., Kalin, J. (2007). **Učitelj - temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse**. *Sodob. pedagog.*, letn. 58, št. 2, str. 162-179.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Krištof, Z., Bizjak, C. (2006). **Učitelj mentor v sistemu pripravištva**. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Veenman, S. (1984). **Perceived Problems of Beginning Teachers**. Review of Educational Research, št. 2, str. 143-178.
- Yager, R.E. (1991). **The constructivist learning model. Towards real reform in science education**. *The science Teacher*, št. 6, str. 52-57.

Lea Kozel
Univerzitet u Primorskem,
Pedagoški fakultet i Osnovna škola „Anton Ukmar“,
Kopar, Slovenija

ISTRAŽIVANJE SADRŽAJNIH I ORGANIZACIONIH ASPEKATA PRAKTIČNE NASTAVE U KOJOJ SU UČESTVOVALI STUDENTI PEDAGOŠKOG FAKULTETA U KOPRU

Rezime: Praktična nastava je jedna od ključnih komponenti obuke za učitelja, s obzirom da previše teorijski orijentisane studije ne mogu da ispune očekivanja osnovne škole i društvene trendove koji od učitelja/nastavnika očekuju da budu „refleksivni praktičari“ koji mogu da donose odluke i delaju samostalno u konkretnim situacijama učenja u učionici.

U okviru perspektiva razvoja naše osnovne škole, stručno osposobljavanje i obuka moraju se promeniti i obezbediti vezu između teorijskog i praktičnog učenja. Tačnije, fokusirana praktična nastava je preko potrebna komponenta u svetlu ovih nastojanja. Praktičnu nastavu bi trebalo pažljivo reformisati i implementirati na takav način kako bi se postigla najviša moguća osposobljenost kandidata za izvođenje nastave.

Kako poboljšati praktičnu nastavu je bilo glavno pitanje na koje smo želeli da odgovorimo u ovom našem istraživanju o sadržajnim i organizacionim aspektima praktične nastave u kojoj su učestvovali studenti Pedagoškog fakulteta u Koprju.

Ključne reči: pedagoški fakultet, praktična nastava, mišljenje studenata o praksi, odnosi među učesnicima prakse, očekivanja vezana za rad na praksi.



MARIA TZANI

UDK 371.213.3(495)

CHRISTOS KECHAGIAS

University of Athens,

Faculty of Primary Education,

Laboratory: “Biophysical Environment; Neurosciences & Learning”,

Greece

THE GUIDE AND THE MENTOR

Summary: The paper studies contemporary educational systems which evangelize that they offer creativity, ability in decision making and self awareness. However, the teacher must reevaluate his or her role, in order to continue being a valuable and irreplaceable agent of the humanizing process. The mentor inspires, guides, and advises, being an open minded person himself, he has to have a special inclination in detailed analysis and be able to evaluate the results. By using his personal qualities, the teacher becomes the mentor which is in position to guide the pupil towards his goals.

Key words: educational systems, guide, mentor, humanizing process, All-day School

We live in a period that one of its main characteristics is the abundance of cognitive information; nevertheless the majority of the population distances its self from original knowledge. We have institutions that supposedly help the individual to select successfully a professional orientation, but the number of people that are happy with what they are doing, decreases. The people that feel self fulfillment and are in direct contact with their achievement, while at the same time derive inner balance and existential appeasement from their actions, are even less.

Our educational systems evangelize that they offer creativity, ability in decision making and self awareness. Every day an increasing number of people – especially young people- feel that real creativity is an opportunity that they will encounter rarely. The school is the main humanizing institution and it must evolve to deal with other sources of education such as the mass media, video games, the family etc. The teacher must reevaluate his or her role, in order to continue being a valuable and irreplaceable agent of the humanizing process.

The mentor inspires, guides, and advises, being an open minded person himself, he has to have a special inclination in detailed analysis and be able to

evaluate the results. These elements spring from his or her¹ unending love for youth and their development. By using his personal qualities such as: personal integrity, highly developed communication skills, self confidence, optimism, intimacy, awareness, deep thought, intelligence, the teacher through premeditated conjunctions of the above qualities, becomes *the mentor which is in position to guide the pupil towards his goals*.

In the school of the future, the teacher has to evolve to an *original mentor*. In order to be suitable for this role, the teacher should not be selected only on the basis of specific knowledge that he acquires, the main criteria for his appointment, should be his deep affection for the developing child, his unquestionable trust to the humanizing effect of knowledge and to the deep understanding of the results that are associated with this process, that offers existential liberation of the self and fulfillment of the enlightened consciousness. This educator is obliged to:

- a) Function like an advisor of the pupils, encourage and guide their efforts, the first step of the pupils is to learn “how to learn” and how to develop their inclinations and talents.
- b) Encourage and inspire the efforts of young children, that the teacher initiates and introduce them to knowledge, to the satisfaction of discovery and the enjoyment of every achievement, those elements become an on-going motivation for them.

While the teacher supervises or gives guidelines to the pupils, he observes this dynamic process and he perceives cognitive information, which is used constantly and direct the actions of the teacher, especially in the case of problem solving. This process precedes the identification in a rightful and logical manner of the problem setting. Therefore the teacher becomes a guide that encourages the effort for the conquest of knowledge.

In the new reality, the teacher *stops being the frontier of his pupil*, he does not belong on an opposing side of the pupils. He moves beside him and assumes a different and more substantial role:

- He is an initiator that from early stages, will initiate the children to the beauty and importance of knowledge. He will also inspire the solid force and ability of self-definition and *self-awareness* that this knowledge provides.
- He is the one that guides, encourages, facilitates and co-ordinates their efforts for knowledge.

¹ Because of the inability of the English language to have one personal or possessive pronoun in the third person that denotes both sexes, we are going to use only the masculine pronouns, for reasons of text fluency and refer to both sexes, masculine and feminine.

- Finally he is the individual that assists the children through self- assessment and assessment by others, leads them gradually in levels of *self-awareness*² and to the internalization of an original humanizing culture.

New roles for teachers

The role of the teacher is changing radically in the All-Day School. The pupils are given the chance for searching and discovering knowledge, with personal or team efforts. It is required from the teacher to transform from a barren “*provider*” of knowledge, isolated and predictable, to a real Educator.

This means that he should not only know the answer to a specific question, in relation to WHAT, but more importantly the HOW we reach to this answer and with this process we acquire knowledge and accumulate it. Above all he will know a method that does not take advantage of the natural³ and instinctive desire of human beings for learning is doomed to failure and refers possibly to the temporary acquisition of dexterities, rather than an effort for qualitative and permanent knowledge.

Furthermore, the teacher is obliged to acknowledge the fact that new technologies are instruments that make their role more effective and improve the whole educational process. This is particularly important in cases of learning difficulties and in relation to the psychological needs of the pupil. The teacher has to accustom the new technologies and learn how to use them. He has to investigate their potential and beneficial aspects that technology could provide to the learning process.

More specifically the teacher has to:

- Advise, encourage and guide the efforts of the pupils initially on how to learn and how to develop their inclinations and talents.
- To inspire the efforts of the young children, who initiates to Knowledge⁴ and the pleasure of discovery as also the joy they derive out of any achievement that works as a constant motivation for them.
- Finally the teachers, while they supervise or guide the pupils, they observe the dynamic aspects of the process and receive cognitive stimuli,

² In this occasion self-awareness refers to the process, whether previously it referred to the result.

³ Inspired with affluent and original knowledge the ancient Greeks had stated that “To know is something that naturally pleases man” {φύσει του ειδέναι ορέγεται άνθρωπος} on the contrary to the Christian belief, that the Christian philosopher Pascal puts forward, that the motive for knowledge of humans is... vanity.

⁴ The teacher initiates them to the necessity and beauty of knowledge, making sure that the children realize that it is going to be the real and solid force in their life.

especially in relation to problem solving. Thereby they become guides and provide inspiration which facilitates the learning process.

The philosophy of the All-day School requires the teacher to be the individual that:

- Enhances self-action which the developing child should grasp.
- Reinforces the motivation of the child for learning through incitement.
- Gives guidance to their efforts whenever is necessary.
- Encourages the personality and initiatives of the child.
- Promotes their ingenuity.
- Enhances their creativity⁵ and their appreciation for achieving.
- Helps by supporting or give guidance to the problems of the child by facilitating the ability of communication between them with actions that express the teacher's acceptance towards the child. He achieves the encouragement of the child that has learning difficulties, troubles of completion or non evident social acceptance, by engaging in dialogue.

The foundation of a new relationship between the teacher and the child.

The teacher of an All-day School develops, broadens and substantialises his knowledge. According to new scientific data, his foremost role becomes that of the initiator into the learning process. He is the one that will initiate the pupil into the value, beauty and necessity of knowledge during the course of their life, this way the teacher will create the desire to the pupil to activate himself for the discovery of knowledge.

This is mentally ascended to the actual place where the learning process occurs: The teacher stops being on an opposite side of his pupil, he comes beside the pupil and gives guidance and orientation whenever is necessary. He encourages and advises, he is teaching the pupil how to set the criteria and make judgments. Thereby the pupil is able to choose, this ability will prove very useful in the learning process. When a pupil comes across a difficulty in understanding the teacher gives guidance by posing a set of questions. When the pupil finds the

⁵ It enhances the creativity of the child, to the level that is possible with every child, this is an aspect that is neglected in our educational system (Kousoulas F. [2003], "The effects of interdisciplinary education to the creative expression of Primary School pupils", PhD. Thesis, Athens, 2003), originally published in Greek (Κούσουλας Φ. [2003], «Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στη δημιουργική έκφραση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου». Διδ. Διατριβή, 2003)

answers to the given questions, he understands and he is in position to deal with the subject that was puzzling him. The above, demands a teacher that has a complete knowledge of the subject in matter, but also a teacher that knows the child and has the ability to perceive the specific features of a given difficulty that are troubling the child, this way the teacher becomes resourceful and invents the appropriate ways to clarify certain subjects, for one pupil or the whole class⁶.

By this we want to stress that the teacher should be in the position to realize the moment that a pupil(s) does not understand. The inability of understanding could be attributed to the rate of difficulty of certain cognitive information, or the absence of previous mentioned cognitive information, or because closely related fields of cognitive information are not fully understood.

This means that under no circumstances does the teacher provides an “already made” knowledge or *education nutritive*, but guides the way to the discovery of knowledge. The pupil responds according to his biological and psychological aptitude, which defines the development of motivation and guides the cognitive awareness that the learning process is only natural to create. Therefore the axon, the source and the motivation of the pupil’s actions are guided by **interest**, which results from previous cognitive feedback. It is obvious that all these presuppose an alteration of the expectations that we have, regarding the learning process. The potentials and the results of the ordinary school and the philosophy associated with it, are very different from the All-day School.

Will the mediums-tools of learning remain the same as they were in the past?

a) Methodological choices

The method of teaching in the new school should, as we estimate from the results of recent surveys, be based on the following acknowledgements-scientific thesis:

- Human beings are born with an instinctive cognition potential. That should be stimulated, cultivated and developed to an ability. This includes Learning, that is a shaping factor of the individual.
- The child is learning and understands, provided that the interest is stimulated for one or all areas of cognition.
- The best method of learning is experiencing. That permits the child to explore, discover and process a cognitive field or certain information.

⁶ The term *facilitator* (a teacher that facilitates the learning process) that was internationally used, is found inappropriate and should be replaced with the more accurate term *Inventor* (a teacher that invents during the learning process).

Therefore the methodology of a School of the future:

- Has as a starting point the particularity and uniqueness of each pupil, as it is shaped from the biological aptitude, as also from the child's learning and social development.
- It transform the learning process to a challenge for the pupil who is able to exercise all of his mental functions and follow a course of experiencing which lead to the discovery of learning and personal expression, that finally will show the way to the fulfillment of someone's potentials.
- The creation of motivation and evaluation, are corresponding to the actual learning process. This process provides meanings to the pupil and expresses his cognitive, emotional and social needs, as they are naturally raised from the contact with the environment.
- In this spectrum the learning material is being offered with the aptitude of interdisciplinary connections and holistic approaches that are being explored from the pupil. This way the pupil is permitted to establish mental connections and associations which bare a meaning and a result in the way the brain functions, as long as the information is understood and integrated by the individual.

b) Substantial Usage of New Technology

Except from the school text books and work books new cognitive instruments have already been implemented in the learning process. The present situation in schooling reveals that the usage of interactive multimedia, the internet and systems of e-learning (mainly with interactive sessions), have been incorporated in all the grades of the school's outline.

In the school of the future, the interactive multimedia is used as a facilitative and a multifunctional tool. For example in the learning of history the pupil can learn from a computer program, that includes photos, video footage, maps etc. The learning activities begin from problem solving and the formulation of questions in the style of a *puzzle*. This type of activities exercise critical thinking and may ascend to playful activities. The pupils participate assuming the role of an archaeologist or a treasure hunter etc., in order to discover ancient civilizations, cities, towns and their artifacts. With this way remarkable civilizations of the past and crucial moments of history, will revive in a virtual world.

Another example stems from the subject of Geology. With the virtual study of volcano behavior and the movement of the tectonic plates, the pupils participate dynamically in the learning process and reach various conclusions in relation to the geological phenomenon of earthquakes. Except the obvious gain of knowledge, the pupils also learn how to react in a case of an actual earthquake.

Therefore new technology makes possible for the pupils to reach a wide and immediate combination of educational goals.

The internet becomes almost a parallel program of learning. It is being used as a source of information, knowledge and entertainment. In reality the term *edutainment* (education + entertainment), has been invented to depict the exact description of these fast lanes of exchanging information, which occurs with the internet. The internet is an instrument of learning that helps individuals to attain information, cultivate ones mind, and communicate with specialists, sharing their views, while at the same time work together with other pupils from different places around the world.

1. General Aim: The children are learning “how to learn”

In the school of the future, the usage of computers and the internet will be an instrument of expression, teaching, learning and communication for everyone in the school. This can be achieved through the appropriate organization of educational activities, in combination with the school subjects and school activities. The focus of the above should be the development of thinking and the ability of pupils to understand, having as the main goal the achievement of a better level of learning, through a dynamic cognitive processing of information. The pupils should:

- be instigated to search beyond the information that have been given to them.
- While at the same time they should keep a critical overview of this information.
- learn to deal with a systematic way, the problems and the situations that they come across while simultaneously they
- communicate (verbally and written) with substantial and resourceful ways.

The pupils learn how to use a computer and various educational or other programs, in the subject of “Computing” or “Technology”, they are learning “**how to learn**” and make choices, while using technology as an instrument for learning. The minimum needed potentials for these activities are defined by the following.

- Learning through experiences.
- Interdisciplinary and a wide spectrum of approaches of knowledge.
- Introduce “play” in the learning process.

It is assumed that the achievement of a goal should be immediately attainable for the pupil/ pupils, because this is the best motivation for keeping an interest and continuance of their efforts.

Principles of methodology

General Methodological Principles

The All-Day Primary School cancels the *education nutritive*, and offers the child the possibility to explore and discover knowledge individually or as part of a group, with the guidance of the teacher.

The teacher teaches the pupil to seek knowledge, but he does not present himself as the only source of information, or a certified book for that matter, but he is suggesting many more sources of information, such as the internet, modern technology and the usage of laboratories, but more importantly the Library and reading rooms.

The acquisition of knowledge for the young pupil occurs through the combination of closely related areas of cognition, which are consolidated by the individual with a variety of activities.

The philosophy (regarding the general principles) is common for all the subjects. It includes though **specific methodological principles**, which are added and adjusted to the general principles. This occurs according to the demands of the different cognitive subject (eg. Physics, Language). Thereby we have to mention separately the subjects and the appropriate methodology for each one, in the All-Day School.

Prerequisite: The head teacher of each class should engage children to explore and if possible while playing. The process evolves: the children to observe, and give a description on the subject of their observation and express a “why” in relation to the strange, odd and non expected features that they notice.

In the subjects that require experiments, laboratory work or a visit to a certain place, the children observe, and they **experience an interaction** with the cognitive subject and the features that are part of it. In these occasions, the teacher pinpoints the subject of their first observation. The children are learning to experiment or pay attention to a team of children –from their school or class– that demonstrate an **experiment**⁷.

⁷ For example, the children are in a forest or in a park or in a garden or in the yard of the school, assuming that something of the above is feasible, the children can collect, flowers, leaves, stones, whatever is necessary each time. After they observe their findings, they have to describe what they observed.

The pupils have to describe what they observed, they are divided in teams and **pose questions**, of the things they observed, both the ordinary and the extraordinary aspects of what they witnessed. The children have learned to think and provide answers to given questions. Their answers can be used as **hypothesis for experimentation**. The opinion of the children should immediately put to a test their sayings and discover if what they said is valid or false. If the children do not think of a “why” and come up with a “therefore”, of a fact or an aspect or an observation, then the teacher may offer a “therefore” himself. Following the same procedure as before the children put the teacher’s proposal to the test in order to find out the result.

After the previous process the children are lead to the **setting of rules**, this means that the children have understood –through this process- the phenomenon or item that they had to investigate or describe.

This process is very important, because it makes compulsory for the child to see the world from a scientific point of view. It is holistic and conjunctional. It cultivates the **creativity** of the child, because he or she has to think, distinguish, invent, follow all the mental activities that the brain is able to implement and at the same time cultivate their judgment. The next step of teaching is for the child to learn how to reach conclusions, formulate his thoughts in sentences, of the understandings that he made. This is the meaning of the phrase **“I am learning to someone how to learn”**.

The methodology of the All-Day School anticipates and demands that every cognitive unit to be consolidated by the whole of the other cognitive or creative activities of schooling (see related paragraphs).

The All-Day School does not allocate daily assignments for homework. Everything occurs in the school. The closest thing to a homework assignment in the All-Day School is the gathering of information from the family library or the study of a children’s book or poem that the children will present in the classroom. The achievements of the children, for example a report, can be seen by their parents or the school. At designated periods there can be the organization of exhibitions that the parents could visit. If there is a need, the parents can be informed from the headmaster, the teacher or the child-psychologist. The parent’s association must work closely with the teacher’s association and this relationship should not be restricted to the day of the grades, by asking about the development of their children. The teachers and parents should organize a set of meetings in order to discuss issues and problems that might appear.

Aims and Goals

In conclusion the All-Day Primary School:

- Is a place that the pupils develop cognitive, investigating, constructive and cultural skills. They evolve their knowledge, their personality and their character by “learning how to learn”, “how to accept others” as well as to be responsible and creative.
- Changes the teaching of traditional academic subjects, through a variety of approaches that affect the personality of the pupil in a multiple/interactive manner.
- Assists, in the best possible way, the development of the child’s personality and the assimilation in the educational system.
- Constructs with “new” elements the developing course of the pupils, in a way that corresponds to the new, technologically evolved, society- the society of knowledge. It satisfies the need for a developing complete personality, which can fulfill the expectations of modern society. At the same time it develops in the psyche of the child, social and emotional cohesion. This way the child learns to derive pleasure out of the effort and the achievement.
- It reassures the protection of the child against negligence, ill treatment and potential dangers that might be present in the family unit or the wider social environment, thereby it offers *creative monitoring*.
- It enriches their language skills and develops their imagination – their ability for representations through an efficient cultural involvement. It supports and gives advices to the child regarding the troubles that he faces. It facilitates their ability for communication through actions that bare the meaning “I accept you”, especially for the children that have troubles achieving and learning. This kind of dynamic of the school allows the transition of the pupil from the “*realm of I*” and “*disclosure*” to the realm of “*we*” and acceptance/ concession of the other.
- It contributes to the constant intervention on learning and educational concern, as well as to the multiple evaluation process and the effort that the pupil does in order to minimize existing educational inequalities.
- It contributes to the relief of the pupil’s family, especially in cases that both parents are working, or in cases that the pupil belongs to a single parent family, there is no alternative way of protecting the child.

- It brings out the sensitivity of the parents and mobilizes the institutions of the local community, by aspiring the “opening of the school to society”.
- It defends the public character of education and “persuades” for the reliability of the Educational System.

Maria Tzani i Christos Kechagias ,
Univerzitet u Atini, Fakultet za osnovno obrazovanje,
Laboratorija: “Biophysical Environment; Neurosciences & Learning”,
Grčka

ULOGA MENTORA

Rezime: U radu se analiziraju savremeni obrazovni sistemi koji propovedaju kreativnost, sposobnost donošenja odluka i svest o sebi. Međutim, nastavnik mora da preispita svoju ulogu kako bi mogao da bude vredan i nezmanljiv činilac procesa humanizacije. Mentor podstiče, vodi i savetuje, a pošto i sam treba da bude osoba bez predrasuda, on mora da ima sklonost ka detaljnoj analizi i da bude u stanju da proceni rezultate. Zahvaljujući ličnim kvalitetima, učitelj postaje mentor koji vodi učenike ka cilju.

Ključne reči: Obrazovni sistemi, vodič, mentor, process humanizacije.



SONJA RUTAR
University of Primorska (Littoral),
Faculty of Education
Koper, Slovenia

UDK 371.213.3(497.4)

MENTORS AS PARTNERS IN TEACHER EDUCATION PROCESS

Abstract: Quite soon it became clear, as understood by the Faculty of Education Koper that mentors are one of the most important partners of Teacher Education, which was also the reason that the faculty began to think about the common work, which results in the projects, named “The Partnership of Faculties and Schools” “Partnership of schools and kindergartens” in the years 2004/2005 and 2006/2007. The aim of those two projects was to find a common language through the dialogue about what are mentors’ and faculty’s expectations and about the meaning of students’ practice. Our presentation will show to the audience the findings of the projects, which pointed out the need for very intensive communication between those two partners. The main questions discussed were the following: Why are mentors so important? What kind of mentors students and faculties need if we think from the perspective of lifelong education, and self-regulative professional development? And also, what mentors expect from the faculties to address those expectations.

Key words: teachers, mentors, experience learning, partnership, professional development

Introduction

A mentor, historically and traditionally defined, is an older, more experienced person who is committed to helping a younger, less experienced person become prepared for all aspects of life.

(Odell 1990)

Why would we start with a definition and above all with only one? The reason may be found in the fact that the above stated definition illustrates very well the first association with the notion of mentorship. It includes the association and the experiences of the past generations on the mentorship and does not discuss the areas where we all make a stop today, all who meet with the question of providing a qualitative mentorship to students, future preschool educators and teachers.

In our contribution we shall present the main challenges and findings based upon an important project: "The Partnership of Faculties and Schools", which took place twice and where the facilitator and the manager was the University of Littoral (Univerza na Primorskem), Faculty of Education Koper. The first project took place in the academic year 2004/2005 and the second one in 2006/2007. The outline and the preparations for the two projects were based on discovered needs for the establishment of partnership between the faculty and schools as well as kindergartens. It is obvious that the ancient patterns and forms of mentorship are no longer in line with the needs of students, faculties, mentors as well as schools and kindergartens as the users and employers of future graduated teachers and preschool educators.

The reasons for simultaneous expression of the needs of all partners could most certainly be found in the difficulties of the establishment of the professional identification of a teacher/ educator, who is supposed to be crowned by professionalism and the autonomy as one of the key indicators of professionalism. Several centuries long and unilateral, safe and self-sufficient role of teachers as persons, who are the bearers of knowledge with the apriori social status and authority, has become outdated. Untouchability, ultimacy of knowledge and glorification of the existing and the actual has transformed into the awareness that: »Only teachers who are aware of self development and personal growth can help pupils and colleagues in this process. The latter is particularly important for teachers – mentors.« (Valenčič Zuljan, et. al.2007).

If we want to derive from the classic definition of a mentor, i.e., that one can be a mentor because he is more experienced, then it would be wise to define first of all what do we expect from himself, from a teacher with his fundamental mission: learning and teaching and in the context of his professional identification. Požarnik Marentič (1990) claims that real professionals in their actions are those who use for their work such procedures which are conceived in the system of theoretical recognitions, who are in decision making independent, who are relatively independent from pressures and outside control and who are committed to the benefits of their „clients“. And then Altrichter and Posch claim that the most characteristic feature of teachers - professionals is »the capability of autonomous vocational development with the systematic study of their work, with the study of the work of other teachers and by verifying the educational (pedagogical) ideas through research grades « (1991, p. 12).

As we are going to find out in the continuation, we can agree with such expectations and at the same time it is necessary to underline the awareness that it is *possible to detect the same professional needs in the professional development and the role of students as well as their mentors*. It is a matter of an insight into one's actual situation which is reflected in the difficulties of facing social and

professional expectations as well as in the need for mentorship – thus the presence of more advanced – also for mentors. Here we might have materials, books or a more advanced partner for communication or for a dialogue. The issuing point of thinking is thus: if a student needs a mentor because he is just at the beginning of his professional career, and it seems wise to expect experience, since it is a question of the process of acquisition of specific knowledge, skills and the formation of vocational ethics, we can equally claim that a teacher – professional needs, regardless the level of his development, a professional support as well as someone next to him, who besides him and with him defines expectations and opens new options as well as aspects of professional identification. Development is never finished. Thus also the development of professional – mentor does not finish in the moment when he becomes, or is capable and a successful mentor or, as Terhart (1997 in Zuljan et al., 2007) emphasises that the teacher's vocational development starts by entering into the process of education and ends by retirement or by abandoning the profession. *Thus, the partnership with mentors should therefore be seen also from the point of view of the mentors' needs and not only from the point of view of the needs that faculties and students have in the process of their professional identification.*

The system aspects of mentorship in Slovenia

Slovenia has put in place a system of professional promotion which makes possible that teachers and educators acquire different professional status. Promotion depends on additional educational activities and permanent professional qualification and training which has to be proven in a special process of the acquisition of certain status. Teachers and educators can thus get promoted into different titles: mentor, adviser or councillor. A precondition for having a position of a mentor to students on practice, is having the title of adviser, councillor or mentor for not less than three years. Here, it is not the intention to check whether someone complies with the necessary qualifications for doing the job of a mentor. It has been foreseen that a teacher/educator has certain professional experiences which are at the same time verified by the title of mentor and later adviser or councillor, and that he has certain knowledge necessary for the role of a mentor. However, as we know from the theory and practice it is not quite like that. Burke, Walsh, Levien, Howard, (2004) claim that mentors, if they want to exercise their role of a mentor, have to have professional competences and experiences, communication skills and established interpersonal skills.

The purpose and the objective of the project »Partnership of Faculties and Schools«:

The first project »Partnership of Faculties and Schools« in the years 2004/05 invited to cooperation all the schools with which the faculty developed cooperation and which provided mentors for students during their undergraduate studies for the profession of a teacher/educator. The project involved 64 mentors who participated in the preparation of the model of qualitative practice, which really was the purpose as one of the sub-areas of the project. Within the practice model the purpose was as follows:

- To ensure the link between theory and practice,
- To ensure student practice in high quality programs,
- To ensure high quality mentorship to students,
- To ensure efficient organisation and coordination of students practice,
- To create programs and contents for different kind of student practice,
- To create conditions for observing, practical exercises and learning in authentic situations with focus on assuring critical reflection in relation toward practice and theory,
- To define and harmonise expectations of students, kindergartens, schools, faculties toward students in pedagogical practice.

The project »Partnership of Faculties and Schools« in 2006/07 was based on the recognised needs of mentors discovered in the first project. The problem of providing and developing mentors' role was exposed.

Working methods

In the frame of both, development and research projects, we first of all ensured the orientation to do the snap-shot of the existing situation and the analysis of the organisation, the contents and the impact of the practice held so far. In the phase of the conceptualisation we carried out a joint creation of practice models and mentorship. In the phase of introduction, evaluation and upgrading we held the training based on the discovered needs and the implementation of the new forms and approaches of ensuring qualitative practice and mentorship. The last phase of both projects took place as a dissemination of results in the frame of the joint consultations of all partners and other interested stakeholders; proposals for the upgrading of studying programmes and system changes to ensure qualitative practice and mentorship at the national level. (Rutar, 2005; Vonta, 2005).

The issuing point of establishing the mentorship relation - reflexive professional - mentor

The fundamental recognition of teachers, mentors, involved in the practice model was that a good teacher, equipped with all components of professional knowledge, is only a precondition for ensuring qualitative mentorship, which means that professionally qualified teacher in pedagogical-psychological area with long term working experiences does not (necessarily) ensure a qualitative mentorship to students in their practice. Moreover, years of working experiences may be even misleading particularly in cases when teachers repeat one and the same experience in a non-reflexive way for several years. In this case we cannot speak about years of working experiences but rather about how many years teachers have repeated one and the same experience. Thus, paralelly to the formation of the mentor's role, there were also serious questions within the working sessions on what does it mean to be a good teacher/educator. Common findings have indicated a conclusion that, when forming mentor's role, first of all it would be necessary to define standards of qualitative teacher/educator – at the level of a class or his colleagues. Namely, there is a question: if we expect transfers of mentors' roles from apprenticeship model (when students observe and »imitate« mentor) through the competence model (when students act according to the instructions of teachers and/or mentors) to the so called reflexive model, where students are expected to critically evaluate their own and their mentors' teaching and the acting of participants in the process (Maynard and Furlong 1994 in Magajna 2005), then we can logically expect that teachers -mentors are first of all teachers of high quality, capable of reflexive relationship of their own and their students' practice, which means that teachers - mentors should be able first of self-questioning on their practice as well as on the contents and process aspects of their practice. In order to be able to that, they have to know them and bring them to their awareness. Nowadays it is expected that mentors should cooperate closely with the faculty lecturers; they are supposed to encourage students to reflect on the connections between learning objectives, goals, convictions and actions, to doing permanent self-questioning, to connecting practical experiences with theoretical frameworks, to reflect as the bridge between the theory and practice (Cvetek 2003, Pachler, Field 2001 in Marentič Požarnik, 2005).

The basis of establishing mentorship situation

On the assumption that professionals are capable of self-reflection and recognition of elements of quality in the educational process, where they act as teachers and educational process where there are students in practice acting as teachers, it is important that we consider the findings and the requests that men-

tors explicitly exposed to students in practice and students themselves in the projects »Partnership of Faculties and Schools« as conditions for good practice and mentorship situations.

Mentors and students are convinced that there should be:

- defined expectations of all stakeholders in the mentorship process; they have to be written and verbalised by which a high level of understanding is achieved as well as the approaching towards and reaching common understanding ,
- defined purposes and objectives of mentorship situation,
- conceived plan of mentorship situation with clearly defined objectives and strategies for reaching those objectives.

The above pragmatic and rational scheme does not seem to be problematic. Everyone could /can identify with it: mentors, students and university lecturers, however, it does not contain the aspect of contents. It represents the framework of agreement, but does not give the answers to the most important questions: what are our expectations, purposes, objectives, and what are the basic strategies of mentorship situations and the strategies of educational process, which are a part of the concept of modern comprehension of teachers'/educators' role.

It is thus logic that simultaneously with the conceptualisation of mentors' role the need of the conceptualisation of professional teachers'/educators' process quality appeared, as well as the need for the definition of what does it mean to be a good teacher/educator. It is interesting that we can easily define what it means to be a good mentor, but we feel reluctant to establish a definition of a good teacher - professional. In any case, a good teacher has to dispose of the following knowledge:

- *Contents knowledge* – expert knowledge on subjects (the contents that teachers are going to teach),
- *General educational/pedagogical knowledge* (at the theoretical level, empirical findings and also visions, concepts and attitudes on instruction, formation, school, assessments...) from the area of pedagogic, didactic and some other disciplines),
- *Psychological knowledge* – knowing pupils (development particularities, individual differences), and learning process,
- *Special didactic knowledge* (named also educational content knowledge),
- *Curricular knowledge* as »the tool of profession« (about syllabus, regulations, legislation, organisation of education system,...),

- *Practical knowledge*, which is otherwise named: practice wisdom (Elliott 1991 in Marentič Požarnik, 2000), action knowledge or action repertoire (Bauer 1999 in Marentič Požarnik, 2000), experience or implicit knowledge (de Vries, Beijaard 1999 in Marentič Požarnik, 2000), situation knowledge, vocational skills or competences, »know-how«, (Marentič Požarnik, 2000, p. 6)

In the frame of establishing the definition of process quality and qualitative mentorship, and the development research work in both treated and presented projects, the following threats and occurrences were exposed:

- Certain teachers have the knowledge, and above all have developed expertise and skills, which ensure a qualitative process, however that knowledge is non-reflexive, non-aware and they therefore cannot share it with others, with students, since they do not contemplate about the principles of their action, but rather on techniques, concrete activities with children and adults.
- Some teachers do not have a clear idea and orientation in their professional development – where they are, what they want to achieve, what to change, why they want to reach this, and change it.
- Certain teachers do not have a clear image about what does it mean to be a qualitative teacher and what is significant for the quality of formation and education on the structural and process level.

From the above threats we found out that teachers/educators – mentors in order to be successful in their action, need for themselves and for their imagination first of all instruments for their self-evaluation. We have also learned that the level of self-criticism at self-evaluation matches with the level of understanding standards. Larger self-criticism appears with better understanding of process standards. For the self-evaluation we cannot oversee the problem of homeliness, expressed in their own way of action, and the protection of pride about what Macbeath and McGlynn (2006) speak. We have learned that without the support of adequate materials, experts and more developed teachers, it is impossible also for mentors to reach a higher level of understanding of their own practice and the practice of other colleagues, as well as students. Here we can, among different sources and ways, include also the following: e- learning materials, mentor consultations, self-evaluation instruments, professional forums, exchanges.

Findings on possibilities of improving mentors' role

The above mentioned problem of teachers' professional identification is, as said before, the key issue also in the case when we want to define the role of

mentors. At this point we would not like to define what it means to be a good mentor, since it depends on general and specific expectations of concrete mentor situation. Anyway, we would like to share findings on that issue, and what, besides the findings on expectations, purposes, objectives and apriori professional teacher/educator and achieving high level process quality of teacher/educator, encourages the development of successful role of mentors.

We have found out that it is important to combine different learning sources, such as:

- face - to - face consultations: faculty experts and mentors /group, individual level/
- mentor - to - mentor meeting and supportive structured material/paper and e- learning materials/
- teachers' self-evaluation, since teachers/mentors are also themselves at the same time in the process of professional development and improvement
- learning web, e-learning environment
- supportive whole school culture, ICT technology.

The reasons for such diverse sources of acquiring knowledge, information and exchange of knowledge is conditioned by the fact of complexity and separate uniqueness of mentors' situation and relationship. The uniqueness, if conditioned by the diversity of partners, included in the mentors' situation and thus in the diversity of their needs. Such flexibility can be provided only by diverse sources and multiple comprehension situations which can be self regulated by each participant of the learning process, to his own adequate way: both in terms of the contents and organisation.

Conclusion

We can recapitulate that for the establishment of partnership among schools, kindergartens, faculties and mentors it is necessary to ensure a permanent and mutual development – research relationship, which is based on reflective professional experiences of all partners, on the potential of theoretical knowledge and know-how, which represents a condition for ensuring a qualitative mentorship. In case of mentorship we speak of establishing interaction in which the point is more the communication process and even more the dialogue of diversity. It is therefore necessary to bear in mind the latent traditional patterns which are shown in the desired transmission of knowledge and (potential) mentors' taking over the position of power, decision making and by that, paradoxally, taking over the key responsibilities of mentors for the quality of mentorship process,

which could in case of dialogue, joint and independent planning as well as evaluation and self-evaluation of pedagogical situations be surpassed.

Mentors' situation has to be based on agreed and expected indicators of pedagogical excellence if we want to identify in contents and in process the path of the development of future teacher/educator.

Beside the basic process quality of mentors as teacher - professional it is necessary to ensure the development of skills needed for the establishment of mentorship relations: reflection on values, convictions, views, understanding of professional mission and empathy in relation to students, communication skills as well as the skills of reflection and self-reflection. It is important to define the expectations of all involved in the mentors' process, and to make sure that the professional experience is only the lever for the professional reflection and experience learning, which is supposed to be raised on the level of principles and standards of the expected quality of pedagogical process as well as professional identity of teacher/educator.

References

- Altrichter, H.; Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2, str. 12-23.
- Macbeath, J.; McGlynn, A. (2006). *Samoevalvacija: kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Za pluralizem modelov spoznavanja, raziskovanja in delovanja v pedagoških znanostih. *Sodobna pedagogika*, ler. XII, št. 1-2, str.. 1-4.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev- nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, lt. 31, št. 4, str. 4-11.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Seminarji za mentorje kot priložnost za poglobljanje kompetenc, refleksije in partnerskega sodelovanja s fakultetnimi učitelji - perspektiva izvajalke. V: *Partnerstvo in mentorstvo v izobraževanju učiteljev*, Program konference, Povzetki, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M.; Vogrinc, J.; Bizjak, C.; Krištof, Z.; Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Odell, S.J. (1990). *Mentor Teacher Programs*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Rutar, S. (2005). Partnerstvo kot pogoj za zagotavljanje kakovostne pedagoške prakse. v Vonta, T.; Udovič Medved, V. (Ur.) *Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci*. Koper: Založba Annales.
- Vonta, T. (2005). Teoretična in metodološka zasnova projekta „Partnerstvo med vrtci/šolami in fakulteto“ v Vonta, T.; Udovič Medved, V. (Ur.) *Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci*. Koper: Založba Annales.
- Walsh Burke, K.; Levien, R.; Howard, M. (Ur.). (2004). *Step by Step Mentoring Guide for Quality Improvement: A Master Teacher Trainer Handbook*.

Sonja Rutar
Univerzitet u Primorskem (Littoral),
Pedagoški fakultet u Kopru, Slovenija

MENTORI KAO PARTNERI U PROCESU OBRAZOVANJA UČITELJA

Rezime: Veoma brzo je postalo jasno, kao što je Pedagoški fakultet u Kopru shvatio, da su mentori jedni od najvažnijih partnera u obrazovanju učitelja, što je bilo i razlog da fakultet počne da razmišlja o zajedničkom radu, što je dovelo do projekata 'Partnerstvo fakulteta i škola' i 'Partnerstvo škola i obdaništa' u 2004/05. i 2006/07. godini. Cilj ova dva projekta bio je da se pronade zajednički jezik, kroz dijalog o tome šta su očekivanja mentora i fakulteta i o značenju prakse koju studenti obavljaju. Naša prezentacija će pokazati nalaze ovih projekata, koji su istakli potrebu za vrlo intenzivnom komunikacijom između ova dva partnera. Glavna pitanja o kojima se diskutovalo bila su sledeća: Zašto su mentori toliko važni? Kakvi su mentori potrebni studentima i fakultetima ako razmišljamo sa stanovišta obrazovanja, kao procesa koji traje čitavog života, i samoregulativnog profesionalnog razvoja? Takođe, i šta mentori očekuju od fakulteta kako bi se pripremili za ova očekivanja.

Ključne reči: učitelji, mentori, učenje kroz iskustvo, partnerstvo, profesionalni razvoj.



DANIJELA PETROVIĆ
Univerzitet u Beogradu,
Filozofski fakultet,
Srbija

UDK 371.213.3

TRADICIONALNI I SAVREMENI POGLED NA MENTORSTVO U SFERI OBRAZOVANJA BUDUĆIH NASTAVNIKA

Apstrakt: Tradicionalno, mentorstvo se tretira kao interpersonalni odnos između manje iskusne osobe - studenta koji se obrazuje da postane nastavnik, i više iskusne osobe - iskusnog nastavnika, mentora, čiji je osnovni cilj unapređivanje ličnog i profesionalnog razvoja studenta. U praksi su prisutni različiti modeli mentorstva, među kojima su najpoznatiji model šegrtovanja, model kompetencija i reflektivni model. Većina ovih modela mentorstvo prikazuje kao jednosmeran proces u kojem su glavni korisnici studenti, pri čemu mentori obezbeđuju mnogo više podrške nego što to dobijaju za uzvrat. Savremeni pogled na mentorstvo dovodi u pitanje ovaj jednodimenzionalni model i mentorstvo tretira kao uzajamno nagrađujući proces iz kojeg dobiti imaju kako studenti na profesionalnoj praksi, tako i mentori koji rade sa njima. U ovom radu posebna pažnja se posvećuje tome kako mentori vide sopstvenu ulogu, kao i kratkoročne i dugoročne dobiti mentorstva na ličnom i profesionalnom planu. Smatramo da sagledavanje dobiti koje mentorstvo ima za lični razvoj i profesionalnu karijeru mentora može da ima i važne praktične implikacije, tj. može da posluži kao osnova za ohrabrivanje i podsticanje iskusnih nastavnika da preuzmu ulogu mentora.

Cljučne reči: modeli mentorstva, uzajamno nagrađujući proces, samopercepcija uloge mentora, dobiti od mentorstva

Uvod

Prethodnih decenija inicijalno obrazovanje nastavnika je bilo predmet brojnih rasprava i diskusija među stručnjacima i praktičarima u gotovo svim zemljama sveta. Znatna broj ovih rasprava ticao se uloge koju institucije visokog obrazovanja, s jedne strane, i škole, s druge strane, treba da imaju u obezbeđivanju relevantne, celovite i efikasne prakse namenjene studentima koji se školuju da postanu nastavnici. Prema viđenju pojedinih stručnjaka inicijalno obrazovanje nastavnika treba u mnogo većoj meri da se oslanja na škole pri čemu ključnu ulogu u praktičnom osposobljavanju budućih nastavnika treba da imaju mentori - iskusni nastavnici iz škola. Nasuprot tome, drugi stručnjaci ukazuju na to da je neophodno da između institucija visokog obrazovanja i škola postoji ravnopravno partnerstvo jer se time stvara osnova za prevazilaženje jaza između teorije i prakse. Na taj način studenti će imati priliku da svoja teorijska znanja ne samo potvrde u praksi, već i da na osnovu praktičnog iskustva u školi i razredu sami

uoče određene zakonitosti i formulišu teorije manjeg obima. Bez obzira na postojeće razlike, nesporno je da je za kvalitetno inicijalno obrazovanje nastavnika neophodna kako saradnja između univerziteta i škola, tako i angažovanje iskusnih nastavnika u svojstvu mentora. Zbog toga je važno pitanje kako motivisati iskusne nastavnike da prihvate ulogu mentora, pogotovu kada se ima na umu da se ova zahtevna i kompleksna uloga ne vrednuje na adekvatan način.

Određenje mentorstva

Mentorstvo se može odrediti na različite načine. Tako se mentorstvo, tradicionalno, određuje kao interpersonalni odnos između manje iskusne osobe (šegrt, praktikant, štíćenik, student) i više iskusne osobe (mentor), čiji je osnovni cilj unapređivanje ličnog i profesionalnog razvoja osobe sa manje iskustva (Kram, 1985 prema Eby i dr. 2006). Kada je reč o osnovnom obrazovanju nastavnika, manje iskusne osobe su studenti koji se obrazuju za profesiju nastavnika, a više iskusne osobe su nastavnici koji rade u školama i imaju višegodišnje praktično iskustvo.

Savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja nastavnika daju Avaja i saradnici, koji o mentorstvu govore kao o putovanju (Awaya i dr, 2003). Mentorstvo shvaćeno kao putovanje je kontinuirani proces koji traje barem dve godine. U ovoj metafori mentor je vodič na putu i u njega se može imati poverenja jer dobro poznaje datu maršutu pošto ju je i sam proputovao više puta. Međutim, treba imati u vidu da mentor ne prelazi uvek istu maršutu i da zajedno sa studentom može da bira i nove destinacije.

U obrazovnoj praksi su prisutni različiti modeli mentorstva, među kojima su najpoznatiji model šegrtovanja, model kompetencija i reflektivni model (Maynard i Furlong, 1994). *Model šegrtovanja* podrazumeva da studenti uče kako da podučavaju putem posmatranja iskusnih nastavnika i sticanja iskustva podučavanja pod njihovim neposrednim rukovodstvom. Studenti koji se obrazuju da budu nastavnici na ovaj način formiraju ideje o procesu podučavanja i usvajaju pojedine strategije podučavanja, a mentor u ovom procesu ima ulogu modela. *Model kompetencija* pretpostavlja da studenti uče da podučavaju putem sistematskog praktikovanja veština i tehnika podučavanja, pri čemu mentor posmatra studente i daje im povratnu informaciju. *Reflektivni model*, pretpostavlja da studenti koji se obrazuju za profesiju nastavnika uče na osnovu kritičkog promišljanja o različitim načinima podučavanja. Time studenti razvijaju dublje razumevanje procesa učenja i podučavanja. U ovom modelu mentor i student su ko-istraživači.

Pojedini autori ističu da je u mentorstvo ugrađena jedna značajna dualnost tj. da je mentorstvo istovremeno i proces i odnos. U oba slučaja mentorstvo mora

da uključi barem dve strane – mentora (iskusnog nastavnika) i šegrta (štićenika, praktikanta tj. studenta koji se obrazuje da bude nastavnik). I pored dualnosti između procesa i odnosa, mentorstvo je celovit koncept koji uključuje oba ova aspekta. Procesni aspekt ima za cilj da studente, buduće nastavnike, uvede u „zajednicu prakse“ nastavničke profesije, dok relacioni aspekt omogućava da se to ostvari na jedan brižan i podržavajući način (Kwain i Lopez-Real, 2005).

Takođe, pravi se razlika između prirodnog i planiranog mentorstva (Flaxman et al., 1988 prema Lucas, 2001). Prirodno mentorstvo se odvija spontano kroz prijateljstvo, kolegijalnost, podučavanje, vođenje i savetovanje. Nasuprot tome, planirano mentorstvo se sprovodi kroz strukturane programe u kojima su mentori i studenti izabrani i upareni ciljno i namerno na osnovu formalne procedure.

Mentorski odnos i uloga mentora

Tradicionalno viđenje uloge mentora u obrazovanju mentoru pripisuje privilegovanu poziciju u odnosu na studenta. Kada se govori o ulozi mentora obično se pretpostavlja hijerarhijski odnos u kojem mentor ima dominirajuću ulogu, a student ima zavisnu poziciju. Savremeni pogled na mentorstvo, mentora i studenta tretira kao ravnopravne partnere i njihov odnos kao deo procesa razvoja (između ostalih, Awaya i dr, 2003; Eby i dr, 2006).

Identifikovanje različitih aspekata uloge mentora kako bi se odredili kvaliteti dobrog mentora bilo je predmet brojnih rasprava i istraživanja. Viđenje raznovrsnosti i obima uloga koje mentor preuzima, kao i njihovog značaja varira u odnosu na teorijsko i praktično polazište istraživača. Tako na primer, Šon ističe važnost uloge kritičkog prijatelja koji studentima pomaže da na smislen način promišljaju svoju praksu (Schon, 1987). Sličan stav ima i Braund, koji smatra da je osnovna uloga mentora da bude refleksivni praktičar i da zajedno sa studentima razmatra različita pedagoška pitanja i time ih osposobljava da kritički evaluiraju proces učenja učenika i u skladu sa tim koncipiraju naredna podučavanja (Braund, 2001). Za razliku od prethodnih autora, Hoper u prvi plan ističe ulogu ravnopravnog partnera koji, ne samo što posmatra kako studenti izvode časove, već zajedno sa njima učestvuje u procesu dizajniranja časova, kao i njihove analize i evaluacije (Hopper, 2001).

Kompleksnije sagledavanje uloge mentora daju Avaja i saradnici (Awaya i dr, 2003). I ovi autori govore o *ulozi ravnopravnog partnera*, odnosno, ističu da je za izgradnju dobro mentorskog odnosa važno da mentor svoj autoritet ne zasniva na većem statusu i položaju već na većem iskustvu i mudrosti. Mentorstvo može da postoji jedino u kontekstu saradničkih odnosa zasnovanih na partnerstvu u kojoj ni jedna strana ne zastupa poziciju moći nad onom drugom. Zbog

toga je uzajamnost bitna karakteristika svakog mentorskog odnosa. Sledeća uloga koji izdvajaju ovi autori je *uloga vodiča do praktičnih znanja*. Mentor pomaže u procesu rešavanja problema tako što studentu pomaže da sagleda nove načine i puteve dolaženja do rešenja. Prema Avaji i saradnicima mentor treba da bude i *izvor moralne podrške*. Uloga mentora je *da ohrabruje studenta* i podstiče ga da preduzme potrebne akcije (Awaya i dr, 2003). Takođe, važna uloga mentora je i da studentima *obezbedi prostor da pokažu svoju vrednost*. Mada mentor daje savete i usmerava studenta, on takođe treba dobro da zna kada je neophodno da se povuče i studentu pruži priliku da se dokaže. Time mentor pokazuje da ima poverenja u sposobnosti svog učenika.

Kao što je za mentora važno da zna kada treba da se izmakne tako je i za studenta važno da ima želju da se oproba i dokaže svoje sposobnosti. Mentor treba da usmerava ali ne i da preuzme kontrolu nad akcijom studenta. Odgovor studenta treba da bude u korespondenciji – student treba da prihvati odgovornost za sopstvene akcije. Bitna je spremnost studenta da bude uključen, rizikuje i da se oproba u podučavanju kako bi se maksimalno iskoristila svaka prilika za učenje (Awaya i dr, 2003).

Na osnovu prethodno rečenog jasno je da je lista zadataka koji se postavljaju pred mentore prilično dugačka. Od mentora se očekuje da podržava i ohrabruje svoje studente, da ih sasluša, da saoseća sa njima, da zajedno sa njima evaluira i promišlja, da organizuje, da bude fleksibilan i dostupan, da ima vremena za studente i da je posvećen (Hopper, 2001). Da bi sve to postigao mentor zapravo mora da usvoji karakteristike različitih uloga kao što su savetnik, kritički prijatelj, uzor, kontrolor kvaliteta i procenjivač.

Kao deo šireg istraživanja koje se bavilo poučavanjem odnosa univerziteta i škola u praktičnom osposobljavanju studenata za poziv nastavnika, Kven i Lopez-Ril su ispitali kako mentori opažaju značaj pojedinih uloga koje se pred njih postavljaju. Uzorak je sačinjavalo 259 mentora iskusnih nastavnika iz osnovnih škola. Na osnovu pregleda literature, Kven i Lopez-Ril su izdvojili deset najčešćih uloga mentora i dali kratak opis svake od uloga (Kwain i Lopez-Real, 2005). Reč je o sledećim ulogama:

- *posmatrač* – posmatranje časova koje izvode studenti, posmatranje pripreme studenata, obraćanje pažnje na stavove studenata i njihovo generalno profesionalno ponašanje
- *davalac povratne informacije* – analiziranje časova koje izvode studenti i davanje povratne informacije o izvođenju časa i procesu podučava

- *uzor* – pružanje dobrog primera studentima na osnovu sopstvenog profesionalnog ponašanja
- *savetnik* - pomaganje studentima u vezi sa bilo kojim ličnim i profesionalnim problemom
- *kritički prijatelj* – pružanje konstruktivne kritike studentima u vezi sa njihovim podučavanjem
- *instruktor* – davanje specifičnih instrukcija studentima u vezi sa tim kako da podučavaju
- *menadžer* – upoznavanje studenata sa procedurama koje se koriste u školi
- *procenjivač* – procenjivanje izvođenja časova i procesa podučavanja.

Kven i Lopez-Ril su od mentora tražili da ovih deset uloga ranguju u pogledu njihove važnosti za rad sa studentima koji se nalaze na praksi. Analizirali su kojim ulogama su mentori najčešće dodeljivali prvi rang, tj. koje uloge mentori opažaju kao najznačajnije. Utvrdili su da je za mentore najvažnija uloga davaoca povratne informacije (27.8% ispitivanih mentora je ovoj ulozi pripisalo prvi rang), a da su najmanje važne uloge kontrolor kvaliteta, procenjivač i menadžer (ovim ulogama prvi rang pripisuje 1 do 2 % mentora). Za ostale uloge se na osnovu procena mentora može reći da su srednje značajne (za više informacija pogledati tabelu 1).

Tabela 1. Procena značajnosti različitih uloga mentora – učestalost dodeljivanja prvog ranga pojedinim ulogama (prema Kwain i Lopez-Real, 2005)

	f	%
davalac povratne informacije	72	27.8
posmatrač	36	13.9
uzor	35	13.5
savetnik	33	12.7
ravnopravni partner	28	10.8
instruktor	22	8.5
kritički prijatelj	20	7.7
kontrolor kvaliteta	6	2.3
menadžer	4	1.5
procenjivač	3	1.2
Σ	259	100

Studenti koji se nalaze na praksi nešto drugačije procenjuju uloge mentora. Rezultati istraživanja pokazuju da je za studente, kada po prvi put dođu u školu, važno da se osele prihvaćenim i da nikome nisu na teretu. Po njima je jedna od ključnih uloga mentora kao njihovog predstavnika, upravo da im omogući da se

u školskom kolektivu osećaju dobrodošlim. Studentima je važno da bude prihvaćeni kao ličnost u celini, a ne samo njihova uloga praktikanta. Zanimljivo je da studenti zbornicu doživljavaju kao najvažniju prostoriju u školi. Ukoliko su prihvaćeni u zbornici, osećaju se kao profesionalci. Takođe, pored emotivne podrške (naročito tokom izvođenja prvih časova sa decom), studentima je bitno da od svojih mentora dobiju i profesionalnu podršku u vidu jasno izrečenih očekivanja (pre same aktivnosti sa decom i u toku aktivnosti), kao i u vidu povratne informacije tj. konstruktivne kritike o svom radu. Prema mišljenju studenta, važno je da mentor kada pruža podršku ne natura svoj način rada i da ne shvata lično ako student ne prihvata njegov način rada, već želi da igradi sopstveni stil rada sa decom (Maynard, 2000).

Zagovornici savremenog pogleda na mentorstvo ističu da mentorstvo nije samo uloga koja se pripisuje od spolja već da je to jedinstveni tip interpersonalnog odnosa koja se postepeno izgrađuje između studenata na praksi i iskusnih nastavnika (na primer, Awaya i dr, 2003; Eby i dr, 2006; Kwain i Lopez-Real, 2005). Problem je što studenti kada dođu na praksu najčešće nisu u poziciji da biraju svog mentora nego im se on dodeljuje. Izbor mentora je često arbitraran i prvenstveno se zasniva na tome da li je neko od nastavnika koji saraduju sa univerzitetom u datom momentu slobodan. Ovakav vid „nametnutog izbora“ je u suprotnosti sa idejom da je mentorstvo poseban tip odnosa za koji je od suštinske važnosti da strane koje učestvuju u ovom odnosu imaju određeni stepen slobode izbora.

Otvoreno je pitanje u kojoj meri je moguće da unutar univerzitetskih programa, odnos između studenata, budućih nastavnika, i njihovih mentora bude zasnovan na ličnom izboru i obostranoj saglasnosti. Dodatni problem je i to što se ne vodi dovoljno računa o tome koliko student i mentor odgovaraju jedan drugome, a trebalo bi jer je u pitanju zaista specifična vrsta interpersonalnog odnosa. Element uzajamnog izbora je ključni prvi korak u postepenom razvoju svakog mentorskog odnosa. Sloboda izbora podrazumeva da studenti učestvuju u procesu izbora mentora i da mentori imaju više slobode da odlučuju o tome na koji način će raditi sa svakim studentom.

Mentorstvo i profesionalni razvoj mentora

Tradicionalno, mentorstvo se prikazuje kao jednosmeran proces u kojem su glavni korisnici studenti, pri čemu mentori obezbeđuje mnogo više podrške nego što to dobijaju za uzvrat. Savremeni teorijski pogled na mentorstvo dovodi u pitanje ovaj jednodimenzionalni model i mentorstvo tretira kao uzajamno nagrađujući razvojni proces iz kojeg dobiti imaju kako studenti na profesionalnoj praksi, tako i mentori koji rade sa njima. Mentorstvo omogućava učenje, usavršava-

nje i napredak ne samo studenta na praksi, nego i mentora, odnosno, sve više se uviđa da se kroz proces mentorstva razvija i profesionalno napreduje i sam mentor (Eby i dr, 2006).

U oblasti inicijalnog obrazovanja nastavnika nema puno istraživanja koja se bave ovom temom. Jedno od retkih je istraživanje koje su sprovedi Lopez-Ril i Kven (Lopez-Real i Kwain, 2005). Oni su ispitivali kako mentori opažaju svoj profesionalni razvoj tokom mentorstva. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da 70% ispitivanih mentora (uzorak je sačinjavalo 259 mentora) smatra da je profesionalno profitiralo od mentorstva. Dobiti o kojima su mentori izveštavali svrstane su u četiri šire kategorije: (1) učenje kroz samo-refleksiju, (2) učenje od studenta koji se nalaze na praksi, (3) učenje kroz uzajamnu saradnju i (4) učenje od univerzitetskih tutora.

Učenje kroz samorefleksiju. U ovu kategoriju svrstano je 54% odgovora mentora. Nastavnici koji su bili mentori ukazivali su na to da ih je mentorstvo podstaklo da na jednom dubljem nivou i više kritički nego što bi to uobičajeno uradili razmišljaju o sopstvenom pristupu podučavanju i vaspitno-obrazovnim stavovima. Takođe, mentori su osećali potrebu ne samo da razmišljaju o tome kako oni sami podučavaju, već i da studentima koji su na praksi što bolje objasne razloge zbog kojih koriste određene metode podučavanja. Svesnost o tome da su uzor studentima koji su na praksi rezultirala je i u tendenciji ka podizanju kvaliteta sopstvenog podučavanja. Pogreške i teškoće sa kojima su se suočavali studenti na praksi takođe su bile podsticajne za mentore. Navodile su ih na promišljanje o tome kako su oni rešavali iste i slične probleme, kao i na to kako se sve može intervenisati u datoj situaciji. Refleksija o sopstvenoj nastavnoj praksi predstavlja srž samorazvoja nastavnika. Kada se jednom upuste u refleksiju i analizu sopstvene prakse mentori ovaj proces nastavljaju i kada studenti završe sa praksom i odu iz škole. Takođe, uočen je i transfer na rad sa kolegama iz škole. Mentori su isticali da im je mentorstvo olakšalo proces refleksije nakon opservacije časova kolega i da je generalno doprinelo poboljšavanju metoda podučavanja i efikasnosti podučavanja u razredu.

Učenje od studenata koji su na praksi. U ovu kategoriju svrstano je 39% odgovora mentora. Nastavnici koji su bili mentori isticali su da su od studenata koji su bili kod njih na praksi naučili nove strategije i pristupe podučavanja, pre svega one kod kojih je naglasak na aktivnostima učenika. „Sveže ideje“ studenata, njihova inovativnost i sposobnost da sa lakoćom koriste informacionu tehnologiju u nastavi su snažan profesionalan podsticaj za mentore. Od posebnog značaja je to što su mnogi mentori bili spremni da u svojim razredima primene ono što su direktno naučili od studenta na praksi.

Učenje kroz uzajamnu saradnju. Ova kategorija se delimično preklapa sa prethodnom, ali su se autori opredelili da je izdvoje kao posebnu kategoriju dobiti zbog toga što su mentori puno insistirali na ovom vidu učenja. Za razliku od prethodne kategorije gde je naglasak na direktnom učenju od studenta koji su na praksi, ovde je naglasak na uzajamnosti procesa učenja. Okosnica ovog vida učenja je razmena i zajednički rad radi obostrane dobiti. Na primer, mentori su isticali da je njihovom profesionalnom razvoju doprinosila razmena mišljenja sa studentom nakon izvedenog časa (npr. o stilovima učenja i teškoćama u učenju pojedinih učenika) jer su dolazili do dubljeg razumevanja problema nakon zajedničke diskusije i istraživanja. U ovu kategoriju svrstano je 18% odgovora mentora.

Učenje od univerzitetskih tutora. Ova kategorija dobiti je znatno ređe spominjana nego ostale i u nju je svrstano 7% odgovora mentora. Pojedini saveti koje su studenti dobili od univerzitetskih profesora bili su korisni i mentorima, kao i opšta filozofija podučavanja koju univerzitetski profesori nastoje da prenesu studentima. Mentori su retko kao dobiti navodili prilike da sa univerzitetskim tutorima direktno razmenjuju ideje i strategije podučavanja.

Stav da je mentorstvo uzajamno nagrađujući razvojni proces koji omogućava učenje, razvoj i rast ne samo osobe koja je na praksi već i mentora potvrđuju rezultati istraživanja iz oblasti organizacijske psihologije. Dobiti od mentorskog odnosa za mentore mogu biti kratkoročne (neposredne) i dugoročne.

Kratkoročne dobiti direktno proizilaze iz mentorskog odnosa i mogu biti veoma raznovrsne (Allen i dr, 1997 i 2004; Eby i Lockwood, 2005; Kram, 1985). Tako je osećanje ličnog zadovoljstva i ispunjenosti zbog pomaganja mladoj osobi da se razvija, da stiče potrebne veštine i kompetencije i da postepeno formira svoj profesionalni identitet jedna od najznačajnijih kratkoročnih dobiti za mentore. Pored toga, sa razvojem mentorskog odnosa mentor sebi obezbeđuje i svojevrsnu podršku unutar organizacije. Postizanje većeg ugleda u organizaciji je još jedna važna kratkoročna dobit za mentore.

Dugoročne dobiti su povezane sa karijerom i stavovima prema poslu. Na primer, utvrđeno je da su osobe koje su bile mentori brže napredovale u karijeri i da su bile zadovoljnije su svojim profesionalnim uspehom nego osobe koje nisu bile mentori (Allen i dr, 2006). Smatra se da mentori postižu bolji profesionalni uspeh jer kroz mentorstvo razvijaju liderske veštine (Bozionelos, 2004). Takođe, utvrđeno je da mentorstvo utiče i na odnos prema radnom mestu – pojačava doživljaj svrsishodnosti i smislenosti posla, zadovoljstvo samim poslom, kao i doživljaj pripadnosti radnom kolektivu (Hunt i Michael, 1983).

Pored kratkoročnih i dugoročnih dobiti, pojedini autori, razlikuju instrumentalne (spoljašnje) i relacijske (unutrašnje) dobiti od mentorstva (na primer, Eby i

dr, 2006). Instrumentalne dobiti su poboljšanja u obavljanju posla do kojih dolazi usled mentorstva, kao i uvažavanje i poštovanje drugih članova kolektiva koje se dobija zbog obavljanja uloge mentora. Relacijske dobiti se odnose na mentorstvo kao nagrađujuće iskustvo i na razvoj socijalne mreže podrške u kolektivu (u praktikantu mentor obezbeđuje saveznika u kojeg se može imati poverenja).

Razmatrajući kakvo značenje za mentora ima uspeh koji postižu njegovi studenti, Centeno ističe da je mentorstvo jedna od najpodsticajnijih profesionalnih aktivnosti. Mentorstvo podrazumeva podučavanje koje nadilazi prost transfer znanja i veština. To je osoben vid individualnog podučavanja¹ čija se specifičnost sastoji u tome što mentor radi sa studentom koji želi da se osposobi za rad upravo u struci kojoj je mentor posvetio veći deo svog profesionalnog života i u kojoj je razvio značajan nivo ekspertize. Prema Centenu, to je period tokom kojeg mentor ponovo prolazi kroz svoje početne dileme i sagledava ih i promišlja na nov način. Ne samo što podučava studenta koji se nalazi na praksi, mentor kroz mentorstvo i sam puno uči na ličnom i profesionalnom planu. Sam proces mentorstva je podsticajan i energizirajući jer mentoru pokazuje kako je sposoban da još jednom sve počne iz početka, ali i da kroz svoj rad ostvari značajna postignuća (Centeno, 2002).

Zaključak

Mentorstvo je kontinuirani i kompleksan proces koji zahteva ne samo kompetencije, nego i posvećenost i vreme. Od mentora se očekuje da studentima bude uzor i model, da vrednuje i analizira njihov rad, da im daje povratne informacije o radu i upućuje konstruktivnu kritiku, da podržava i ohrabruje svoje studente, da saoseća sa njima itd. Da bi sve to postigao mentor zapravo mora da usvoji karakteristike različitih uloga, kao što su uloga savetnika, kritičkog prijatelja, kontrolora kvaliteta, procenjivača i sl. Zbog toga mnogi nastavnici nisu motivisani i skloni da preuzmu na sebe ulogu mentora, osim ukoliko im ona ne bude dodeljena od strane direktora i kolektiva. U našoj sredini pored zahtevnosti i kompleksnosti samog zadatka mentora, nemotivisanosti nastavnika da na sebe preuzmu ulogu mentora doprinose nejasna zakonska regulativa u ovoj oblasti i neadekvatno vrednovanje ovakvog vida angažovanja. Naime, angažovanje u ulozi mentora nastavnicima ne omogućava da brže profesionalno napreduju, niti zbog toga dobijaju veću platu.

Neosporno je da ključnu ulogu u praktičnom osposobljavanju budućih nastavnika imaju mentori - iskusni nastavnici iz škola. Ukoliko želimo da obezbedimo kvalitetno inicijalno obrazovanje nastavnika neophodno je ne samo unap-

¹ Reč je o podučavanju koje se najčešće odvija jedan na jedan.

rediti saradnju između univerziteta (visokih obrazovnih institucija) i škola, precizirati ulogu i zadatke mentora, koncipirati dobre programe obuke za buduće mentore, već i na pravi način motivisati iskusne nastavnike da se angažuju u ulozi mentora. Primerenije vrednovanje angažovanja nastavnika u ulozi mentora praćeno adekvatnom zakonskom regulativom su neophodni spoljašnji podsticaji. S druge strane, mentorstvo je samo po sebi profesionalno podsticajna i motivišuća aktivnost koja sa sobom nosi mnoge kratkoročne i dugoročne dobiti za mentora, kako na ličnom, tako i na profesionalnom planu. Zbog toga je bitno među iskusnim nastavnicima promovisati dobiti koje mentorstvo može da ima za njihov lični razvoj i profesionalnu karijeru. Takođe, važno je i stvaranje realističnih očekivanja o dobitima koje mentor može da ostvari na osnovu ovog tipa profesionalnog odnosa.

Literatura

- Allen, T. D., Lentz, E., & Day, R. (2006) Career success outcomes associated with mentoring others: A comparison of mentors and nonmentors. *Journal of Career Development*
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lima, L., & Lentz, E. (2004). Mentoring benefits: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 127–136
- Allen, T. D., Poteet, M. L., Russell, J. E. A., & Dobbins, G. H. (1997). A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others. *Journal of Organizational Behavior*, 50, 1–22.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003) Mentoring as a journey, *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 45–57
- Bozionelos, N. (2004) Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received, *Journal of Vocational Behavior*, 64, 24–46.
- Braund, M. (2001) Helping primary student teachers understand pupils' learning: exploring the student–mentor interaction, *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 189–200.
- Centeno, A.M. (2002) How to enjoy your mentee's success and learn from it, *Medical Education*, 36(12), 1214–1215
- Hopper, B. (2001) The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placement, *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 211–222
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983) Mentorship: A career training and development tool, *Academy of Management Review*, 8, 475–485
- Kwain, T. and Lopez-Real, F. (2005) Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3 (3), 275–287
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. (2005) Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring, *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24
- Maynard, T. (2000) Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training, *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17–30
- Maynard, T., & Furlong, J. (1994) Learning to teach and models of mentoring, in D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.) *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page, pp. 69–85

Schon, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*, San Francisco, Jossey-Bass

Danijela Petrović,
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

TRADITIONAL AND CONTEMPORARY VIEW ON MENTORSHIP IN THE FIELD OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Summary: Traditionally, mentorship is treated as an interpersonal relationship between a less experienced person – a student who is studying to become a teacher, and a more experienced person – an experienced teacher, mentor, whose main goal is the improvement of personal and professional development of a student. In practice, there are different models of mentorship present, the most common being the apprenticeship, competence and reflexive model. The majority of these models present mentorship as a one-way process, with students as main beneficiaries, where mentors provide much more support than they get in return. The contemporary view on mentorship certainly questions this one-dimensional model and treats mentorship as a mutually rewarding process where both students on professional practice and mentors working with them benefit from it. This paper particularly focuses on how mentors see their role, as well as short-term and long-term benefits from mentorship at the personal and professional level. We believe that considering the benefit that mentorship has to personal development and professional career of a mentor can also have important practical implications, i.e. can serve as a basis for encouraging and instigating experienced teachers to take the role of mentors.

Key words: mentorship models, mutually rewarding process, self-perception of the mentor's role, benefits from mentorship



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 refleksivne 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.

Gljučne 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 uslovljava 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 Zeichner (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 továbkképzés 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.



MILICA ANDEVSKI
Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet,
Srbija

UDK 371.3

OBRAZOVANJE UČITELJA – ILI KAKVOG UČITELJA ZAISTA ŽELIMO?¹

Apstrakt: Obrazovanje učitelja uvek se nastavlja na ideje napretka koje treba preobratiti u delo, motiv koji prati pedagošku refleksiju od antičkih početaka. Pitanje je i koliko se pedagoško mišljenje o progresu razlikuje od ukupnog društvenog diskursa. Koliko smo kao pedagoški poslenici zatočeni paradigme da je u obrazovanju moguće ostvariti jedan projekat samo ukoliko postoje odgovarajuće društvene pretpostavke, društveni sistem, društveni odnosi. Da li i danas važi za školu da je ona mnogo više proizvod društva nego pokretač društvenog napretka? Neosporno da promišljanje ovih dilema ili još preciznije osveščivanje procesa obrazovanja učitelja može doprineti prepoznavanju, jačanju i oslobađanju njegovih potencijalnih mogućnosti uz isticanje početne premise da je obrazovanje mnogo više od školovanja i profesionalnog osposobljavanja.

Za obrazovanje učitelja u postmodernom društvu neophodan je konstruktivan dijalog studenata sa profesorima, spremnost na iskren i autentičan razgovor ne samo o planovima i programima učiteljskog fakulteta nego i o tome kakva su zaista deca, škola, okruženje, najzad kakvi smo mi sami, šta činimo jedni za druge, koliko smo otvoreni za neposredne susrete, kontakte i za njihovu sinergetsku saradnju.

Ključne reči: obrazovanje, susret, dijalog, konstruktivizam

Uvod

Učenje i poučavanje imaju za cilj kompetentno delanje u ophođenju sa stručnim znanjima i pitanjima. Od studenata se zahteva da na kraju školovanja mogu kompetentno diskutovati o nekoj profesionalnoj temi, da adekvatno i kompetentno opišu i objasne neki pedagoški proces, materiju iz didaktike ili metodike, kao i da agilno i lako stupe na polje neke nove oblasti iz određene pedagoške oblasti ... Bez posedovanja obimnog deklarativnog i proceduralnog znanja iz pojedinih predmeta nije moguće imati takvu kompetenciju. Ovo potkrepljuju i rezultati stručnog istraživanja iz te oblasti. Naime, istraživanja vezana za eksperte pokazuju da oni poseduju visoko specijalizovana, strukturirana znanja iz određenih oblasti. Ove deklarativne i proceduralne strukture znanja vremenom se nadograđuju raznovrsnim iskustvima, kao i iskustvima iz te stručne oblasti. U procesu

¹ Rad je nastao u okviru projekta „Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji“ (149009) koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine RS.

postavke problema eksperti biraju strategije koje su usmerene ka napred, te tako koriste na primer puno vremena za analizu problema i njihovo delanje je orijentisano na traženje rešenja problema. Na taj način se kreću od određenog polaznog stanja kao zadatom cilju. Eksperti raspolažu raznovrsnim strategijama pamćenja koje koriste veoma fleksibilno. Brzo shvataju informacije i efikasno ih obrađuju i ciljano kompresuju. Najzad, eksperti pokazuju i visok stepen spremnosti prilagođavanja svojih postojećih deklarativnih i proceduralnih struktura novim okolnostima, odnosno u stanju su da se brzo adaptiraju.

Ali kako od onih koji uče očekivati dostizanje ovakvog stepena stručnosti? Kakav profesionalni doprinos u tom smislu mogu da daju nastavnici? Da li put ka stručnosti treba da konstruišemo sa aspekta cilja – što bi iz aspekta ekspertskog (stručnog) istraživanja bilo neprofesionalno – ili bi trebalo razviti didaktičke koncepte koji se kreću od polaznog stanja ka cilju? Kao odgovor na ovo pitanje nameću se dva didaktička koncepta, koja su međusobno suprotna.

Tradicionalni koncepti orijentišu se prema bihejviorističkim i kognitivno-psihološkim predstavama znanja, koje je prisutno u objektivnom obliku. Ovo znanje je logički strukturirano, podeljeno i prilagođeno onima koji uče, reprodukuje se tako da ga oni postepeno usvajaju i pamte, kako bi ga kasnije, po potrebi, mogli ponovo aktivirati. Raznovrsnost individualnog mišljenja i delanja uglavnom se smatra preprekom i smetnjom. Idealan student/učenik bio bi onaj koji bi mogao da zaboravi sve što intuitivno može i zna i koji bi zatim bio u stanju da bez otpora i ispravno usvoji regularitete određenog predmeta, idealan student/učenik je dakle neko ko optimalno organizuje svoje procese usvajanja gradiva.

Nasuprot tome, koncepti koji se nalaze pod uticajem konstruktivizma tendiraju zaobilaženje instrukcije i korekcije, u centar stavljaju ličnost onoga koji uči i nameću mu teret samostalnog učenja. Budući da se svi studenti/učenici nalaze na različitim nivoima znanja i da svaki na individualan način usvaja znanje, nastava u čitavom odeljenju postaje problematična.

Interakcija instrukcije i konstrukcije

Individualni i opšti elementi stručne kompetencije

Kako tradicionalni, tako i radikalno konstruktivistički koncepti previdaju činjenicu da se stručna kompetencija ne ogleda ni u vladanju zakonitostima predmeta, niti u čisto individualnim mogućnostima. Svakako da se u svakom predmetu mogu nabrojati regularnosti – pojmovi, znanja, norme i postupci – koji su reprezentativni za kompetentno ponašanje. Ove regularnosti čine samo deo stručne kompetencije, naime ono što je svim stručnjacima u jednoj oblasti manje ili više zajedničko. Oni predstavljaju potreban, ali ni u kom slučaju i dovoljan uslov

za postizanje stručne kompetencije. Odlučujući elementi stručne kompetencije razlikuju se od osobe do osobe, dakle individualni su. Individualno u ovom slučaju predstavlja način kako neka osoba organizuje ove regularitete i kako ih integriše u celokupan koncept svoje ličnosti; individualno predstavlja način reagovanja u odnosu na stručne izazove u konkretnim slučajevima, te kako ta osoba aktivira svoj potencijal. Individualnom delu stručne kompetencije pripada i celokupna afektivna oblast individue: sve ono što je uznemirava, raduje, ljuti, plaši, povređuje, motiviše i blokira; u to spadaju i individualni koncepti vrednosti i normi, lično shvatanje sebe i sveta, subjektivno osmišljavanje stvarnosti i zbir svih ličnih sećanja i iskustava, uključujući i sposobnost aktiviranja svih ovih elemenata u pravom momentu.

Kada govorimo o stručnoj kompetenciji određene osobe, uvek se radi o specijalnom međudejstvu individualnog i opšteg. Merodavno za uspešnu primenu stručne kompetencije ni u kom slučaju nije samo čisto apstraktno vladanje regularnostima; merodavan je individualan način na koji određena osoba u datom momentu rešava konkretan problem koristeći stručne regularnosti koje joj stoje na raspolaganju. Odlučujuća je, dakle, *interakcija* obe oblasti: produktivna *interakcija individualnog i regularnog u konkretnom slučaju*. Na ovom mestu nastupa dijaloški koncept. Centralo pitanje glasi: kako se individualno i regularno u nastavi mogu dovesti u produktivnu interakciju? Kako u nastavi proces utkati „čari prijateljstva, magiju kontakta, ljubavi prema ljudima i životu“ (Bratanić 1997, str. 8), počiti od premise da ljudski susret prevashodno formira ličnost, u „susretima život otkriva svoju dragocjenost ... Ima susreta tako dragocjenih da se od njih više ne možeš razlikovati, bez kojih ne bi bio ono što jesi“ (prema, Graorac 2005, str. 204).

Koliko nam u poučavanju i učenju mogu pomoći udžbenici ?

Ako se fokusiramo na interakciju individualnog i regularnog, onda ne možemo stručno znanje posmatrati odvojeno od osoba koje ga koriste. Međutim, ako istovremeno posmatramo i osobu i znanje, onda pitanje o tome da li put ka stručnoj kompetenciji treba da bude koncipiran sa aspekta cilja (dakle sa aspekta stručnog znanja), ili sa polazne tačke, odnosno studenta/učenika, gubi na značaju. Oboje se mora uzeti u obzir. Moramo posmatrati one koji uče pri rešavanju problema, i pri tome otkriti njihovu ličnu interakciju individualnog i opšteg. Nastava koja bi trebalo da zadovolji oba prividno međusobno suprotstavljena zahteva ne može da bude nastava koja se bazira na udžbeniku koji se prelazi stranicu po stranicu. Postoji puno nesporazuma oko funkcije udžbenika.

U udžbeniku je objektivno predstavljen aktuelni nivo stručnog znanja u prihvatljivom obliku. Međutim, udžbenici su samo teorijski konstrukti, koji veoma

selektivno odslikavaju implicitno znanje, tj. stručnu kompetenciju u određenoj oblasti. Tako je u udžbenicima na primer izbačeno sve što spada u genezu nekog znanja. Udžbenici nisu nikakvi dnevници učenja. U njima je opisan samo onaj postupak koji je doveo do nekog saznanja, a ne mnogobrojni drugi postupci koji nisu dali nikakve rezultate. Shodno tome, udžbenik možemo smatrati korisnim pre svega za eksperte, kojima udžbenici nisu potrebni da nešto iz njih nauče, već su im potrebni pre svega da se preko njih sporazumeju sa drugima. Iz istog razloga su udžbenici interesantni i nastavnicima – ovde je udžbenik u funkciji skale za merenje i kontrolisanje stepena njihovog stručnog znanja. S druge strane, za nastavu, gde treba razviti kompetenciju kod onih koji uče, udžbenici nisu dobri iz tri dominantna razloga:

- Udžbenici daju samo ograničenu sliku znanja do kojeg se došlo brojim pokušajima rešenja problema, od kojih je u udžbeniku prikazan samo onaj uspešni, čime su izostavljeni svi ostali pokušaji i prilazi problemu.
- Udžbenici predstavljaju reviziju znanja stručnjaka, koje je za one koji se po prvi put susreću sa tom materijom samo uslovno pristupačno.
- Udžbenici ne pokazuju kako se znanje primenjuje u praksi.

Prednost implicitnog nad eksplicitnim znanjem

Nastava, čiji je cilj da studenti/učenici steknu stručno znanje iz oblasti matematike, jezika, istorije, prirodnih nauka, umetnosti itd., ne sme da se orijentiše samo prema udžbenicima. Znanje se mora predstaviti na transparentan i iskustven način, da bi bilo jasno kako se ono koristi u praksi. Dakle, u nastavi se radi o „eksplicaciji znanja, koje je praktične prirode i koje jača delatnu sposobnost subjekta i osposobljava ga da izvrsno prataktično deluje i postiže odgovarajuće rezultate“ (Habermas 1999, s. 19). Predmet nastave koja uzima u obzir društvenu dimenziju poučavanja i učenja predstavljaju „gramatičke rečenice, geometrijska tela, govorni činovi, gestovi, tekstovi, računanja, logički povezane izjave, društveni odnosi ili interakcije – dakle, uopšteno rečeno ... elementarni tipovi ponašanja po pravilima“ (Ibidem). Ali, ovladavanje stručnim znanjima ne znači i mogućnost posezanja za određenim pravilima i postupanju u skladu sa njima. Nije primarno znanje koje se može prosto reprodukovati, već je primarna sposobnost učešća u praksi.

Dijaloška konstrukcija znanja

Ako pođemo od toga da „intuitivno stečeno znanje o tome kako se nešto radi ..., upoznatost sa određenom praksom ..., ima prednost nad eksplicitnim poznavanjem pravila“ (Habermas 1999, s. 19), čitavu didaktiku izvrćemo naopačke.

Strukturni element poučavanja i učenja nije više teorija, već praksa. Na taj način razlika između nastavnika i učenika/studenta, koji različito praktikuju svoje ophođenje sa stručnim predmetima (imaju različiti nivo stručnog znanja) postaje motor poučavanja i učenja. Dok su nastavnici u stanju da se profesionalno ophode prema stručnim objektima, jer zakonitosti tog predmeta predstavljaju deo njihovog intuitivnog znanja, učenici/studenti raspolažu samo osnovnim znanjem, a svoje lične ideje i izvore nespretno primenjuju. Ova razlika nije neposredni povod za korigovanje i postavljenja zahteva učenicima/studentima da se prilagode zakonitostima, nego se radi o tome da učenici/studenti treba uđu u trag tim zakonitostima. Tek kada nastavnicima postane jasno šta oni koji uče shvataju i kako je implicitno znanje efektivno kada se oni bave stručnim elementima, mogu ih usmeravati na put daljeg sticanja stručnog znanja. Da bi se odredila ova „zona proksimalnog razvoja“², neophodna je saradnja nastavnika i onih koji uče.

Saradnja nastavnika i studenata/učenika

Budući da i ono što studenti/učenici implicitno znaju, kao i ono što u konkretnom slučaju rade i misle, predstavlja predmet nastave, a ne samo ono što bi trebalo da misle i rade po mišljenju nastavnika i sadržaju udžbenika, nastavnici gube svoj monopol u znanju, jer i studenti/učenici imaju takođe nešto novo da kažu. Na taj način nastava sa forme monologa prelazi na formu dijaloga, u kome uloge učenja i poučavanja nisu jasno podeljene. U dijaloškoj nastavi, nastavnici ispunjavaju svoj poziv samo onda kada poučavaju one koji uče putem njihovog implicitnog znanja, a znanje se sa nastavnika na one koji uče prenosi putem dijaloga. U dijaloškoj nastavi sve pedagoške intervencije imaju karakter eksperimenata i moraju biti testirane. Uspešne su samo one intervencije koje doprinose preinačavanju implicitnog u eksplicitno, aktiviranju uzajamnog delovanja individualnog i opšteg i optimizaciji uspeha u učenju.

Refleksija i diskurs

Ako praksu nastavnika i studenata/učenika u konkretnom ophođenju sa stručnim objektima posmatramo kao osnovu poučavanja i učenja, onda nailazimo na dva teška zadatka.

- Moramo znati kako da implicitno znanje transformišemo u eksplicitno. Ovo kod učenika u nastavi zahteva revidiranje stava prema znanju, svojim postupcima i ulogama u društvenom kontekstu.

² Zona proksimalnog razvoja predstavlja distancu između aktuelnog nivoa razvoja deteta, određenog sposobnošću deteta da samostalno rešava probleme, i višeg nivoa potencijalnog razvoja, određenog njegovom sposobnošću da rešava probleme uz pomoć kompetentnih osoba (Vigotski 1962 i 1978).

- Takvo „eksplicitno znanje se mora operativno obraditi, dakle precizirati, elaborirati, rekonstruisati i sistematizovati, ali i ispitati da li je konzistentno i koherentno“, kako bi se to revidirano znanje „primenilo u praksi“. Prema Habermasu razlikujemo tri izvora racionalnosti: *epistemološku* racionalnost kritički predstavljenog znanja, zatim *teleološku* racionalnost koja je usmerena na svrsishodnost i na kraju *komunikativnu* racionalnost dijaloga koji za cilj ima sporazumevanje.

Habermas smatra da je od svih najbitnija komunikativna racionalnost, jer ona sve povezuje – i znanje i delanje, a predstavlja i model refleksije, koji Habermas naziva *unutrašnjim diskursom*. Tako refleksivno „imati“ i diskursivno stvaranje znanja ne stoje izolovano jedno do drugog, već „upućuju jedno na drugo“.

Komplementarni uspesi nastavnika i studenta / učenika

Dijaloška nastava je pedagoški eksperiment. Ona se bazira na hermeneutičkoj strukturi razgovora. Na taj način učenik predstavlja ne samo objekat koji usvaja znanja, već i subjekat koji je odgovoran za formiranje svoje konstrukcije znanja. U dijaloškoj nastavi nastavnici i učenici predstavljaju partnere u razgovoru, a instrukcija i konstrukcija, kao dve odlučujuće dimenzije nastave, međusobno se prepliću. Uloge u dijalogu ni u kom slučaju nisu strogo podeljene. Tako i u delu nastave koji se tiče objašnjavanja svi učestvuju i putem razgovora upuštaju se u zajednički proces učenja. Onaj ko priča, poučava, a onaj ko sluša, uči, i te uloge se stalno menjaju.

Za dijalošku nastavu je od konstitutivnog značaja redovna smena uloga u razgovoru – uloge govornika, slušaoca i posmatrača – a s tim u vezi i promena perspektiva – perspektive „ja“, u kojoj se nalazimo kada hoćemo da nas drugi razumeju, perspektive „ti“ u kojoj se nalazimo kada hoćemo da razumemo druge i perspektive „mi“, u kojoj se nalazimo kada hoćemo da nadgledamo tok razgovora. Iz ovoga slede tri osnovna stava i veštine koje se u dijaloškoj nastavi moraju razvijati i kultivisati. Spremnost i veština:

- da se prema sagovorniku postavljamo kao prema sebi jednakom, kao i da obrazložimo zašto baš tako govorimo, a ne na neki drugi način (perspektiva „ja dajem instrukciju“: „Ja to tako radim!“);
- da se prema sagovorniku postavimo kao recipijenti i da njegov doprinos razgovoru reflektujemo sopstvenim rečima, tako da on u tom promenjenom obliku može da prepozna ono što je mislio (perspektiva „konstruktivnog ti“: „Kako ti to radiš?“);
- da pratimo tok razgovora posmatrajući, tako da smo u stanju da obuhvatimo sve subjektivne postavke (perspektiva „integrišućeg mi“: „To ćemo zajedno rešiti.“)

Pregled elemenata strukture razmene dijaloga između onih koji poučavaju i onih koji uče prikazan je na Tabeli 1.

Tabela 1. Interakcija radnog učinka učenika i nastavnika u dijaloškoj nastavi

Radni učinak nastavnika i učenika	Radni učinak učenika
<p>Uz pomoć osnove ideje osigurava se da:</p> <ul style="list-style-type: none"> – na raspolaganju stoji stručno znanje zadovoljavajućeg kvaliteta i kvantiteta – stručno znanje ne biva razloženo u nepoznate segmente, već da se doživljava kao izazov – učenici mogu da prepoznaju lični odnos nastavnika prema stručnom znanju – nastavnik ne bude shvaćen kao nedodirljiv stručnjak koji se krije iza fasade zakonitosti svoga predmeta, već kao zanimljiv sagovornik 	<p>Putem individualnog određivanja stanovišta osigurava se da studenti/učenici</p> <ul style="list-style-type: none"> – uhvate korak sa stručnim objektom – razmišljaju o njegovom delovanju i osobinama – aktiviraju predznanje – objektiviraju ometajuće elemente – usmere pažnju na materiju – izgrade pozitivan lični koncept – objasne kako oni shvataju materiju – daju i dobiju uvid u svoje implicitno znanje
<p>Putem zahteva da se studenti/učenici lično hvataju u koštac sa rešavanjem stručnog problema osigurava se da:</p> <ul style="list-style-type: none"> – studenti/učenici kao kompletne ličnosti intenzivno učestvuju u procesu rešenja problema i da pri tome koriste sve svoje snage – u jednakoj meri do izražaja dolazi i afektivno i kognitivno – stručno znanje ne biva percipirano i upotrebljeno samo na površini nivoa pamćenja i primene – učenici daju svoj maksimum – individualno i opšte stupaju u interakciju – na različite načine možemo da dođemo do uspeha, jer ne postoji samo jedno tačno rešenje 	<p>Putem korištenja dnevnika učenja osigurava se da:</p> <ul style="list-style-type: none"> – se ponašanje učenika u procesu rešavanja problema, kao i rezultati, mogu naknadno analizirati i ocenjivati – su postignuti rezultati dokumentovani – je korišten pisani jezik <p>Pri tome u prvom planu se nalazi manja stručna tačnost u odnosu na:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umešnu i produktivnu primenu ličnog implicitnog znanja – dokumentovanje ličnog procesa rešenja problema i pri tome stečenih znanja – tačno lokalizovanje granica do kojih su učenici došli u tom procesu
<p>Putem pružanja povratne informacije osigurava se da studenti/učenici:</p> <ul style="list-style-type: none"> – shvate šta su drugi uradili i šta je iz toga proizašlo – steknu uvid u sopstvene metode i rezultate – upoznaju najrazličitije oblike prezentovanja znanja – upoređujući varijante izvuku kriterijume kvaliteta i kriterijume procene ponašanja 	<p>Otvoreni i zatvoreni tipovi zadataka omogućavaju višedimenzionalno ocenjivanje:</p> <p>a) Zatvoreni tip zadataka podstiče rutinsko delanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Koliko brzo učenik rešava problem? – U kolikoj meri njegovo rešenje odstupa od date norme? <p>b) Otvoreni tip zadaka podstiče individualan način rešenja problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Na koji način osoba koristi ponude kompleksnog radnog okruženja? – Kako procenjuje svoje individualne mogućnosti u okviru datih uslova i kako ih koristi? – Kako primenjuje svoje individualne jače strane? Na koji način kompenzuje svoje slabije strane? – Kako postupa u procesu analize i rešenja problema?

Zaključak

Moramo biti svesni činjenice da obrazovne institucije (škole, fakulteti) postavljaju visoke zahteve mladim ljudima. Mi od njih očekujemo ono što i sami nerado

radimo: bavljenje svojim ličnim ponašanjem i spremnost na menjanje tog ponašanja kada to situacija – tj. stručni problem – zahteva. U dijaloškoj nastavi ponašanje studenti/učenika i promena tog ponašanja postaju tema za sebe, što dijalošku nastavu i čini interesantnom. Budući da se radi o međusobnom razumevanju, lično ponašanje nije ništa bitnije od ponašanja drugova ili nastavnika. Od studenti/učenika se ne zahteva samo da menjaju svoje ponašanje, već oni uvek doživljavaju kako drugi menjaju njihovo ponašanje, da bi mogli da ih razumeju.

Literatura

- Andevski, M (2008) Nastava bez poučavanja, *Inovacije u nastavi, časopis za savremenu nastavu*, br. 3, str. 5-14;
- Andevski, M. (2008) Pedagoški etos konstruktivistički orijentisanog učitelja, *Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije, „Obrazovanje učitelja nekada i danas“*, („Teacher training then and now“), Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, str. 50-58;
- Bratanić, M. (1997) *Susreti u nastavi*, Zagreb, Školska knjiga.
- Graovac, I. (2005) Obrazovanje vaspitača – susret na putu koji bira namernika, *Naša škola*, 1-2, Banja Luka;
- Habermas, J. (1999) Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a.M.

Milica Andevski,
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

TEACHER TRAINING – OR WHAT KIND OF A TEACHER DO WE REALLY NEED?

Abstract: Teacher training has always been a continuation of a progressive idea that should be turned into action, a motif that follows educational reflection since the ancient beginnings. The question is how much the educational opinion on progress differs from a general social discourse. How much do educational workers get captured in a paradigm that it is possible to implement a project in the education field only if there are appropriate social presumptions, social system and social relations. Is it applicable for a school today that it is much more a product of a society than the initiator of a social progress? It is inevitable to think over those dilemmas, or more precisely, the awareness-raising for the teacher training can contribute to recognizing, strengthening, and liberating their potential abilities, pointing out the initial premise that the education is much more than schooling and professional training.

The teacher training in the post-modern society requires a constructive dialogue of students and their professors, readiness for an honest and authentic discussion on curricula of teacher training faculties, and discussion on children, schools, environment, and ourselves in general, as well as what we do well for each other, how much we are open for direct meetings, contacts, and their synergetic cooperation.

Key words: education, meeting, dialogue, constructivism.



EMINA KOPAS-VUKAŠINOVIĆ
Institut za pedagoška istraživanja,
Beograd,
Srbija

UDK 371.38:37-057.875

PROFESIONALNA PRAKSA BUDUĆIH UČITELJA: ZAHTEVI I DILEME

Apstrakt: Kroz savremeni sistem obrazovanja budućih učitelja realizuju se kompleksni zadaci univerzitetskih profesora u odnosu na studente. Oni se mogu pratiti kroz dva osnovna sistema: sistem usvajanja teorijskih saznanja i sistem praktične didaktičko-metodičke osposobljenosti budućih učitelja za rad sa učenicima. Autor se u radu bavi pitanjima komplementarnog delovanja činilaca koji određuju sistem organizacije pedagoške prakse studenata. Od utvrđenih ciljeva i ishoda profesionalne prakse tokom studija, do zahteva koji se postavljaju mladom učitelju kada uđe u odeljenje, dug je put njegove pripreme za buduće zanimanje. Mentorski rad profesora sa studentima značajno određuje kvalitet njihovog iskustvenog učenja. Da li nešto treba menjati u stručnom osposobljavanju budućih učitelja? Koliko su oni spremni za svoje buduće zanimanje? Koje su osnovne funkcije profesora-mentora u organizaciji profesionalne prakse studenata? Na osnovu rezultata, dobijenih ispitivanjem stavova mladih učitelja, dolazimo do mogućih odgovora na postavljena pitanja.

Ključne reči: profesionalna praksa studenata, profesor-mentor, iskustveno učenje.

Uvod

Sistem institucionalnog obrazovanja i vaspitanja budućih učitelja podrazumeva ostvarivanje, nastavnim planom i programom utvrđenih, ciljeva i zadataka, u funkciji njihove pripreme za kvalitetan rad sa decom mlađeg školskog uzrasta. Polazeći od teorijskog konteksta, sigurno je da budući učitelji tokom studija overlavaju bazičnim opštim i stručnim saznanjima. Ona predstavljaju polaznu osnovu za njihovo iskustveno učenje, angažovanje tokom studija i kasnije, po dobijanju zaposlenja. To podrazumeva dobru didaktičko-metodičku osposobljenost za rad sa decom, koja se mora „oslanjati“ na optimalna znanja iz pedagoško-metodičke teorije.

Univerzitetsko obrazovanje budućih učitelja danas trpi korenite promene, u smislu aktuelnih zahteva pedagoške teorije i naučnih saznanja. Najnovija istraživanja nude učitelju nove modele organizacije obrazovnih i vaspitnih aktivnosti sa učenicima, u funkciji njihove maksimalne participacije u školskom sistemu, a zatim i u sistemu življenja. Savremena pedagoška praksa takođe nameće svoje zahteve učitelju ovog vremena, u smislu potrebe da se prate i primenjuju najno-

vija dostignuća tehnike i tehnologije u osnovnoškolskom obrazovanju i vaspitanju, u funkciji unapređivanja nastavnih i drugih aktivnosti. To podrazumeva promene u nastavnim sadržajima, ali i postupcima aktivnosti sa učenicima. Na kraju, ali ne manje važan segment savremenog obrazovanja budućih učitelja, podrazumeva njegovu osposobljenost za praćenje, procenjivanje i vrednovanje postignuća svakog učenika i njihovu pripremljenost za dalje školovanje, u smislu nivoa usvojenih znanja, mogućnosti njihove primene u praktičnim aktivnostima, socio-emocionalne kompetencije učenika u komunikaciji sa vršnjacima i odraslima, kvaliteta njegovih fizičkih i intelektualnih sposobnosti i ispoljene kreativne potencijale.

U savremenom sistemu univerzitetskog obrazovanja istaknut je zahtev unapređivanja studija, pri čemu univerzitetski profesori imaju zadatak, ne samo da usmeravaju studente na aktuelne nastavne sadržaje, nego i da ih upućuju i na adekvatne načine razmišljanja i komunikaciju u određenom području (Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović, 2008). Neophodno je ozbiljnije se pozabaviti pitanjima njihovog kvalitetnog iskustvenog učenja, koje podrazumeva dobro organizovanu pedagošku praksu, kao svrsishodnu delatnost u sistemu studija. Da bi se ostvarile pomenute kompetencije budućih učitelja, neophodno je pozabaviti se pretpostavkama obrazovanja uspešnog učitelja za savremenu školu i učenika u njoj. O kakvim pretpostavkama je reč?

Preduslovi uspešnog rada učitelja

Kada znamo da učitelj ima zadatak da obrazuje i vaspitava, podrazumeva se njegovo jedinstveno i komplementarno delovanje u radu sa decom. Istovremeno učitelj pomaže deci da usvoje sistem znanja, ali i sistem vrednosti u odnosu na ta znanja, u odnosu na svoje vršnjake i druge osobe iz okruženja, na prirodno i društveno okruženje u kojem raste i razvija se, kao i u odnosu na sebe samog. Pri tom se ne može zanemariti vrlo jak uticaj ostalih sredinskih činilaca (porodice, vršnjaka, prirodnog okruženja) na učenje i razvoj deteta. Osim što učitelj mora da poznaje i prati razvoj i ponašanje svakog učenika, dužan je da znalački odabere moguće pravce delovanja na dete, u odnosu na njegove potencijale i interesovanja. U takvom sistemu uzajamnog delovanja, javlja se potreba konstruktivnog i neposrednog povezivanja obrazovnih institucija sa vanškolskim institucijama i širim društvenim okruženjem (Đorđević, 2006). Stoga je vaspitni rad učitelja u odeljenju značajan, ne samo radi usmeravanja dečjeg ponašanja i razvoja njegovog sistema vrednosti, nego i radi stvaranja dobrih uslova za sticanje znanja učenika.

Učitelj u učionici mora potvrditi, pre svega sebi, a zatim i učenicima, da je savladao osnove upravljanja ponašanjem svih aktera u nastavnom procesu. Šta

podrazumevaju ove osnove? Pre svega odnose se na osnovna *pravila ponašanja*, kojih se moraju pridržavati, kako učenici, tako i odrasli u odeljenju. Dalje, to podrazumeva i ovladavanje osnovnim *tehnika ponašanja*, koje pomažu učitelju da u komunikaciji sa učenicima kultiviše njihovo ponašanje, te da u procesu savladavanja nastavnih sadržaja oni postupno usvajaju ova pravila, a zatim ih prihvataju kao nužnost adekvatnog življenja i odnosa u zajednici. Činjenica je da nije lako povezati teorijska saznanja učitelja o tehnikama upravljanja ponašanjem učenika sa praktičnim radom u učionici. Različiti endogeni i egzogeni činioci dečjeg razvoja određuju i njihovo ponašanje. Dešava se da učitelji svoja izuzetno dobra teorijska saznanja nisu u mogućnosti da u datoj situaciji primene u praksi. Ovo je samo jedan od razloga zbog čega je nužno preispitati planirane ciljeve i ishode organizovane pedagoške prakse u sistemu univerzitetskog obrazovanja učitelja. Takođe, razlog više da se u ovom radu detaljnije pozabavimo pitanjem kultivisanja ponašanja učenika.

U savremenoj literaturi sve češće se govori o pravilima kojih se učitelj mora pridržavati da bi mogao upravljati ponašanjem učenika, a sve u cilju njihovog uspešnog učenja i kvalitetnog ponašanja, kako u školi tako i van nje. O kojim pravilima je reč? Pre svega, učitelj mora *biti jasan* u zahtevima koje postavlja učeniku, kao i u očekivanjima od njih. Pri tom treba znati da učenici lako prepoznaju nesigurnost, ranjivost i strah svog učitelja. Istraživanja su pokazala da učenici manje poštuju učitelje koji deluju nesigurno ili im se ne žele zameriti (Cowley, 2006: 26). To podrazumeva da bi bilo korisno da budući učitelji, kroz organizovanu profesionalnu praksu, usvoje tehnike samopouzdanog reagovanja, kako bi umeli da učenicima daju do znanja da su svesni onoga što žele i sigurni u ono što čine, u odnosima prema njima (Zdravković, 2005). Imajući u vidu činjenicu da su učitelji često modeli ponašanja svojim učenicima, usvajanje pomenutih tehnika, od strane učitelja, podrazumeva i podsticanje razvoja istih sposobnosti kod samih učenika (umeće slušanja drugog, negovanje kompromisa, pravo na promenu sopstevnog mišljenja, poštovanja potreba i prava drugih osoba, afirmacija u grupi...). U savremenom sistemu osnovnoškolskog obrazovanja, danas se deca od najranijeg školskog uzrasta uče ovim veštinama. Najčešće se kroz igru realizuje program vaspitnog rada sa učenicima, u funkciji njihovog osposobljavanja za nenasilnu komunikaciju. Pri tom ne treba zanemariti činjenicu da se deca uče pomenutim veštinama još na predškolskom uzrastu, realizacijom edukativnih programa u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, tako da osnovna škola nije prva institucija u kojoj ona usvajaju modele nenasilne komunikacije (Gahagen, 1978; Kopas-Vukašinić, 2007).

Biti svestan činjenice da postoji problem u odeljenju i znati šta činiti da se situacija promeni na bolje, sledeće je bitno pravilo upravljanja ponašanjem, kojim budući učitelji moraju ovladati. To podrazumeva otvorenost i doslednost

učitelja u komunikaciji sa učenicima. On mora blagovremeno uočiti neprimerno ponašanje svakog učenika i znati kakve mogu biti posledice takvog ponašanja u njegovom učenju i razvoju. Učitelj ne sme dozvoliti da mu učenici skrenu pažnju sa osnovnog problema, čime on ostaje nerešen, prolongira se i najčešće širi.

Učitelj mora biti *miran i dosledan*. Ovo pravilo podrazumeva njegovu sposobnost da smireno i pristojno reaguje prema svakom učeniku, u situacijama kada se on neprimerno ponaša. Istraživanja su pokazala da učenici vrlo odgovorno razmatraju problem poštenja učitelja u komunikaciji sa njima. Smatraju da loši učitelji imaju svoje „ljubimce“ u razredu, da nepravedno kažnjavaju ceo razred zbog neprimerenog ponašanja pojedinih učenika, da jednom kažnjen učenik često bude ponovo proglašen krivim i kada to nije (Cowley, 2006: 26).

Blagovremeno *dati smernice* svakom učeniku je takođe bitno pravilo upravljanja njegovim ponašanjem. Učenicima neprimerenog ponašanja najčešće nedostaju smernice odraslih osoba, koje za njih još u ranim uzrastima znače sigurnost. Iz različitih objektivnih okolnosti, roditelji se danas nedovoljno bave svojom decom, nemaju uvid u ono što deca čine ili neadekvatno reaguju, kada saznaju za njihovo nedolično ponašanje. U takvim situacijama smernice učitelja su prava blagodet. To podrazumeva da učitelj sam mora imati jasnu ideju o tome šta želi postići sa učenikom, u odnosu na njegovo ponašanje. Značajno je da o tome razgovara sa njim, da kontinuirano prati njegovo napredovanje i ponašanje, pri čemu i samom učeniku mora biti jasno šta se i zašto očekuje od njega. U situaciji kada učenici shvate smisao utvrđenih smernica, koje im je učitelj predložio i često ponavljao, zatim uvide efekte takvog ponašanja i ostvarenost sopstvenih očekivanja, u novim situacijama njihovo ponašanje postaje predvidljivije, lakše ga je i moguće pratiti i kontrolisati. Već je rečeno da je učitelj, sopstvenim ponašanjem, model svojim učenicima kako da reaguju u određenim situacijama. Vremenom, date smernice učitelja postaju usvojena pravila koja se podrazumevaju i važe za svakog učenika i odraslu osobu u odeljenju. Adekvatno odmerene i pravilno date smernice podrazumevaju dobru didaktičko-metodičku osposobljenost učitelja za organizaciju nastavnog procesa, iz aspekta komunikacionih kompetencija. Bitan profesionalni zadatak, za koji se on osposobljava još tokom studija, jeste uspešno vođenje i struktuiranje nastavnog procesa. Od osposobljenosti učitelja za nastavni rad zavisi i njegova komunikacija sa učenicima na času, što značajno određuje njihova obrazovna postignuća i ponašanja. Pri tom učitelj mora biti osposobljen da prati razvoj i napredovanje učenika i u skladu sa tim, odredi način komunikacije sa njima (Kamčevska i Jegeni, 2006).

Biti pozitivan u stavovima prema učeniku jeste pravilo koje čini osnovu odnosa učitelja prema njemu. Ovo pravilo podrazumeva dva pravca delovanja na dete. Jedan se odnosi na zahtev da se istakne ono što je kod deteta pozitivno, u situacijama kada je ono uspešno, kada se uvidi pomak na bolje u smislu učenja

ili ponašanja. Drugi pravac delovanja podrazumeva stvaranje uslova u učionici za podsticanje učenja i primerenog ponašanja učenika. U dobro strukturiranoj i time podsticajnoj sredini učenicima se postavljaju ciljevi i stvaraju uslovi da oni budu uspešniji i bolji.

Nasuprot primerima dobre prakse, u pedagoškoj teoriji prepoznamo i negativan pristup učitelja detetu, koji ne samo da nije podsticajan, nego na dete deluje regresivno, čak i u jednostavnim situacijama. Pokušaćemo kroz primer iz literature predstaviti pozitivan i negativan odnos učitelja prema učenicima, u situaciji kada ih on poziva da uđu u učionicu (Cowley, 2006: 36-37).

Negativan pristup: „Dajte, požurite! Zašto ste tako spori? Idemo, idemo, čeka nas gomila gradiva i nećemo ništa napraviti nastavite li tako. Šta vam je? Zašto ste tako glasni?“

Pozitivan pristup: „Molim vas da što tiše svi uđete u učionicu. Danas imam nešto uzbudljivo za vas i zaista moramo započeti što pre kako bi smo završili na vreme... A sada da vidimo možete li biti tiši?!“

Ovo su neka od osnovnih pravila koja učitelj mora usvojiti i biti spreman da ih primeni u praksi, u pravo vreme i na pravi način. Važno je da ih se pridržava da bi mogao upravljati ponašanjem učenika, što određuje kvalitet njihovog učenja i razvoja, u školi i van nje. Realno je pretpostaviti da ona moraju biti sastavni deo teorijskih saznanja studenata, kao i sadržaja profesionalne prakse tokom univerzitetskog obrazovanja budućih učitelja.

Namera nam je da ovim radom sagledamo stavove mladih učitelja o tome koliko su, kroz profesionalnu praksu tokom studija, razvili sposobnosti da upravljaju ponašanjem učenika, da li smatraju da su spremni da ih primenjuju u praksi i u kojoj meri im je potrebna pomoć stručnih lica u rešavanju aktuelnih problema u školi.

Koliko smo spremni da upravljamo ponašanjem učenika?

Odgovor na ovo pitanje smo pokušali da pronađemo u školskoj praksi, među mladim učiteljima, koji rade sa decom uzrasta I-IV razred i koji su stekli radno iskustvo do pet godina. Za ovakav uzorak smo se odlučili iz dva razloga. Pre svega, reč je o mladim ljudima, koji su nedavno izašli iz univerzitetske klupe i pretpostavka je da su im znanja i umenja, koja su stekli tokom univerzitetskog obrazovanja, još uvek „sveža“. S druge strane, smatrali smo da njihovo iskustvo još uvek nije toliko obimno da bi nadmašilo ono što su naučili na fakultetu.

Ispitano je ukupno 68 učitelja, zaposlenih u Kikindi, Zrenjaninu, Beogradu, Čačku i Nišu. Interesovalo nas je njihovo mišljenje o tome koji su najvažniji ishodi dobro organizovane pedagoške prakse studenata, budućih učitelja, tokom

njihovog univerzitetskog obrazovanja. Odgovore ispitanih učitelja je bilo moguće svrstati u četiri kategorije:

- spremnost za uspešnu organizaciju nastave, inoviranje nastavnog procesa i ostvarivanje dobrih obrazovnih postignuća učenika;
- organizacija vaspitnog rada sa učenicima u pravcu kultivisanja njihovog ponašanja i prevazilaženja problema nediscipline u razredu;
- osposobljenost za rad i saradnju sa roditeljima;
- osposobljenost za rad sa decom sa potrebom za posebnom društvenom podrškom.

Dalje su nas interesovali stavovi učitelja o tome kakva im je i koliko potrebna pomoć stručnih lica, da bi upotpunili stečena znanja i uspešnije radili sa učenicima u odeljenju. Ponuđene su im četiri oblasti delovanja, u skladu sa ishodišta dobro organizovane prakse studenata, koji su utvrđeni na osnovu njihovih odgovora. Za svaku oblast delovanja su im ponuđene četiri alternative za lični stav (*Tabela 1*). Birajući jedan od njih, iskristali su se problemi zbog kojih oni najčešće traže pomoć stručnih lica u školi i van nje. Time su prepoznati i bitni ciljevi, zadaci i sadržaji vaspitnog rada škole, koje nikako ne treba zanemariti u procesu planiranja i organizacije pedagoške prakse studenata, u sistemu univerzitetskog obrazovanja učitelja. Na osnovu predstavljenih odgovora i stavova mladih učitelja moguće je odrediti i okvire njihovog daljeg stručnog usavršavanja, u odnosu na organizaciju vaspitnog rada u odeljenju i rešavanje problema vezanih za ponašanje učenika.

Tabela 1: Da li je učiteljima, u kojoj oblasti delovanja i u kojoj meri potrebna pomoć u organizaciji obrazovno-vaspitnog rada u odeljenju?

Oblast delovanja	Vrlo često	Često	Povremeno	Vrlo retko	Nikad	Σ
Organizacija nastave, inoviranje nastavnog procesa	4 5,88%	12 17,65%	15 22,06%	8 11,76%	3 4,41%	42 61,76
Organizacija vasp. rada u odeljenju i rešavanje problema vezanih za ponašanje učenika	15 22,06%	19 27,94%	22 32,35%	6 8,83%	4 5,88%	66 97,06
Saradnja sa roditeljima	6 8,83%	7 10,29%	10 14,71%	9 13,23%	2 2,94%	34 50,00
Rad sa decom sa potrebom za posebnom društ. podrškom	5 7,35%	13 19,12%	17 25,00%	12 17,65%	9 13,23%	56 82,35

Podaci iz tabele ukazuju na činjenicu da je učiteljima potrebna pomoć u radu s učenicima, kako u realizaciji nastave, tako i u realizaciji ostalih aktivnosti sa

decom i njihovim roditeljima. Preko 97% ispitanih mladih učitelja traži pomoć od stručnih lica u organizaciji vaspitnog rada u odeljenju i rešavanju problema vezanih za ponašanje učenika. Ovaj podatak možemo dovesti u vezu sa zahtevima organizacije pedagoške prakse, tokom njihovog univerzitetskog obrazovanja. Da li i na koji način treba sadržajno osnažiti pedagošku praksu studenata, u cilju njihovog iskustvenog učenja i praktičnog osposobljavanja za rešavanje problema u razredu, vezanih za ponašanje učenika, koji jeste bitan činilac njihovih obrazovnih postignuća? Na koji način je moguće konkretizovati zadatke u vezi sa tim, koji se postavljaju studentima tokom realizacije pedagoške prakse? Kako obučiti studenta, budućeg učitelja, da se „uhvati u koštac“ sa aktuelnim problemima neadekvatnog ponašanja učenika i kako da zajedno „izađu“ iz tog problema? Ovo su samo neka od pitanja o kojima univerzitetski profesori moraju razmišljati kada planiraju i realizuju pedagošku praksu studenata.

Na osnovu dobijenih empirijskih podataka moguće je dovesti u vezu potrebu učitelja da im se stručno pomogne u realizaciji programa vaspitnog rada škole (između ostalog i rešavanja problema vezanih za neprimereno ponašanje učenika), sa razvojem njihovih sposobnosti za upravljanje ponašanjem učenika. To pretpostavlja da je bitno ovu sposobnost razvijati još u periodu njihovog univerzitetskog obrazovanja, između ostalog i kroz organizovanu pedagošku praksu, koju studenti, budući učitelji, realizuju u osnovnim školama. Stoga se ovaj zadatak nameće univerzitetskim profesorima kao jedan od relevantnih zahteva kvalitetne pripreme studenata za buduće zanimanje učitelja. Kompleksno teorijsko sagledavanje ovog problema, a zatim kvalitetno strukturiranje aktivnosti studenata na praksi, doprinose razvoju njihovih sposobnosti da iskustveno usvoje pravila kojima mogu upravljati ponašanjem učenika, u cilju njihovog uspešnog učenja i kvalitetnog odnosa prema vršnjacima i odraslima, u školi i van nje.

Otvoreno je pitanje koliko se ovom problemu posvećuje pažnja u sistemu univerzitetskog obrazovanja budućih učitelja. Činjenica je da se daje prioritet didaktičko-metodičkoj osposobljenosti studenata za kvalitetnu organizaciju nastavnih aktivnosti. Međutim, zanemarivanje aktivnosti studenata u oblasti vaspitnog delovanja na učenike može kasnije značajno unazaditi njihova i postignuća dece u razredu. Da do toga ne bi došlo, vaspitni rad škole treba odrediti kao prioritetan, a njegovu realizaciju pratiti parcijalno i u odnosu na obrazovna postignuća učenika, obzirom da se ova dva procesa određuju kao komplementarna. Kvalitetna realizacija vaspitnih zadataka škole i učitelja podrazumeva njihovu sposobnost da usvoje pravila i ovladaju tehnikama usmeravanja dečjeg ponašanja, u pravcu zadovoljavanja sopstvenih potreba, ali i prihvatanja pravila ponašanja u grupi, u učionici i van nje.

Zaključak

Nesporno je da se u sistemu univerzitetskog obrazovanja studenata, budućih učitelja, sa posebnom pažnjom pristupa organizaciji njihove pedagoške prakse. Međutim, u tom sistemu delovanja daje se prioritet zadacima koji se odnose na njihovu didaktičko-metodičku osposobljenost za realizaciju nastavnih aktivnosti. Na osnovu aktuelnih dešavanja u školama i sve većih problema vezanih za nepromereno ponašanje učenika, nameće se potreba njihovog osposobljavanja za adekvatno vaspitno delovanje u odeljenju. Između ostalog, to podrazumeva razvoj sposobnosti učitelja da upravlja ponašanjem učenika, u cilju njihovog uspešnog učenja i kvalitetnog življenja, kako u školi tako i van nje. Kada znamo da je u sistemu savremenog obrazovanja učiteljima često potrebna pomoć u organizaciji vaspitnog rada u odeljenju i rešavanju problema vezanih za ponašanje učenika, možemo pretpostaviti da će profesionalna praksa budućih učitelja u narednom periodu biti aktuelno pitanje u reorganizaciji njihovog univerzitetskog obrazovanja i aktivnostima univerzitetskih nastavnika.

Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Obrazovanje za društvo znanja", broj 149001 (2006-2010), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

Literatura

- Cowley, S. (2006): *Tajne uspešnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đorđević, J. (2006): Nastava i učenje u savremenoj školi; u Krnjajić, S.(prir): *Pretpostavke uspešne nastave* (13-36). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gahagen, Dž. (1978): *Interpersonalno i grupno ponašanje*. Beograd: Nolit.
- Kamčevska, B. I L. Jegeni (2007): Komunikacijska kompetencija, nužnost i potreba savremenog nastavnika prirode i društva; u Jovanović, B. (ur.): *Razvijanje komunikacionih kompetencija* (588-592). Jagodina: Pedagoški fakultet; Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Kopas-Vukašinić, E. (2007): Škola kao činilac negovanja nenasilne komunikacije kod dece i mladih; u Jovanović, N. I Lj. Mitrović (prir.): *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (129-138). Niš: Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju i Centar za sociološka istraživanja.
- Peko, A, V. Mlinarević i V. Buljubašić-Kuzmanović (2008): Potreba unapređivanja sveučilišne nastave, *Odgojne znanosti*, br.15 (195-230). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Zdravković, J. (2005): *Veštine vladanja sobom*. Niš: Zograf.

Emina KOPAS-VUKAŠINOVIĆ,
EDUCATIONAL Research Institute, Belgrade, Serbia

THE PROFESSIONAL INTERNSHIP OF FUTURE TEACHERS: REQUESTS AND DILEMMAS

Summary: Through the contemporary system of education for future teachers, the complex tasks of the students are realised. They can be followed through two basic systems: the system of adoption of theoretical knowledge, and the system of practical didactic-methodical ability of future teachers for the work with pupils. In this paper, the author deals with the questions of complementary effects of the features that define the system of organisation of the students' preschool pedagogical work experience. It is a long way for preparing them for their future professions, from defined goals and results of professional internship during studies to the requirements that a young teacher meets when he or she enters a classroom. The mentor's work with students significantly defines the quality of their experienced learning. Should something be changed in the professional work of the future teachers? In how far are they prepared for their future profession? What are the major tasks of professor-mentor in the organisation of professional internship for the students? With the help of the results from the analysis of young teacher's attitudes, we can find the possible answers on the raised questions.

Key words: professional internship of students, professor-mentor, experienced learning.



GORDANA BUDIMIR-NINKOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet, Jagodina

UDK 371.213.3(497.11)
371.38:37-057.875

MENTORSKI RAD U VEŽBAONICAMA ZA OSPOSOBLJAVANJE BUDUĆIH UČITELJA

Rezime: U okviru obrazovanja studenata za poziv učitelja, posebno mesto, ulogu i značaj imaju vežbaonice za praktičan rad-praksu (nastavne i ostale aktivnosti). Taj rad organizuju, prate i usavršavaju mentori - iskusni učitelji. Njihova uloga je da pomognu da studenti praktično primenjuju teorijska znanja. Zbog toga, iskusni učitelji uz pedagoško iskustvo treba da imaju i odgovarajuće znanje iz savremenih naučnih disciplina pedagogije (didaktike, metodike, obrazovne tehnologije, informatike). Mentori su veoma značajna veza između fakulteta na kojima se obrazuju studenti i osnovnih škola kao vežbaonica.

Gljučne reči: mentor, učitelj, student, praksa, vežbaonica, osposobljavanje, fakultet, škola, vaspitno-obrazovni rad.

Uvod

Savremene društvene promene u celini a naročito naučni i tehnološki progres zahtevaju mnogobrojne novine i izazivaju probleme u svim oblastima društvenog života pa i u obrazovanju. Znanja se naglo uvećavaju a nauka je sve značajniji činilac ukupnog društvenog razvoja. Zbog toga je i obrazovanje zahvatio talas osvaremenjivanja sadržaja, organizacije i načina rada. Sve to utiče i na zadovoljavanje potrebe za novim kadrovima u obrazovanju u celini pa i za osnovno obrazovanje a posebno za razrednu nastavu. Potrebno je dakle obrazovati učitelje čiji rad će zadovoljavati savremene potrebe u celini obrazovanja a naročito u oblasti nastave. Jer „nastavni proces treba da pretrpi korenitu, temeljnu i radikalnu transformaciju. Optimalna proizvodnja znanja snažno podiče i njihovu optimalnu potrošnju. Obrazovni sistem mora biti u funkciji svremenih društvenih procesa a cilj savremene škole mora biti stvaralačka nastava. Dosadašnja didaktička reprodukcija mora biti zamenjena povoljnom klimom za razvijanje stvaralačkih sposobnosti. Aktivnost je pretpostavka razvoja ličnosti i stučnosti a ličnost može da se razvija samo u sopstvenim aktivnostima“ (Parlić 1977, 744).

Da bi se to postiglo, značajno je da budući učitelji budu osposobljeni za realizaciju brojnih sadržaja na odgovarajuće načine. Znano je da se njihovo obrazovanje i osposobljavanje realizuje uglavnom-najčešće kroz teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, konsultativnim radom sa studentima i kroz stručnu-metodičku nastavnu praksu. Međutim, evidentno je da je teorijsko obra-

zovanje i osposobljavanje studenata dominantno u odnosu na praktično. Da bi što uspješnije uskladili teoriju i praksu „nužna je izgradnja modela koji će integrisati teorijska i praktična pedagoška znanja studenata u procesu pedagoške prakse sa mogućim aplikativnim rešenjima. Teorijsko utemeljenje modela praktično-pedagoškog osposobljavanja koje bi predstavljalo sintezu koncepata različitih studijskih smerova na fakultetima, trebalo bi da omogućí razvoj kompetencija kod studenata kako bi se pripremili za buduće delovanje u praksi“ (Budić 2008, 12). Za realizaciju svega toga veoma je značajna saradnja fakulteta sa školom. Jer, kvalitet obrazovanja učitelja deluje na nivo učeničkih obrazovnih postignuća. Zbog toga je značajno da obrazujemo učitelje koji će da prate i podstiču ta dostignuća. A da bi učitelj u tome bio uspешan kao i u realizaciji cilja i zadataka vaspitno-obrazovnog rada neophodno je: da koristi raznovrsne izvore znanja, savremena nastavna sredstva i završava proces učenja putem kojeg će doprinosti što većoj individualizaciji nastave i omogućavati učeniku da blagovremeno dobija odgovarajuću povratnu informaciju. „U analizovanju učiteljske delatnosti promalematizuju se dva aspekta: 1. delatnost, tj. uloga učitelja u školi i široj zajednici i 2. lik učitelja, tj. osobine ličnosti koje treba da poseduju osobe koje obavljaju učiteljsku delatnost. Oba aspekta međusobno su povezana. U vezi sa ovim javljaju se problemi obrazovanja i vaspitanja ličnosti za obavljanje učiteljske delatnosti, tj. problem sistema znanja i umenja, stavova potrebnih za adekvatno i efikasno ostvarivanje ciljeva vaspitno-obrazovne delatnosti. Od odnosa prema znanju kao akumuliranom iskustvu koje je trebalo preneti na učenike u procesu nastave, zavisio je razvitak učiteljskog obrazovanja“ (Acigan 1988, 554).

Praksa je potvrdila a teorijska istraživanja su objasnila da je za rad u razrednoj nastavi u osnovnoj školi neophodno obrazovanje učitelja u četvorogodišnjem trajanju 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“ (Budić 2005, 18). Tako obrazovan učitelj odgovara zahtevima savremene osnovne škole. U cilju unapređivanja sistema obrazovanja učitelja značajno je univerzitetsko obrazovanje i veće povezivanje teorijskog i praktičnog osposobljavanja „novih stručnjaka“. Posebno mesto i ulogu u savremenom obrazovanju učitelja ima praktičan rad u vežbaonicama pod nadzorom mentora.

Funkcije vežbaonice u obrazovanju učitelja

Vežbaonice su osnovne škole, konkretno razredi od prvog do četvrtog u kojima studenti – budući učitelji izvode nastavu pod nadzorom mentora. Pri tom je veoma značajan izbor škola kao modela za demonstriranje i izvođenje prakse uz prisustvo mentora. Te škole treba da pomognu da se poveže teorija i praksa kao i fakultet i škola. Dakle, vežbaonica je od ključnog i nezamenljivog značaja u pripremanju studenata za učiteljski poziv. Vežbaonica je svojevrsno polje rada studenata. “Na tom polju posebno važnu ulogu ima mentor, koji nastoji da prikaže humani karakter i lepotu učiteljskog poziva, ne zaobilazeći ni poteškoće, probleme koji se u tom radu javljaju. Prikazuje studentima život u vežbaonici, priča im o svom životnom putu, o svojim učenicima, kolegama, o budućnosti tog poziva, nastojeći da sa studentima izgradi što prisniji odnos. Na taj način utiče na formiranje njihove svesti o pozivu. Sve to dosta ubedljivo potkrepljuje izvanrednu važnost pedagoške delatnosti koja se sa studentima odvija u vežbaonici“ (Vaspreni 1988, 223).

Celovito sagledavajući ulogu i značaj vežbaonice, može se zaključiti da ona ima dve osnovne funkcije: 1. da se u njoj vaspitno-obrazovni rad odvija na zavidnoj visini i 2. da se putem tog rada ostvaruju cilj i zadaci obrazovanja budućih učitelja. Ostvarivanjem druge funkcije studenti u vežbaonicama putem neposrednog posmatranja i konkretnog izvođenja nastave stiču odgovarajuća znanja, veštine i umenja za svoj budući profesionalni poziv. Budući da se od učitelja očekuje da odgovore na izazove društva znanja, da u njemu aktivno učestvuju, pripremaju učenike za permanentno obrazovanje i buduće uloge u društvu nužno je da se obezbedi poboljšanje kvaliteta njihovog obučavanja i obezbeđivanje sredstava potrebnih za rad. U tome je nužna pomoć i podrška društva, posebno Ministarstva prosvete i sporta. Imajući u vidu da je u interesu društva da se unapredi obrazovni sistem očekuje se odgovarajuće razumevanje i šire društvene zajednice. Jer, „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 (početnog obrazovanja nastavnika) i škola“ (Budić 2005, 17). A pretpostavlja se da će to sve doprineti dostupnosti, prohodnosti i fleksibilnosti obrazovanja.

Polazeći od toga da nastavna praksa treba da omogući studentima primenu, proširivanje, i produbljivanje teorijskih znanja te da doprinese njihovom osposobljavanju da uspešno organizuju, planiraju, programiraju, ostvaruju i vrednuju celokupan vaspitno-obrazovni rad posvetiti posebnu pažnju. Jer, svedoci smo pov-

remenog razmimoilaženja teorije i prakse a to nas sputava i remeti u organizovanju aktivnosti u cilju njuhovog usavršavanja. „Praktična delatnost, ukoliko je znalački organizovana, dosledno sprovedena i adekvatno uopšteni njeni rezultati, služi za formiranje teorijske pedagoške misli. Najlepša pedagoška dela proizvod su u prvom redu, iskustava stečenih u pedagoškoj praksi“ (Mandić i dr. 1998, 22). Dakle, evidentno je da su teorija i praksa međuzavisne i povezane.

U cilju unapeđivanja prakse potrebno je vršiti određene promene u metodičkom pogledu organizacije ove nastave. Pri tom mislimo da studenti preferiraju svoje aktivno učešće, da pripremaju seminarske radove koje će interpretirati na praksi – nastavničkom veću, aktivu nastavnika, na roditeljskom satanku ili na času odeljenske zajednice, da kritički i samokritički analiziraju svoj rad. Od mentora se očekuje da ih podstiče na aktivnosti kako bi se osamostalili i osposobili za celokupni vaspitno-obrazovni rad. Tako im se omogućuje da uočavaju značaj i vrednost prakse, te da teorijsko znanje pretoče u praksu.

Dakle, za uspešno organizovanje prakse nužno je: smanjiti broj studenata u grupama, studentima omogućiti individualno vežbanje (da drže ogledna predavanja), povećati broj časova prakse, uspostaviti bolju saradnju između fakulteta i škola gde se izvodi praksa te povremeno sumirati rezultate saradnje, pratiti ponašanje i aktivnosti studenata kako bi im blagovremeno pružili odgovarajuću pomoć te da pre držanja časa saraduju sa mentorom, asistentom i profesorima metodika.

Za to je značjan visok nivo kreativnosti, entuzijazma i inventivnosti svih učesnika u praktičnom osposobljavanju budućih učitelja. Za što efikasniju nastavnu praksu bilo bi potrebno:

- istražiti i utvrditi optimalno vremensko trajanje ,
- obezbediti uslove da praksa osposobi buduće učitelje za neposredni, stvaralački i kritički pristup svim vaspitno-obrazovnim aktivnostima,
- motivirati studente za aktivno učešće u svim aktivnostima života i rada u školi,
- obezbediti vežbaonice i rad mentora.

Mentorski rad u vežbaonicama

U cilju što uspešnije prakse i bolje uspešnije pripreme studenta – budućih učitelja bilo bi korisno obezbediti vežbaonicu. To bi trebalo biti najuspešnija i najsavremenija (najopremljenija) osnovna škola. Za kvalitetniju pripremu studenata za samostalnu praksu, posmatranje i analizu, pripremanje, praćenje, praktična predavanja i učešće u svim oblicima vaspitno obrazovnog rada u celini veliku pomoć i značaj bi imao iskusni, najbolji učitelj – mentor. Da bi bio što uspešniji trebalo bi ga materijalno stimulisati. Jer, za dobru pripremljenost, organizo-

vanost i realizaciju praktičnih aktivnosti sa studentima nužan je dodatni rad. Znano je da je mentor „desna ruka“ za vežbanje, razmenu znanja i iskustva te i blagovremeno pružanje adekvatne pomoći.

To nas upućuje na to da bi mentori trebalo da budu najbolji učitelji koji su se afirmisali rezultatima vaspitno-obrazovnog rada u nastavi, vannastavnim i drugim aktivnostima u školi i šire. „Studente koji hospituju nastavnik vežbaonice postepeno uključuje u nastavni proces i vaspitno-obrazovni rad u celini: daje im konkretne zadatke, prati ih u radu, podstiče, vrednuje njihov rad, sa njima vodi razgovore, odgovara na postavljena pitanja. Na taj način osposobljava studente za saradnike u nastavi (Jukić 1989, 134). Znači, *najbitnija funkcija vežbaonice je da studente pripremi i osposobi za samostalni vaspitno-obrazovni rad u celini pod rukovodstvom mentora*. Da bi u tome uspeo mentor treba da planira rad studenta, uključuje ga u realizaciju programa redovne, dopunske i dodatne nastave, vaspitni rad u odeljenskoj zajednici, slobodne aktivnosti, rad sa roditeljima, stručne aktive, razredno veće... Veoma je značajno da na kraju svakog časa i navedenih aktivnosti mentor razgovara sa studentom o postignutim rezultatima, nedostacima i mogućnostima i mogućnostima bolje, uspešnije organizacije određenih aktivnosti.

U cilju što svestranije pripreme i kvalitetnijeg osposobljavanja studenta mentor ga upoznaje sa pedagoškom dokumentacijom, planom rada i načinom njegove izrade, načinom vođenja dnevnika rada i korišćenja elektronskog dnevnika, matičnom knjigom i dr. Pismene pripreme su takođe sastavni deo dokumentacije o kojoj brinu mentor i student. Pre držanja časa obavezno ih pregleda mentor. Da bi sve to uspeo mentor treba da prati savremena zbivanja u nauci, da se stručno usavršava. Nužno je da prati dostignuća u oblasti vaspitno-obrazovnih nauka (pedagogija, didaktika, psihologija obrazovanja i sociologija obrazovanja, akademskih sadržaja, specifičnih metodičkih sadržaja školske prakse.

Dakle težište nastavne prakse bi trebalo biti na posmatranju realizacije programa vaspitno-obrazovnog rada svih aktivnosti mentora i samostalnom radu studenta. Pri tom bi mentor trebao da uključi studente u pripremanje svojih nastavnih časova, da analizira sve aktivnosti, daje im zaduženja prema njihovim sposobnostima i interesovanjima, podstiče ih na kritičku analizu celokupnog rada. Na kraju prakse mentor treba da da povratnu informaciju o uspehu studenta (ocenu prakse) koja se evidentira u indeks.

U okviru brojnih aktivnosti učenika, mentora i studenata, u cilju afirmacije talenata i ostalih, motivacije za kvalitetniji rad, podsticanja takmičarskog duha trebalo bi u školi obezbediti prostor za izlaganje učeničkih i studentskih radova. Bilo bi vaspitno, korisno i praktično osmisliti i organizovati prikupljanje etno sadržaja-strarina iz oblasti vaspitanja i obrazovanja u cilju formiranja etno-prosto-

ra učionice u okviru fakulteta. tako bi se kod učenika i studenta razvijao osećaj za vrednosti straih „odbačenih“ predmeta, stvari koje imaju odgovarajući istorijski značaj, a mogu biti u upotrebi pri realizaciji programskih sadržaja nekih predmeta.

U cilju afirmacije vežbaonice i mentora, podsticanja svih na svestranije aktivnosti i obaveštenja javnosti o rezultatima rada trebalo bi pokrenuti akciju za izdavanje časopisa za pedagoška, didaktička i metodička pitanja gde bi mentori, studenti, učenici i roditelji i ostali saradnici mogli objaviti svoje radove. Sve te aktivnosti bi trebao da koordinira asistent o čemu bi trebao da informiše profesora.

Da bi obezbedili kvalitetan rad mentora u vežbaonici, između škole i fakulteta mora biti obostrana želja i potreba, te čvrsta saradnja. Jer, nema sumnje da je to pravi put i način da uče jedni od drugih, da se razmenjuju znanja i iskustva, te da se povezuje teorija i praksa. Za to je potrebno stručno, normativno i pravno verifikovati kriterije značajne za saradnju, kao i za mentora.

Za postizanje uspeha u svemu tome, nužno je fakultet i školu opremiti savremenim nastavnim sredstvima, a nastavu organizovati u skladu sa zahtevima moderne obrazovne tehnologije. Za to je potrebna materijalna i stručna podrška škole, fakulteta i šire društvene zajednice.

Osnovni zaključci

1. Savremene društvene promene karakterišu sve bitne oblasti života kako društvenog tako i individualnog. Te promene su – putem procesa mondijalizacije, globalizacije, informatizacije i dr. zahvatile sve zemlje sveta, a naročito one koje su u tranziciji. Među takvima je i Srbija. Uslovljene, u velikoj meri, razvojem i učincima nauke, tehnike, tehnologije savremene društvene promene sve više konstituišu „društvo znanja“ u kojem najveću ulogu i značaj ima obrazovanje.

2. Savremeno obrazovanje ima brojne, kako kvantitativne tako i kvalitativne promene na svim nivoima (od predškolskog preko osnovnog, srednjeg i visokog do poslediplomskog.) Ono obuhvata sve više populacija – dece, mladih, odraslih i reformiše se u cilju potpunijeg zadovoljavanja društvenih potreba i usklađivanja sa savremenim uslovima rada i života u celini.

3. Visoko obrazovanje studenata, zbog svojih specifičnosti ima veoma krupne promene putem kojih se potpunije povezuju i usavršavaju znanje i društveni razvoj teorija i praksa, naučni i nastavni rad, prohodnost tokom studija, nastavljanje obrazovanja i usavršavanja posle diplomiranja...

4. Vežbaonice su specifičan i veoma značajan nezamenljiv oblik rada u visokom obrazovanju uopšte, a pogotovo budućih učitelja. Najkvalitetnije se taj vaspitno – obrazovni (nastavni i vannastavni) rad izvodi u osnovnim školama koje imaju dobre (prostorne, tehničke, kadrovske i ostale) uslove. U njima budući učitelji stiču neophodna znanja, veštine, učenja za praktičan rad.

5. Mentori su iskusni učitelji. Oni su najznačajniji organizatori i evaluatori praktičnog rada studenata – budućih učitelja u vežbaonicama. U saradnji sa školama, fakultetima, studentima, profesorima, asistentima... mentori pripremaju buduće učitelje za konkretno i kvalitetno izvođenje svih oblika vaspitno – obrazovnog rada u razrednoj nastavi (razreda osnovne škole). Oni su ključni činioци koji pomažu studentima da povežu teoriju i praksu i formiraju se kao kvalitetni stručnjaci, zrele ličnosti, pedagozi radnici visokog ugleda.

Literatura

- Acigan, Lj, *Razvoj i opšte tendencije obrazovanja učitelja u prošlosti, danas i u budućnosti*, Pedagoška stvarnost Novi Sad, 7-8/1988.
- Budić, S, Gajić, O. i dr. (2008): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*, Filozofski fakultet, Novi Sad
- Budimir-Ninković, G. (2002): *Funkcije savremenog učitelja*, Zbornik br.6,Učiteljski fakultet u Jagodini
- Budimir – Ninković, G. (2008): *Uloga vežbaonica u praktičnom osposobljavanju budućih učitelja*, Uzdаница br. 2, Pedagoški fakultet, Jagodina
- Vaspremi,L. (1988): *Uloga vežbaonice u obrazovanju nastavnika osnovne škole u Mađarskoj*, Pedagoška stvarnost br. 3, Novi Sad
- Jukić, S. (1989): *Neke pretpostavke za visoko obrazovanje učitelja*, Pedagoška stvarnost 3/4 Novi Sad
- Jukić, S. (2005): *Didaktičko – metodički fragmenti*, Viša škola za obrazovanje vaspitanja, Vršac
- Kadum V. i dr. (2008): *Neki pogledi na izobrazbu učitelja za budućnost*, Metodički obzori br.5, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
- Klapan, A (1990): *Nastavna praksa studenata na nastavničkim fakultetima*, Pedagoški rad, br. 2. Zagreb
- Klapan, A. (1991): *Praktično osposobljavanje studenata razredne nastave*, Naša škola br. 7-8, Sarajevo,
- Mandić, P, I. Radovanović, D. Mandić (1998): *Uvod u opštu i informatičku pedagogiju*, Učiteljski fakultet Beograd
- Zbornik Nastavnika u uslovima savremenih promena* (1991): Pedagoška akademija, Banjaluka,
- Nedeljković, M. (1994): *Obrazovanje i razvoj*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd
- Nedeljković,M. (1998): Mesto i uloga vežbaonice u obrazovanju učitelja, *Metodika naučna i nastavna disciplina*, Učiteljski fakultet Jagodina
- Zbornik Obrazovanje učitelja i vaspitača* (1985): Misao Novi Sad
- Parlić, J. (1977): *Permanentno obrazovanje i savremena obrazovna tehnologija – imperativ našeg vremena*; Pedagoška stvarnost br. 9, Novi Sad

Gordana Budimir-Ninković,
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina,
Serbia

MENTORING IN PRACTICE SCHOOLS

Summary: Practice schools have a special place and role in teacher education. Student practice teaching is organised and developed by teacher-mentors, whose basic role is to help student-teachers apply own theoretic knowledge in practice. Besides experience in teaching, teacher-mentors need to have a good knowledge of current pedagogy (didactics, methodology, education technology, informatics). Mentors also represent an important link between faculties of education and practice schools.

Key words: mentor, class teacher, student teacher, practice, practice schools, training, faculty, school, teaching.



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.



DUŠAN RISTANOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

UDK 371.213.3(497.11)

VELJKO BANĐUR
Univerzitet u Beogradu,
Učiteljski fakultet,
Srbija

MENTORSTVO U SISTEMU PROFESIONALNE PRAKSE INICIJALNOG OBRAZOVANJA UČITELJA

Apstrakt: U radu su prikazani rezultati istraživanja čiji je cilj bio da se utvrdi postojanje razlika u stavovima učitelja-mentora i studenata-budućih učitelja o značaju mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. Subjekte istraživanja činilo je 50 učitelja-mentora iz gradskih osnovnih škola iz Jagodine u kojima se više godina realizuje profesionalna praksa studenata, i 192 studenta osnovnih studija na učiteljskom smeru Pedagoškog fakulteta u Jagodini. Analizom odgovora sa primenjenih upitnika ustanovljeno je da među ispitivanim grupama uglavnom postoje razlike u vezi sa potrebom postojanja posebne obuke za mentore i precizno definisanih kriterijuma izbora mentora i osposobljenosti mentora za realizaciju mentorskih zadataka. Navedene su i konkretne smernice koje ukazuju na neophodnost izgradnje i razvijanja sistema mentorstva i profesionalne prakse studenata na modelu akcione refleksije kao jednog od imperativa unapređivanja obrazovanja učitelja.

Ključne reči: mentorstvo, profesionalna praksa, strategije i modeli mentorstva, model akcione refleksije.

1. Teorijski pristup problemu

1.1. Uvod

U različitim diskursima o konceptualnim, strukturalnim, kurikularnim i drugim sistemskim problemima obrazovanja nastavnika, jedno od suštinskih pitanja je pitanje odnosa teorijskog i praktičnog obrazovanja, njihove međusobne uslovljenosti i povezanosti. Dihotomija teorijsko-praktično u mnogim razmatranjima se sagledava i razume krajnje disjunktivno, kao «ili teorijsko», „ili praktično“. Takva antagonistička shvatanja preneglašavaju značaj teorije ili prakse u obrazovanju nastavnika i narušavaju njihovu integrativnost.

Epistemološke raznolikosti inkorporirane su i u same obrazovne sisteme. U Zelenoj knjizi o obrazovanju nastavnika u Evropi *Visoki kvalitet obrazovanja nastavnika za visoki kvalitet obrazovanja i usavršavanja*, opisane su dve dugopostoje-

će „školske tradicije“ koje prave podelu između različitih modela inicijalnog obrazovanja nastavnika. Uticaj ovih tradicija reflektovao se na organizacione i institucionalne obrasce kao i na kurikulume obrazovanja nastavnika. Prva se odnosi na obrazovanje učitelja, zasnovana je na „normalnoj školskoj tradiciji“ i u prvi plan ističe značaj praktičnog osposobljavanja putem metodičkih kurseva vezanih za osnovnoškolski kurikulum i realizaciju same prakse u školama-vežbaonicama. Druga je usmerena na obrazovanje srednjoškolskih nastavnika, zasnovana je na „akademske tradiciji“ i naglašava značaj naučnog znanja u akademskim predmetnim disciplinama i profesiji nastavnika (Buchberger et al., 2000).

Promene epistemoloških paradigmi u naukama o obrazovanju implicirale su napuštanje navedenih školskih tradicija i stvaranje koncepcija koje nastoje da izbalansiraju odnos i podjednako uvažavaju deklarativna (*know what*) i proceduralna (*know how*) znanja u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Kao jedna od najuticajnijih savremenih paradigmi u obrazovanju nastavnika spominje se *paradigma akcione refleksije*. Nastajanje ove paradigme uglavnom se vezuje za Donalda Šona i njegov koncept refleksivnog praktičara. Suštinska uporišna tačka Šonove koncepcije je „refleksija u akciji“, shvatanje da studenti treba da se razvijaju u praktičare koji će kritički promišljati sopstvenu delatnost i u konkretnim nastavnim situacijama donositi optimalne odluke zasnovane na teorijskim saznanjima (Schön, 1987). Zahtev da se obrazuje nastavnik refleksivni praktičar postao je opšte mesto različitih koncepcija profesionalnog obrazovanja nastavnika. Izraz „refleksivni praktičar“ postao je „čarobna reč“, nastavnici su ga prihvatili, naročito onaj njegov drugi deo – praktičar, pedagoški teoretičari takođe, naročito zbog onog prvog dela – refleksivni. Teorija o nastavniku refleksivnom praktičaru popularnost duguje pokušaju da odgovori na pitanje kako da prevaziđemo jaz između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika (Vujisić-Živković, 2007: 249).

Aktuelne kurikularne reforme visokog obrazovanja u Srbiji, doprinele su i oživljavanju rasprava o odnosu teorijskog i praktičnog u formalnom obrazovanju nastavnika. Naše interesovanje u ovom radu usmereno je na jedan segment praktičnog osposobljavanja budućih učitelja. Odnosi se na sagledavanje značaja i uloge mentora u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja u širem kontekstu modelovanja efikasne strategije razvijanja mentorstva. Problem smo ispitali kroz teorijsko razmatranje i istraživanje stavova učitelja-mentora i studenata-budućih učitelja o značaju mentorstva.

1.2. Strategije i modeli mentorstva

U dinamičnom sistemu profesionalne prakse, integralnom delu inicijalnog obrazovanja učitelja, kao najneposredniji subjekti realizacije cilja, zadataka i sadržaja, mogu se izdvojiti:

a) *student* – polaznik visokoškolske ustanove za obrazovanje učitelja koji putem profesionalne prakse treba da se pripremi za različite uloge koje pred njega postavlja razvoj struke, osposobi za samostalan, praktičan (realan, konkretan), kritički promišljen, profesionalni rad u svim oblicima vaspitno–obrazovne delatnosti,

b) *mentor* – učitelj, refleksivni praktičar koji vodi, podržava, usmerava i savetuje studenta tokom ostvarivanja ciljeva, zadataka i sadržaja profesionalne prakse,

c) *supervisor* – univerzitetski nastavnik ili saradnik koji ima ulogu savetnika i evaluatora studenta i nadzornika nad izvođenjem profesionalne prakse.

Kompleksnost učiteljskog poziva zahteva ozbiljan i sistematski razvijen pristup profesionalnom, a naročito praktičnom obrazovanju. Studentu – budućem učitelju neophodna je podrška fakultetskih nastavnika i saradnika koji neposredno učestvuju u procesu njegovog formalnog obrazovanja, ali i iskusnih učitelja praktičara čiju ulogu treba da preuzmu. U sticanju optimalnog profesionalnog iskustva studenta tokom inicijalnog obrazovanja važnu funkciju ima učitelj-mentor. Naporedo sa sticanjem iskustva, mentor treba da obezbedi učenje iz tog iskustva i razvijanje kompetencija neophodnih za valjano obavljanje učiteljskog posla. Korišćenjem različitih strategija, modela i postupaka, mentor nastoji da pomogne studentu u kritičkom analiziranju postojeće i kreiranju sopstvene prakse.

Generalno, strategije mentorstva se mogu podeliti na *direktivnu* i *nedirektivnu*. Direktivna strategija mentorstva proizilazi iz razumevanja poučavanja kao veštine koja se nauči tokom obuke. Mentor ima ulogu eksperta koji „poznaje rešenja“ različitih pedagoških situacija i studenta treba da nauči kako pravilno da izvršava svoje zadatke. Direktivni model je najrasprostranjeniji kod učenja osnovnih veština poučavanja. Proces poučavanja se podeli na posebne veštine od kojih svaka predstavlja jednu celinu (npr. izrada globalnih i operativnih planova rada nastavnika, struktuiranje priprema za časove, davanje povratnih informacija i sl.).

Nedirektivne strategije proizilaze iz drugačijeg razumevanja mentorstva i nastavnog rada uopšte. Učitelj-mentor se posmatra kao autonoman stručnjak koji zna da donosi odluke u stohastičkom sistemu školskih situacija. On nije osoba koja „ima rešenja za sve“ ili iskusen stručnjak koji intuitivno kombinuje širok spektar strategija u trenutnim situacijama. Mentorova uloga nije da studentu ponudi gotova rešenja već da mu pomogne i usmeri ga da o problemu razmišlja sa različitih stanovišta. Tako razvija njegovu sposobnost kompleksnog razumevanja problema. Sopstvenim iskustvom pomaže u razvoju profesionalnog razmišljanja, otvara široku paletu različitih strategija, ali sam izbor prepušta studentu. Na taj način se student razvija u samostalnog stručnjaka sa autentičnim nastav-

nim stilom prilagođenim njegovim individualnim karakteristikama, a ne u mentorovu kopiju (Valenčič-Zuljan, et al., 2006).

Iz navedenih strategija mentorstva proizilaze modeli mentorovog poučavanja studenata: *vežbovni*, *kompetentnosti* i *refleksivni*. U *vežbovnom* modelu student prilikom posmatranja mentorovog rada uči primenu nastavnih strategija i metoda. Ovakva praksa se temelji na oponašanju mentora koji predstavlja uzor studentu. Kompetentnosni model podrazumeva da student uz mentorovu pomoć razvija unapred definisane kompetencije, tj. sposobnosti poučavanja, komuniciranja, vođenja, itd. Mentor posmatra studenta na delu i daje mu povratnu informaciju tako da može da ispravi nedostatke vezane za navedene kompetencije. Refleksivni model se zasniva na studentovom kritičkom vrednovanju sopstvenog i mentorovog nastavnog rada. Student dobija praktično iskustvo na različite načine, prvenstveno uz učešće i pomoć mentora pokušava da dublje razume nastavni proces. Mentor i student su su-istraživači nastavnog procesa (Maynard and Furlong, 1994). Navedeni modeli se ne smeju posmatrati i razumeti isključivo, već u profesionalnoj praksi budućih učitelja treba da budu zastupljeni u odgovarajućem odnosu.

U različitim modelima različito je definisana i uloga mentora. U *vežbovnom* modelu mentor je prvenstveno uzor za poučavanje. Objekat studentovog posmatranja i „oponašanja“ je mentorova delatnost a mentor je izvor praktičnih saveta i informacija u vezi sa nastavnim radom. Prilikom saradnje sa mentorom student se uključuje u školsku sredinu. Ovo uključivanje za studenta može biti prilično teško jer tokom profesionalne prakse može doživeti razne neuspehe. Zato student u mentoru vidi „trenera“ koji mu pomaže u razvoju i pruža svestranu potporu. Kompetentnosni model podrazumeva podsticajnu ulogu mentora u smislu da obezbeđuje da se student pri praktičnom osposobljavanju suoči sa situacijama u kojima će razvijati zahtevane kompetencije. Mentor ovde nastupa i kao evaluator koji procenjuje napredak studenta odnosno stepen usvojenih znanja i veština tokom praktičnog osposobljavanja. Refleksivni model posmatra ulogu mentora kao su-istraživača koji studentu pomaže da razume pojave pri mentorovoj, odnosno sopstvenoj delatnosti (Magajna, 2005).

Tabela 1. Karakteristike modela mentorstva

	Vežbovni model	Kompetentnosni model	Refleksivni model
Cilj	Usvajanje znanja i sposobnosti za izvođenje nastavnog procesa po uzoru na mentora	Sistematsko razvijanje znanja i sposobnosti za izvođenje nastavnog procesa po mentorovim uputstvima	Stvaranje iskustva; šire razumevanje nastavnog procesa refleksijom sopstvenog i mentorovog iskustva
Predmet studentovog učenja	Implicitno znanje o poučavanju	Eksplícitno opredeljena znanja i sposobnosti o poučavanju	Refleksija nastavnog procesa u okviru opštih i posebnih teorija

Osnovni zadatak mentora	Uzorno poučava	Uzorno poučava, posmatra studenta, daje mu povratnu informaciju	Su-istraživač, koji sa studentom pokušava da razume i analizira ishode sopstvenog i studentovog poučavanja
Osnovni zadatak studenta	Posmatranje i „imitiranje“ mentora	Delovanje po uputstvima mentora	Su-istraživač, koji sa mentorom pokušava da razume i analizira ishode sopstvenog i mentorovog poučavanja

Svrhu mentorstva ne treba posmatrati samo kroz stavove da studentu treba da pruži sigurnost u početničkom radu, omogućiti mu sticanje neophodnih profesionalnih znanja i veština, i pomogne mu da se uklopi u školsku sredinu. Mentorstvo bi trebalo da pomogne studentu u:

- razumevanju sopstvenih znanja i veština, sopstvene prakse i načina funkcionisanja škole u konkretnom kontekstu;
- izgradnji kritičkog odnosa prema sopstvenom delovanju, osposobljavanju da se uči iz prakse, i kontinuiranom razvijanju potrebnih kompetencija i menjanju sopstvene prakse;
- razvijanju navike praćenja i primene novih saznanja i negovanju otvorenosti za promene i prihvatanje inovacija;
- razvijanje spremnosti iniciranja promena u neposrednom okruženju koje će stvarati kontekst koji je povoljan za rad (*Mentor i pripravnik*, 2009).

2. Metodološki okvir istraživanja

Predmet istraživanja jeste mesto i uloga mentora u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja u kontekstu modelovanja efikasne strategije razvijanja mentorstva.

Cilj istraživanja je da se utvrdi kako učitelji-mentori i studenti-budući učitelji sagledavaju značaj mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja.

Iz cilja istraživanja izvedeni su sledeći *zadaci istraživanja*:

1. Ispitati motivaciju učitelja za bavljenje mentorskim radom.
2. Ispitati stavove učitelja-mentora i studenata u vezi sa:
 - potrebom postojanja posebne obuke za mentore i precizno definisanih kriterijuma izbora mentora;
 - osposobljenošću mentora za realizaciju mentorskih zadataka.

3. Utvrditi da li se stavovi učitelja-mentora i studenata značajno razlikuju u vezi sa navedenim segmentima mentorstva.

Tokom istraživanja primenjena je deskriptivna istraživačka metoda i anketiranje kao istraživačka tehnika. Za potrebe istraživanja konstruisana su dva instrumenta koja su imala karakteristike petostepenih skala sudova Likertovog tipa. Putem njih ispitivani su stavovi učitelja-mentora i studenata o ulozi i značaju mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja.

Uzorak istraživanja činili su učitelji-mentori iz gradskih osnovnih škola iz Jagodine u kojima se više godina realizuje profesionalna praksa studenata, i studenti osnovnih studija na učiteljskom smeru Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Tabela 2. Struktura uzorka

	<i>f</i>	%
Učitelji-mentori	50	20,66
Studenti	192	79,34
Ukupno	242	100,00

Svi učitelji koji su učestvovali u istraživanju, više godina obavljaju funkciju mentora u različitim oblicima profesionalne prakse koja se realizuje u njihovim školama. Struktura učitelja-mentora u zavisnosti od stručne spreme koju poseduju je sledeća: njih 30% ima višu, a 70% visoku stručnu spremu.

Tabela 3. Struktura uzorka mentora prema stručnoj spreml

	<i>f</i>	%
Viša	15	30
Visoka	35	70
Ukupno	50	100

U istraživanju je učestvovalo 87 studenata druge godine (45,3%), 67 studenata treće godine (34,9%) i 38 studenata četvrte godine studija (19,8%) učiteljskog smera Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Tabela 4. Struktura uzorka studenata prema godini studija

	<i>f</i>	%
Druga godina studija	87	45,3
Treća godina studija	67	34,9
Četvrta godina studija	38	19,8
Ukupno	192	100,0

Profesionalna praksa studenata u školama predstavlja logički nastavak časova teorijskih vežbi i praktičnog rada na fakultetu. Studenti druge i treće godine studija praksu realizuju od početka školske godine kroz nedeljne blokove, izvršavajući dobijene zadatke prema precizno utvrđenom planu i programu profesio-

nalne prakse. Program prakse i zadaci studenata se definišu prema sadržajima studijskih predmeta koji se izučavaju u određenim godinama studija i prema potrebama i zadacima koje propisuju škole u kojima studenti realizuju praksu. Ovakav model prakse treba da obezbedi svojevrsno kombinovanje različitih vidova sticanja praktičnog iskustva:

1. prakse u klasičnom smislu – studenti provode određen broj radnih sati u školi radeći na konkretnim poslovima,
2. kratke prakse – vid prakse gde studenti treba da prepoznaju, prate, posmatraju, uključuju se i evidentiraju raznovrsne slučajeve i svakodnevne situacije iz oblasti struke za koju se profesionalno osposobljavaju,
3. kooperativno učenje – predstavlja vid učenja gde se direktno kombinuju studiranje i sticanje radnog iskustva,
4. realizacija prakse na konkretnim projektima.

Studenti četvrte godine studija u osnovnoj školi prvo realizuju časove iz obaveznih nastavnih predmeta pod supervizijom fakultetskih nastavnika ili saradnika iz različitih metodika. Nakon toga obavljaju kontinuiranu praksu koja podrazumeva samostalnu realizaciju svih oblika vaspitno-obrazovnog rada pod mentorstvom učitelja.

3. Diskusija rezultata istraživanja

3.1. Motivisanost učitelja za bavljenje mentorskim radom

Partnerstvo fakulteta koji obrazuju učitelje i škola-vežbaonica u kojima se studenti u okviru svojih univerzitetskih studija praktično osposobljavaju, predstavlja nezaobilaznu pretpostavku kvalitetne profesionalne prakse budućih učitelja. Ideja partnerstva u obrazovanju učitelja je dugo prisutna i u različitim vremenskim periodima različito se manifestovala. U savremenom obrazovanju učitelja prevladavaju četiri osnovna modela partnerstva: *jednodimenzionalni model partnerstva* u kojem glavnu ulogu u obrazovanju učitelja ima fakultet a studenti u školama provode manji deo vremena; *komplementarni model partnerstva* u kojem je međuinstitucionalna saradnja tešnja i zasniva se na većoj ulozi učitelja-mentora, studenti u školama-vežbaonicama provode 30-40%svog vremena; *integrisani model partnerstva* u kojem se saradnja odvija na višem nivou i usmerena je ka profesionalizaciji svih učesnika; *recipročni model partnerstva* koji predstavlja dalji razvoj integrisanog modela i u kojem se partnerstvo posmatra u širem društvenom kontekstu a ne samo među institucijama (Thomas, 2004).

Ako se uzme u obzir činjenica da škole-vežbaonice nemaju poseban zakonski ili bilo koji drugi status kojim bi bile posebno uređene, da fakulteti nemaju

gotovo nikakvog uticaja na organizaciju rada tih škola i da se sve svodi na dobru volju direktora da li će prihvatiti da studenti kod njih obavljaju praksu, partners-tvo na relaciji fakultet – škola još više dolazi do izražaja. Uspostavljanje ovog veoma značajnog vida saradnje između fakulteta i škola prepušteno je upravnim organima a učiteljima se uglavnom samo saopštava da će dobiti novu ulogu – postaće mentori studentima koji će u njihovim odeljenjima realizovati profesio-nalnu praksu. Direktori pojedinih škola ipak ostavljaju mogućnost učiteljima da ne prihvate mentorstvo. Iz tih razloga smo želeli da ispitamo koji su motivi učitelja za bavljenje mentorskim radom (tabela 5.).

Tabela 5. Motivisanost učitelja za bavljenje mentorskim radom

Red. broj.	Motivi učitelja	Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1.	Želja da znanje i iskustvo mentora pomognu studentima u njihovom profesionalnom obrazovanju	-	-	-	40%	60%
2.	Prihvatanje mentorstva isključivo zbog zahteva uprave škole	54%	16%	14%	4%	12%
3.	Dobijanje posebne materijalne nadoknade za mentorstvo	94%	2%	-	2%	2%

Svi ispitani učitelji su ustvrdili da se mentorskim radom bave vođeni unutrašnjim motivom, željom da njihovo znanje i iskustvo mogu pomoći studentima u njihovom profesionalnom obrazovanju. Komplementarno tome, više od polovine ispitanih učitelja (70%) se nije složilo sa tvrdnjom da obavljaju mentorstvo samo zato što to od njih zahteva uprava škole, 54% se uopšte ne slaže i 16% se uglavnom ne slaže. S druge strane, 14% ispitanika je neodlučno i ne zna da li bi pristali da budu mentori ukoliko bi im se prepustilo da sami odlučuju o tome a 16% njih je navelo da ne bi prihvatili da budu mentori da se od njih to izričito ne zahteva. Neusaglašenost u odgovorima na ove dve tvrdnje gotovo trećine ispitanika navodi nas na zaključak da kod njih unutrašnji motiv ipak nije toliko dominantan i da se mentorstvom bave zato što moraju, a ne zato što žele. Veća autonomija učitelja u odlučivanju da li žele da budu mentori je neophodna da bi se mentorstvo kvalitetno obavljalo, jer nemotivisan mentor ne može da pruži adekvatnu pomoć studentu. Zato smatramo da direktori škola-vežbaonica ne smeju da dodeljuju mentorstvo učiteljima koji ne žele time da se bave.

Velika odgovornost učitelja koji treba da vaspitava i obrazuje učenike svog odeljenja, nesumnjivo postaje još odgovornija dodeljivanjem mentorstva. Misli-

mo da bi mentori za svoj rad trebalo da budu adekvatno i nagrađeni na različite načine. Ovo uključuje i materijalnu naknadu kao što je praksa u nekim zemljama Evropske unije (Nemačka, Francuska, Holandija, Austrija, Slovenija i druge).

3.2. Posebna obuka za mentorstvo i kriterijumi izbora mentora

Nepostojanje regulatornih normativa koji bi uredili i podržali sistem mentorstva ostavlja nerešenim dva suštinska pitanja: da li je potrebna posebna obuka za učitelje-mentore i koje kriterijume bi učitelji trebalo da zadovolje da bi postali mentori?

Iskustva stranih zemalja u vezi sa posebnom obukom nastavnika za bavljenje mentorskim radom su različita. Prema podacima dostupnim preko EURYDICE (Evropska informaciona obrazovna mreža), u pojedinim zemljama Evropske unije situacija je sledeća: posebna obuka za mentore ne postoji u Nemačkoj, Luksemburgu i Škotskoj, a u različitim oblicima postoji u Francuskoj, Holandiji, Austriji, Portugaliji, Engleskoj, Severnoj Irskoj, Kipru i Sloveniji (*Učiteljski poklic v Evropi*, 2005: 78-79).

Mišljenja učitelja i studenata koji su učestvovali u našem istraživanju se po ovom pitanju prilično razlikuju (tabela 6.).

Tabela 6. Stavovi učitelja i studenata o potrebi posebne obuke za mentore

Ispitanici		Stavovi ispitanika o potrebi posebne obuke za mentore					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	<i>f</i>	8	8	11	59	106	192
	%	4,2	4,2	5,7	30,7	55,2	100
Učitelji	<i>f</i>	11	6	13	13	7	50
	%	22	12	26	26	14	100

Stav studenata prema potrebi postojanja posebne obuke za učitelje-mentore je u daleko većoj meri pozitivan, čak 86 % ispitanika se u potpunosti ili uglavnom slaže sa tim, 8,4% se uglavnom ili uopšte ne slaže a 5,7 % je neodlučno. Za razliku od njih, pozitivan stav o ovom pitanju ima manje od polovine ispitanih učitelja, 14 % se slaže u potpunosti a 26 % se uglavnom slaže. Gotovo identičan broj je ispitanika sa negativnim stavom, 22 % uopšte ne smatra da je posebna obuka potrebna a 12 % se sa tim uglavnom ne slaže. Zanimljivo je da četvrtina učitelja-mentora (26 %) nema nikakav stav o ovom pitanju. Razlike u procentima odgovora učitelja i studenata su i visoko statistički značajne ($r < .000$) što pokazuju vrednosti X^2 testa i c koeficijenta ($X^2 = 51.437$, $df = 4$, $c = 0.419$). Ovaj rezultat je izuzetno bitan jer kroz njega verovatno provejava i određena

vrsta otpora učitelja prema stručnom usavršavanju i celoživotnom obrazovanju koji zahtevaju prilično ulaganje truda i vremena. Studenti očigledno imaju otvoreniji pristup i smatraju da inicijalno obrazovanje nije dovoljno i ne osposobljava učitelje za obavljanje nekih specifičnih funkcija kao što je mentorska.

U nešto manjem obimu se javljaju i razlike dobijene između učitelja i studenata u odgovorima koji se odnose na potrebu selekcije učitelja pre dodeljivanja mentorstva (tabela 7.).

Tabela 7. Stavovi učitelja i studenata o potrebi selekcije učitelja za mentorstvo

Ispitanci		Stavovi ispitanika o potrebi selekcije učitelja za mentorstvo					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	9	4	16	59	104	192
	%	4,7	2,1	8,3	30,7	54,2	100
Učitelji	f	6	3	6	18	17	50
	%	12	6	12	36	34	100

Studenti su za nijansu skloniji stavu da je selekcija učitelja neophodna i da ne može svaki učitelj a priori da postane mentor. Ovakvo mišljenje u potpunosti podržava 54,2 % a uglavnom podržava 30,7 % studenata. I natpolovična većina učitelja podržava selekciju (70 %), ali su ipak razlike u procentima odgovora učitelja i studenata statistički značajne ($X^2 = 9.686$, $df = 4$, $c = 0.196$, $r < 0.046$). Razlog za neprihvatanje postojanja selekcije za dodeljivanje mentorstva kod određenog broja učitelja verovatno treba tražiti u potencijalnoj opasnosti od promene društvenog i profesionalnog statusa učitelja koji ne bi zadovoljili kriterijume selekcije. Odbijanje mentorstva se uvek može pravdati raznim subjektivnim ili objektivnim razlozima, ali nedodeljivanje mentorstva usled neispunjavanja precizno definisanih kriterijuma može ozbiljno dovesti u pitanje kvalitet rada samog učitelja.

Selekcija učitelja za mentorstvo bi trebalo da se odvija prema unapred određenim i jasnim kriterijumima, što sada nije slučaj. Zanimalo nas je mišljenje koje bi kriterijume morao da ispuni i koje kvalitete da poseduje učitelj da bi postao mentor.

Radno iskustvo je važan kriterijum za izbor mentora i po mišljenju učitelja i po mišljenju studenata. Procenat njihovih odgovora je gotovo identičan i velika većina se slaže da se ovaj kriterijum mora obavezno uzeti u obzir kada se nekom dodeljuje mentorstvo.

Razlike u mišljenjima postoje kada je reč o nivou formalnog (stepen stručne spreme) i neformalnog (pohađanje raznih seminara i kurseva za stručno usavršavanje) obrazovanja koje učitelj treba da poseduje da bi postao mentor (tabela 8.).

Tabela 7. Stavovi učitelja i studenata o nivou obrazovanja učitelja kao kriterijuma za mentorstvo

Ispitanici		Stavovi ispitanika o nivou obrazovanja učitelja kao kriterijuma za mentorstvo					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	2	12	23	73	82	192
	%	1	6,3	12	38	42,7	100
Učitelji	f	8	10	8	17	7	50
	%	16	20	16	34	14	100

Manje od polovine ispitanih učitelja smatra ovaj kriterijum bitnim, samo 14% se u potpunosti slaže a 34 % se uglavnom slaže sa tim, dok ostali imaju negativan stav (16 % se uopšte ne slaže a 20 % se uglavnom ne slaže) ili se izjasnilo kao neodlučno (16 %). Studenti pridaju dosta veću važnost nivou obrazovanja, oko 80 % se slaže da to treba da bude jedan od kriterijuma izbora mentora. Razlike u procentima odgovora učitelja i studenata su i visoko statistički značajne ($r < .000$) što pokazuju vrednosti X^2 testa i c koeficijenta ($X^2 = 39.293$, $df = 4$, $c = 0.374$). Uzroke u razlikama između stavova učitelja i studenata treba tražiti u činjenicama da još uvek u školama radi određen broj učitelja koji imaju višu stručnu spremu, ali i da učitelji nisu preterano skloni stručnom usavršavanju, o čemu je već bilo reči. Prema našem mišljenju, nivo formalnog obrazovanja učitelja ne bi trebalo da bude presudan kriterijum u izboru mentora ali bi trebalo više obratiti pažnju na njihovo usavršavanje iz različitih oblasti vaspitno-obrazovnog rada. Stalno inoviranje nastavnog procesa, praćenje i primena savremenih dostignuća iz pedagoške teorije i prakse, predstavljaju imperativ poboljšanja rada nastavnika. Znanja koja se steknu tokom formalnog obrazovanja nisu dovoljna da bi se ispratile sve promene koje se dešavaju tokom radnog veka jednog učitelja. Zato je značajnije za mentore birati učitelje koji studente mogu praktično upoznati sa potrebom, različitim načinima, mogućnostima i sadržajima stručnog usavršavanja.

U vezi sa kriterijumima izbora mentora želeli smo takođe da ispitamo u kojoj meri posedovanje određenih profesionalnih i personalnih kvaliteta treba da utiče na dodeljivanje mentorstva. Ove kvalitete smo razvrstali u četiri grupe: 1) *interakcijsko-komunikacijski kvaliteti* (komunikativnost, spremnost na saradnju, empatičnost, otvorenost, postojanje pozitivnog odnosa prema učenicima, studentima, saradnicima), 2) *stručna osposobljenost* (postojanje neophodnih pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja, dobro rešava pedagoške probleme, ima dobar pedagoški pristup, kontinuirano pruža povratne informacije učenicima, uredno vodi pedagošku dokumentaciju...), 3) *osposobljenost za rad sa studentima* (primenjuje različite strategije pomoći, osposobljen je za rad sa stu-

dentima, nenametljivo prenosi svoje iskustvo, omogućuje učešće studenata, spreman je da prenese znanje...), 4) *ostali profesionalni kvaliteti* (fleksibilnost, autonomnost, organizatorstvo, doslednost u radu, želja za profesionalnim usavršavanjem...).

Partnerski odnos između mentora i studenta pretpostavlja postojanje visokog stepena međusobne interakcije i efikasnog sistema komunikacije. Ovo je naročito važno jer se time omogućuje permanentna razmena informacija. Mentor informiše studenta o kvalitetu njegovog rada i o mogućim daljim koracima koje treba preduzeti, a student iznosi sopstvena zapažanja o radu, daje predloge za dalji rad i, ukoliko je potrebno, traži pomoć u rešavanju određenih pedagoških situacija ili drugih problema. Povratna informacija koju mentor upućuje studentu treba da ima i izraženu motivacionu ulogu, da kod studenta poveća samopouzdanje i podstakne njegov lični razvoj.

Visok procenat obe grupe ispitanika smatra posedovanje interakcijsko-komunikacijskih kvaliteta potrebnim i značajnim kriterijumom za izbor mentora (tabela 8.).

Tabela 8. Stavovi učitelja i studenata o interakcijsko-komunikacijskim kvalitetima kao kriterijumu za mentorstvo

Ispitanici		Stavovi ispitanika o interakcijsko-komunikacijskim kvalitetima kao kriterijumu za mentorstvo					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	2	0	4	39	147	192
	%	1	0	2,1	20,3	76,6	100
Učitelji	f	0	1	5	18	26	50
	%	0	2	10	36	52	100

Najveći stepen slaganja između ispitanih učitelja i studenata javlja se u prihvatanju stava da mentor mora da bude dobar nastavnik i pedagog (tabela 9.).

Tabela 9. Stavovi učitelja i studenata o stručnoj osposobljenosti kao kriterijumu za mentorstvo

Ispitanici		Stavovi ispitanika o stručnoj osposobljenosti kao kriterijumu za mentorstvo					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	1	1	6	34	150	192
	%	0,5	0,5	3,1	17,7	78,1	100
Učitelji	f	0	0	0	7	43	50
	%	0	0	0	14	86	100

Neosporno je da mentor mora da bude dobar stručnjak za svoju oblast i da poseduje visokokvalitetna pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja, ali nikako ne sme doći do prenaplašavanja ovog kriterijuma jer se može dogoditi da mentori usled toga mogu pokazati nisko interesovanje za dodatno stručno osposobljavanje i usavršavanje.

Uloga mentora podrazumeva direktan rad sa studentom, odraslom osobom, što učitelja stavlja u novu situaciju. On je sada u dobroj meri odgovoran i za profesionalni razvoj i učenje studenta što implicira potrebu poznavanja karakteristika učenja odraslih, principa i zadataka mentorstva, oblika rada mentora i drugih neophodnih sadržaja. Kako se ta saznanja ne mogu dobiti tokom formalnog obrazovanja za učiteljsku profesiju, neophodno je dodatno obrazovanje. Time se ponovo vraćamo na problem odbijanja ili neradog prihvatanja dodatnog obrazovanja i usavršavanja učitelja za mentorstvo. U prilog ovome govore i razlike u odgovorima među grupama ispitanika u vezi sa osposobljenošću učitelja za rad sa studentima kao kriterijumom izbora mentora (tabela 10.).

Tabela 10. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti za rad sa studentima kao kriterijumu za mentorstvo

Ispitanici		Stavovi ispitanika o osposobljenosti za rad sa studentima kao kriterijumu za mentorstvo					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	1	1	6	51	134	192
	%	0,5	0,5	3,1	26,6	69,8	100
Učitelji	f	1	3	7	23	16	50
	%	2	6%	14	46	32	100

Sa neophodnošću uvažavanja ovog kriterijuma u potpunosti se slaže 69,8 % studenata i duplo manje učitelja, 32 %. Većina učitelja ima blaži pozitivan stav, 46 % ispitanika se uglavnom slaže, dok je ovakav stav zauzelo 26,6 % studenata. Više je i učitelja koji su neodlučni po ovom pitanju, 14 % naspram 3,1 % studenata i učitelja koji se ne slažu sa tim da mentori treba da budu posebno osposobljeni za rad sa studentima, 8 % učitelja prema 2 % studenata. Značajnost razlika u stavovima potvrđuju i statistički pokazatelji, vrednost X^2 testa iznosi 33.821 uz $df = 4$ a c koeficijenta 0.350 na nivou $r < .000$.

3.3. Osposobljenost učitelja za obavljanje mentorstva

Polazeći od napred navedenih teorijskih postavki, odredili smo pet suštinskih funkcija mentora: *model* (predstavlja model profesionalca koji je posvećen svom poslu i na kojeg student treba da se ugleda), *stručnjak* (usmerava razvoj: vaspitava, obrazuje i vrednuje), *organizator* (usmerava aktivnosti: planira, organizuje, usklađuje), *motivator* (podstiče, savetuje, pomaže, bodri) i *evaluator*

(prati, analizira, daje povratnu informaciju, vrednuje). Svaka funkcija ostvaruje se različitim aktivnostima, i upravo nas je u ovom istraživanju zanimalo da ispitanimo stavove učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za njihovo obavljanje.

U okviru organizatorske funkcije, uvođenje studenta u školsko okruženje predstavlja polaznu osnovu studentske prakse i sačinjeno je od sklopa više aktivnosti, ali je ujedno i obaveza mentora i škole. Uvođenje podrazumeva da mentor kolegama i učenicima predstavi studenta kao saradnika, da ga upozna sa školom u kojoj će biti na praksi, da ga uputi u pravila ponašanja u odeljenju, prema deci i prema roditeljima, da ga informiše o kodeksu ponašanja i etici učiteljskog poziva, da ga upozna sa školskom dokumentacijom, da ga upozna sa globalnim i operativnim planovima predmeta, pripremama za časove, udžbenicima, priručnicima i drugim didaktičkim materijalim koje koristi, da ga informiše o znanjima, sposobnostima i potrebama učenika, itd.

U odgovorima grupa može se primetiti priličan stepen slaganja stavova po ovom pitanju (tabela 11.).

Tabela 11. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za uvođenje studenta u školsko okruženje

Ispitanici		Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za uvođenje studenta u školsko okruženje					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	0	3	21	65	103	192
	%	0	1,6	10,9	33,9	53,6	100
Učitelji	f	0	2	4	21	23	50
	%	0	4	8	42	46	100

Pozitivan stav je izneo gotovo identičan procenat ispitanika, 88 % učitelja i 87,5 % studenata, s tim što nešto više studenata ima potpuno pozitivan stav (53,6 %) u odnosu na učitelje (46 %). Očigledno da obe grupe dosta pridaju važnost uvođenju studenata u školsko okruženje. Dobro je što ispitanici razumeju školu kao zajednicu koja rado prihvata i uključuje u sebe one koji uče, istražuju i u njoj stiču prva profesionalna iskustva. Takva sredina će predstavljati izvor sigurnosti i za studenta i za mentora.

S druge strane, postoje značajne razlike u stavovima koji se odnose na osposobljenost mentora za zajednički rad sa studentima na izradi plana i realizaciji zadataka prakse. Planiranje, realizacija i evaluacija su usko povezani, međusobno uslovljeni i isprepletani elementi profesionalne prakse studenata. Mentor treba da se upozna sa konkretnim zadacima studenta i pomogne u planiranju njihove realizacije, usmeri studenta u realizaciji zadataka, zajedno sa studentom analizira rad tokom prakse, izvrši refleksiju i da mu povratne informacije i sugestije, i na kraju treba da izvrši evaluaciju rada studenta tokom prakse i o tome izvesti

odgovorna lica na fakultetu. Saradnja mentora i studenta na planiranju i realizaciji konkretnih zadataka pretpostavlja uspješni rad i smanjuje rizik od pojave neželjenih događaja.

Studenti imaju kritičniji stav o osposobljenosti mentora za zajednički rad sa studentima (tabela 12.).

Tabela 12. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za zajednički rad sa studentima

Ispitnici		Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za zajednički rad sa studentima					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	23	29	25	49	66	192
	%	12%	15,1%	13%	25,5%	34,4%	100%
Učitelji	f	0	1	10	27	12	50
	%	0%	2%	20%	54%	24%	100%

Više od četvrtine ispitanih studenata smatra da učitelji-mentori sa kojima su radili nisu u dovoljnoj meri osposobljeni za zajednički rad sa studentima na izradi plana i realizaciji zadataka prakse (12 % ima potpuno negativan a 15,1 % umereno negativan stav). Po ovom pitanju neodlučno je bilo 13 % studenata, uglavnom se složilo da su mentori osposobljeni za realizaciju ovih aktivnosti 25,5 %, a potpuno se složilo 34,4 % studenata. Kod učitelja-mentora preovladava drugačije mišljenje. Više od tri četvrtine ispitanih učitelja je procenilo da su dovoljno osposobljeni za obavljanje ovih aktivnosti (24 % se slaže u potpunosti i 54 % se uglavnom slaže). Neodlučno je bilo 20 % učitelja-mentora, a umereno negativan stav je imalo samo 2 % ispitanika. Značajnost razlika u stavovima potvrđena je i statistički, vrednost vrednost X^2 testa iznosi 24.390 uz $df = 4$ a c eficijenta 0.303 na nivou $r < .000$.

Osnovna svrha motivacione funkcije mentora je da obezbedi studentu podršku i prevazilaženje stresnih situacija tokom uključivanja u preprofesionalni rad. Preuzimanje uloge nastavnika može biti izvor nesigurnosti za studenta jer se pred njim nalaze novi zadaci, brojna i raznovrsna očekivanja, novo okruženje i sl. U ovakvoj situaciji ljudsko razumevanje i emocionalna podrška može predstavljati pomoć studentu. Od mentora se zato očekuje da pomogne studentu da razjasni i razume zahteve koji pred njim stoje i bude uz studenta kada je potrebno prevazići problemske situacije i delovati u okolnostima koje izazivaju nesigurnost (*Mentor i pripravnik*, 2009).

U vezi sa ovim nas je interesovalo mišljenje učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za pomoć, podršku i usmeravanje studenata na praksi (tabela 13.).

Tabela 13. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za pomoć, podršku i usmeravanje studenata

Ispitanici		Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za pomoć, podršku i usmeravanje studenata					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	18	25	19	63	67	192
	%	9,4	13	9,9	32,8	34,9	100
Učitelji	f	1	1	5	24	19	50
	%	2	2	10	48	38	100

Kod studenata i dalje postoji negativniji stav u odnosu na učitelje-mentore ali je razlika nešto manja nego kod prethodnog pitanja. Sa tvrdnjom da su mentori osposobljeni za realizaciju aktivnosti koje spadaju u domen motivacione funkcije uopšte se ne slaže 9,4 % studenata i 2 % mentora, a u glavnom se ne slaže 13 % studenata i 2 % učitelja. Rezultati pokazuju da je kod studenata za nijansu veći udeo onih koji imaju potpuno pozitivan stav o ovom pitanju, 34,9 %, nasuprot 32,8% ispitanika koji imaju uglavnom pozitivan stav, 32,8 %. U grupi ispitanih učitelja situacija je obrnuta, više njih ima uglavnom pozitivan stav, 48 %, a manje je onih koji se u potpunosti slažu, 38 %. Neodlučan je bio podjednak broj ispitanika iz obe grupe, oko 10%. Razlike u procentima odgovora učitelja i studenata su statistički značajne ($r < .042$) što pokazuju vrednosti X^2 testa i c koeficijenta ($X^2 = 9.886$, $df = 4$, $c = 0.198$).

Pokazalo se da stručna osposobljenost učitelja za realizaciju sadržaja školskih predmeta treba da bude bitan kriterijum za izbor mentora što implicira i značaj funkcije mentora kao stručnjaka. Međutim, mišljenja učitelja i studenata po pitanju stručne osposobljenosti mentora za realizaciju sadržaja školskih predmeta se donekle razlikuju (tabela 14.).

Tabela 14. Stavovi učitelja i studenata o stručnoj osposobljenosti mentora za realizaciju sadržaja školskih predmeta

Ispitanici		Stavovi ispitanika o stručnoj osposobljenosti mentora za realizaciju sadržaja školskih predmeta					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	0	7	16	78	91	192
	%	0	3,6	8,3	40,6	47,4	100
Učitelji	f	0	0	0	6	44	50
	%	0	0	0	12	88	100

Ispitani učitelji smatraju da su stručno osposobljeni za realizaciju sadržaja školskih predmeta čime zadovoljavaju uslove da obavljaju mentorske funkcije stručnjaka, ali i modela. Sa ovim se u potpunosti slaže 88 %, a uglavnom se slaže 12 % učitelja-mentora. Iako većina studenata ima pozitivan stav o svojim mentorima kao stručnjacima za razrednu nastavu, procenat pozitivnih odgovora

je ravnomernije raspodeljen na potpuno slaganje (47,4 %) i delimično slaganje (40,6 %) nego kod učitelja. Procenat studenata koji nemaju stav ili imaju umerno negativan stav nije veliki (8,3 % i 3,6 %), ali su ipak razlike u procentima odgovora učitelja i studenata statistički dosta značajne ($X^2 = 27.078$, $df = 3$, $c = 0.317$, $r < 0.000$).

Evaluatorska funkcija mentora se iskazuje kroz potrebu kritičke analize rada, davanja povratne informacije i vrednovanja postignuća studenta. Evaluacija rada studenata je vrlo osetljiv deo profesionalne prakse i mentoru nalaže visok stepen odgovornosti. Zato smo želeli da saznamo mišljenje učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za evaluaciju rada studenata na praksi (tabela 15.).

Tabela 15. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za evaluaciju rada studenata

Ispitanici		Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za evaluaciju rada studenata					Ukupno
		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	
Studenti	f	23	31	34	52	52	192
	%	12	16,1	17,7	27,1	27,1	100
Učitelji	f	0	2	5	27	16	50
	%	0	4	10	54	32	100

Dobijeni podaci govore da su razlike u stavovima učitelja i studenata vrlo visoke. Studenti su prilično nezadovoljni nivoom osposobljenosti njihovih mentora (12 % je iznelo potpuno negativan, a 16,1 % delimično negativan stav). Neutran stav po ovom pitanju ima 17,7 % ispitanih studenata što takođe nije zanemarljiv procenat. Da su njihovi mentori osposobljeni za evaluatorsku funkciju delimično i potpuno prihvata podjednak procenat studenata, po 27,1 %. Za razliku od njih, većina učitelja smatra da su u dovoljnoj meri osposobljeni za evaluaciju rada studenata tokom profesionalne prakse, 32% se sa tim slaže u potpunosti, a 54% se slaže delimično. Značajnost razlika u stavovima potvrđena je i statistički, vrednost X^2 testa iznosi 20.889 uz $df = 4$ a c koeficijenta 0.282 na nivou $r < .000$.

Navedene rezultate možda treba prihvatiti sa određenom dozom rezerve jer kod osetljivog pitanja kao što je evaluacija uvek treba računati na povećan stepen subjektivnosti ispitanika. Zasiurno postoje studenti koji od mentora nisu dobili ocenu koju su očekivali, što je moglo da utiče na njihovo mišljenje da učitelji nisu u dovoljnoj meri za evaluatorsku funkciju mentora. Takođe treba uzeti u obzir i mogućnost da mentori nisu na adekvatan način obrazložili ocene koje su dodelili studentima što je kod studenata moglo da stvori lošu sliku o njima. U svakom slučaju ovo pitanje zaslužuje šire i dublje razmatranje i preduzimanje konkretnih mera za unapređenje postojeće situacije.

4. Zaključci i implikacije

Na osnovu dobijenih rezultata našeg istraživanja, rezultata drugih istraživanja koja su se bavila istom ili sličnom problematikom, te savremenih teorijskih pretpostavki, u zaključku želimo da predložimo određene smernice za modelovanje efikasne strategije razvijanja mentorstva kao značajnog segmenta profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. Tako shvaćeno mentorstvo treba da omogući učitelju-mentoru da kvalitetnije obavlja funkcije mentora u cilju podsticanja profesionalnog razvoja studenata.

Istraživanjem smo želeli da utvrdimo da li postoje razlike između gledišta učitelja-mentora i studenata-budućih učitelja o značaju mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. Ispitali smo motivaciju učitelja za bavljenje mentorskim radom i stavove učitelja-mentora i studenata u vezi sa potrebom postojanja posebne obuke za mentore i precizno definisanih kriterijuma izbora mentora i osposobljenošću mentora za realizaciju mentorskih zadataka.

Iako nisu u dovoljnoj meri uključeni u procese odlučivanja koji se odnose na pitanje saradnje škole i fakulteta u organizaciji profesionalne prakse studenata, učitelji-mentori tvrde da kod njih preovladavaju intrinzični motivi za bavljenje mentorstvom. Motivisanost predstavlja značajan preduslov za kvalitetno obavljanje mentorstva i prema ovim rezultatima on je u priličnoj meri ispunjen. Međutim, treba pokazati određenu dozu opreznosti u tumačenju rezultata. Iako primenjeni način istraživanja putem upitnika podrazumeva anonimnost, postoji mogućnost da je jedan broj ispitanih učitelja davao poželjne odgovore. Na ovo ukazuje i činjenica da bi jedna trećina učitelja-mentora bila neodlučna ili ne bi prihvatila mentorstvo ukoliko bi imala mogućnost prihvatanja/neprihvatanja mentorstva. Ako potencijalni mentor razume profesionalnu praksu studenata i mentorstvo kao nametnutu, bespotrebnu ili preopterećujuću obavezu, ne možemo da očekujemo da će pomoći studentu da istraje u svom radu.

Analiza rezultata istraživanja je pokazala da učitelji-mentori imaju priličnu dozu rezerve i otpora kada je reč o potrebi dodatnog stručnog osposobljavanja za bavljenje mentorstvom. Bez namere da umanjimo važnost formalnog obrazovanja, smatramo da se tokom školovanja za učiteljsku ili nastavničku profesiju ne stiču i ne razvijaju dovoljno kompetencije neophodne za kvalitetno obavljanje mentorstva. Na to ukazuju i stavovi ispitanih studenata koji u velikom broju smatraju da njihovi mentori nisu sasvim osposobljeni za obavljanje ključnih funkcija mentorstva. Može se reći da se mentorski rad u dobroj meri zasniva na intuiciji i umešnosti mentora.

Izgradnja i razvijanje sistema mentorstva i profesionalne prakse studenata, zasnovanih na modelu akcione refleksije, trebalo bi da predstavlja jedan od im-

perativa unapređivanja obrazovanja učitelja. Naš stav je da je neophodno da se priprema za profesionalnu praksu studenata sprovedi pravovremeno kroz saradnju fakulteta i škola, u sredini koja će obezbediti stimulatívne uticaje na profesionalne kompetencije i studenata i mentora, i razvijati njihovu motivaciju za učenjem i usavršavanjem. To podrazumeva pravovremeno i precizno informisanje o tome šta sve mentorstvo i profesionalna praksa uključuju, sistematično osposobljavanje mentora koje bi bilo u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja studenata, odabir efikasnih oblika pomoći i podrške studentu koje mentor može realno da sprovede i osmišljavanje postupaka evaluacije napredovanja studenata.

Napuštanje stava da mentorstvo i profesionalna praksa predstavljaju obaveze učitelja i studenata koje treba samo formalno izvršiti, njihovo osmišljavanje u skladu sa savremenim teorijskim dostignućima i kontinuirano razvijanje, smatramo preduslovom za izmenu pasivne pozicije i podizanja kvaliteta profesionalne prakse u sistemu obrazovanja učitelja.

Literatura

- 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*. Uredila Spomenka Budić. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str: 11-39.
- Buchberger, F. et al. (2000): *Green Paper on Teacher Education in Europe*, TNTEE.
- Valencić-Zuljan, M. et al. (2006): *Učitelj mentor v sistemu pripravnštva*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vujisić-Živković, N. (2007): Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, vol 39, br. 2, str. 243-258.
- Vujisić-Živković, N. (2004): Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika, *Pedagogija*, vol. 59, br. 1, str. 39-47.
- Gajić, O., Budić, S. (2006): Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata, u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Zbornik radova, knjiga 2, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str. 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*. Uredila Spomenka Budić, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str: 41-71.
- Jurišćević, M. (2007): Konceptualna izhodišća za prenovo praktičnoga usposobljavanja v dodiplomskom izobražavanju učiteljev, u: *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja*: Međunarodni interdisciplinarni naučni skup održan 14-16. decembra 2006. Ur. Emil Kamenov, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 307-313.
- Koncepcija profesionalne prakse studenata Pedagoškog fakulteta u Jagodini* (2007), Jagodina: Pedagoški fakultet
- Magajna, Z. (2005): Praktično usposobljavanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete, u: *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževa-*

- nje – praksa – raziskovanje*. Uredila: Tatjana Devjak, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 186-203.
- Maynard, T., Furlong, J. (1994): Learning to teach and models of mentoring, in: McIntyre, D. et al. (eds.): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page, pp. 69-85.
- Mentor i pripravnik-vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike* (2009), Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja
- Pelletier, C. (2006): *Mentoring in Action*, Boston: Pearson Education
- Radulović, L., Rajović, V. (2008): Koncept pripravništva nastavnika u svetlu refleksivne prakse, *Andragoške studije*, br. 2, str. 315-330.
- Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu, *Pedagogija*, vol. 62, br. 4, str. 597-609.
- Ristanović, D. (2006): Reformisanje profesionalne prakse studenata – opšti prikaz, u: *Reforma Učiteljskog fakulteta u Jagodini (akciono istraživanje)*. Uredila: Branka Savović, Jagodina: Učiteljski fakultet, str. 112-121.
- Schön, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass
- Thomas, E. (2004): Partnership and partnership change in teacher education, in: D.M. McInerney, S.V. Etten (eds.): *Research on sociokultural influences on motivation and learning, Vol. 3: Sociocultural influences and teacher education programs*, Greenwich, Connecticut: IAP, pp. 65-84.
- Učiteljski poklic v Evropi (2005), u: *Pomembne teme v izobraževanju*. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Uredila: Tatjana Plevnik, Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo in šport republike Slovenije, Bruxelles: Eurydice, str. 1-127.

Dušan Ristanović,
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina
Veljko Bandur,
University of Belgrade, Faculty of Teacher Education
Serbia

MENTORING IN THE SYSTEM OF STUDENT PRE-SERVICE TEACHING PRACTICE

Summary: The paper presents results of a research that aimed to determine differences in attitudes of teacher-mentors and student-teachers of the importance of mentoring in the system of pre-service teaching practice. Respondents were 50 teacher-mentors who work in practice primary schools of Jagodina and 192 student-teachers who study at the Faculty of Education in Jagodina. Analysis of their answers shows that two groups view the need for organizing special training for teacher-mentors differently; they hold different views as to prescribing strict criteria for appointing teacher-mentors. The paper gives concrete guidelines for developing the system of mentoring and student teaching practice by applying the model of action reflection as an imperative in improving teacher education.

Key words: mentoring, teaching practice, mentorship strategies and models, model of action reflection.



STIPAN JUKIĆ
Univerzitet u Novom Sadu,
Filozofski fakultet,
Srbija

UDK 371.38:37-057.875

ULOGA MENTORA U PRAKTIČNOM OSPOSOBLJAVANJU STUDENATA

Apstrakt: Autor ukazuje na složenost metodike kao naučne, pedagoške, interdisciplinarnе i autonomne discipline iz čega izvodi stanovište o složenosti rada sa studentima i u teorijskom i u praktičnom području. Osposobljavanje studenata za nastavnu i drugu obrazovnu školsku praksu iziskuje veoma stručni, kontinuirani i temeljni rad onih koji su dobri poznavaoци metodičke teorije, ali i nastavne i druge školske prakse. Zalaže se za mentore praktične nastave na nastavničkim fakultetima, obrazlaže područja njihovog rada. Studentska praksa treba da obuhvati ne samo nastavu nego i druge forme školskog rada (slobodne aktivnosti, dopunska i dodatna nastava, rad sa roditeljima, razredno i nastavničko veće i sl.)

Кljučne reči: praktična nastava, školski rad, mentori, nastavnički fakulteti.

Metodika – složena naučna disciplina

Tradicionalno je shvatanje da se na nastavničkim fakultetima izučava metodika nastave pojedinih nastavnih predmeta. Zato i imamo Metodiku nastave matematike, Metodiku nastave maternjeg jezika, Metodiku nastave prirode i društva, Metodiku nastave likovne kulture, Metodiku nastave fizičke kulture i sl. U okviru tih metodika izučavani su teorijski problemi nastave konkretnog nastavnog predmeta i studenti su praktično osposobljavani za rad u redovnoj nastavi. Međutim, praktično osposobljavanje studenata nastavničkih fakulteta nije obuhvatalo i osposobljavanje za druge značajne aktivnosti u školi, npr. za rad sa učenicima u slobodnim aktivnostima, u dopunskoj i dodatnoj nastavi. O ovim oblastima teorijski studenti treba da saznaju u okviru nastave didaktike, ali praktično osposobljavanje treba ostvarivati u okviru pojedinih metodika. Osposobljavanje studenata za rad u likovnoj sekciji može se ostvarivati samo u okvirima metodike nastave likovne kulture. Za rad u sekciji matematičara osposobljavanje treba obaviti u okviru metodike nastave matematike. Praktično osposobljavanje studenata za rad u dopunskoj i dodatnoj nastavi konkretnog nastavnog predmeta treba ostvarivati u okviru metodika pojedinih nastavnih predmeta i slično. Takav rad u metodikama je zapostavljan. Oriјentacija je bila ka praktičnom osposobljavanju samo za rad u nastavi, što nije dobro. Pošto svaka metodika crpi sadržaje iz pedagoških, psiholoških disciplina i iz konkretne nauke čiji naziv predmet

nosi (matematike, biologije, fizike, jezika i sl.) ona je specifična i složena naučna disciplina. Metodika je teorijska, ali i praktična naučna disciplina. Zato je realizacija nastave metodike složena, iz čega proizlazi i potreba uvažavanja specifičnosti u realizaciji njenih zadataka u odnosu na druge naučne discipline na nastavničkim fakultetima. Da bi uspešno realizovali zadatke pojedinih metodika, metodičari trebaju biti veoma široko i svestrano obrazovani.

Ovom prilikom posebno nas zanima realizacija praktičnih zadataka metodike – osposobljavanje studenata za praktični rad u nastavi i u drugim školskim aktivnostima. To podrazumeva osposobljavanje studenata za pripremanje, izvođenje i verifikaciju nastavnog procesa i drugih područja obrazovnog rada u školi. Pošto za nastavnike nema stažiranja posle diplomiranja, poput nekih drugih struka (medicine npr.), to je obaveza nastavničkih fakulteta da studente i teorijski i praktično osposobljavaju za nastavnički rad tako da, po zaposlenju u školi, već na prvom nastavnom satu treba da budu uspešni, da uspešno organizuju dopunsku, dodatnu nastavu, slobodne aktivnosti i slično. Međutim, na brojnim časovima na stručnom ispitu mladi nastavnici ispoljavaju osnovne slabosti pri organizaciji nastave. Često im je nastava stereotipna, tradicionalna i neproaktivna. Malo je u takvoj nastavi savremenih i korisnih novina. Ne zaboravimo da su jedan čas pripremali puna dva dana i da su mogli obaviti različite konsultacije iz literature ili sa drugim stručnjacima. Osnovne slabosti su: preterana aktivnost nastavnika i pasivnost učenika; učenicima se daju znanja u gotovom vidu; nastavnik analizira, sintetizira, zaključuje, definiše, daje obrasce, umesto da sve to rade učenici pod njegovim rukovodstvom; više se neguje pamćenje nego mišljenje učenika; nedostaje grupni, individualni i rad u tandemu; potpuno je zapostavljena individualizacija nastavnog rada; pitanja i zadaci su reproduktivnog, a veoma retko i produktivnog karaktera; nastavnik je preovlađujući izvor znanja; retko se koriste udžbenici, priručnici ili neki drugi izvori znanja iz kojih bi učenici samostalno učili. Ne verujemo da na fakultetima studenti nisu učili i o savremenijoj nastavi, ali je činjenica da takva nastava nije postala svojina studenata i da se u svom praktičnom radu orijentišu više na rad onih koji su ih obrazovali u osnovnoj i srednjoj školi. Tako se produbljuje tradicionalizam koji se tvrdokorno odupire svakoj novini, pa makar ona bila i najbolja. Zašto je to tako? Uzroci su brojni. O njima se govori i piše godinama, ali pomaka na bolje nema, bar ne značajnijeg.

Ovom prilikom ćemo se baviti samo nekim uzrocima u nadi da će se na nastavničkim fakultetima stvarati povoljniji uslovi za nastavu metodike.

Metodika je na nastavničkim fakultetima vidno zapostavljena. Malo je školovanih metodičara. Na osnovu stanja kadrova koji predaju metodike na nastavničkim fakultetima nije teško zaključiti da će organizacija osposobljavanja studenata u nastavi metodike imati ozbiljnih problema. Većina kadrova koji predaju

metodiku nastave je priučena. Priučeni stručnjaci ne mogu valjano zameniti školovane stručnjake. Poslednjih godina radi se nešto na školovanju metodičara, ali se pri tome zanemaruje njena interdisciplinarnost. Metodičari se moraju školovati u interdisciplinarnom studiju. Neki stručnjaci na univerzitetima, pa i na nastavnničkim fakultetima, posebno oni koji malo znaju o metodici kao naučnoj disciplini, idu tako daleko da joj osporavaju naučnost, te je potiskuju na margine studijskih planova. Pojedini nastavnici na nastavnničkim fakultetima nerado prihvataju metodiku, jer se i sami nesigurno osećaju u ovoj naučnoj disciplini – nisu za to obrazovani, ili zbog toga što se ovaj predmet na fakultetima potcenjuje.

Metodika nastave je podeljena u dva područja – teorija i praksa. Svako područje ima svoj cilj i svoje konkretne zadatke. Oba područja su podjednako važna u pripremanju budućih nastavnika. Zapostavljanje bilo kog područja ide na štetu ostvarivanja osnovnih funkcija ove naučne discipline. Iskustvo nam pokazuje da je permanentno zapostavljena funkcija praktičnog osposobljavanja studenata. Metodičari u većini metodika, uvereni smo u to, daju dovoljno teorijskih znanja. Međutim, zbog različitih okolnosti (stalni problem vežbaonica, nedovoljan broj nastavnih sati, kadrovi i sl.) praktično osposobljavanje je u velikoj meri zanemareno. Na nekim pedagoškim fakultetima ukinuti su časovi analize nastavnih časova koje su održali studenti. To je prava besmislica, jer se na tim časovima, ako su pravilno organizovani, može veoma mnogo toga naučiti. Na tim časovima se neguje kritičko mišljenje studenata. Studenti uče o tome kako je trebalo raditi, a kako ne. Zapažaju pozitivne vrednosti časa, ali i ono što nije bilo dobro. Na ovim časovima, više nego na bilo kojima, povezuju se znanja iz različitih oblasti (pedagoška, didaktička, psihološka, logička, metodička, stručna). Studenti uspešno mogu kritički analizirati nastavu svojih kolega samo pod uslovom da povezuju znanja iz navedenih oblasti. Osposobljavanje studenata da argumentovano kritički misle prevazilazi stanje u kome se izražava samo opšti stav da se izvođenje nastave dopada ili da se ne dopada ne ulazeći u suštinu – zašto? Tako se na ovim časovima ostvaruje integrativna funkcija nastave metodike. Neguje se tolerancija, uvažavanje drugačijih mišljenja i slično. I pored svega toga, nekome je palo na pamet da se takvi časovi ukinu. To je potcenjivački odnos prema ovom nastavnom predmetu, što nije dobro. Bez ovih časova zadatke metodike u sferi prakse nije moguće realizovati.

Praktična nastava se najčešće prepušta asistentima. Međutim, ozbiljno je pitanje u kojoj su meri asistenti osposobljeni za savremenu organizaciju nastavnog rada u osnovnoj ili srednjoj školi. Na poslediplomskim studijama većina ovakvih kadrova je izučavala nešto drugo, te ne raspolažu dovoljno praktičnim iskustvom i znanjem u organizaciji nastave i drugih školskih aktivnosti. Reč je o kadrovima koji nikada u školi nisu radili i koji nemaju neophodno iskustvo za uspešan rad sa studentima. Ako se svemu ovome doda mali fond časova nastave metodike,

velike grupe studenata na nastavnim časovima u školi, nerešeno pitanje vežbanića¹ i mentora u njima, onda je jasno da rezultati ne mogu biti onakvi kakve bismo želeli i da studenti ne mogu biti dobro osposobljeni za praktični rad, tako da, po zaposlenju u školi, prvi njihovi časovi budu savremeni i uspešni.

Metodička praksa ostvaruje se kroz različite oblike. Navodimo neke i osnovne: vežbe u izradi elaborata za nastavne časove; posmatranje uglednih nastavnih časova i njihova analiza (hospitovanje); izvođenje nastave od strane studenata (u pripremi može učestvovati grupa, tandem ili pojedinac) i analiza njihovog rada; kontinuirana pedagoška praksa u trajanju od dve ili više nedelja i analiza rezultata te prakse.

Ko bi bili mentori praktične nastave?

Ako analiziramo cilj i zadatke pojedinih metodika nastave, ako svestrano analiziramo cilj i zadatke metodičke, bolji reći pedagoške prakse, videt ćemo da sve to i nije moguće valjano ostvarivati bez pomoći nastavnika-mentora koji dobro vladaju nastavnom praksom. Postoje dve vrste mentora. Mentori su svi oni nastavnici u vežbaonici i drugim školama sa kojima fakultet saraduje. Oni u vežbaonici su stalni mentori, a oni u drugim školama samo povremeni, uglavnom u vreme kontinuirane prakse studenata. Druga vrsta mentora praktične nastave su oni afirmisani nastavnici koje fakultet zapošljava u punom radnom vremenu ili samo do jedne trećine.

Zato se zalažemo za angažovanje mentora praktične nastave na svim nastavničkim fakultetima. Oni bi mogli znatno doprineti kvalitetnom praktičnom osposobljavanju studenata. Mentore bi trebalo birati iz reda najus-

¹ Posedujem informaciju da su se na Pedagoškom fakultetu u Somboru ogradili od vežbaonice – Osnovne škole "Avram Mrazović" koja je pod istim krovom i koja je decenijama bila vežbaonica. Ne znam razloge, ali mislim da ne mogu postojati bilo kakvi razlozi da se naruši koncept ustanovljen decenijama unazad. Pošto sam bio profesor Učiteljske škole i Pedagoške akademije u Somboru i dobro poznajem samu zamisao Pedagoškog centra i ulogu Osnovne škole u njemu, potrebno je da kažem nešto i o tome. Davne 1955. godine vodila se akcija za prikupljanje sredstava za izgradnju modernog Pedagoškog centra u Somboru. Sredstva su prikupljena i gradnja je završena 1960. Bio je to najmoderniji pedagoški centar u Jugoslaviji. U njegovom sastavu su bili: zgrada Učiteljske škole, zgrada osnovne škole-vežbaonice, fiskulturna sala i zgrada internata za učenike Učiteljske škole. Sve je bilo u jednom kompleksu. Studentima je sve bilo blizu. I pored toga što vežbaonice nikada nisu bile i zakonski regulisane, Osnovna škola "Avram Mrazović" je bila unapred određena za vežbaonicu Učiteljske škole. Kadrovi u Vežbaonici su birani. Bili su najbolji. Ona je prednjačila u primeni inovacija u nastavi i drugom školskom radu. Saradnja između Učiteljske škole i Vežbaonice je bila uzorna. Nikada nije dovedena u pitanje. Tako je to bilo više od 45 godina. Danas toga više nema. Neko je tu saradnju prekinuo i uputio metodičare da sa studentima idu u druge gradske škole udaljene od Pedagoškog fakulteta. Besmislica je to, zar ne?...

pešnijih nastavnika, afirmisanih u savremenoj i efikasnoj organizaciji nastavnog rada, koji imaju smisla za rad sa studentima i koji to žele. Na pedagoškim fakultetima to bi bili profesori razredne nastave, a na drugim nastavničkim fakultetima profesori pojedinih nastavnih predmeta u predmetnoj nastavi osnovne i srednjih škola. Profesori predmetne nastave bi se mogli zapošljavati tako da jedan deo radnog vremena ostvaruju na nastavničkom fakultetu, a drugi deo u osnovnoj ili srednjoj školi. Takav odnos ne bi mogao biti i za profesore razredne nastave. Oni bi mogli imati stalni radni odnos na Pedagoškom fakultetu, jer bi metodičku praksu ostvarivali u svim nastavnim predmetima razredne nastave.

Mentore bi trebao birati fakultet iz reda nastavnika iz vežbaonice ili iz drugih škola sa kojima fakultet saraduje. Takvi nastavnici su već stekli određeno iskustvo u radu sa studentima u oblastima njihovog praktičnog osposobljavanja.

Znamo da je ove ideje teško ostvariti. Smetnja su zakonske mogućnosti koje ne dozvoljavaju da na fakultetima rade i oni koji nemaju naučno zvanje. Međutim, zakoni se mogu menjati, ali je daleko teže menjati svest ljudi koji imaju prevaziđeno mišljenje o univerzitetskoj nastavi, a koji su uticajni i moćni. I do sada smo imali nastavnike na umetničkim akademijama koji nisu imali naučnu titulu, ali su veoma uspešno osposobljavali studente za njihov poziv. Reč je o afirmisanim umetnicima (glumci, muzičari, pevači, dirigenti i drugi) bez naučnih zvanja, ali najčešće veoma uspešnim nastavnicima na akademijama. Oni su eksperti u svojim oblastima i imaju šta preneti svojim studentima. Zar u drugim oblastima nemamo eksperte? Zar u školama nemamo najbolje i afirmisane nastavnike koji su eksperti u nastavnom i ukupnom pedagoškom radu i koji bi dragocena znanja mogli uspešno preneti na studente? Znamo da takvih nastavnika u školama ima. Zašto im ne bi bilo mesto i na nastavničkim fakultetima? Potrebni su isto tako kao što su afirmisani umetnici potrebni na umetničkim akademijama. Nema bitne razlike. Jedni pripremaju studente za umetnička zanimanja, a drugi studente pripremaju za uspešne nastavnike. Mentori bi mogli biti i oni koji su, tokom rada u školi, stekli najviša naučna zvanja pod uslovom da je to njihovo opredeljenje.

Zalažemo se za reizbor nastavnika-mentora, na primer na svakih pet godina. Ako bi se desilo da neki od mentora nije reizabran ili želi da se vrati u školu, trebalo bi mu obezbediti nesmetani povratak u školu iz koje

je izabran i na mesto koje je ranije obavljao. Jedino će pod tim uslovom takvi nastavnici biti motivisani da odu iz svoje škole na fakultet.

Šta bi na fakultetu radili mentori praktične nastave ?

1. Za buduće mentore trebalo bi organizovati kurs u okviru kojeg bi se osposobljavali za rad sa studentima u realizaciji praktičnih zadataka konkretne metodike.

2. Mentori bi pratili teorijsku nastavu metodike, proučavali neophodnu literaturu i bogatili sopstvena metodička znanja. Praktičan rad studenata trebali bi zasnovati na osnovama savremenih metodičkih saznanja.

3. Sa mentorima u vežbaonicama (nastavnicima u osnovnim i srednjim školama) sa kojima nastavnički fakultet saraduje i u čijoj školi se veći deo prakse studenata ostvaruje, pripremali bi, organizovali (ponekad i izvodili) uzorne nastavne časove za demonstraciju pred grupom studenata. Ako te časove drži mentor iz vežbaonice, onda bi bilo poželjno da u pripremi tog časa učestvuje i mentor praktične nastave sa fakulteta. Mentor praktične nastave najbolje zna šta njegovi studenti treba da vide i kako im to treba prezentirati. Većinu ovih časova treba da drži mentor praktične nastave sa fakulteta. Pored studenata, ovim časovima obavezno treba da prisustvuje asistent konkretne metodike nastave, ponekad i nastavnik metodike. Analizu ovakvih časova treba da vodi mentor praktične nastave, uz prisustvo studenata, asistenta metodike, ponekad i predmetnog nastavnika iz vežbaonice.

4. Časovi vežbi iz metodike mogu biti posvećeni pripremanju studenata za izradu elaborate za pojedine nastavne jedinice. Mentor i asistent sa studentima vežbaju formulaciju pojedinih delova elaborate – kako se formulišu obrazovni, kako funkcionalni zadaci nastave, raznovrsne mogućnosti organizacije uvodnog dela časa (psihološka priprema), izvori znanja u nastavi, aktivnosti učenika i nastavnika, individualizacija nastavnog rada, završni deo časa, petominutno proveravanje, izbor nastavnih metoda, oblika nastavnog rada, medija i sl. Sve se vežba na konkretnoj nastavnoj jedinici. Savladanosti izrade pojedinih delova elaborate je pretostavka za uspešnu izradu celovite elaborate za konkretnu nastavnu jedinicu.

5. Veoma je važno da praktičan rad prati teorijsku nastavu. Kada je nastavnik obradio teorijski, na primer, istraživačku nastavnu metodu, mentor praktične nastave treba da u vežbaonici organizuje nastavni čas u kome bi se prezentirala primena istraživačke nastavne metode. Tek posle toga sledi vežba sa studentima u izradi elaborate na konkretnim nastavnim jedinicama uz obaveznu primenu istraživačke nastavne metode. Bilo bi dobro da elaborate studenti prvo rade

po grupama, zatim u tandemu i na kraju samostalno. Rad u grupi omogućuje bogatstvo ideja i temeljnu pripremu elaborate za konkretni nastavni čas. Mentor praktične nastave zadaje grupama, tandemima ili svakom pojedinom studentu nastavnu jedinicu za koju treba uraditi elaborate. Dobro je da mentor praktične nastave postavi i neke uslove, kao što su da se u nastavi primeni istraživačka nastavna metoda, grupni, tandem ili samostalni individualni rad, ostvari individualizacija nastavnog rada, koristi kompjuterski softver i slično. Treba ih obavestiti i o raspoloživim nastavnim medijima, o broju učenika u odeljenju, o njihovim predznanjima. Urađene elaborate mentor praktične nastave treba da pregleda, vrednuje i sa studentima analizira.

6. Bilo bi dobro da mentori praktične nastave rade sa studentima pojedinačno, posebno pri njihovom angažovanju u izradi elaborate za konkretnu nastavnu jedinicu koju treba da realizuju u vežbaonici. Bez pregleda elaborate od strane mentora praktične nastave ni jedan student ne bi mogao pristupiti realizaciji nastavnog časa u vežbaonici. Mentor je u obavezi da na tim osnovama pripremi studente za izvođenje nastave u kontinuiranom trajanju od dve ili više nedelja. To znači da bi studenti za sve nastavne jedinice trebali uraditi elaborate. Mentor praktične nastave treba da ih detaljno pregleda, kritički ih analizira, predloži neka bolja rešenja i obavi konsultacije sa svakim studentom pojedinačno. Tek onda kada mentor praktične nastave odobri da student može izvoditi predviđenu nastavu, njihova praksa može početi. Nespremnog studenta ne bi trebalo pustiti u školu.

7. Tokom izvođenja kontinuirane prakse studenata po školama regiona, mentor praktične nastave sa asistentom treba da obilazi studente, da prisustvuje njihovim časovima, da pomaže studentima u ostvarivanju zadataka ove prakse. Na završetku te prakse mentor praktične nastave sa studentima vrši njenu analizu, vrednuje rezultate svakog studenta.

8. Na sličan način mentori praktične nastave trebaju studente osposobljavati za organizaciju dopunske, dodatne nastave i nekih slobodnih aktivnosti učenika. Studentima bi trebalo organizovati demonstraciju ovakve nastave, a onda ih osposobljavati za praktično izvođenje.

9. Mentor praktične nastave ima zadatak da saraduje sa vežbaonicom i drugim školama u kojima se izvodi praksa studenata. On je posrednik između fakulteta i škola. On planira, predlaže i realizuje saradnju škola i fakulteta. Njegov zadatak bi mogao biti i rad na modernizaciji nastave u vežbaonici. On treba da analizira, vrednuje i izveštava fakultet o rezultatima prakse studenata, predlaže njeno usavršavanje, unapređenje odnosa fakulteta i vežbaonice i drugih škola sa kojima fakultet saraduje.

10. Mentor praktične nastave treba da formira i da vodi aktiv metodičke prakse, u čijem sastavu treba da budu nastavnici-mentori u vežbaonici i mentor praktične nastave, ponekad i nastavnik metodike. Oni iniciraju, planiraju, realizuju, unapređuju i vrednuju različite vidove metodičke prakse studenata.

Koje bismo rezultate postigli?

- Prevazišli bismo stanje u kome studentsku praksu vode i oni koji nikada u školi nisu radili, koji nemaju potrebna iskustva u toj oblasti, koji, ponekad, nemaju smisla za uspešnu organizaciju nastavnog rada u osnovnoj ili u srednjim školama. Za studente je od posebne važnosti da njihovu praksu vode veoma stručni i dovoljno afirmisani nastavnici koji su u radu sa učenicima postigli značajne rezultate.
- Mentori praktične nastave bi bili u mogućnosti da svoja iskustva u radu sa učenicima uspešno prenose na studente.
- Obogatila bi se saradnja između fakulteta, vežbaonice i drugih škola u kojima se ostvaruje pedagoška, psihološka i metodička praksa studenata.
- Studenti bi se uspešnije i svestranije osposobljavali za pripremanje, izvođenje i verifikaciju redovne, dopunske i dodatne nastave iz različitih područja konkretnog nastavnog predmeta.
- Međusobnom saradnjom nastavnika metodike i mentora praktične nastave omogućilo bi se da se teorija i praksa prožimaju i međusobno povezuju.
- Ovakvim načinom rada nastavnici početnici bi bili potpuno spremni da od prvog dana uspešno organizuju nastavu i druge vidove obrazovnog rada u školi. Oni bi mogli biti inicijatori i nosioci inovacija u nastavi i ukupnog obrazovnog procesa u školi. To bi mogao biti put ka bržem prevazilaženju tradicionalizma u nastavi i ukupnoj organizaciji škole.
- Na ovaj način bi se studenti uspešnije osposobljavali za rad u drugim vidovima školskog rada (slobodne aktivnosti, rad sa roditeljima, aktivnosti u stručnim organima škole, izvođenje izleta i ekskurzija, vođenje školske dokumentacije, saradnja sa društvenom sredinom, usavršavanje nastavnika i sl.

* * *

Nema opravdanog razloga za bilo kakve prepreke da se na nastavničkim fakultetima angažuju i mentori praktične nastave i da što pre budu uključeni u realizaciju praktičnih zadataka nastave pojedinih metodika. Tako bi se uspešnije prevazilazile slabosti u nastavi metodike, o kojima smo do sada samo govorili i pisali.

Stipan Jukić
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Serbia

MENTOR'S ROLE IN STUDENT PRACTICE TEACHING

Summary: The paper points out that complexity of teaching methodology as a scientific, pedagogical, interdisciplinary and autonomous discipline determines the complexity of teaching as theory and practice. Training student-teachers in teaching profession requires highly professional, continuous and thorough work of experts in teaching theory and practice. The paper argues that the role of mentors in teaching practice is very important in teacher education curricula. Furthermore, student teaching practice should involve not only classroom teaching but also other aspects of school life (extra-curricula activities, additional activities, communication with parents, participation in class and teaching boards, etc).

Key words: practice teaching, school work, mentors, teacher education faculties



LÜTFIYE CENGIZHAN
Trakya University,
ELT Department,
Edirne, Turkey

UDK 371.3.:811.111

TEACHER'S PERSONAL DEVELOPMENT METHODS

Abstract: Language teaching is a difficult task for some teachers. Because, a teacher is the one who stands in front of a class and transmits information to a group of students and learners are willing to absorb the knowledge. In this teaching/learning process, the teacher has to be well prepared and well organised in class and the lesson should be smooth, sequenced and logical. Moreover, the directions should be clear and concise and students should be able to carry them out. Materials should be presented at the students' level of comprehension. The teacher should answer the questions carefully and satisfactorily. The methods should be appropriate to the ages and abilities and the branches of the students. The aim of the study is to explain the fact that the teachers need some personal developments in teaching process. If the teacher moves around the class and makes eye contact with students, they can be motivated easily. A good teacher has to positively reinforce the students. The most important of all is the thing that the teacher has to know the trouble that the students meet and has to develop her own methods by means of language teaching methods. It is believed that a case study for this work will be appropriate.

Key words: Teacher's personal development, ELT students, language teaching, language learning, teaching methods

Introduction

Developing science and technology entails some change in education system like the other institutions. The change should be made initially on schools' curriculum because the teacher, being the most important element of the curriculum, is an essential guide for the students; hence, we have to try to develop teachers first. Teachers have some basic roles in society as being like the architects of their countries by means of shaping the people of the society they live in. Language teaching is a hard job because as a teacher you should differentiate what subject is the most or least important in ordering the syllabus having dealt with your professional goals and tasks. Teachers are the ones who do them and they are the ones who know about them. It's worth getting teachers to build on what they know, to build on what questions they have, because that is what matters – what teachers know and what question they have. "What makes a good teacher?" is the question we should ask ourselves as teachers. How should they talk to students? How should they give instructions? ,Who should talk in class?,

are another questions which should be evaluated. (Harmer, 1998:1) The answers to some of these questions, given by varieties of students, are the following; *“I like the teacher who has his own personality and doesn’t hide it from the students so that he is not only a teacher but a person as well.”* *“A good teacher is entertainer and I mean that in a positive sense, not a negative sense.”* *“A good teacher is someone who helps rather than shouts. He should be able to correct people without offending them.* As a result, good teachers are flexible enough to cope with these situations because, they focus on students and their needs, they are able to react quickly to the unplanned events (Harmer, 2-6). It is better to mention about the domains of teacher’s proficiency; his culture, his own field, his pedagogical formation proficiency which are all effective features in this area. Professor Yetim (2004)(mentions the domains of teacher’s proficiency.

1. The Domains of teacher’s Proficiency

1.1. Teacher’s culture

A teacher gets his own general culture through his educational process; therefore, when he faces a difficulty in class, his pedagogical formation skills and his own field knowledge appear and solve the problem immediately. In teaching principles, teacher gives knowledge about his own field and he builds up connections among some subjects like; abstract and concrete, close and far away, and current subjects; hence, he can easily find a way to teach the teaching issues.

1.2. Teacher’s own field

Teacher grasps the basic concepts and structures related to his area and then, tries to teach this knowledge to his students. He accepts the different perspectives in teaching and teaches the units in the light of these perspectives so as to develop his students. Besides, teacher is interested in his own area and finds a close relation between his main field and every day life. He tries to make a continuous learning as a habit formation for himself; therefore, he participates some teaching-learning activities about his job professionally.

1.3. Pedagogical Formation Proficiency (Teaching process)

Teacher recognises his students individual differences and creates some learning experiences for them according to their learning differences. He should know that students learning habits are very important in teaching- learning process, so he develops an appropriate syllabus according to students’ needs. He is also responsible for developing materials for each course he will teach and he is

also responsible for teaching process, developing teaching skills. Teacher, should be aware of the fact that first of all, he has to be knowledgeable about his own study area. Besides, he should organise the teaching units related to his own area. He should know how he can keep students' interests and how she can motivate them. A good teacher has to have a bit of general world knowledge, too because students can learn many things by following their teachers' attitudes and his skills, the way of his teaching ; therefore, he should be knowledgeable and presentable.

2. The importance of qualities of teachers in teaching Issue

The qualities of a good teacher are closely related to what the expectations of teaching-learning process are. The era we live in is the one called "knowledge and technology era". The teacher of "Knowledge Era" should be the one of a researcher of new knowledge, which he should teach to his students. It is necessary for a teacher of this era to make an effort to bring new knowledge closer to his students. A good teacher should be open to study collectively with his colleagues and should initially try to improve his own quality so as to come true these principles.

Brown (2001,430) categories teachers' characteristics into four areas. According to him, a good teacher has "Technical knowledge", "Pedagogical skills", "Interpersonal skills" "and Personal qualities". In this study, it is studied on "personal qualities of teachers" rather than the first three characteristics of a good teacher.

In a book of research called "Teacher Development" which is edited by Thomas Kral, the author Luke Prodromou selected a group of good teachers, chosen by their students. These are what they found out.

3. Qualities of a good teacher

3.1. A good language teacher;

Friendly	Explain things well	Sense of humour
Know the subject	Patient	Kind
Believe in students	Talkabout other things	Enthusiastic
Supportive	Honest	Decent
Qualified	Well organised	Well prepared
Encourages freedom	Intelligent	Practice of language
Smart	Open minded	Helpful
Reliable		

(Prodromou, 2004:18)

As language teachers we should take into consideration each item given here to be more successful in our teaching job. The students chose the bad language teachers in the following list below:

3.2. The bad Language Teacher;

Very strict	Don't let students speak
Give them a text to learn and checked it	She is fixed on a chair
Always above students heads	Shouts for no reason
Give a lot of tests	Forces students to do things
Don't discuss other problems	Starts the lesson immediately
Don't smile	He prapeares diffucult tests
Very nervous	Talks and talks
Believes, students are all the same	Like machine
Not prepared	Treates students like objects
Avoids answering questions	He has a black list and says " you, you, you"
She makes students feel anxious	He says students aren't well prapeared

(Prodromou: 20)

In conclusion, the diversity of opinions as to what constitutes effective teaching confirms an assumption made in this article: that there is no formula for good teaching, that very different people make good teaching for very different reasons. It is said that there are some introvert and extrovert teachers, soft-spoken and outspoken people, theatrical and non theatrical types can all hold the attention of a class and make learning more enjoyable and effective.

References

- Brown, Douglas.**2001. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language, Pearson Education Company.
- Harmer, Jeremy.** 1998. How to Teach English.Pearson Education limited.
- Hedge, Tricia.** 2000. Teaching and Learning in the Language classrom.Oxford, University Press.
- Yetim, Azmi.** 2004. Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Yetenekleri, **Kastamonu Eğitim Dergisi.** Sayı, 2, sayfa 441-550.
- Yılmaz, Hasan.**2004. Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okurmusunuz!. Çizgi Kitabevi, Yayınları.
- Prodromou, Luke.** 2004. The Good language Teacher (in **Teacher Development**) Selected Articles, from FORUM. Washington D.C.

Lütfiye Cengizhan,
Univerzitet u Trakiji,

Katedra za nastavu engleskog jezika,
Jedrene, Turska

METODE LIČNOG RAZVOJA UČITELJA

Rezime: Izvođenje nastave jezika je težak zadatak nekim nastavnicima, jer je uloga nastavnika da prenosi informacije učenicima koji su spremni da to znanje prime. U ovom procesu podučavanja/učenja, učitelj mora biti dobro pripremljen i organizovan kako bi čas tekao glatko, bio dobro podjeljen na sekvence i logično organizovan. Dobar nastavnik mora pozitivno da osnaži učenike. Najvažnije od svega je da nastavnik mora znati probleme sa kojima se učenici suočavaju i mora razviti svoje sopstvene metode u pogledu izvođenja nastave jezika. Veruje se da će izveštaj za ovaj rad biti odgovarajući.

Gljučne reči: lični razvoj učitelja, studenti katedre za nastavnike engleskog jezika, izvođenje nastave jezika, učenje jezika, metode podučavanja



MIMOZA ÇARKA

UDK 371.213.3(496.5)

MERITA ISARAJ

“Eqrem Çabej” University,
Gjirokastrë, Albania

MENTORSHIP IN STUDENTS’ TEACHING PRACTICE AT GJIROKASTRA UNIVERSITY

Abstract: This paper presents the model of professional and practical qualification of student-teachers by mentorship system, which is based on the close relationship between University and school as equal partners. Mentorship role is very important during the student teaching practice, especially in advising the student-teachers to acquire the practices, teaching skills, communication with the learner, the motivation to learn, how to manage general problems of learners’ behavior as well as process evaluation.

This paper introduces the coordination between the Regional Educational Board and the University, both of which take the respective responsibilities and obligations originating from the partnership agreement between school-university. Introduction of “team learning” and the conversation within this team have a special place in this paper. The team includes the university coordinator and pedagogues, school coordinator, mentor teachers and student-teachers. In order to harmonize this team coordination, there are assigned the roles and responsibilities of everyone in this mentorship system and at the same time the characteristics and main features of this process.

The relationship between the mentorship system and the university, documentation of this process enables the university to analyze its operation, and improve the quality of student-teachers’ preparation in line with the changes and school needs.

Key words: mentorship system, teacher-student, elementary school, university, partner

Introduction

The overall educational reform is indispensable to teachers’ preparation. Nowadays, the university qualifies teachers of all grades, elementary to high school teachers. Practical professional preparation in schools that provides students with the teaching skills called pedagogical practice makes an important part of teacher’s professional molding.

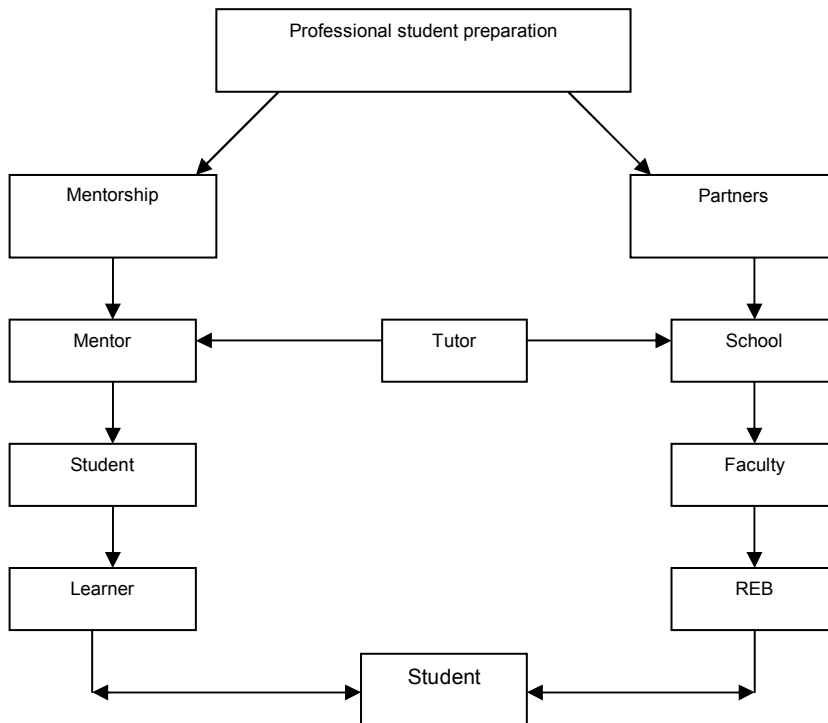
Within the frame of higher educational reform attempts are made to improve the quality of future teachers’ professional preparation. These improvements have consisted of: (1) Realizing a close interrelationship between theory-practice promoting the second within the subject curricula and aiming at better integration; (2) Renovation of essential concepts in professional qualification disciplines, also being based on developed countries experience. (3) Teaching methodology

activities as well as improving results and extending the use of time at school.
(4) Growing the partnership school-university.

In this paper the reader will find the answers to these questions: What is the mentorship system? What is the role of school, university and student in this professional qualification through practice? How is the school-university partnership achieved? Which are the professional stages of student-teacher qualification and the time extent?

The answers to the above questions and also students' provision with the appropriate professional skills and knowledge towards being an efficient teacher are clearly resolved by mentorship system. This system is very successful in all the countries being applied.

Mentorship system



The student and his professional preparation are at the center of the logistics. In this system, the student seems to be “the sun” round which move all “partners”, strategies, new ideas making him the focus of their integrated objectives.

1. The new methodology and mentorship

“The core “of mentorship is everything that occurs in the class significant to the professional student’s preparation. This view that arouses curiosity is an essential duty concerning the difference with the traditional methodology. According to the mentorship system, there are three protagonists (sometimes four) that “move” in the class: *MENTOR*, *STUDENT*, *LEARNER* and *TUTOR*.

The classes are of a double character where learners and students learn at the same time. During the lesson the mentor provides the students with the professional skills.

The mentor leads the learning process (a) teacher-learner (b) student-learner (c) student-teacher. All the components of this process are interrelated and can not be independently separated, but they co live and develop together. Within this system, the students are active, self-correcting, self-evaluating and also creative subjects. This makes up the value of mentorship. Tutor is the “joining link” between what is realized at school and that at the faculty, thus possessing a double role.

2. Partners

Application of the mentorship system starts with the cooperation (agreement) between the University and the Regional Educational Board (REB). In order to reach efficiency through mentorship in the professional teaching practice, both sides get the necessary responsibilities resulting from the agreement, as well as fulfilling all these responsibilities in relation to student’s preparation.

2.1. Role of the school board and the teachers’ coordinator

The school that applies the mentorship system appoints a person who will lead the whole process with the student-teachers. The coordinator who guides or instructs the mentor teacher may be the director or vice-director of school.

The mentor teacher’s coordinator performs the following:

- Plans the program that the student-teachers will develop and cooperates with the faculty or departments that qualify elementary level teachers.
- Attends the process of students presence at school in cooperation with the regional educational board
- Makes an elaborate explanation to the student-teacher of the lesson planning, curricula, urban places where learners come from, learner’s social problems, mental and physical problems, parents’ involvement, and school relationships with the community and local administration.
- Involves the student-teacher in qualification and educational activities.

- Creates equal possibilities for all student-teachers at school, provides them with files, information about files, official school documents, preparation of didactic means, making use of the library, internet... etc
- Collaborates with the university coordinator about all the procedures connected with the professional teaching practice.
- Monitors the student-teacher in all activities, discusses about the teaching level, strategies, techniques used and ways of teaching skills acquisition.
- Cooperates with the mentor in order to evaluate the student-teacher, discusses with the student-teacher. Together with the university coordinator, he completes all the necessary papers about the teaching evaluation and sends it to the faculty.

2.2. Role and responsibilities of the mentor teacher.

The mentor teacher is made aware of the necessary information he is going to give to the student, gets information about the student and the role he is going to have in the professional qualification.

Both, the student and the mentor, set the objectives the student has to reach up to the end of this professional molding. The mentor has the following duties:

- Schedules the working program with the school coordinator for the student-teacher to follow during this professional qualification.
- Assists the student with the necessary documents like: learners' list, lesson timetable, and ways of class management.
- Specifies everyday problems occurring during the professional teaching practice.
- Guides, observes and helps the student with different means and sources.
- Helps in reaching a good communication between the student-teacher, the learners and teachers of the school, as well as the further development of the student's teaching skills.
- Identifies the student's needs and predicts the useful information for the student to have a successful teaching process.
- Creates a warm communication with the student to motivate him to improve teaching.
- Evaluates and takes notes systematically about the student's teaching progress, also making a suggestive analysis before and after the teaching process.
- Cooperates with the school coordinator about the progress, weak and good points and the final evaluation the student-teacher is going to get.
- At the end of the professional teaching practice, he completes the final evaluation together with other partners.

2.3. Role of the university coordinator (the tutor)

The university coordinator appointed to monitor the student's professional practice is responsible for:

- Being aware of the group of schools included in the scheme of professional teaching practice and gets a formal contact with the head of all these schools.
- Meets the students regularly, learns about the troubles and problems coming along, and helps them with the necessary papers so as to have cooperation with the school partners.
- Informs helps and makes the students conscious of the responsibilities they are having through the new role at school.
- With the school mentor he observes all the lesson activities.
- Analyses the students' work being reflected in the file and also the learners' progress.
- Arranges debates between the student and the class mentor concerning the achieved progress during the teaching process and identifies the weak points to motivate further preparation.
- Makes comments on student's results, also keeping a copy of them, one to the class mentor and one to the student
- Informs the respective department about the professional teaching process and compiles extra programs about the students encountering difficulties during the teaching practice.
- Cooperates systematically and participates in the final student's evaluation with the other partners.

2.4. Student's role

The student-teacher is faced with some responsibilities which begin with the proper knowledge about the duties he is having during professional teaching practice at school. The acquisition of this knowledge goes through the following "time phases"

Stage I: The student is well aware of the school characteristics and the mentor experience he is working with.

Stage II: He takes in consideration the dress code, meets the mentor and school coordinator and gets an instructive program arranged by the school. He gets complete information from the mentor about: learners' list, school timetable, lesson plan, weekly curriculum, class management, class rules and learners of special needs.

The student discusses with the mentor about the objectives he is achieving during the professional teaching practice.

Stage III: He acquires information about learners' evaluation, participates in all pedagogical and educational school activities, gets contact and communicates with parents, teachers or community members.

Stage IV: He writes an elaborate plan about the professional practice. He gets acquainted with the subjects' content and various activities. He meets the university coordinator to report about the prior preparations made.

2.5. The necessary school documents

It is necessary for the teaching practice in a certain school to have some papers or documents that are going to be used by the teachers' coordinator, class mentor, university coordinator and the student.

Student's file

The student's file is the file that helps the student to achieve high standards in the teaching process. These achievements are a result of lesson planning, absolute devotion and concentration to the process, considering or analyzing carefully any element emerging during the whole teaching process. The file should be well-organized and accessible to anyone interested in reading it.

The file is composed of five sections and is kept in a particular place set by the school and university coordinator.

1. General information 2. Curricula content 3. The plan of professional practice realization 4. Evaluation 5. Review of the student's weekly teaching activities.

Student's evaluation

Evaluation of the professional student's skills in the process of teaching is made at the end of the teaching practice. Evaluation includes a detailed report of all the student's activities at school made by the mentor, school and university coordinator. The evaluation report includes evaluation about the student's professional capabilities shown during the teaching practice.

3. Phases of teaching practice

The course of study in the university includes a scheme which extends the time of professional teaching practice in schools. Mentorship system creates more practical opportunities for the student to apply the school practice since the first years of university studies. Professional teaching practice begins in the second academic year and finishes in the third year.

In the second year, they practice teaching once a week equal to 15 days or 60 teaching hours. During the second semester of the same year, they practice teaching once a week and also the so-called "the team week". This equals 19 days or 75 teaching hours (13 days + 5 days in a team) in total 135 teaching hours. The first semester of third year professional teaching practice is held once a week, thus 12 days or otherwise 48 teaching hours. While, the second semester it is held one day a week plus 7 complete weeks equal to 45 days or 180 teaching hours. We also add the number of observation classes approximating 90 teaching hours. In total professional teaching practice is 435 teaching hours (363 teaching practice hours + 90 hours of observation classes).

Teaching practice goes through the following flexible and integrating phases:

First phase starts with the moment when the student begins the professional practice. He goes to school according to a scheduled plan and contacts the respective mentor. His observation is focused on:

Studying school and class as a social-pedagogical background, observing the school life organization, the teacher's responsibilities, class rules, observation of everyday teacher's work, ways of class management, learner's psychological characteristics...etc The student-teacher observes application of the mentor's teaching skills, discusses with the mentor in order to understand the teaching process and its components.

Second phase is related to the moment when the student is further making progress in understanding the learning process. Gradually, he begins to manage special components of the lesson in cooperation with the mentor. Requests, suggestions, remarks and discussions help to improve the teaching process. During this phase the university coordinator and the class mentor collaborate in giving the necessary experience to the student.

In the third phase the student takes over the teaching class, firstly special classes and later he is involved in realizing all teaching components. The close relationship with the class mentor, discussions with the university coordinator, their methodological recommendations and suggestions in order for the student to make progress and avoid failures, are some of the particular moments of this phase. Finally, the class mentor and the university coordinator make the student's evaluation cover all the steps taken during the professional practice.

4. Conclusion

In the mentorship system, the role of the mentor is evaluated as being a good adviser for the student-teacher to acquire the teaching skills and techniques, get

learners' communication, in motivating the learners, in the overall management of the learners' behavior and the evaluation of the learner in the process.

Every successful teacher is faced with a group of methodological and didactic reflexes and models, which seem to be the challenges of his own success. The purpose of the rational mentorship is to make all these techniques part of the student's teaching process.

The mentor teaches to the student what he knows to do or perform. Mentorship system enlivens the contemporary leading motto: "the teacher guides, leads and the learner learns" and in this sense John Dewey's saying: "Through experience and towards the reconstruction of experience" seems to be the most secure learning track.

Mentorship methodology avoids rote learning and giving ready-made information, but on the contrary the student is put in a situation where he has to solve, create and provide with the proper skills concerning lifelong learning.

Although mentorship and learning technology have their separate means, essentially they have the same methodology, having to do with a single concept, that of learning. This phenomenon is very helpful because the didactic findings of both technologies are "injected" with some proper changes in the educational process in schools or universities.

During this process the didactic and methodological objectives are integrated, coordinated in schools and the faculty of elementary teacher qualification. Thus, the factors and the actors of this process perform to the advantage of education and school.

Professional teaching practice is equal to 20 % of the teaching plan for the qualification of elementary school teachers. The student gains 21 credits at the end of the professional teaching practice.

Classic division (sharp division): passive practice (listening), active practice (where the students teach) is faced with a teaching practice consisting of no phases. Symbolically, there are four phases but they extend and combine flexibly.

Passivity is always confronted with action. An old saying would be very relevant:

"It is a mistake to act without thinking, but it is a grave mistake to think without acting."

Bibliography

Co-authors: (Tirana, 1998). "Roli dhe përgjegjësitë e shkollës, universitetit, koordinitorit dhe mësuesit mentor", AEDP publications

- Musai, B, Simo, P: (Tirana 1998) "Udhëheqja dhe zhvillimi i praktikës profesionale në Shkollë", AEDP publications
- Napuce.P: (Tirana, 2002) "Mbi përgatitjen profesionale të studentëve në rrafshin didaktik", Pedagogical Bulletin. Nr.2.
- Beradon.T, Booth.M & Reiss.M, (1992), "School-Led Initial Teacher Training (The Way Forward)", University of Cambridge U.K.
- Edwards.A, Collison.J, (1996), "Mentoring and developing practice in primary schools" Open University, U.K.
- Mc.Intyre, Hagger.H, Wilkin.M, (1994), "Mentoring: Perspectives on School Based Teacher Education", London, Kogan Page, U.K.
- Teaching plan for students' elementary school qualification, 2008-2011

Mimoza Çarka, Merita Isaraj
Univerzitet 'Eqrem Çabej',
Gjirokastër, Albanija

MENTORSTVO U IZVOĐENJU PRAKTIČNE NASTAVE STUDENATA NA UNIVERZITETU U ĐIROKASTRI

Rezime: Ovaj rad predstavlja model profesionalnog i praktičnog osposobljavanja studenta koji se obučava za nastavnika uz pomoć sistema mentorstva, koji je baziran na bliskoj vezi između Univerziteta i škole kao ravnopravnih partnera. Uloga mentorstva je veoma važna tokom izvođenja praktične nastave studenata, naročito u smislu savetovanja studenta-budućeg nastavnika da usvoji određene načine rada, veštine podučavanja, komunikaciju sa učenikom, motivaciju za učenje, kako da reši opšte probleme ponašanja učenika, kao i evaluaciju procesa.

Ovaj rad želi da predstavi koordinaciju Regionalnog obrazovnog saveta i Univerziteta, od kojih obe strane nose svoj deo odgovornosti i obaveza koje potiču iz ugovora o partnerstvu između škole i univerziteta. Uvođenje 'timskog učenja' i razgovor unutar ovog tima imaju posebnu ulogu u ovom radu. Ovaj tim sačinjavaju koordinator i pedagozi sa univerziteta, školski koordinator, nastavnici-mentori i studenti-budući nastavnici. Da bi se uskladila koordinacija ovog tima, svakome u ovom sistemu mentorstva je dodeljena određena uloga i određene odgovornosti, a istovremeno postoje i određene karakteristike i glavne odlike ovog procesa.

Odnos između sistema mentorstva i univerziteta, dokumentovanje ovog procesa, omogućavaju univerzitetu da analizira njegovo funkcionisanje i da poboljša kvalitet pripreme studenata-budućih nastavnika u skladu sa promenama i potrebama škole.

Gljučne reči: sistem mentorstva, student-budući nastavnik, osnovna škola, univerzitet, partner



SINEM DOGRUER
Trakya University
Faculty of Education,
English Language Teaching Department,
Turkey

UDK 371.38:37-057.875

THE IMPORTANCE AND ROLE OF SCHOOL EXPERIENCE AND TEACHING PRACTICE COURSES IN FACULTIES OF EDUCATION

Abstract: In recent years, teacher training has gained more importance due to the developments in science and technology, so it is becoming much more significant to train well-qualified, skillful and efficient teachers for the future. Apart from the theoretical knowledge gained in the Faculties of Education, the prospective teachers are aimed to be equipped with practical teaching skills which they can apply in natural classroom environments. For this reason, school experience and teaching practice courses are the most crucial subjects that should be taken into consideration in the Faculties of Education and it is necessary to revise and evaluate the practice process. Therefore, in this paper, the importance and role of these courses are discussed considering how the characteristics of both the students and the mentors should be.

Key words: teacher training, school experience courses, teaching practice courses, prospective teachers, mentors.

Introduction

It is an undeniable fact that teacher training has a significant role in the teaching process; consequently it has become essential to train qualified, efficient teachers who will be tutors of next generations.

To be qualified teachers in Turkey, students have to graduate from a four-year undergraduate program in the field of teaching or they should attend initial teacher training if they have a B.A. degree in a different field. During the educational process of the teaching program, students are equipped with both theoretical and practical knowledge in order to get the fundamental and required skills for teaching. In the first, second and third years of the program, students are offered courses about the basic and necessary theoretical knowledge on teacher education and development. The prospective teachers get acquainted with the teaching methods, they try to critically analyze, compare and question approaches and methods, and they are encouraged to develop a reflective approach to teaching. In the fourth year of the program, in addition to having the theoretical knowledge about methodology, the students are expected to gain practical knowledge and have the opportunity to implement it in natural classroom envi-

ronments. As it is a well-known fact that teaching is a way of communication which takes place by the transmission of the teacher's knowledge to the students, it is important for the prospective teachers to have certain experiences in natural classroom settings apart from being equipped with the basic field knowledge. (Halbach, 2000). Therefore, School Experience and Teaching Practice courses are assumed to be the courses which offer the students opportunities to gain experiences in practical teaching and to have experiences in teaching before they start their careers.

School experience and teaching practice courses

School Experience and Teaching Practice Courses are designed in order to provide the prospective teachers to gain the essential knowledge for the teaching profession and make them improve their teaching skills by giving them opportunity to implement their skills in the school environment. School Experience course is composed of planned observations and activities which enhance the prospective teachers to get familiar with the school life and the education process. Moreover, the objectives of the course are to encourage the prospective teachers to make decisions in the teaching process, get them acquainted with the teaching procedures and techniques, make them have a wider perspective for the teaching process, bridge the gap between theory and practice and create conditions for awareness raising. (Tang, 2003). Throughout the process, the prospective teachers attend schools with which the university is in cooperation, and they have opportunity to observe classrooms, teachers, students and the school life with the guidance of mentors among their lecturers. Furthermore, they gain experiences to organize certain activities with the students either individually or in small groups; hence they gain short-termed experiences as a teacher despite their limited responsibilities. The responsibilities can include activities such as the term plan, a teacher's day and student's day at school, an observation of a student, methodology, observation of the lessons, course and classroom management, observation of asking questions, materials and written documents, school principal and school rules, school and society, and the evaluation of the school experience activities. (Yükseköğretim Kurulu, 1998). As they gain experiences, they will try to teach in small groups for a short period of time, or they start teaching to large group of students by the guidance of the teachers. At the end of the course, the prospective teachers are required to teach all the class during the whole lesson period. After this step, the prospective teachers are aimed to be ready for the teaching practice by being experienced in methodology and classroom management.

Teaching Practice Course is a one term course which is composed of two hours seminar and six hours practice a week. The prospective teachers are required to attend the lessons at least three hours a week, and prepare a dossier which is composed of certain activities that she/he has to carry out during the attendance. The aims of teaching practice courses are to make the prospective teachers learn how to observe and become aware of elements of the teaching process, to practice lesson planning and teaching according to the plan, notice different teaching strategies, try out different teaching techniques and procedures, master basic classroom management skills, and experience being a teacher. They are also expected to observe a variety of lessons (different age, level of the students, etc). (Yükseköğretim Kurulu, 1998).

During the observation process, they fill in the observation sheets they get from their mentors. Observation sheets contain classroom observation tasks the aim of which is to raise the prospective teachers' awareness about some aspects of the teaching process. After the observations, they are also expected to conduct a lesson on their own. In this process, they have to write a formal lesson plan when preparing their own teaching lessons. They follow the model of the planning process that is suggested by their mentors when planning. While teaching, they are observed by their mentors. Mentors fill in the so-called mentor's report which provides space for assessing the following areas: lesson planning, student teacher's behavior, the use of teaching strategies, student's language use, ability to reflect upon own teaching, field and teaching knowledge, education process, classroom management, interaction, and evaluation. (Yükseköğretim Kurulu, 1998).

This procedure helps the prospective teachers to improve themselves by the help of the feedback they get from their mentors. During one of the seminar courses, the mentor evaluates the prospective teacher according to the developments of practicing that is carried out every week at the school. As a result of this, the prospective teacher becomes aware of his/her strengths or weaknesses upon the teaching process. It is very important to keep a dossier in which the schedule of the things that will be carried out during the term and the list of the activities that will be conducted should be included. The prospective teacher also includes the lesson plans that he / she has taught by adding comments about his/her own teaching. Anything that is applied in the lessons should be available in the dossier (the problems solved, questions-answers, worksheets, exams, etc.) In addition, the dossier should also contain the general information about the school administration and academic form, the list of the practice teachers, the rules and regulations of the school. The dossier prepared by the prospective teacher, the teaching practice performance, the developments and the activities that are carried out by the prospective teacher are very significant criteria in the

evaluation process. At the end of the course, the prospective teachers are assessed by their mentors taking into consideration the performance they have displayed throughout the practicing process regarding all the activities they have carried out and the dossier they form during the teacher training process.

Responsibilities of the prospective teachers and the mentors

During the process of both School Experience and Teaching Practice Courses, both the prospective teachers and their mentors undertake a variety of responsibilities, and it is important to perform these in order to be more successful in teaching. So, it is necessary for the mentors to prepare a plan for the prospective teachers before starting the practice. The mentor should be guide for the prospective teachers in every stage of the practice. (Cope and Inglis, 1997). In order to make the prospective teachers gain school experience and improve their teaching skills, they may provide teaching opportunities in certain parts of the lessons. The mentor may also give some advises for the prospective teachers. The roles and the attitudes of how to be an ideal teacher can be explained in a simple but detailed way so that the prospective teachers are aware of development of their skills. Meanwhile, the prospective teachers should have certain responsibilities such as being in coordination with the school that they are going to make observations, carry out the tasks that are given by the mentor as it is planned, participate in the activities of the school, have positive attitudes towards teaching and the necessary qualifications such as teaching requires, being a model for the students, pursuing the developments in his/her field, improving his/her skills continuously, etc. According to the results of the reports, the weaknesses of the prospective teachers can be discussed, and suggestions can be made for improving teaching skills.

The mentors should organize the development of the prospective teachers gradually by giving them responsibilities related to the activities that should be carried out at school. Meanwhile, the prospective teachers should focus on the teaching process so as to present the knowledge and the skills they gained from their faculty efficiently by being in cooperation with the teachers at school. It is also significant that the prospective teachers should have an active role in the teaching process by providing the classroom interaction and student participation in the schools they attend.

Conclusion

Having the right qualifications for being a good teacher requires certain stage that should be undergone, that's why both the prospective teachers and the

mentors carry out a lot of responsibilities in the teacher training process. Apart from being equipped with the theoretical knowledge offered in the faculties of education, the prospective teachers need to carry out teaching by applying it in the natural environment. Thus, School Experience and Teaching Practice courses provide the prospective teachers to have the opportunity to present their teaching skills in the “real” school environment. These courses help the prospective teachers to observe the educational process and to have close the student-teacher interaction. It is an obvious fact that it is beneficial for the prospective teachers to observe different classrooms with different age groups and levels so that they get accustomed to learning how to teach for different groups of students. This may help them to become aware of teaching process and enhances their creativity when planning their own lessons. It is also an inevitable fact the prospective teachers get involved in the teaching process by the help of these courses since they provide them to practice what they learn theoretically and adapt teaching profession by getting familiar with every element included in education. As a result of this, the role and importance of School Experience and Teaching Practice courses, the initial stage in experiencing the teaching profession, which are offered in the faculties of education can not be ignored, as the prospective teachers realize their own responsibilities under the guidance of their mentors.

References

- Cope, J.M.P. and Inglis, B. (1997). The Student Teacher in School: Conditions for Development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 485-98
- Halbach, A. (2000). Trainee change through teacher training: a case study in training English language teachers in Spain. *Journal of Education for Teaching*, 26(2),139.
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the Dynamics of student teachers’ professional learning in the field experience. *The Teaching and Teacher Education*, 19, 483-498.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). Okul Uygulama Çalışmaları. Retrieved April 2009 <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/sunus/html>.

Sinem Dogruer
Univerzitet u Trakiji,
Pedagoški fakultet,
Katedra za nastavu engleskog jezika,
Turska

VAŽNOST I ULOGA PROFESIONALNE PRAKSE U ŠKOLI I KURSEVA PRAKTIČNE NASTAVE NA PEDAGOŠKIM FAKULTETIMA

Rezime: Poslednjih godina obučavanje nastavnika sve više dobija na značaju usled razvoja nauke i tehnologije, tako da obučavanje stručnih, sposobnih i efikasnih nastavnika

za budućnost postaje sve značajnije. Pored teorijskog znanja koje se dobija na pedagoškim fakultetima, cilj je da se budućim nastavnicima omogući sticanje veština za praktičnu nastavu koje mogu da primene u nastavi. Iz tog razloga, iskustvo u školi i kursevi praktične nastave su najvažniji predmeti koje bi valjalo uzeti u obzir na pedagoškim fakultetima, a takođe je neophodno preispitati i oceniti proces prakse. Stoga će se u ovom radu govoriti o značaju i ulozi ovakvih kurseva, uz razmatranje kakve bi karakteristike trebalo da imaju i studenti i mentori.

Ključne reči: obučavanje nastavnika, profesionalna praksa, kursevi praktične nastave, budući nastavnici, mentori.



VERA SAVIĆ
University of Kragujevac,
Faculty of Education in Jagodina, Serbia

UDK 371.3::811.111

TOWARDS SUCCESSFUL MENTORING IN PRIMARY ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SERBIA

Abstract. New modular courses of *Teaching English to Young Learners* have been developed at two faculties of class-teacher education in Serbia, aiming to provide student teachers with respective training in teaching English as a foreign language to children aged seven to eleven. An important aspect of preparing students of class-teaching to become successful primary teachers of English is teaching practice organised in local schools. To learn how to become reflective practitioners student teachers need to acquire specific knowledge and skills, some of which greatly depend on teaching practice experience and mentoring procedure. The biggest challenge of EFL teacher mentoring in Serbia is absence of trained mentors. In order to be able to demonstrate good practice, reflect and discuss observed lessons, mentor teachers should have specific training in mentoring skills. The paper argues that successful mentoring should result from mentoring courses made available to all enthusiastic teachers of English committed to their own professional development. Such courses can be strongholds of high professionalism securing effective English language teaching.

Key words: primary English language teaching, student teachers, mentor teachers, practice teaching, mentoring, observation, reflection.

Introduction

In modern societies teachers are seen as key factors in implementation of reforms which aim to provide high-quality education. To play such a significant role teachers need to develop throughout their careers, to improve already acquired competences and acquire new ones. Moreover, professionalism in teaching requires application of appropriate standards related to multiple teacher competences.

How can this requirement be best fulfilled? The truth is that development does not happen only through experience and trial and error, but mainly through systematic learning, well-planned and high-quality professional development. One of the ways to develop professionally is through peer coaching and mentoring. Mentoring is considered indispensable in preparing student teachers¹ for the profession and in helping newly qualified teachers acquire professionalism. The

¹ The term 'student teacher' in the paper refers to senior students or preservice students qualifying to become class/subject teachers.

paper will focus on the mentoring process that involves qualified mentor teachers² interacting with student teachers in order to facilitate their training to teach English to primary school pupils.

Where are we now?

Primary English language teachers in Serbia are traditionally educated at faculties of philology/philosophy, departments of English language and literature, where they acquire knowledge of the English language, literature and culture, and thus become equipped to pursue a variety of professions, from teaching to jobs in the field of culture and communication management. However, such studies generally do not offer enough practice in teaching, and what is more, such practice is often poorly organised and not properly structured. Primary school teachers acting as mentors are not appointed or selected according to any criteria, nor do they have any specific mentoring duties in the period of lesson observation and teaching conducted by student teachers.

It is true that some of primary English language teachers are enthusiastic practitioners committed to their profession and own development, eager to help student teachers in preparation of practice-teaching lessons that are compulsory in their curriculum. But even these brilliant teachers know little about mentoring as a means of introducing student teachers to teaching a foreign language. Furthermore, mentoring is not recognized by Serbian education authorities as an important prerequisite in career advancement and seems to be neglected at all levels.

Still, the situation is starting to change. There is a new group of English language teachers emerging. These teachers are educated at some faculties of teacher education³, qualifying to become both class teachers and teachers of English. New modular courses of teaching English to young learners have been developed at two faculties of class-teacher education in Serbia, aiming to provide student teachers with respective education in teaching English as a foreign language to children aged seven to eleven⁴. An important aspect of preparing students of class-teaching to become successful primary teachers of English is, besides lan-

² The term 'mentor teacher' or 'mentor' refers to inservice English language teachers who are observed by student teachers and who observe student teachers in their teaching practice periods in practice schools.

³ The Faculty of Teacher Education in Belgrade, University of Belgrade, introduced the *English Language Module* in 2005, while the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, introduced the *Module of Teaching English to Young Learners* in 2007.

⁴ The additional degree has been approved and officially recognized by the Ministry of Education of Serbia since 2008.

guage and methodology courses, teaching practice organised in local schools. The practice follows extensive teaching practice these students get in preparing to teach other primary school subjects and consists of lesson observation organised in local state primary schools and private language schools, and of practice teaching both with a peer and individually.

Since teaching a foreign language to young learners has its specificities and differs from teaching any other school subject in pupils' mother tongue, to learn how to become reflective practitioners student teachers need to acquire specific knowledge and skills, some of which greatly depend on teaching practice experience and mentoring procedure. The biggest challenge of EFL teacher mentoring in Serbia, generally speaking, is the absence of well-structured mentoring procedure and trained mentors. In contrast to teaching practice organised by faculties of philology/philosophy, the said faculties of class-teacher education, one of which is the Faculty of Teacher Education in Jagodina, University of Kragujevac, have developed well-structured teaching practice within the academic *Module of Teaching English to Young Learners*. Still, the problem of not having trained mentors among English language teachers remains acute.

Where do we want to get?

In order to be able to demonstrate good practice, reflect and talk about teaching, mentor teachers should have specific training in mentoring skills. What works in the English language classroom depends on a number of factors and is reflected in the quality of life in the language classroom. Teachers develop their own sense of what works in each particular class they teach. Reflection on what they do in the classrooms helps teachers consider own strengths and weaknesses. It also helps them relate theory to practice and evaluate effectiveness of own practice.

Becoming a reflective practitioner is a process that takes time and commitment. For student teachers it is a process of learning that starts during preservice training and involves interaction with trained mentor teachers in schools. For the process to be mutually rewarding, inservice EFL primary teachers acting as mentors should be trained in mentoring skills that will secure high-quality mentoring of EFL student teachers and lead to effective EFL teaching of young learners in Serbian primary schools.

We aim to produce effective teachers able to meet standards related to professional values and practice, knowledge and understanding, planning, monitoring, assessment, teaching strategies and behaviour; who seek and use opportunities to share effective practice, show commitment to their professional development, plan effectively to meet the needs of children with special educational ne-

eds, liaise effectively with parents on pupils' progress, work effectively as part of a team, secure a standard of behaviour that enables children to learn (Bubb, 2005: 5-6). For this to be achieved we need the curriculum which will provide the right conditions and a successful education and training process.

Creating a network of qualified mentors will be a big step forward in achieving successful mentoring in primary English language teaching in Serbia. It is a process that must be carefully planned at the national level. Furthermore, it is a development process that will require both resources and time. The Faculty of Education in Jagodina has started the process as small-scale projects aiming to upgrade the quality of English language teaching. The main objective of the process is to support student teaching practice in local schools and is achieved in international projects of curriculum development⁵. These projects aim to improve student teaching practice by helping inservice teachers of local primary schools develop at seminars and conferences, and by publishing reference books which promote EL teacher professional development.

What is successful mentoring?

Mentoring requires appropriate personal qualities, knowledge, skills and experience that can be gained by attending in-service professional development courses, seminars, workshops and conferences, by self study, observing other teachers and being observed. However, effective mentorship requires systematic training in mentoring styles, activities and procedures of mentoring, assessment and evaluation. A crucial step towards successful mentoring are mentoring courses that should be made available to all enthusiastic teachers of English committed to their own professional development. Such courses are strongholds of high professionalism necessary for securing successful learning of EFL student-teachers.

Mentoring courses should offer information on adult learning theories, develop interpersonal communication competence and stress the ability to reflect about the experiences of learning and teaching. Adults who determine their own focus learn best, and they internalize learning if they are motivated by intrinsic factors (Earley and Weindling in Bubb, 2005: 14). An important factor in adult learning and commitment is practical relevance of what has been learned. Such learning involves abstract conceptualisation, reflective observation, active experimentation, and concrete experience, all leading to change and develop-

⁵ The most significant have been the Tempus Project *Curriculum Reform in Teacher Education* JEP - 41074-2006, 2007-2009, supported by European Commission, and Local Cooperation Project *Curriculum Development Reform: Improvement of practice teaching and research*, carried out in 2007/2008 academic year, supported by the Embassy of Finland.

ment. Mentor teachers need to read, study, think, observe and discuss. Zachary (2000: 53) points out that research indicates adults learn best and retain the knowledge they learn if they consciously reflect on their learning by asking questions and assessing what they have learned.

Observation is one of the main steps in acquiring mentoring skills. Mentoring courses should offer ample possibilities for observing other teachers teaching (both a visiting expert and experienced/inexperienced teachers) and discussing lesson observation. To be fruitful, observation must be focused on the aspects mentor teacher wants to develop. Targeted observation should be systematic, long-term and focused on teaching in relation to learning. It should involve reflection on different aspects of classroom practice and provide training in slowing down teacher's thinking so that he/she can select evidence of observation experience to be described, analysed, and evaluated with the aim of improving and transforming own practice (Reed and Bergemann, 2005: 16). Written reflection in the form of a portfolio or observation diary is the best tool for making this cycle productive.

Bubb (2005: 37) argues that mentor teachers should be able to demonstrate that as observers they understand the development of complex classroom interactions, observe in a structured way how, when and with what effect a teacher uses different strategies, investigate effects of teaching styles and strategies on how pupils respond to learning, internalize new approaches they see in others' practice, and connect knowledge to practice. Only then will they be able, when observed by student teachers, to unpack the complexity of what they do in the classroom so that they can develop and pass it on, look closely into one particular aspect of their teaching, experiment with new teaching strategies, focus on what is happening to the learning of a particular group of pupils, discuss their teaching style in a non-judgemental environment, and, again, connect knowledge and practice.

Successful mentorship requires the use of formats for lesson observation, both for student teacher's observation of the mentor's lessons and the mentor's observation of the student teacher's lessons during teaching practice. Formats help to determine the focus and look at teaching in relation to learning – how teaching helps or hinders students' learning. Moreover, formats allow the mentor to give a detailed feedback to the student in post-lesson discussion, to analyse all stages of the lesson and aspects of teaching that should be improved or deserve praise. In structured observations data can be recorded in the form of rank ordering, coding, checklists, interviews, profiles or sociograms, because teaching is too complex to be examined and evaluated by only one measurement method. Both mentor teachers and student teachers should be well acquainted with multiple techniques of data collection.

Mentor's communication skills are crucial in post-lesson discussion, his/her professional ethics and moral, and personal competences, like commitment, motivation and attitudes. Good post-observation discussion should be helpful, prompt, accurate, balanced, respectful and related to objectives. The framework for the discussion must be in the form of a well-structured learning conversation. Typical feedback structure begins with student teacher's impressions of the lesson he/she has taught, continues with observer's (i.e. mentor's) outlining of strengths and weaknesses, and ends with student teacher's choosing the areas for further development. Bubb (2005: 61) suggests an improved framework for a post-observation discussion:

- pre-phase 1 – decide on key points: observer/mentor makes a list of student teacher's strengths on a summary sheet, and a private list of the weaknesses that impacted pupils' progress and wellbeing;
- warm-up – observer/mentor gives a general impression of the lesson;
- student teacher's view – observer/mentor asks the student teacher about his impressions of the lesson;
- areas to develop – observer/mentor notes the weaknesses, discusses the alternative solutions by asking questions that guide the student teacher's thinking more deeply about the issues, and summarises areas for development;
- strengths and successes – observer/mentor discusses the student teacher's strengths and successes of the lesson, praises them and links them to progress and well being of the pupils.

Such discussion should last 15 or 20 minutes and should make the student teacher boosted and confident.

There is another area in which mentor's role is important – lesson planning done by a student teacher. Mentor's help is invaluable in relation to making the plan feasible, defining the objectives, methods and tools, differentiating the tasks, making a back plan, and defining own targets. Mentor is a partner in an evolving learning relationship. Mentoring should also contribute to student teacher's development of classroom management skills.

How can we achieve it?

There are three principal prerequisites for successful mentoring in EFL teaching in Serbia:

1. establishing the national network of qualified mentor teachers in state primary schools and accredited private language schools through mentorship courses provided by faculties of education;

2. designing a well structured formal mentoring programme and teaching practice programme as part of the academic course in methodology of teaching English as a foreign language;
3. supervision of school mentoring by university lecturers.

The first prerequisite is still to be met and legislation should provide the basic incentive. Till then teacher education institutions must rely on English language teachers who are committed to own development and have already proved to be good mentor teachers in mentoring processes. Two-year experience of the Faculty of Education in Jagodina shows that mentor teachers still have to learn a lot about all aspects of observation and the framework of post-lesson discussion, reflection, and evaluation of teaching and learning.

Designing a well-structured teaching practice programme is the responsibility of university teachers and it is part of the curriculum of teacher education at the Faculty of Education in Jagodina. We have found close cooperation between mentor teachers and university lecturers crucial for preparing a well-structured formal mentoring programme, sharing responsibility. This cooperation is extremely important in the period of preparing lesson plans and having the post-observation discussion.

Mentors themselves grow and develop through partnership with university lecturers and student teachers. Therefore, close cooperation between practice schools and university is extremely important for providing opportunities and formal recognition of mentoring procedure.

Conclusion

It is our belief that student teachers who receive appropriate training in the skills of classroom observation, reflection and evaluation will develop into reflective practitioners able to relate own teaching to pupils' learning and to act to improve effectiveness in their classrooms. Reflective teaching is emancipatory as it fosters the rationality and autonomy of the teachers who develop their practice through own action research carried out in the actual context in which they teach (Parker, 1997: 31).

The process of becoming a reflective practitioner depends partly on a supportive environment. The role of university lecturers as supervisors is crucial in providing such an environment. Mentoring courses can secure high professionalism by developing mentor teachers' skills to evaluate and research own practice, improve teaching, develop the foreign language curriculum, and thus contribute to turning practice schools into development learning centres. Foreign lan-

guage teacher as a researcher will further contribute to liasing theory and practice to make teaching English more effective in Serbian primary schools.

References

- Bubb, S. (2005). *Helping Teachers Develop*. London: Paul Chapman Publishing.
- Harshbarger, L. (2002). What works in the ELT Classroom? Using Robust Reasoning to Find Out. *English Teaching Forum*, vol 40, no 4, pp 18-26.
- Quality Assurance in Teacher Education in Europe* (2006). Brussels: Eurydice.
- Parker, S. (1997). *Reflective Teaching in the Post-Modern World*. Buckingham: Open University Press.
- Reed, A. & Bergemann, V. (2005). *A Guide to Observation, Participation, and Reflection in the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Zachary, L. (2000). *The Mentor's Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Vera Savić,
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

USPEŠNO MENTORSTVO U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U SRBIJI

Apstrakt: Novi modul *Metodika nastave engleskog jezika na mlađem uzrastu* uveden je na dva učiteljska fakulteta u Srbiji sa ciljem da se studentima ovih fakulteta obezbedi odgovarajuća obuka za izvodjenje nastave engleskog jezika u mlađim razredima osnovne škole. Značajan aspekt pripreme studenata, budućih učitelja, da predaju i engleski jezik učenicima starosti od 7 do 11 godina, jeste i profesionalna praksa koju oni izvode u lokalnim osnovnim školama. Priprema za refleksivnu praksu zahteva sticanje specifičnih znanja i veština, što u velikoj meri zavisi od kvaliteta praktične nastave i mentorstva. Najveći izazov ostvarivanju uspešne prakse jeste nepostojanje sistema mentorstva, odnosno mentora koji su posebno pripremljeni da demonstriraju dobru praksu, reflektuju i diskutuju o časovima. U radu se zastupa stav da uspešno mentorstvo zahteva organizovanje posebnih programa za mentore, koji bi bili otvoreni za sve nastavnike engleskog jezika koji su posvećeni sopstvenom napredovanju i stručnom usavršavanju, odnosno ostvarivanju visoke profesionalnosti u nastavi engleskog jezika.

Ključne reči: nastava engleskog jezika na mlađem uzrastu, studenti učiteljskih fakulteta, nastavnici-mentori, praktična nastava, mentorstvo, opservacija nastave, refleksija..



VERICA MILUTINOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

UDK 371.3
371.3:004

FAKTORI UPOTREBE IKT U OBRAZOVANJU: MENTORI I BUDUĆI UČITELJI

Apstrakt: Upotreba informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) u učionici postala je obavezujuća zbog potrebe da đaci razviju veštine koje će ih u osposobiti za potrebe modernog društva, ali i zbog velikih mogućnosti koje ona pruža u realizaciji nastave usmerene na učenika. Priprema budućih nastavnika koji će znati koju tehnologiju, kada i na koji način treba efektivno upotrebiti u učionici, jedan je od važnih izazova koji se postavlja pred programe za obrazovanje nastavnika. Studentima je potrebno pružiti okruženje za razvoj tehnološko pedagoških kompetencija i nesumnjivo je da praksa u tom procesu može da igra veoma značajnu ulogu. Odgovarajuća podrška mentora na praksi je u tom slučaju veoma važna jer njihove kompetencije i podrška u upotrebi IKT mogu pomoći u sticanju iskustva i pozitivnog stava prema ovom pitanju. Imajući u vidu potencijalni značaj mentora, obavljeno je istraživanje među studentima Pedagoškog fakulteta u Jagodini kako bi se ustanovilo koji sve faktori utiču na njihovu odluku da koriste računar u obrazovanju i koja je uloga mentora u tome. Rezultati pokazuju da lični stavovi i društveni uticaji jesu veoma značajni u formiranju namere da se koristi računar, a da namera, stavovi i društveni uticaj značajno utiču na stvarnu upotrebu. Uticaj mentora i okruženja u ovom istraživanju nisu se pokazali kao značajni, što može da bude posledica loše opremljenosti škola računarima, a samim tim i slabom tehnološko-pedagoškom praksom mentora.

Cljučne reči: tehnološko-pedagoško poznavanje sadržaja, informaciono-komunikaciona tehnologija (IKT), stavovi prema računarima, uticaj mentora, tehnološko okruženje za učenje, standardi obrazovne tehnologije (SOT)

Uvod

Obrazovni sistemi, a samim tim i buduću učitelji (nastavnici) pod stalnim su pritiskom da koriste savremene *informaciono-komunikacione tehnologije* (IKT) u nastavnom procesu, kako zbog potrebe da đaci steknu znanja i veštine koje će im biti potrebne u modernom društvu 21. veka, tako i zbog potencijalnih vrednosti ovih tehnologija kao alata u učenju (UNESCO 2002). Aktualna reforma obrazovanja zahteva tranziciju sa tradicionalne na modernu nastavu, usmerenu na učenika, uz integraciju računara kao ključne potpore takvoj nastavi (UNESCO).

Za sada u Srbiji postoji samo jedan pilot projekat uvođenja računara u škole, ali, u saradnji sa *Intelom*, vlada planira opremanje svih osnovnih škola u Srbiji

kompjuterskom opremom po evropskim standardima do 2011. godine¹. Kompjuteri bi trebalo da postanu sastavni deo nastave od 1. razreda, a priprema učitelja planirana je od 2010. godine. Za sada ne postoje propisani standardi obrazovne tehnologije (SOT) u Srbiji, ali proces njihovog razvoja je u toku.

Međutim, ako uzmemo u obzir razvijene zemlje sa visokim životnim standardom i razvijenim SOT koji se postavljaju pred upotrebu računara u nastavi (videti npr. www.iste.org), stanje u učionicama je različito ali ne i obećavajuće. Iako su mnoge vlade već uložile velika sredstva u opremanje osnovnih škola kompjuterskom opremom, obuke nastavnika i unapređenje odnosa broja studenata/računara sa stalnim pristupom internetu koji dostiže čak i 3.8:1 (NCES 2006), nastavnici stalno odlažu integraciju računara u nastavni proces. Postavlja se pitanje koji su ključni razlozi takve situacije.

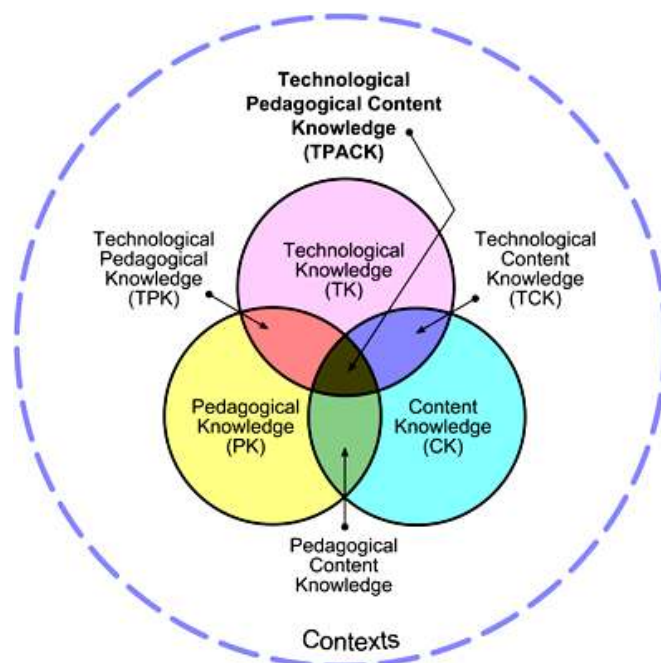
Tehnološko-pedagoško poznavanje sadržaja – definicije

Poslednjih godina dolazi do promena u potrebnim osnovnim znanjima nastavnika i njihovoj praksi. Pedagoško poznavanje sadržaja (engl. pedagogical content knowledge – *PCK*²) teorijski je okvir koji je razvio Šulman (1986) kako bi se pojasnile različite vrste znanja uključene u nastavnu praksu. Pri definisanju *PCK*, on je prvo ustanovio ideju poznavanja sadržaja (engl. content knowledge – *CK*), koju je opisao ne samo kao poznavanje osnovnih činjenica i koncepcija konkretnog predmeta koji se uči, već i kao poznavanje strukture predmeta, okvira za objašnjavanje koji služe za organizovanje i povezivanje ideja na tom predmetu. Pedagoška znanja (engl. pedagogical knowledge – *PK*) definiše kao znanja u vezi sa praksom, poznavanje tehnika i metoda nastave i učenja koje treba primenjivati u učionici načina na koji te metode obuhvataju obrazovne svrhe, ciljeve i zadatke (Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006). Pedagoško poznavanje sadržaja predstavlja presek *PK* i *CK* i predstavlja znanje pedagoških metoda koje su primenljive u nastavi određenog sadržaja. *PCK* podrazumeva razumevanje vrste znanja koje ciljni učenik već poseduje u vezi sa sadržajem koji se uči, ideja i predrasuda u vezi sa sadržajem, znanja o strategijama koje treba primenjivati kako bi učenici prevazišli predrasude, kao i načina pridruživanja novostečenog znanja postojećem znanju (Shulman, 1986).

¹ Preuzeto sa sajta http://www.nauka.gov.rs/cir/index.php?option=com_content&task=view&id=822&Itemid=43, 10. marta 2009

² U daljem tekstu upotrebljavaćemo skraćenice prema engleskoj terminologiji

Слика 1. Tehnološko-pedagoško poznavanje sadržaja (TPACK)
(šema preuzeta sa sajta <http://www.tpck.org/tpck>, 15. marta 2009. god.).



Tri kruga koja predstavljaju sadržaj (CK), pedagogiju (PK) i tehnologiju (TK) preklapaju se, što dovodi do četiri nove vrste znanja koje su međusobno povezane.

Tehnološko-pedagoško poznavanje sadržaja (engl. technological pedagogical content knowledge – *TPCK*) (Mishra & Koehler, 2006) predstavlja proširenje *PCK*. Kada je Šulman razvio pojam *PCK*, upotreba tehnologije nije bila aktuelna u vaspitno-obrazovnoj praksi kao što je to danas. Mišra i Koler definišali su tehnološko znanje (engl. technological knowledge – *TK*) koje predstavlja znanja u vezi sa rukovanjem različitim medijima od tekstualnih i grafičkih, preko audio i video do najsavremenijih digitalnih multimedijalnih sistema, i to rukovanje kako hardverom (grafoskop, kompjuter, projektor, skener...) tako i odgovarajućim softverom. Pri međusobnom preseku *TK* sa već definišanim znanjima proizašle su još tri nove vrste znanja (vidi sliku 1) koje učitelji treba da poseduju kako bi uspešno ispunjavali zahteve savremene škole. Autori naglašavaju da ove oblasti znanja jesu različite, ali se međusobno preklapaju i uzajamno su višestruko konstitutivne na složene načine. U suštini, ne samo da nastavnici treba da uče nove tehnološke prakse, već moraju da prilagode svoje trenutne upotrebe informacionih tehnologija nastavi (npr. znanje o tome kako da koristite projektor, elektron-

sku tablu ili tekst knjige), da integrišu ove nove prakse u postojeće poznavanje sadržaja, pedagoška znanja i pedagoško poznavanje sadržaja u praksi.

Nema sumnje da je *TPACK* kritična dimenzija za efektivnu nastavu u izmešanom okruženju za učenje. Kada je u pitanju obrazovanje budućih nastavnika, s obzirom na to da nastavnici i mentori imaju iskustvo i raspolazu pedagoškim poznavanjem sadržaja – *PCK* – a budući učitelji zbog načina odrastanja poseduju bolje kompetencije u oblasti tehnološkog znanja, u poslednje vreme vrše se istraživanja u vezi sa uzajamnim mentorstvom između učitelja koji rade i budućih učitelja (Margerum-Leys & Marx 2004) kako bi se došlo do boljih rezultata u razvoju *TPACK*.

Teorijski okvir–pregled literature

Poslednjih godina sprovode se obimna istraživanja kako bi se otkrili razlozi i barijere zbog kojih je integracija tehnologije u nastavi tako spora (Wood 2005; Franklin 2007; Ertmer 2005; Ertmer 1999). Većina istraživanja fokusira se na ispitivanje situacije na terenu tj. u školama, posle završenog obrazovanja nastavnika (NCES 2006; Tondeur, Van Braak & Valcke 2007). Prema tim rezultatima, najveći procenat nastavnika koristi IKT za instrukcije i obavljanje zadataka nižeg nivoa (obrada teksta, rad sa tabelama, prezentacije...) a znatno manje za drill i zadatke višeg nivoa (rešavanje problema, multimedijalni projekti...) dok su konsultacije sa ekspertima najmanje zastupljene.

Mnogi autori (Franklin 2007, Otero et al. 2005, Russell et al. 2003) nedostatak integracije tehnologije pripisuju barijerama na koje nastavnici nailaze posle obrazovanja, na radnom mestu, koje uglavnom predstavljaju neki vid nedostatka resursa (fizičke barijere): (a) vremena zbog brojnih nastavničkih obaveza; (b) znanja i veština; (v) nedostupnosti tehnologije, tehničke i administrativne podrške.

Međutim, kada su resursi na raspolaganju, postoji niz različitih faktora koji utiču na integraciju tehnologije. Veoma uticajni faktori prema istraživanjima su: kulturna uverenja o tome šta je nastava, kako nastaje učenje, koje znanje je merodavno u školi, i popularno viđenje ispravnog školovanja sa odnosom student – nastavnik (ne student – mašina) i nastavnički faktori koji uključuju: uverenja o načinu na koji treba da se uči neki predmet, šta bi trebalo da stoji u kurikulumu (sadržaj), način na koji treba da se to uči (pedagogija) i veštine u vezi se kompetentnošću u rukovođenju aktivnostima na takvom času, znači pedagoške veštine (*PK*) i tehničke veštine (*TK*) (Mumtaz 2000).

Kompetencije budućih učitelja i njihovi stavovi

Kako bi se situacija značajnije promenila, neki autori smatraju da je potrebno mnogo više pažnje posvetiti samom inicijalnom školovanju budućih nastavnika i njihovoj praksi za vreme tog perioda (Belland 2009). Belland smatra de je uticaj *folk pedagogije*³ koju đaci formiraju za vreme svog školovanja (od osnovne škole na dalje) presudni izvor neuspeha u integraciji tehnologije svršenih nastavnika.

Istraživanja pokazuju da društveni (socijalni) uticaj deluje na individualno ponašanje kroz tri mehanizma. Prvi je povinovanje, gde individua preinačava svoje namere kao odgovor na socijalni pritisak, dok se druga dva, unutrašnja saglasnost i identifikacija, odnose na promenu individualnih uverenja i prouzrokuju odaziv individue na potencijalne dobiti u društvenom statusu (Venkatesh & Davis 2000, Warshaw 1980).

Pravilnom upotrebom tehnologije, određenim projektima, modeliranjem i praksom, ali i promišljenim socijalnim uticajem za vreme studija, folk pedagogija i habitus studenata bi se izmenili i razvila bi se dispozicija integraciji tehnologije u nastavi (Belland). Iz tog razloga treba veći akcenat staviti na razvoj strategija za učenje i ovladavanje upotrebom IKT u nastavi budućih nastavnika u procesu njihovog obrazovanja. Evaluacijom raznih strategija koje se koriste na fakultetima za obrazovanje nastavnika (Kay 2006) pokazano je da se od deset identifikovanih strategija integracije tehnologije uglavnom primenjuje do tri, dok su već sa četiri ili više efekti na upotrebu računara u učionici daleko značajniji.

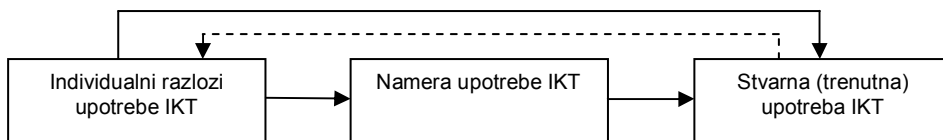
S obzirom na ubrzani razvoj kompjuterske industrije i stalno zastarevanje i pojavljivanje novih tehnologija (kako hardverskih tako i softverskih), jedan od faktora buduće primene računara i praćenja novih SOT osim informatičke podrške koju nastavnici dobijaju u toku školovanja mogu biti i njihovi opšti stavovi prema računarima. Istraživanja pokazuju (Kadijevich & Haapasalo 2008) da postoji direktan pozitivan uticaj iskustava u rukovanju računarima na stavove prema računarima, kao i stavova na interesovanje za primenu SOT, ali da podrška koja se trenutno (ne) pruža na fakultetima za obrazovanje nastavnika nije uvek u direktnoj vezi sa praktičnim i ličnim iskustvom u korišćenju računara, što može biti u vezi sa strategijama koje se primenjuju na fakultetima.

Ako uzmemo u obzir pomenuta istraživanja, možemo zaključiti da je važno proučiti i prepoznati koji sve faktori – i koji najviše – utiču na trenutnu upotrebu i nameru upotrebe računara u učenju i nastavi kod budućih učitelja.

³ Bruner je 1996. godine ustanovio pojam *folk pedagogije* koji se odnosi na ono što ljudi znaju o tome kako treba učiti.

U ovom radu kao polaznu osnovu za istraživanje koristićemo osnovni koncept koji su upotreбили Venkateš i saradnici (Venkatesh et al. 2003), prikazan na slici 2.

Слика 2. Главни концепт који је у основи User Acceptance modela (Venkatesh et al. 2003)



Lični stavovi prema računarima, lični doživljaj uslova (resursa) u okruženju za učenje, uticaj mentora (tj. njihov nivo *TPACK*) i opšti socijalni uticaj, faktori su koje smo izdvojili kao važne individualne razloge za proučavanje uticaja na trenutnu upotrebu i nameru upotrebe računara u obrazovanju. Stoga su u ovom istraživanju proučavana sledeća dva istraživačka pitanja:

Da li, kod budućih učitelja, *namera* upotrebe računara u učenju i nastavi zavisi od njihovih stavova prema računarima, resursa u okruženju za učenje, socijalnog uticaja i uticaja mentora.

Da li, kod budućih učitelja, *trenutna primena* računara u učenju zavisi od njihove namere upotrebe računara, stavova prema računarima, dostupnih resursa, socijalnog uticaja i uticaja mentora.

Metodologija

Metodologija primenjena u istraživanju je anketiranje ispitanika putem upitnika. Ciljna grupa su bili studenti fakulteta za obrazovanje učitelja i nastavnika koji su prošli osnovni kurs iz Informatike, dakle studenti koji poseduju osnovna tehnološka znanja. Instrument se odnosio na više faktora koji podržavaju upotrebu računara budućih nastavnika.

Uzorak istraživanja i procedura

Uzorak ispitanika obuhvatao je studente Pedagoškog fakulteta u Jagodini koji su odslušali prvu ili drugu godinu osnovnih akademskih studija i predmet *Osnove informatike*, koji se sluša na prvoj godini. Empirijska istraživanja obavljena su u drugom semestru školske 2008/09. Bilo je 117 studenata: 21 muškarac i 96 devojaka. Broj ispitanika je bio znatno veći, ali su u uzorak uključeni samo oni studenti koji su u potpunosti popunili upitnik. Učesnicima je rečeno da je cilj istraživanja sagledavanje uticaja više različitih faktora na nameru upotrebe i trenutnu primenu računara u učenju i nastavi i da je učešće dobrovoljno.

Varijable i unstrumenti za merenje

Varijable korišćene u istraživanju su:

TRENUPO – stepen u kome neka osoba trenutno koristi računar u učenju i nastavi. Minimum i maksimum ove varijable su 18 i 80.

NAMUPO - stepen u kome individua veruje da namerava da koristi računar u učenju i nastavi. Minimum i maksimum ove varijable su 18 i 80.

RSTAVOVI – opšti stavovi individue prema računarima. Minimum i maksimum ove varijable su 21 i 105.

FOKRUZENJE – stepen u kom individua veruje da postoji organizaciona i tehnička infrastruktura na Fakultetu koja podržava upotrebu računara u nastavi i učenju, tj. stepen u kom opaža uslove u okruženju za učenje kao što su: vreme za rad (previše redovnih obaveza na fakultetu ili u školi), materijalni uslovi (standard), mesto i dostupnost opreme, administrativna podrška. Minimum i maksimum ove varijable su 14 i 70.

SOC_UTIC – stepen u kome neka osoba opaža da druge važne osobe veruju da bi ona trebalo da koristi računar u učenju i nastavi. Minimum i maksimum ove varijable su 4 i 20.

MENTOR_UTIC – stepen u kom individua opaža uticaj mentora kao uzora i pedagoške integracije IKT od strane nastavnika fakulteta i mentora. Minimum i maksimum ove varijable su 8 i 40.

Za potrebe realizacije ovog istraživanja konstruisana je kombinovana anketa za merenje namere upotrebe i trenutne upotrebe računara u obrazovanju. Nakon pregleda literature u ovoj oblasti doneta je odluka da se razvije nova mera po uzoru na Kejevu (Kay 2008), jer su prethodne mere ili bile ograničenog fokusa ili im pouzdanost nije bila na zadovoljavajućem nivou (Russell et al. 2003). Za *Nameru upotrebe računara u obrazovanju i trenutnu upotrebu računara u obrazovanju* upitnici sadrže po 18 pitanja za svaku skalu. Kada je u pitanju namera upotrebe svakom stavkom učenik izražava svoj trenutni stav u vezi sa namerom upotrebe računara u obrazovanju, tako što zaokružuje jednu od pet ponučenih mogućnosti na Likertovoj skali (1 – nikada, 2 – retko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – veoma često). Za skalu trenutne upotrebe svakom stavkom učenik izražava koliko trenutno upotrebljava računar u svom obrazovanju u jednoj tipičnoj radnoj nedelji (u proseku), tako što zaokružuje jednu od pet ponučenih mogućnosti na Likertovoj skali (1 – nikada, 2 – retko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – veoma često).

Stavovi su mereni Selvinovom skalom stavova prema računarima (Selwyn 1997).

Za ispitivanje subjektivnog doživljaja okruženja upotrebljena je adaptirana skala na osnovu Venkatešovih nalaza (Venkatesh et al. 2003).

Društveni uticaj meren je adaptiranom skalom Venkateša (Venkatesh et al. 2003).

Instrument za merenje uticaja mentora je razvijen na osnovu iskustva iz prakse. Skala sadrži 8 pitanja. Svakom stavkom učenik izražava svoj stav u vezi sa subjektivnim doživljajem značaja mentorske podrške u razvoju sopstvenih tehnološko-pedagoških kompetencija, tako što zaokružuje jednu od pet ponučenih mogućnosti na Likertovoj skali (1 – uopšte se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – slažem se u potpunosti). Ova skala ima dobru unutrašnju saglasnost (v. De Vellis 2003) (Kronbahov koeficijent α je $0,72 > 0,7$).

Rezultati

U tabeli 1 prikazane su srednje vrednosti (M), standardne devijacije (SD), pouzdanosti skala (α), i korelaciona matrica ispitivanih varijabli. Upotrebljena je Pirsonova korelacija jer sve varijable imaju normalnu raspodelu.

Tabela1. Deskriptivne statistike i korelacione analize

	M	SD	A	NAMUPO	TRENUPO	MENTOR_UTIC	SOC_UTIC	FOKRUZENJE	RSTAVOVI
NAMUPO	70,05	11,02	0,94	1	0,587**	0,299**	0,398**	0,404**	0,328**
TRENUPO	61,13	12,40	0,93		1	0,278**	0,413**	0,397**	0,379**
MENTOR_UTIC	30,56	4,95	0,72			1	0,455**	0,674**	0,244**
SOC_UTIC	14,89	3,26	0,86				1	0,425**	0,067
FOKRUZENJE	55,66	8,42	0,89					1	0,418**
RSTAVOVI	83,05	11,45	0,88						1

** p < 0.01 (2-tailed).

Zbog statističke značajnosti korelacija između varijabli TRENUPO, NAMUPO, MENTOR_UTIC, SOC_UTIC, FOKRUZENJE, RSTAVOVI, i istraživačkih pitanja koje smo postavili, u daljem istraživanju upotrebljena je višestruka regresija u dva različita slučaja. Prvi put zavisna varijabla je NAMUPO a MENTOR_UTIC, SOC_UTIC, FOKRUZENJE RSTAVOVI nezavisne predik-

torske varijabe, dok je u drugom slučaju TRENUPO zavisna a NAMUPO, MENTOR_UTIC, SOC_UTIC, FOKRUZENJE RSTAVOVI nezavisne.

Preliminarnim analizama je dokazano da pretpostavke na kojima se zasniva višestruka regresija kao što su normalnost, linearnost, multikolinearnost, homogenost varijanse i nepostojanje netipičnih tačaka nisu narušene. Veličina uzorka zadovoljava preporuke koje daje Stivens (Stevens 1996) kao i one koje preporučuju drugi autori (Tabachnick & Fidell 2007).

U prvom slučaju prediktori SOC_UTIC i RSTAVOVI ostali su u regresionoj jednačini predviđajući respektivno 15.8% i 9.1% varijanse zavisne varijable NAMUPO.

U drugom slučaju prediktori NAMUPO, SOC_UTIC i RSTAVOVI ostali u regresionoj jednačini objašnjavaju respektivno 34.4%, 3.8% i 4.5% varijanse zavisne varijable TRENUPO.

Diskusija

Ako uzmemo u obzir istraživačka pitanja postavljena u ovom radu, odgovori do kojih smo došli su sledeći:

Na *nameru* upotrebe računara u učenju i nastavi zajednički značajno utiču stavovi studenata (budućih učitelja) prema računarima i socijalni uticaj, dok resursi u okruženju za učenje i mentori ne doprinose značajno u korišćenom regresionom modelu.

Na stvarnu tj. *trenutnu primenu* računara u učenju zajednički značajno utiču namera studenata da koriste računar, njihovi stavovi prema računarima, socijalni uticaj, a dostupni resursi i mentori ne doprinose značajno u regresionom modelu koji smo postavili.

Na osnovu nalaza, na trenutnu primenu računara dominantno utiče namera upotrebe koja je pod preovlađujućim socijalnim uticajem ali i značajnim uticajem formiranih stavova prema računarima. Rezultat je u skladu sa nalazima Venkateša i saradnika koji su pokazali da socijalni uticaj ima direktan pozitivni uticaj na nameru upotrebe računara i indirektan na trenutnu upotrebu, kao i da namera ima direktan uticaj na upotrebu (Venkatesh et al. 2003, Venkatesh & Davis 2000). Drugi rezultat potvrđuje osnovni koncept (Slika 2) koji smo ustanovili kao polaznu osnovu gde su kao individualni razlozi upotrebe IKT u obrazovanju prepoznati stavovi studenata (budućih učitelja) prema računarima i društveni uticaj. Takođe, rezultati su u skladu i sa nalazima Kadijevića i Hapasaloa (Kadijevich & Haapasalo 2008), koji naglašavaju uticaj stavova na interesovanje za postizanje SOT.

Ako uzmemo u obzir sadašnju lošu opremljenost kompjuterskom opremom osnovnih škola kao i slabo tehnološko-pedagoško poznavanje sadržaja trenutnih mentora, prvi rezultat je bio manje-više očekivan. Kako prepoznati prediktori koje smo mi istražili objašnjavaju 42,8% varijanse zavisne varijable TRENUPU, i 24,9% varijanse zavisne varijable NAMUPO jasno je da postoje drugi faktori koje u ovom slučaju nismo uzeli u obzir. Smatra se da je konačna prepreka integraciji tehnologije nedostatak volje zbog uverenja nastavnika: o ulozi tehnologije u obrazovanju i o svojoj (ne)sposobnosti njene intergacije tj. nedostatak samopouzdanja (Ertmer 2005, Hermans 2008, Mueller 2008, Russell et al. 2003, Smarkola 2008). Iz tog razloga trebalo bi ispitati i uticaj ovih varijabli na date modele u budućim istraživanjima kao i uticaj unutrašnje i spoljašnje motivacije koje psiholozi često prepoznaju kao veoma važne faktore.

Implikacije za praksu

Primarni cilj ove studije bio je da istraži faktore koji utiču na studente, buduće učitelje i nastavnike, da koriste računar u učenju i nastavi, kako bi se dobile preporuke za unapređenje njihovog daljeg obrazovanja i ustanovljavanje nivoa uticaja mentora i nastavnika.

Na osnovu nalaza proizašle su neke praktične preporuke. Kako su se socijalni uticaj i stavovi prema računarima pokazali veoma značajnim u formiranju namera upotrebe računara, a namere najvažnije u konkretnoj primeni, na prvom mestu, u kurikulumu fakulteta za obrazovanje učitelja trebalo bi uvesti politiku integracije IKT na svim predmetima na kojima je to moguće. Zatim, potrebno je prestrukturirati univerzitetsku praksu tako da podržava razvoj *TPACK* i veština budućih učitelja kroz mentorsku asistenciju, i sa tim u vezi razviti odgovarajući sistem podrške mentorima kroz različite obuke, kurseve i radionice. Samo dobro razvijenim sistemom primene IKT u svim segmentima školovanja i odgovarajućim uticajem nastavnika i mentora kao uzora, studenti mogu formirati pozitivne stavove i namere primene računara u učenju i nastavi i na taj način steći tehnološko-pedagoške kompetencije koje će činiti odličnu polaznu osnovu za buduću smislenu primenu računara u učionici.

Na kraju, trebalo bi obezbediti sve neophodne resurse za podršku primeni IKT u nastavi u osnovnim školama, kao što su najnovija računarska oprema, stručna podrška u korišćenju te opreme i obuke nastavnika i mentora.

Zaključak

Može se zaključiti da je pitanje integracije računara u nastavni proces veoma značajno, ali i veoma kompleksno, sa dosta faktora koji utiču na konačan ishod, tj. odluku nastavnika da primeni računar u određenom kontekstu u svom radu.

Jasno je da kada su budući nastavnici u pitanju, pored uže stručnosti u rukovanju nekom tehnologijom, veliku ulogu igraju i pedagoški, didaktičko-metodički, društveni aspekti primene računara kao i odgovarajuća podrška. Ako pretpostavimo da je integracija tehnologije ponašanje planirano u skladu sa namerama, koje su formirane iskazanim uverenjima, socijalnim uticajem i stavovima a da smislena upotreba računara u određenom kontekstu može imati značajan i pozitivan uticaj na učenje, programi za obrazovanje nastavnika su prirodna polazišna tačka za integraciju tehnologije u nastavni proces. Nastavnici donose odluke koje treba da potvrde njihova uverenja u vezi sa obrazovnom efektivnošću inovacija, tako da nastavnici nemaju otpor odgovarajućim promenama već ih selektivno prihvataju. Ono što je jasno je da su studentima potrebni uzori i mora im se omogućiti da vežbaju integraciju tehnologije, što znači da im treba pružiti dobre primere i praksu kako bi razvili pozitivne stavove prema računarima jer na nameru upotrebe računara značajno utiču stavovi koji su podložni promenama kao i društveni (socijalni) faktori. Mentori, kao deo sistema za obrazovanje učitelja, za sada imaju uticaja na nameru i ponašanje ali njihov uticaj je slab i nije najvažniji. Kako kod nas u osnovnim školama prvi i osnovni preduslov – odgovarajuća opremljenost kompjuterskom opremom – nije zadovoljen, to za sobom povlači i nedostatak mentora na praksi potkrepljenih odgovarajućim tehnološko pedagoško sadržajnim znanjem, što implicira da budući nastavnici nisu u mogućnosti da za vreme prakse na delu vide, primenjuju i evaluiraju teorijski stečena znanja u vezi sa primenom IKT u nastavi.

Literatura

- Belland, B. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers & Education* 52 , 353–364.
- De Vellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd edn.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and secondorder barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4) , 47–61.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, Vol. 53, No. 4 , 25–39.
- Franklin, C. (2007). Factors that Influence Elementary Teachers' Use of Computers. *Jl. of Technology and Teacher Education* 15(2) , 267-293.

- Hermans, R. T. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education* 51 , 1499–1509.
- Kadijevich, Dj. & Haapasalo, L. (2008). Factors that influence student teacher's interest to achieve educational technology standards. *Computers & Education* 50 , 262–270.
- Kay, R. (2008). Exploring the relationship between emotions and the acquisition of computer knowledge. *Computers & Education* 50 , 1269–1283.
- Kay, R. (2007). A formative analysis of how preservice teachers learn to use technology. *Journal of computer assisted learning* , Vol. 23 366-383.
- Kay, R. (2006). Evaluating Strategies Used To Incorporate Technology Into Preservice Education: A Review Of the Literature. *Journal of Research on Technology in Education* , 38 (4), 383-408.
- Margerum-Leys, J. & Marx, R. (2004). The Nature of Sharing of Teacher Knowledge of Technology in a Student Teacher/Menthor Teacher Pair. *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No.5 , 421-437.
- Mishra, P. and Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6) , 1017- 1054.
- Mueller, J. W. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education* 51 , 1523–1537.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Technology, Pedagogy and Education*,9:3 , 319 — 342.
- NCES. (2006). National Center for Educational Statistics, Internet access in US public schools and classrooms: 1994–2005. Preuzeto sa <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007020>
- Otero et al. (2005): Otero, V., Peressini, D., Meymaris, K. A., Ford, P., Garvin, T., Harlow, D., Reidel, M., Waite, B. & Mears, C. Integrating Technology into Teacher Education: A Critical Framework for Implementing Reform. *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 1 , 8-23.
- Russell et al. (2003): Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. Teachers' Beliefs About and Use of Technology: Enhancing the Use of Technology for New and Veteran Teachers. Boston, MA: Boston College, Technology and Assessment Study Collaborative.
- Russell et al. (2003a): Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. Examining Teacher Technology Use: Implications for Preservice and Inservice Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, Vol. 54, No. 4 , 297-310.
- Selwyn, N. (1997). Student's attitudes towards computers: Validation of computer attitude scale for 16-19 education. *Computers & Education*, Vol. 28, No. 1 , 35-41.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2) , 4-14.
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior* 24 , 1196–1215.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd edn.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edn.). Boston: Pearson Education.
- Tondeur, J. , Van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of computer assisted learning* , Vol. 23 197-206.

- UNESCO (2002). Information and communication technologies in teacher education: A planning guide. Paris: Author.
- Venkatesh, V., and Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science* (45:2), pp. 186-204.
- Venkatesh et al. 2003: Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.
- Warshaw, P. R. (1980). A New Model for Predicting Behavioral Intentions: An Alternative to Fishbein. *Journal of Marketing Research* (17:2), pp. 153-172.
- Wood, E., Mueller, J., Willoughby, T., Specht, J.& Deyoung, T. (2005). Teachers' Perceptions: barriers and supports to using technology in the classroom. *Education, Communication & Information*, Vol. 5, No. 2, 183-206.

Verica Milutinović
University of Kragujevac,
Faculty of Education in Jagodina,
Serbia

FACTORS OF ICT APPLICATION IN EDUCATION: MENTORS AND STUDENT TEACHERS

Summary: Application of Information and Communication Technologies (ICTs) in the classroom is becoming a pressing issue because of the need for children to develop skills that will empower them for life in modern society and due to the potential value of such technologies in education as aids for shifting to student-centered approach. Educating future teachers to understand and know what, when and how technology should be applied effectively in the classroom is one of the important challenges for teacher education curricula. Students need opportunities to develop their technological pedagogical content knowledge and there is no doubt that for that purpose field placements are crucial. Appropriate teacher-mentor's support is very important since their competencies and support in ICT usage can be helpful for student-teachers to gain experience in teaching with ICT and develop a positive attitude to this issue. Taking into account the potential importance of mentors, the study has been conducted among students at the Faculty of Education in Jagodina in order to investigate what factors influence their decision to apply computers in education and what the mentor's role in the process is. The results show that attitude and social influence are very important in developing intention to use a computer. Furthermore, research shows that intention, attitudes and social influence have significant influence on actual application. The influences of mentor and environment in this study were not very significant, which could be the result of poor computer equipment in primary schools, thus implying bad technological pedagogical mentor practice.

Key words: technological pedagogical content knowledge, information communication technology (ICT), attitudes to computer application, mentor's influence, technological learning environment, standards of educational technology (SET)



IRENA GOLUBOVIĆ-ILIĆ
OLIVERA CEKIĆ-JOVANOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

UDK 371.3.:3/5

STAVOVI STUDENATA PEDAGOŠKOG FAKULTETA O SVOJOJ PRAKTIČNOJ OSPOSOBLJENOSTI ZA REALIZACIJU NASTAVE SVETA OKO NAS/PRIRODE I DRUŠTVA

Apstrakt: Značajan segment praktičnog osposobljavanja studenata – budućih učitelja, pored profesionalne prakse, svakako su časovi metodika praktične nastave predmeta koji se izučavaju u razrednoj nastavi – tzv. praktična predavanja. Spekter znanja i veština kojima bi studenti – buduću učitelji trebalo da ovladaju kako bi mogli efikasno i uspešno da realizuju nastavu Sveta oko nas/Prirode i društva vrlo je širok i kompleksan. Pored opšteobrazovnih i pedagoško-psiholoških predmeta čije sadržaje izučavaju u toku prve dve godine studija, za njihovo profesionalno osposobljavanje najznačajnije su Metodika nastave prirode i društva na trećoj, i Metodika praktične nastave prirode i društva na četvrtoj godini studija.

Cilj ovog rada je kvantitativna analiza stavova i mišljenja redovnih studenata četvrte godine studija Pedagoškog fakulteta u Jagodini o svojoj praktičnoj osposobljenosti za realizaciju časova Sveta oko nas/Prirode i društva nakon tri semestra teorijsko-empirijskog obučavanja. Anketirano je 47 studenata, u istraživanju su korišćene deskriptivna i analitička metoda, a rezultati su statistički obrađeni.

Gljučne reči: nastava Sveta oko nas/Prirode i društva, stavovi, Metodika praktične nastave prirode i društva, praktična predavanja

U odnosu na tradicionalnu nastavu Poznavanja prirode i društva¹, u kojoj su dominirali učitelj, verbalne metode i mehaničko pamćenje učenika, kao i na metode i oblike rada kojima su tokom svog školovanja sticali znanja o svetu koji ih okružuje, studenti – buduću učitelji moraju se pripremiti i praktično osposobiti za nešto sasvim drugačije. Prema rečima Matijevića, prošla su vremena kada su vaspitne i obrazovne zadatke mogli ostvarivati učitelji „zanatlije“ reprodukujući modele rada koje su upoznali tokom svog školovanja – vreme je za obrazovanje učitelja koji su sposobni da kreiraju nove i originalne pedagoške situacije (Matijević 2007). Savremena nastava Sveta oko nas/Prirode i društva (u daljem tekstu SON/PiD) ima za cilj da usvajanjem znanja, umenja i veština deca razvijaju svo-

¹ Naziv predmeta u prvom i drugom razredu osnovne škole izmenjen je 2004. godine u *Svet oko nas*, a u trećem i četvrtom razredu 2005. godine u *Priroda i društvo*.

je saznajne, fizičke, socijalne i kreativne sposobnosti, a istovremeno spoznaju i grade stavove i vrednosti sredine u kojoj odrastaju, kao i šire društvene zajednice. Otkrivanjem sveta oko sebe deca razvijaju saznajne sposobnosti, formiraju osnovne pojmove i postepeno grade osnove za sistem pojmova iz oblasti *prirode, društva i kulture* (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 10/2004, 48).

Da bi učenici shvatili složen sistem znanja o prirodi i razumeli svu kompleksnost društvenih odnosa u kojima će se naći, neophodno je da se još u razrednoj nastavi upućuju u načine i puteve dolaženja do naučne istine. U nastavi SON/PiD „moraju se negovati i kontinuirano primenjivati takvi oblici učenja koji u najvećoj meri doprinose razvoju sposobnosti mišljenja učenika, angažuju ih u većem delu časa“ (Cvjetičanin 2008:159), bude radoznalost i interesovanje za dalje izučavanje pojava, procesa i odnosa koji ih okružuju. Akcenat bi trebalo da je na osamostaljivanju učenika, njihovom osposobljavanju za korišćenje različitih izvora znanja, na povezivanju stečenih znanja iz različitih oblasti, na praktičnoj primeni znanja prilikom rešavanja problema u svakodnevnom životu učenika i stvaranju (obezbeđivanju) uslova za što raznovrsnije i kreativnije učešće učenika u nastavnom procesu. Savremeno obrazovanje insistira, dakle, na *aktivnoj* ulozi učenika u nastavnom procesu, a od nastavnika očekuje da je osposobljen „teorijski i iskustveno, da iz širokog repertoara nastavnih metoda izabere one najprimerenije“ (Vilotijević, 1999: 207).

Na drugoj strani, studenti – budući učitelji, koji će u naredno vreme raditi sa pomenutim učenicima, nedovoljno se osposobljavaju za praktičnu primenu savremenih, aktivnih metoda rada i inovativnih modela u realizaciji nastave. Istraživanja pokazuju da se u obrazovanju budućih učitelja znatno veća važnost pridaje akademskim sadržajima, dok se njihove praktične i aplikativne veštine i sposobnosti zapostavljaju. Nastavna praksa na fakultetima ne predstavlja ravnopravni i bitan segment celokupnog pripremanja studenata za budući poziv, već samo aneks njihovog teorijskog osposobljavanja (Budić 2008: 13). To je posledica pogrešne pretpostavke da su znanja stečena u akademskom području dovoljna za uspešno obavljanje nastavničke profesije, tj. shvatanja da je savladavanje „akademskih disciplina“ u kombinaciji sa „nastavničkim talentom“ dovoljan uslov za kvalitetno obavljanje učiteljskog poziva (Budić 2008: 18).

Kao jedan od strateških ciljeva reforme obrazovnih sistema zemalja Evrope tokom poslednje decenije „ističe se uspostavljanje celovitog sistema (samo)evalucije, 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“ (Gajić 2008: 42). Prema istom autoru, analize nekih od rešenja praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata razvijenih zemalja sveta i regiona ukazuju na to da se „studenskoj praksi tokom visokog obrazovanja pridaje posebna

pažnja“, dok istraživanja realizovana u našoj zemlji ukazuju na problem nedostataka kvalitetne studentske prakse, odnosno na „nedovoljno sticanje, praćenje i ocenjivanje praktičnih znanja i veština na fakultetima“ (Gajić 2008: 50–51).

Pedagoški fakultet u Jagodini poslednjih godina veliku pažnju posvećuje reformi i inoviranju studijskih programa u skladu sa intencijama bolonjskog procesa, pri čemu se poseban akcenat stavlja na koncipiranje i uspostavljanje sistema integrisane profesionalne prakse studenata. Kada je u pitanju nastava Metodike nastave prirode i društva, studenti teorijska znanja o mogućnostima i načinima realizacije nastavnih sadržaja iz predmeta SON/PiD stižu tokom treće godine studija, a zatim se tokom četvrtе godine i praktično osposobljavaju za samostalno planiranje, organizaciju i realizaciju časova iz pomenutih predmeta u okviru predmeta Metodika praktične nastave prirode i društva.

Na četvrtоj godini studija, koja je po našem mišljenju najznačajnija za sticanje profesionalnih kompetencija studenata – budućih učitelja, njihovo praktično osposobljavanje odvija se u prirodnim uslovima i autentičnom prostoru gde će sutradan i raditi – u osnovnim školama (vežbaonicama). Vežbaonice su škole sa posebnim pedagoškim statusom u kojima studenti nastavničkog usmerenja obavljaju pedagoške vežbe (hospitovanje, posmatranje oglednih predavanja, izvođenje nastave) radi praktičnog osposobljavanja za nastavničko zvanje (Pedagoška enciklopedija 1989: 503). Pri tom su podeljeni u nekoliko manjih grupa od po 20 do 25 studenata i svakoga dana tokom radne nedelje prisustvuju časovima određenog nastavnog predmeta koje realizuju, u dogovoru i pod mentorstvom predmetnih profesora i asistenata, njihove kolege – studenti. Kada je u pitanju Metodika praktične nastave prirode i društva, svaki student koji je stekao uslov za realizaciju časova iz predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo, a to je položen ispit iz Metodike nastave prirode i društva, trebalo bi da tokom sedmog i osmog semestra isplanira, osmisli, organizuje i samostalno realizuje 4 nastavna časa. Pri tom je planirano da sva četiri časa budu realizovana u različitim razredima, kako bi student uočio, shvatio i osetio razlike u komunikaciji, metodičkom pristupu i specifičnostima rada sa učenicima različitog uzrasta, a istovremeno kako bi uočio sličnosti i razlike u programskim sadržajima kada su u pitanju predmeti Svet oko nas u prva dva i Priroda i društvo u trećem i četvrtom razredu. S obzirom da studenti-predavači nisu u mogućnosti da biraju nastavne jedinice čije će sadržaje realizovati, jer se nastava u vežbaonicama odvija prema operativnim planovima učitelja-mentora u čijem se odeljenju čas realizuje, poželjno bi bilo da se svaki student-predavač, zbog interdisciplinarnosti sadržaja predmeta SON/PiD, praktično „opropa“ i osposobi za realizaciju sadržaja različite prirode i karaktera (geografskog, biološkog, istorijskog, fizičko-hemijskog)². Takođe je studijskim programom predviđeno da najmanje

² To u većini slučajeva u praksi iz tehničkih razloga, nažalost, nije izvodljivo (prim. autora).

jedan od obaveza četiri časa studenta-predavača iz SON/PiD bude čas ponavljanja s ciljem utvrđivanja ili sistematizacije, kako bi studenti uočili metodičke razlike i specifičnosti određenih tipova časova. Pored toga, obaveza svakog studenta četvrte godine studija, bez obzira da li je položio Metodiku nastave prirode i društva, jeste da jednom nedeljno prisustvuje časovima SON/PiD (3 časa praktičnih predavanja i 1 času analize) i da za to vreme vodi *dnevnik* praktičnih predavanja. Tom prilikom studenti beleže, zapisuju i evidentiraju osnovne metodičke podatke o svakom odgledanom času – naziv nastavne jedinice, tip časa, nastavna sredstva koja su predavači koristili, nastavne oblike i metode koje su na časovima bile zastupljene, kao i metodičke specifičnosti koje su tokom časova uočili (korišćenje određenih inovativnih modela, zastupljenost diferenciranih oblika rada, motivaciju, misaonu aktivnost, samostalan rad učenika i slično). Sastavni deo dnevnika praktičnih predavanja, koji smatramo vrlo značajnim, predstavlja pored pomenutih elemenata i studentovo kritičko mišljenje (analiza, procena i evaluacija) svih didaktičko-metodičkih segmenata realizovanog/odgledanog časa, koji student piše nakon zajedničke analize sa predmetnim profesorom ili asistentom. Ovaj deo dnevnika, pored ostalog, sadrži kritički komentar u pogledu ostvarenosti operativnih zadataka časa, procenu adekvatnosti odabranih nastavnih metoda, oblika i sredstava, analizu njihovog načina kombinovanja, stav, komunikaciju predavača i njegov odnos prema učenicima, primerenost terminologije koju je predavač koristio tokom časa uzrastu i predznanjima učenika; analizu izgleda table; procenu adekvatnosti literature koju je predavač koristio tokom pripremanja časa, odmerenost zahteva i zadataka koje je predavač pripremio za učenike, komentar o primerenosti i obimu domaćih zadataka, mišljenje o tehničkoj pripremi, organizaciji rada na času i sl. Takođe je poželjno da svaki student u ovom delu svog dnevnika zapiše svoje lično mišljenje i stav o času koji je odgledao (ili održao) – koliko je čas uspešno realizovan, koji elementi su mu se posebno dopali, šta bi promenio kada bi bio u prilici da taj isti čas ponovo realizuje i, naravno, napomene šta bi i na koji način valjalo promeniti kako bi čas bio uspešniji, a obrazovno-vaspitni efekti veći.

Na ovaj način studentima je omogućeno da u jednom semestru prisustvuju („odgledaju“, analiziraju i evaluiraju) u proseku oko 35 različitih časova SON/PiD, pri čemu su u prilici da na konkretnim primerima jasno uoče razlike između pojedinih tipova časova SON/PiD (obrada, utvrđivanje, sistematizacija, vežbanje) i praktično se osposobe za realizaciju različitih programskih sadržaja (bioloških, geografskih, sadržaja iz fizike i hemije), kao i primenu različitih nastavnih oblika i inovativnih modela nastave (programirane, egzemplarne, problemske nastave i nastave različitih nivoa složenosti) i korišćenje savremenih nastavnih sredstava tokom realizacije časova (Power Point prezentacija, inserta iz dečijih emisija, crtanih filmova i dr.). Svako praktično predavanje studenata (3+1), redovno prisustvo časovima (broj odgledanih časova), aktivno učešće pri-

likom analiziranja sopstvenih i predavanja svojih kolega, uključujući naravno i vođenje dnevnika praktičnih predavanja, obavezni su elementi koji predstavljaju sastavni deo krajnje, konačne ocene svakog studenta iz Metodike praktične nastave prirode i društva.

Ovako koncipiran program praktičnog osposobljavanja studenata Pedagoškog fakulteta u Jagodini rezultat je prvenstveno dugogodišnje tradicije i iskustva stečenog kroz bogatu praksu obrazovanja učitelja još na Pedagoškoj akademiji, ali i sistematskih istraživanja, kritičke refleksije i analize stranih iskustava (obrazovnih sistema u Sloveniji i Finskoj) tokom proteklih godina. Koliko će ovakav vid praktičnog osposobljavanja studenata imati značaja za njihov budući rad i profesionalni razvoj i koliko će praktičnih znanja i iskustava steći svaki student pojedinačno zavisi od niza faktora. Smatramo da u tome veliku ulogu imaju unutrašnja motivacija, zainteresovanost i lična angažovanost svakog studenta. Međutim, nijednom do sada, od osnivanja fakulteta do danas, nije organizovano istraživano i proveravano šta studenti misle o navedenom načinu realizovanja nastave Metodike praktične nastave prirode i društva i kakvi su njihovi stavovi o svojoj praktičnoj osposobljenosti za planiranje, metodičko projektovanje, realizaciju pojedinih tipova časova i inovativnih modela nastave SON/PiD.

Da bismo svestranije sagledali slabosti i propuste koje pomenuti način realizacije Metodike praktične nastave prirode i društva svakako sadrži, objektivnije uočili pojedine segmente koje bi valjalo poboljšati ili promeniti, a nastavu ovog predmeta intenzivirati i povećati njene obrazovne efekte, odlučili smo da sprovedemo istraživanje čije ćemo rezultate ovom prilikom prikazati.

Cilj i zadaci istraživanja

Iz prethodno pomenutih razloga istraživanje koje smo sprovedeli sredinom aprila 2009. godine nije imalo istraživački karakter u strogo naučnom smislu. Osnovni cilj našeg istraživanja bio je ispitivanje i *analiza mišljenja i stavova studenata* četvrte godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini o svojoj praktičnoj osposobljenosti za realizaciju časova predmeta Svet oko nas/Prirode i društva. Pored toga, cilj sprovedenog istraživanja bio je i prikupljanje empirijskih podataka na osnovu kojih je moguće poboljšati kvalitet nastave studijskog predmeta Metodika praktične nastave prirode i društva, odnosno podataka o tome na koji način i u kojim aspektima bi, prema mišljenjima studenata, nastavu pomenutog predmeta valjalo poboljšati.

Praktičnu osposobljenost studenata za realizaciju nastave SON/PiD pokušali smo da sagledamo sa nekoliko različitih aspekata – osposobljenost studenata za planiranje nastave, osposobljenost za metodičko projektovanje časova, osposob-

ljenost za realizaciju pojedinih tipova i inovativnih modela nastave. S tim u vezi, postavili smo sledeće zadatke istraživanja:

1. ispitati mišljenja studenata o časovima Metodike praktične nastave prirode i društva kojima su prisustvovali u prethodna dva semestra;
2. utvrditi stavove studenata o njihovoj praktičnoj osposobljenosti za planiranje nastave Sveta oko nas/Prirode i društva;
3. ispitati stavove studenata o njihovoj praktičnoj osposobljenosti za metodičko projektovanje časova (određivanje operativnih ciljeva i zadataka, adekvatan izbor nastavnih metoda, oblika rada, nastavnih sredstava, literature);
4. utvrditi stavove studenata o njihovoj praktičnoj osposobljenosti za realizaciju različitih tipova časova Sveta oko nas/Prirode i društva (obrade, utvrđivanja, sistematizacije) i pojedinih inovativnih modela (programirane, egzemplarne, problemske nastave i nastave različitih nivoa složenosti);

Hipoteze istraživanja

Osnovna hipoteza glasi: Studenti imaju generalno pozitivne stavove kada je u pitanju njihova osposobljenost za realizaciju časova Sveta oko nas/Prirode i društva, ali postoji još čitav niz pojedinosti i segmenata koje bi valjalo drugačije – potpuniije i svestranije sagledati i ostvariti.

Pomoćne hipoteze od kojih smo pošli u našem istraživanju su sledeće:

- pretpostavljamo da su mišljenja studenata o časovima Metodike praktične nastave prirode i društva kojima su prisustvovali u prethodna dva semestra većinom pozitivna;
- očekujemo da studenti pozitivno ocenjuju svoju praktičnu osposobljenost za planiranje nastave Sveta oko nas/Prirode i društva;
- pretpostavljamo da su stavovi studenata kada je reč o njihovoj praktičnoj osposobljenosti za metodičko projektovanje časova (određivanje operativnih ciljeva i zadataka, adekvatan izbor nastavnih metoda, oblika rada, nastavnih sredstava, literature) uglavnom pozitivni;
- pretpostavljamo da određen broj studenata smatra da nisu adekvatno ili u dovoljnoj meri osposobljeni za realizaciju pojedinih inovativnih modela (programirane, egzemplarne, problemske nastave i nastave različitih nivoa složenosti) u nastavi Sveta oko nas/Prirode i društva.

Metode i instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišćena deskriptivno-analitička metoda. Od tehnika su korišćeni anketiranje i skaliranje. Instrument istraživanja je anketa, odnosno petostepena skala sudova Likertovog tipa, koju su autori rada konstruisali prema definisanim zadacima istraživanja. Instrument koji smo koristili nije prošao složenu metodološku proceduru provjere egzaktnosti i njegovih metrijskih karakteristika. Koncipiran je tako da nam omogući prikupljanje empirijskih podataka neophodnih za poboljšanje pojedinih područja praktičnog osposobljavanja studenata u oblasti Metodike praktične nastave prirode i društva. Kroz odgovore na postavljena pitanja studenti bi trebalo da iznesu stavove i mišljenja o svojoj praktičnoj osposobljenosti za realizaciju različitih segmenata nastave Sveta oko nas/Prirode i društva. Stavovi su grupisani po određenim segmentima značajnim za profesionalno praktično osposobljavanje studenata. Na pitanja studenti odgovaraju zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora na petostepenoj skali – uopšte se ne slažem (1), uglavnom se ne slažem (2), neodlučan sam (3), uglavnom se slažem (4) i slažem se u potpunosti (5). Objektivnost je obezbeđena time što su anketni upitnik popunjavali anonimno. Rezultati ankete statistički su obrađeni uz pomoć softverskog paketa SPSS statistics – verzija 17.

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 47 redovnih studenata četvrte godine studija Pedagoškog fakulteta u Jagodini. Reč je o generaciji koja je fakultet upisala školske 2005/06. godine po nastavnom planu i programu reformisanom u skladu sa Bolonjskom deklaracijom. Uzorak je nameran, iz razloga što je prikupljanje relevantnih podataka trebalo obaviti ispitivanjem studenata koji su položili Metodiku nastave prirode i društva, stekli uslov za držanje praktičnih predavanja i relativno redovno prisustvovali časovima iz Metodike praktične nastave prirode i društva.

Polazeći od činjenice da je nastava Metodike praktične nastave prirode i društva (i ostalih metodika, primedba autora) organizovana sa ciljem što boljeg i efikasnijeg profesionalnog osposobljavanja naših studenata, smatrali smo važnim da studenti sami procene svoje praktične sposobnosti i iskažu mišljenja o svojim profesionalnim kompetencijama. Dobijeni rezultati trebalo bi da posluže kao osnova za osavremenjavanje, poboljšavanje i korigovanje pojedinih segmenata praktičnog osposobljavanja studenata za realizovanje nastave iz predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo u osnovnoj školi, odnosno nastave Metodike praktične nastave prirode i društva na četvrtoj godini studija na fakultetu.

Rezultati istraživanja

Prvi deo skale sudova koju smo upotreбили za ispitivanje mišljenja i stavova studenata odnosi se uopšteno na realizaciju časova Metodike praktične nastave prirode i društva u prethodna dva semestra, odnosno na uticaj pomenutih časova na shvatanje primenljivosti znanja stečenih u nastavi na fakultetu, na unapređivanje stručnosti studenata i njihovih praktičnih veština u neposrednom vaspitno-obrazovnom radu, na povećanje interesovanja studenata za bavljenje učiteljskim pozivom, razvijanje njihovog radnog iskustva i profesionalnih kompetencija.

Frekvencije i procenti stavova studenata o navedenim segmentima njihovog praktičnog osposobljavanja prikazani su u tabeli 1.

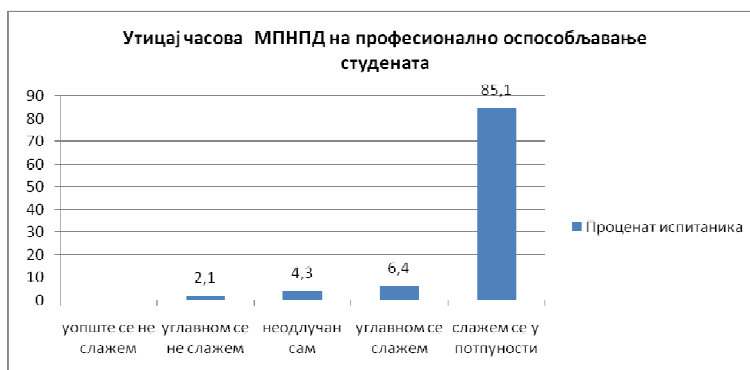
Tabela 1. Frekvencije i procenti stavova studenata o časovima MPNPD, medijane i kvartilna odstupanja

Časovi Metodike praktične nastave Prirode i društva su:	uopšte se ne slažem		uglavnom se ne slažem		neodlučan sam		uglavnom se slažem		slažem se u potpunosti		odgovorio		nije odgovorio		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
pomogli da shvatimo primenljivost znanja stečenih u nastavi na fakultetu	0	0	0	0	1	2,1	10	21,3	36	76,6	47	100	0	0	47	5	0
značajno unapredili moju stručnost	1	2,1	1	2,1	2	4,3	8	17	35	74,5	47	100	0	0	47	5	0,5
unapredili moje praktične veštine i sposobnosti za realizaciju neposrednog vaspitno-obrazovnog rada	0	0	1	2,1	0	0	6	12,8	40	85,1	47	100	0	0	47	5	0
povećali moje interesovanje za bavljenje učiteljskim pozivom	0	0	1	2,1	4	8,5	8	17	34	72,3	47	100	0	0	47	5	0,5
veoma važni za naše profesionalno osposobljavanje	0	0	1	2,1	2	4,3	3	6,4	40	85,1	46	97,9	1	2,1	47	5	0
doprineli razvijanju određenog radnog iskustva	0	0	0	0	2	4,3	7	14,9	38	80,9	47	100	0	0	47	5	0
dobro organizovani	0	0	2	4,3	1	2,1	9	19,1	35	74,5	47	100	0	0	47	5	0,5

Na osnovu odgovora studenata koji su prikazani u tabeli 1 uočavamo da se najveći broj ispitanika u potpunosti slaže sa tvrdnjom da su im časovi Metodike praktične nastave prirode i društva pomogli da sagledaju i shvate primenljivost znanja stečenih u nastavi na fakultetu, povećaju svoju stručnost i interesovanje za bavljenje učiteljskim pozivom i razviju određeno radno iskustvo.

Najpozitivnije stavove studenti su imali kada je u pitanju uticaj časova Metodike praktične nastave prirode i društva na unapređivanje njihovih praktičnih veština i sposobnosti za realizaciju neposrednog vaspitno-obrazovnog rada i njihovo profesionalno osposobljavanje – u potpunosti se slaže 40 ili 85,1 % studenata (grafikon 1). Gledano u celini, studenti o časovima Metodike praktične nastave prirode i društva imaju prilično pozitivne stavove, u prilog čemu govore i vrednosti medijana za sve segmente obuhvaćene ovim delom skale sudova. Naime, u svim slučajevima medijane imaju vrednost $Md = 5$, što znači da su stavovi studenata o pomenutim časovima potuno pozitivni. Time je potvrđena naša prva pomoćna hipoteza.

Grafikon 1. Procenat stavova ispitanika u odnosu na to koliko su časovi Metodike praktične nastave prirode i društva važni za njihovo profesionalno osposobljavanje



U drugom delu skale sudova ispitivali smo šta studenti misle o svojoj praktičnoj osposobljenosti za *planiranje nastave*. Ovaj segment vaspitno-obrazovnog rada smatramo veoma značajnim jer on prethodi realizaciji nastave bilo kog predmeta, ne samo prirode i društva, i od njega direktno zavise obrazovni efekti i uspešnost nastavnog procesa. Planiranje nastave podrazumeva „pravovremeno, stručno, samostalno i odgovorno“ (Lazarević, Bandur 2001: 242) osmišljavanje i koncipiranje svih značajnih elemenata vaspitno-obrazovnog rada na makroplanu i mikroplanu. Pripremanje za čas „počinje još od trenutka pripremanja za školsku godinu“ (Lazarević, Bandur 2001: 146), a završni čin planiranja nastave predstavlja pisanje pripreme za čas, odnosno metodičkog sinopsisa – skice na osnovu koje se vrši realizacija konkretne nastavne jedinice. Studenti čije smo

stavove ispitali su, u šestom semestru³, imali zadatak da kritički analiziraju godišnje i tekuće mesečne planove rada iz Sveta oko nas/Prirode i društva svojih mentora i da po grupama od 4 ili 5 studenata samostalno izrade mesečni (operativni) plan rada za mesec po slobodnom izboru. To je bio i jedan od razloga zbog čega smo želeli da ispitamo njihovo mišljenje o sopstvenim sposobnostima za pojedine vrste i elemente planiranja. Prikupljeni podaci prikazani su u tabeli 2.

Tabela 2. *Frekvencije i procenti stavova studenata o svojoj osposobljenosti za planiranje nastave*

Osposobljenost studenata za planiranje nastave	uopšte se ne slažem		uglavnom se ne slažem		neodlučan sam		uglavnom se slažem		slažem se u potpunosti		odgovorio		nije odgovorio		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Umem samostalno da izradim godišnji (globalni) plan rada iz Sveta oko nas/Prirode i društva	0	0	0	0	6	12,8	25	53,2	16	34	47	100	0	0	47	4	0.5
Umem samostalno da izradim mesečni (operativni) plan rada iz Sveta oko nas/ Prirode i društva	0	0	0	0	2	4,3	25	53,2	20	42,6	47	100	0	0	47	4	0.5
Prepoznajem određene prednosti i nedostatke godišnjih i operativnih planova rada iz Sveta oko nas/ Prirode i društva	0	0	0	0	4	8,5	24	51,1	19	40,4	47	100	0	0	47	4	0.5
Mogu samostalno da metodički osmislim koncepciju časa iz Sveta oko nas/Prirode i društva	0	0	0	0	1	2,1	8	17	38	80,9	47	100	0	0	47	5	0
Umem samostalno da izradim pripremu ili metodički sinopsis za čas Sveta oko nas prirode i društva	0	0	0	0	0	0	9	19,1	38	80,8	47	100	0	0	47	5	0
Shvatam značaj svakodnevnog pismenog pripremanja učitelja za neposredni vaspitno- obrazovni rad	0	0	2	4,3	5	10,6	4	8,5	36	76,6	47	100	0	0	47	5	0

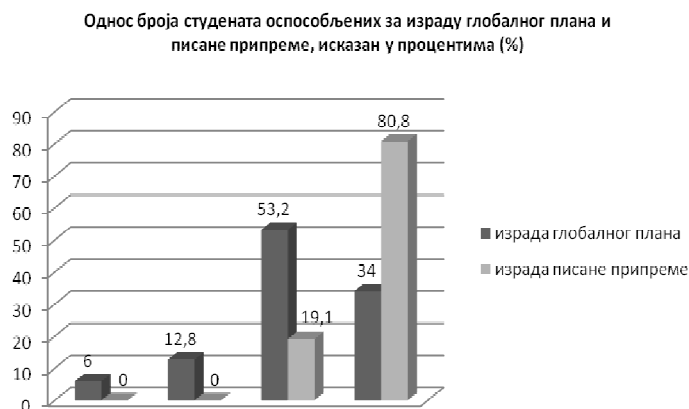
SON/PiD, medijane i kvartilna odstupanja

Kada su u pitanju sposobnosti studenata za izradu globalnog (godišnjeg), operativnih planova rada i kritičko sagledavanje njihovih prednosti i nedostataka, stavovi studenata su umereno pozitivni, što potvrđuju vrednosti medijana u sva tri slučaja (Md = 4). Na osnovu toga zaključujemo da su studenti, i pored teorijsko-praktičnog osposobljavanja za izradu globalnih i operativnih planova iz SON/PiD organizovanom iz Metodike nastave prirode i društva na trećoj godini, još uvek nedovoljno sigurni i bez potrebnog samopouzdanja kada je u pitanju planiranje nastave. Razlog tome bi mogao biti i to što su u trećoj godini tokom didaktičko-metodičke prakse globalni plan samo analizirali, a operativne

³ Ovo je period integrisane profesionalne prakse u vežbaonicama u okviru predmeta Metodika nastave prirode i društva.

planove radili po grupama, pa, ako uzmemo u obzir nedostatke grupnog oblika rada (onda kada jedan ili dva člana grupe rade, a ostali ne učestvuju aktivno) to nas dalje vodi do toga da nisu svi studenti praktično „prošli“ kroz proces izrade pomenutih planova rada, te su njihovi stavovi zbog toga većinom umereno pozitivni.

Grafikon 2. *Osposobljenost studenata za izradu globalnog plana i pisane pripreme*



Nasuprot tome, broj studenata čiji su stavovi apsolutno pozitivni kada je reč o njihovim sposobnostima da samostalno metodički osmisle koncepciju časa, da izrade pripremu ili metodički sinopsis za čas SON/PiD i shvate značaj svakodnevnog pismenog pripremanja učitelja za neposredni vaspitno-obrazovni rad, u odnosu na prethodna tri pitanja mnogo je veći. Sasvim je razumljivo da kod ovih praktičnih sposobnosti retko nailazimo na negativne stavove, jer je reč o studentima koji vrlo često smišljaju metodičke koncepcije časova, svakodnevno prisustvuju različitim časovima i pišu pripreme za svoja praktična predavanja.⁴ Jedino negativno mišljenje tj. stav da se uglavnom ne slažu s tim da shvataju značaj svakodnevnog pismenog pripremanja učitelja za neposredni vaspitno-obrazovni rad ima 2 (4,3 %) studenta i to su studenti koji, pretpostavljamo, imaju generalno negativan stav o tome da učitelj treba „da troši snagu“⁵ na svakodnevno pisanje priprema. Vrednosti medijana Md= 5 u poslednja tri slučaja ukazuju na činjenicu da su stavovi studenata pozitivniji u odnosu na prva tri pitanja (izrada godišnjeg, mesečnih planova i uočavanje njihovih prednosti i nedostataka), tj. da su stavovi studenata prema pitanju metodičkog koncipiranja časova, izrade pripre-

⁴ Veliki broj anketiranih studenata je već održao tri časa iz SON/PiD.

⁵ Komentar je zabeležen na časovima analize praktičnih predavanja.

me ili skice časa i uočavanja značaja svakodnevnog pripremanja učitelja za čas potpuno pozitivni, čime je potvrđena i naša druga pomoćna hipoteza.

Treći deo upitnika koncipiran je s namerom da putem odgovora studenata sagledamo njihova mišljenja i stavove prema sposobnostima za metodičko projektovanje časova, odnosno prikupimo podatke o tome kako oni procenjuju svoju praktičnu osposobljenost za određivanje operativnih ciljeva i zadataka pojedinih nastavnih jedinica, umeju li da naprave adekvatan izbor nastavnih metoda u zavisnosti od prirode nastavnih sadržaja koje treba da realizuju (biološki, fizičko-hemijski, geografski, istorijski sadržaji), mogu li uspešno da odaberu najefikasnije oblike rada i osmisle njihovo kombinovanje, koliko su osposobljeni za samostalnu izradu odgovarajućih nastavnih sredstava za obradu i ponavljanje gradiva⁶, znaju li da do neophodnih slika, podataka i informacija dođu korišćenjem Interneta, koliko su osposobljeni da odgovarajuće sadržaje realizuju putem Power Point prezentacije i drugih oblika savremene nastavne tehnologije, odnosno šta misle o svojim sposobnostima da iskoriste i izaberu adekvatnu literaturu za pripremanje i realizaciju časova SON/PiD. Prikupljene podatke o pobrojanim segmentima praktičnog osposobljavanja studenata možemo najbolje sagledati u tabeli 3.

Tabela 3. *Frekvencije i procenti stavova studenata o svojoj osposobljenosti za metodičko projektovanje časova, medijane i kvartilno odstupanje*

Osposobljenost studenata za metodičko projektovanje časova	uopšte se ne slažem		uglavnom se ne slažem		neodlučan sam		uglavnom se slažem		slažem se u potpunosti		odgovorio		nije odgovorio		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
	Uspešno primenjujem stečena znanja pri određivanju operativnih ciljeva i zadataka	0	0	0	0	2	4,3	14	29,8	31	66	47	100	0			
Umem da izaberem odgovarajuće nastavne metode u zavisnosti od prirode nastavnih sadržaja koje treba da realizujem	0	0	0	0	0	0	9	19,1	38	80,9	47	100	0	0	47	5	0
Uspešno biram i kombinujem nastavne oblike rada	0	0	0	0	0	0	6	12,8	41	87,2	47	100	0	0	47	5	0
Mogu samostalno da izradim određena nastavna sredstva	0	0	0	0	0	0	6	12,8	41	87,2	47	100	0	0	47	5	0
Umem da do neophodnih slika, podataka i informacija dođem korišćenjem Interneta	0	0	0	0	1	2,1	8	17	39	80,9	47	100	0	0	47	5	0
Umem da odgovarajuće sadržaje realizujem putem PowerPoint prezentacije i drugih oblika savremene nastavne tehnologije	0	0	0	0	2	4,3	5	10,6	40	85,1	47	100	0	0	47	5	0
Uspešno koristim i biram adekvatnu literaturu za pripremanje časova	0	0	0	0	2	4,3	5	10,6	39	83	46	97,9	1	2,1	47	5	0

⁶ Ovo je takođe bio jedan od njihovih zadataka na profesionalnoj praksi tokom šestog semestra iz Metodike nastave prirode i društva

Kada je u pitanju odgovarajući izbor nastavnih metoda i oblika rada, njihovo uspješno kombinovanje, samostalna izrada nastavnih sredstava, korišćenje Interneta, Power Point prezentacija i drugih oblika savremene nastavne tehnologije, kao i izbor adekvatne literature studenti su prilično samouvereni. Najveći broj (39–42 studenta, odnosno 83–87,2%) studenata se slaže u potpunosti, tj. vrlo pozitivno ocenjuje svoje praktične sposobnosti kada je reč o pomenutim segmentima metodičkog projektovanja časova SON/PiD. U prilog tome govore i vrednosti medijane $Md=5$.

Samo jedan (2,1%), odnosno dvoje (4,3%) studenata su neodlučni kada su u pitanju njihove sposobnosti za prikupljanje neophodnih slika, podataka i informacija korišćenjem Interneta, realizacija odgovarajućih sadržaja Power Point prezentacijom i drugim oblicima savremene nastavne tehnologije i korišćenje adekvatne literature za pripremanje časova, dok negativnih stavova nije bilo. Pretpostavljamo da je reč o studentima koji do trenutka prikupljanja podataka nisu održali sva praktična predavanja⁷, odnosno nisu bili u prilici da koriste Internet, prezentacije i druge oblike savremene nastavne tehnologije u toku realizacije časova, pa su zbog toga nedovoljno sigurni. Pretpostavljamo da je razlog ta to što u ovom delu istraživanja nemamo negativnih odgovora priličan broj časova iz Metodike nastave prirode i društva na kojima se tokom treće godine studija pomenutim segmentima praktičnog osposobljavanja poklanja određena pažnja i vreme. Naime, studenti u trećoj godini studija na časovima Metodike nastave prirode i društva samostalno vežbaju precizno formulisanje i određivanje operativnih ciljeva i zadataka, analiziraju sa različitih stanovišta gotove pripreme svojih starijih kolega, komentarišu i kritički procenjuju adekvatnost izbora nastavnih metoda, oblika i njihovo kombinovanje u zavisnosti od prirode i karaktera nastavnih sadržaja, uzrasta učenika, broja učenika u odeljenju i sl. S druge strane, jedan od zadataka koje studenti realizuju na praksi u vežbaonicama tokom šestog semestra je osmišljavanje, samostalana izrada i primena jednog nastavnog sredstva za predmete SON ili PiD (u zavisnosti od razreda u kome su na praksi). Potpuno pozitivni stavovi 41 (87,2%) studenta i njihova samouverenost po ovom pitanju verovatno su posledica zadataka koje su jednim delom realizovali na praksi, ali i činjenice da su za svoja praktična predavanja u velikom broju slučajeva morali samostalno da izrađuju nastavna sredstva, s obzirom da su škole veoma loše opremljene. Vrednosti medijana $Md = 5$ u svim pitanjima pokazuju da studenti imaju vrlo pozitivne stavove o svojim sposobnostima za metodičko projektovanje časova, što je bila i jedna od naših pretpostavki.

U četvrtom delu skale sudova ispitivali smo mišljenje studenata o tome koliko su osposobljeni za *realizaciju* različitih vrsta časova SON/PiD i pojedinih

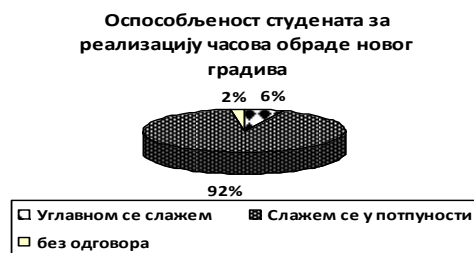
⁷ Broj održanih časova tih studenata je manji od 3.

inovativnih modela – egzemplarne, programirane, problemske i nastave različitih nivoa složenosti, što je jedan od krajnjih ciljeva i zadataka Metodike nastave prirode i društva kao nastavne i naučne discipline (Lazarević, Bandur 2001: 22). Studenti se u šestom semestru u okviru Metodike nastave PiD osposobljavaju za pisanje priprema svih tipova časova, dok u četvrtoj godini, tj. u sedmom i osmom semestru svoja znanja praktično primenjuju prilikom realizacije časova. S obzirom da je studijskim programom Metodike praktične nastave prirode i društva predviđeno, kao što smo prethodno pomenuli, da svaki student samostalno realizuje 4 časa, pri čemu bi bar jedan trebalo da bude čas ponavljanja, na jednom času je obavezna primena savremene nastavne tehnologije, a jedan od pomenuta 4 časa realizuje se putem nekog inovativnog modela rada, zanimalo nas je šta studenti misle o svojim sposobnostima da postavljene zahteve ostvare u praksi. Njihovi odgovori prikazani su u tabeli 4.

Tabela 4. Frekvencije i procenti stavova studenata o tome koliko su osposobljeni za realizaciju časova SON/PiD, medijane i kvartilno odstupanje

Osposobljenost studenata za realizaciju časova	uopšte se ne slažem		uglavnom se ne slažem		neodlučan sam		uglavnom se slažem		slažem se u potpunosti		odgovorio		nije odgovorio		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
	Poznajem različite metodičke postupke i načine za motivisanje učenika u uvodnom delu časa	0	0	0	0	0	0	7	14,9	39	83	46	97,9	1			
Osposobljen sam za realizaciju časova obrade novog gradiva	0	0	0	0	0	0	3	6,4	43	91,5	46	97,9	1	2,1	47	5	0
Mogu uspešno da izvršim podelu nastavnih sadržaja na logičke celine	0	0	0	0	1	2,1	12	25,5	33	70,2	46	97,9	1	2,1	47	5	0,5
Pravim razliku između nastavnih sadržaja pogodnih za obradu pojedinim inovativnim modelima	0	0	1	2,1	4	8,5	21	44,7	20	42,6	46	97,9	1	2,1	47	5	0,5
Osposobljen sam za primenu programirane nastave	2	4,3	3	6,4	9	19,1	16	34	16	34	46	97,9	1	2,1	47	4	1
Umem samostalno da priprelim i realizujem čas problemske nastave	0	0	0	0	1	2,1	5	10,6	40	85,1	46	97,9	1	2,1	47	4	0,5
Mogu uspešno da realizujem čas SON/PiD primenom egzemplarne nastave	0	0	1	2,1	2	4,3	11	23,4	32	68,1	46	97,9	1	2,1	47	5	0,5
Pravim razliku između časova ponavljanja s ciljem utvrđivanja i s ciljem sistematizacije	0	0	0	0	3	6,4	12	25,2	31	66	46	97,9	1	2,1	47	5	0
Osposobljen sam da na različite načine realizujem časove ponavljanja s ciljem utvrđivanja	0	0	0	0	2	4,3	16	34	28	59,6	46	97,9	1	2,1	47	5	0,5
Mogu uspešno da izvršim sistematizaciju nastavnih sadržaja	0	0	0	0	2	4,3	9	19,1	35	74,5	46	97,9	1	2,1	47	5	0,5
Umem da osmislim i primenim diferencirane zadatke za samostalan rad učenika	0	0	0	0	3	6,4	21	44,7	22	46,8	46	97,9	1	2,1	47	4	0,5
Umem na različite načine da proverim znanja učenika (usmeno, pismeno i praktično)	0	0	0	0	2	4,3	9	19,1	35	74,5	46	97,9	1	2,1	47	5	0,12

Grafikon 3. Prikaz odgovora studenata na pitanje koliko su osposobljeni za realizaciju časova obrade novog gradiva



Na osnovu ovako dobijenih odgovora može se izvući generalni zaključak da studenti u najvećem broju imaju apsolutno pozitivan stav prema tome koliko su osposobljeni za realizaciju časova SON/PiD, bilo da se radi o časovima ponavljanja ili obrade novog gradiva, s jedne strane, ali i inovativnih modela, s druge strane. Ovo potvrđuje i vrednost medijane koja u većini slučajeva iznosi $Md= 5$.

Činjenicu da broj održanih časova utiče na to da studenti imaju apsolutno pozitivno mišljenje o svojoj osposobljenosti za realizaciju časova obrade novog gradiva pokazuje i slika 1. Ova pojava se može objasniti time da je svaki student koji je anketiran održao najveći broj časova obrade novog gradiva (kojih je inače najviše u nastavnoj praksi), te iz toga proističe njihova samouverenost što se ovog segmenta tiče. Podatak koji prilično ohrabruje jeste da se 92% ili 43 studenata u potpunosti slaže sa tim da je osposobljeno za realizaciju časova obrade novog gradiva.

Na drugoj strani, uprkos našim pretpostavkama da studenti nisu adekvatno ili u dovoljnoj meri osposobljeni za realizaciju pojedinih inovativnih modela u nastavi Sveta oko nas/Prirode i društva, njihovi stavovi su drugačiji. Oni u većini slučajeva (44,7%) imaju umereno pozitivan stav prema svojim sposobnostima *da razlikuju* nastavne sadržaje pogodne za obradu pojedinim inovativnim modelima, što je i jedino pitanje u ovoj tabeli gde su studenti izrazili umereno pozitivan stav. Kada je u pitanju realizacija inovativnih modela (sem programirane nastave) većina studenata smatra da su za to osposobljeni, tj. umeju i mogu samostalno da pripreme i uspešno realizuju čas problemske i egzemplarne nastave, ali i da osmisle i primene diferencirane zadatke za samostalan rad učenika. Jedan od uzroka nedovoljnog samopouzdanja studenata kada je u pitanju razlikovanje nastavnih sadržaja pogodnih za obradu inovativnim modelima jesu sugestije asistenata na konsultacijama, ali i nedovoljna samostalnost, nesigurnost studenata-predavača kada je u pitanju predlaganje idejnih rešenja za realizaciju određenih nastavnih jedinica. Studenti se, naime, vrlo retko usuđuju da predlože primenu

nekih inovativnog modela⁸ ili su njihovi predlozi vrlo često neadekvatni. Razlog tome, pored nedovoljno teorijskih znanja, jeste i činjenica da tokom integrisane prakse u vežbaonicama, nisu bili u prilici da posmatraju časove koji su realizovani inovativnim modelima, jer ih učitelji vrlo retko ili uopšte ne primenjuju.

Najinteresantnije i najrazličitije odgovore dobili smo na pitanja u vezi sa programiranom i problemskom nastavom (pitanje 5 i 6, tabela 4), tj. koliko su studenti osposobljeni za realizaciju nastave primenom ovih inovativnih modela, i stoga su oni zavredeli posebnu pažnju u okviru naše interpretacije. Komparativnom analizom odgovora ispitanika na ova dva pitanja došli smo do sledećih zaključaka koje smo grafički prikazali na slici 2.

Grafikon 4. Prikaz odgovora studenata na pitanje koliko su osposobljeni za realizaciju časova obrade novog gradiva primenom programirane i problemske nastave



Na pitanje da li mogu da realizuju čas programirane nastave, prvi put imamo apsolutno negativne stavove kod 3 ispitanika (43%), uglavnom se ne slaže njih četvoro, čak devetoro je neodlučno, delimično se slaže 34%, a apsolutno pozitivan stav o tome da mogu da realizuju čas programirane nastave ima 16 ispitanika ili 34%. Razlog ovome može da bude to što tokom školske 2008/2009. godine nijedan student četvrtе godine nije realizovao čas programirane nastave, jer nije bilo pogodnih nastavnih sadržaja za realizaciju putem ovog inovativnog modela, a i zbog toga što priprema poluprogramiranog materijala iziskuje veće materijalne troškove⁹.

Nasuprot programiranoj nastavi, pitanje koje se odnosi na problemsku nastavu uslovalo je 40 apsolutno pozitivnih odgovora, što predstavlja čak 85,1% ispitanika, njih petoro ili 10,6% se uglavnom slaže sa tim da su osposobljeni za

⁸ Naglašavamo da im je jedan takav čas predviđen studijskim programom.

⁹ Svaki učenik u razredu (kojih u proseku ima od 25 do 30) mora da dobije programirani materijal od najmanje desetak članaka, tj. listova sa informacijama iz kojih će samostalno učiti.

realizaciju problemske nastave, a samo jedan student je u svom stavu neodlučan. Uzrok ovakvih odgovora studenata može da bude i činjenica da je u pomenutom periodu (od oktobra 2008. do aprila 2009. godine) realizovano nekoliko časova problemske nastave, te su studenti bili u prilici da na konkretnom primeru vide na koji način se realizuje čas problemske nastave i kako to praktično izgleda, što, nažalost, nije bio slučaj sa programiranom nastavom. Ovo pokazuje koliko su hospitovanje i praktična aktivnost značajni za sticanje samopouzdanja, samouvernosti, razvijanje potrebnih veština i samostalnosti u realizaciji određenih vrsta nastave.

Što se časova ponavljanja tiče, bilo da je reč o časovima utvrđivanja ili sistematizacije, na osnovu odgovora studenata zaključujemo da je njihov stav apsolutno pozitivan što potvrđuje i vrednost medijane $Md = 5$. Pretpostavljamo da je ovakvom stavu doprinela činjenica da je većina ispitanika u vežbaonicama bila u situaciji da realizuje bar jedan čas ponavljanja, što je uticalo na razvoj njihovih praktičnih veština i rezultiralo apsolutno pozitivnim stavovima kada je ovaj aspekt vaspitno-obrazovnog rada u pitanju.

Zaključci

U nameri da saznamo šta misle studenti završne godine studija Pedagoškog fakulteta u Jagodini o svojim praktičnim sposobnostima za realizaciju časova predmeta Svet oko nas/ Priroda i društvo, došli smo do podataka koji s jedne strane mogu biti shvaćeni veoma pozitivno, ali čijem tumačenju bi, na drugoj strani, trebalo pristupiti vrlo oprezno. O svim segmentima praktičnog osposobljavanja za realizaciju nastave navedenih predmeta stavovi studenata su umereno ili potpuno pozitivni. Činjenica da nismo imali (ili su takvi odgovori bili vrlo retki) negativne stavove ukazuje na dve mogućnosti – jedna je da, iako je istraživanje bilo anonimno, studenti nisu bili dovoljno iskreni prilikom popunjavanja upitnika¹⁰, i druga, da iz određenih razloga studenti imaju prilično samopouzdanja i samouvernosti. Podatak da skoro nema¹¹ pitanja na koja studenti nisu dali odgovor dovodi u pitanje prvu mogućnost, jer je to zapravo pokazatelj da su studenti želeli i bili motivisani da učestvuju u istraživanju. Pitanje je, međutim, koliko objektivno i realno oni mogu da sagledaju i procene svoje praktične sposobnosti. Kada bismo pokušali da nađemo adekvatna objašnjenja i obrazloženja ovakvih podataka sigurno bismo izašli iz okvira ovog rada jer taj problem sam po sebi može biti predmet novog i posebnog istraživanja, ali nas u neku ruku

¹⁰ Ovde ukazujemo na problem motivisanosti, koncentracije i zainteresovanosti ispitanika da upitnik odgovorno popune i daju iskrene odgovore.

¹¹ U tabeli 1 jedan student (2,1%) nije odgovorio na jedno pitanje, u tabeli 3 takođe, a u tabeli 4 jedan student nije odgovorio ni na jedno pitanje.

ohrabruje njihov generalni stav i mišljenje da *jesu praktično osposobljeni* da realizuju nastavu SON/PiD.

Upoređujući časove SON/PiD koje su posmatrali na praksi tokom prve tri godine studija i na kojima su (uz retke izuzetke) učenici uglavnom pasivni slušaoci, učitelj dominira, koristi uglavnom verbalne metode, udžbenik, tablu i kretanje, i praktična predavanja na kojima se studenti trude da na različite načine motivišu i zainteresuju učenike, organizuju takmičenja, kvizove znanja, koriste raznovrsna nastavna sredstva, primenjuju inovativne oblike i modele rada, sasvim je logično i razumljivo što su njihovi stavovi takvi. Na časovima tokom prakse naši studenti su u prilici da, pored korisnih i za njihov profesionalni razvoj značajnih stvari, uoče metodičke nepravilnosti i propuste u radu svojih mentora, kao i brojne slabosti i nedostatke našeg vaspitno-obrazovnog sistema u celini. Da bi intenzivirali i povećali obrazovne efekte i to ne samo Metodike praktične nastave prirode i društva, trebalo bi mnogo organizovanije i opreznije izvršiti izbor mentora kod kojih su studenti na praksi, ali i kod kojih se realizuju praktična predavanja. Saradnja između škola i fakulteta trebalo bi da se odvija na obostrano zadovoljstvo.

Kada je u pitanju realizacija Metodike nastave prirode i društva, dodatnu pažnju, prema rezultatima istraživanja, trebalo bi posvetiti planiranju nastave, vođenju pedagoške dokumentacije i organizovanju časova na kojima je zastupljena programirana, ali i druge savremene vrste nastave. To zahteva veći broj časova iz Metodike nastave prirode i društva (na trećoj godini), svestranije i bolje koncipiranje zadataka koje će studenti realizovati na praksi i opet, kvalitetniju, produktivniju saradnju sa mentorima u školi. Rezultati pokazuju da su studenti većinom (74,5 %) zadovoljni organizacijom časova Metodike praktične nastave prirode i društva, mada bi kvalitet i intenzitet nastave bili daleko veći da su uslovi rada u vežbaonicama drugačiji, da je broj studenata u grupama manji, da su, kada je u pitanju nabavka i obezbeđivanje odgovarajućih nastavnih sredstava, materijalni uslovi rada bolji.

Efekti praćenja i posmatranja pojedinih praktičnih predavanja, kao i broj posmatranih časova bili bi mnogo veći kada bi postojala mogućnost da se predavanja „uz pomoć interne televizije prenose direktno“ u kabinete ili učionice u kojima bi studenti pratili rad svojih kolega (Jukić 2005: 348). Tada bi se pojedini detalji i delovi časa mogli ponoviti i detaljnije komentarisati na časovima analize, postojala bi mogućnost analiziranja različitih segmenata predavanja – načina komunikacije predavača sa učenicima, formulacije pitanja, načina objašnjavanja pojedinih pojmova, boje i jačine glasa, terminologije koju je predavač koristio na času i slično. „Od ogromnog značaja je, za samoposmatranje studenata, kao i analizu sopstvenog rada, ako postoje snimci onoga što je radio, jer je moguće više puta se vraćati na pojedine detalje i probleme koji su snimljeni“ (Kamenov

2006: 112). Profesor metodike i asistenti mogli bi korišćenjem pomenutih snimaka časova demonstrirati studentima treće godine studija dobre i loše primere organizacije i realizacije određenih vrsta nastave, oblika rada, inovativnih modela i drugo; uočavati greške koje tokom trajanja časa nisu zapazili, što bi svakako pozitivno uticalo i na objektivnost u ocenjivanju pojedinih predavanja i predavača. „Snimanjem i izborom među snimcima moguće je napraviti zbirku primera koji na najbolji način ilustruju metodička načela, zahteve, rešenja problema tipične situacije, eventualne greške itd.“ (Kamenov 2006: 112). Na drugoj strani, i studenti-predavači koji bi imali na raspolaganju snimke svojih časova, mogli bi da dublje i svestranije analiziraju svoje ponašanje na času, stav i odnos prema učenicima, kretanje po učionici u toku časa, aktivnost pojedinih učenika i mnoge druge elemente koje, kao početnici, u toku časa nisu mogli zapaziti. Time bi mnogo objektivnije procenjivali i evaluirali svoje praktične sposobnosti, odnosno mnogo kvalitetnije vršili samorefleksiju, a znatno više i brže korigovali svoje veštine izgrađujući sopstveni pedagoški stil.

Imajući u vidu činjenicu da se sistem praktičnog osposobljavanja studenata na Pedagoškom fakultetu u Jagodini nalazi u procesu reforme i da će ozbiljne promene u pojedinim njegovim segmentima tek uslediti, možemo biti zadovoljni ostvarenim rezultatima i smatrati ih svojim ličnim doprinosom i uspehom. Dok se pojedini kadrovski, materijalni i tehnički uslovi za efikasnije realizovanje praktičnih predavanja ne budu stekli, moraćemo da se zadovoljimo onim što nam je na raspolaganju i uložiti dodatne napore da izgrađen stepen samopouzdanja, sigurnosti i samouverenosti naših studenata, ako ništa drugo, barem sačuvamo.

Literatura

- Budić, S. i dr. (2008): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*, Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Vilotijević, M. (1995): *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa*, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd.
- 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* (ur. Budić, S.), Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Gajić, O., Budić, S. (2006): *Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata (inostrana iskustva)*, Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (ured. Odbor O. Gajić at al.), knj. 2, Filozofski fakultet, Novi Sad, 337–348.
- Jukić, S. (1990): *Povezivanje teorije i prakse – pretpostavka za unapređivanje nastave i didaktičke teorije*, Pedagoška stvarnost, br. 7–8, Novi Sad, 276–285.
- Jukić, S. (2005): *Didaktičko-metodički fragmenti*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.

- Kamenov, E. (2006): *Odnos teorije i prakse u pripremi budućih vaspitača*, Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (ured. Odbor O. Gajić at al.), knj. 1, Filozofski fakultet, Novi Sad, 105–119.
- Lazarević, Ž., Bandur, V. (2001): *Metodika nastave prirode i društva*, Učiteljski fakultet u Jagodini i Učiteljski fakultet u Beogradu, Jagodina–Beograd
- Matijević, M. (2007): *Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja* (ured. N. Babić), Učiteljski fakultet, Osijek.
- Nedeljković, M. (1998): *Mesto i uloga vežbaonice u obrazovanju učitelja*, u zborniku radova Metodika – naučna i nastavna disciplina, Učiteljski fakultet u Jagodini, Jagodina.
- Cvijetičanin, S. i sar. (2008): *Stavovi učenika četvrtog razreda osnovne škole o samostalnom istraživačkom radu u nastavi poznavanja prirode*, Nastava i vaspitanje, br. 2, Beograd, 157–164.
- Pedagoška enciklopedija* (1989), u redakciji Nikole Potkonjaka i Petra Šimleše, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br.10, 2004, 48–49.

Irena Golubović-Ilić
Olivera Cekić-Jovanović,
University of Kragujevac,
Faculty of Education in Jagodina,
Serbia

ATTITUDES OF STUDENTS OF FACULTY OF EDUCATION IN JAGODINA ABOUT THEIR CAPABILITY TO PERFORM THE CLASSES OF THE *WORLD AROUND US / SCIENCE AND NATURE* CLASSES

Summary: Very significant parts of students' (future teachers) practical qualifying beside their professional practice are the classes of those methodologies which deal with practical teaching subjects in lower grades of primary school. Variety of knowledge and abilities that future teachers should master is a very complex one. Other than general educational academic subjects and academic subjects of pedagogical and psychological area, which students attend at their first two academic years of study, the two most important academic subjects for their professional enhancement are Methodology of teaching science and nature in the third academic year and Methodology of practical classes of science and nature in the fourth academic year of study.

The purpose of this paper is to conduct quantitative analysis of the fourth year student's attitudes at the Faculty of Education in Jagodina about their practical qualifications for performing classes of The World around us/Science and Nature after three semesters of theoretical and empirical education. Forty seven students responses were taken into account for this survey and the research was done by using the descriptive and analytical methods while the results were analytically elaborated.

Key words: teaching The World around us/Science and Nature, attitudes, Methodology of practical classes of science and nature, practical classes.



OLIVERA KAMENARAC

UDK 371.12:37-057.875

LUCIJA ANDRE

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

SAVREMENI PRISTUPI REALIZACIJI PROFESIONALNE PRAKSE KROZ MENTORSKI RAD SA STUDENTIMA

Apstrakt: Istraživanje i oblikovanje sistema vaspitanja i obrazovanja i traganje za kvalitetnijim profesionalnim razvojem na svim nivoima skoro da je nemoguće bez kreiranja i uspostavljanja jednog savremenijeg pristupa u realizaciji studentske prakse na fakultetima, koji će se zasnivati na mentorskom radu.

Kroz prikaz različitih sistema mentorskog rada sa studentima na predmetima Predškolska pedagogija i Andragogija, i ukazivanjem na mogućnosti njegove primene u konkretnom vaspitno-obrazovnom kontekstu, u radu se ističe značaj primene mentorskog rada u realizaciji profesionalne prakse budućih pedagoga i nastavnika, uloga mentora u podsticanju, ohrabrivanju i razvoju kompetencija, znanja, veština, umenja potrebnih za rad, kao i načini na koje se rezultati praćenja studenata tokom mentorskog rada mogu primeniti u funkciji njihovog profilisanja i lakšeg zapošljavanja.

Na temeljima dosadašnjih iskustava i saznanja iz ove oblasti, kako kod nas, tako i u inostranstvu, u radu su date i smernice za kreiranje sistema mentorskog rada sa studentima i perspektive za njegovo dalje razvijanje i promovisanje.

Cljučne reči: sistem mentorskog rada, mentorsko vođenje, profesionalna praksa, supervizija, plan ličnog i profesionalnog razvoja.

Obrazovanje i osposobljavanje studenata, budućih stručnjaka (vaspitača, učitelja, nastavnika, pedagoga, andragoga, itd.) za profesionalni rad u našim uslovima, realizuje se na različite načine, najčešće kroz teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, konsultativni rad i kroz stručnu pedagoško-metodičku praksu. Često se kao nedostatak ovakvog načina rada ističe tradicionalni pristup, klasična organizacija u izvođenju nastavnog rada, što ukazuje na potrebu da se pojedini segmenti ovakvog načina rada na fakultetima unaprede i inoviraju (Budić, 2008, 13). Navedene promene, između ostalog, treba da obuhvataju i inoviranje tradicionalnih uloga nastavnika (npr. jedini izvor informacija) i studenata (npr. slušalac i pasivni posmatrač na predavanjima i vežbama), što zahteva i otvorenost i spremnost na promene, kako nastavnika, profesora, stručnih saradnika i drugih, tako i studenata.

Iz prethodno navedenih konstatacija, utemeljeno je mišljenje da je istraživanje i oblikovanje sistema vaspitanja i obrazovanja i traganje za kvalitetnijim lič-

nim i profesionalnim razvojem budućih stručnjaka iz oblasti pedagogije skoro nemoguće bez kreiranja i uspostavljanja jednog savremenijeg pristupa u realizaciji studentske prakse na fakultetima, koji će se zasnivati na mentorskom radu.

Uloga i značaj mentorstva u realizaciji pedagoško-metodičke prakse budućih pedagoga

Cilj pedagoško-metodičke prakse budućih pedagoga je da se omogući: razvoj praktičnih aspekata pedagoške kompetencije kroz sistematsko posmatranje rada pedagoga u različitim oblastima praktične primene pedagogije; praktični rad studenata sa mentorom u cilju povezivanja teorijskih znanja iz relevantnih disciplina pedagoške nauke sa njihovom praktičnom primenom u konkretnom pedagoškom radu; razvoj osećanja profesionalnosti, profesionalne odgovornosti i kompetentnosti za budući rad i slično. Kako bi se navedeni ciljevi pedagoško-metodičke prakse ostvarili, bilo je potrebno omogućiti autonomiju studenata u procesu učenja, profesionalnog rada i razvoja, što je postignuto uvođenjem mentorstva. Iz ovoga proizlazi zahtev za jasnim definisanjem mentorstva kao oblika rada sa studentima, određivanjem funkcija i aspekata mentorstva na kojima se zasnivaju strategije za unapređivanje vaspitno-obrazovnog procesa, uspostavljanjem kvalitetnih odnosa i saradnje na relacijama profesor-mentor (stručni saradnik, asistent, iskusniji kolega i sl.) – mentor- praktičar – student, zatim razvijanjem modela mentorskog rada sa studentima i smernica za profesionalni razvoj mentora i praktično vođenje mentorstva.

Mentorstvo, kao oblik rada, autori definišu na različite načine. Najčešće se ističe da je mentorstvo: namerni proces; vaspitni proces koji postiže rast i razvoj pojedinaca; proces pomoći i zaštite; učenje i rad sa mentorom kroz sticanje iskustva u različitim situacijama koje nas podstiču na učenje i praktičnu primenu naučenog i slično. Određenje mentorstva, koje se zaniva na analizi mentorove uloge i uvidu u to kako se uloga mentora može razvijati i primenjivati u radu sa studentima, dao je Carmin, pri čemu se ističe da je: “mentorstvo složen interaktivni proces, koji se odvija među osoba različitih razina, iskustva i stručnosti koji interpersonalni ili psihološki razvitak, karijeru i/ili obrazovni razvitak, i funkcije socijalizacije i sjedinjuje u odnos... U tom odnosu, koliko ima parametara, uzajamnosti i usporedivosti, toliko će se dogoditi mogućih ishoda, poštovanja, stručnosti, kolegijalnosti i uloge ispunjenja. Nadalje, mentorski proces odvija se u dinamičnom odnosu u određenoj sredini“ (Carmin, 1993, 10-11).

U svim razvijenim zemljama, mentorski rad je dobio najširu primenu u radnim organizacijama, privredi i drugim oblastima visokoprofesionalnog rada. Postao je važna dimenzija podrške u profesionalnom razvoju mladih stručnjaka (inženjeri, menadžeri, rukovodioci), koji, pored formalnog treninga u toku ško-

lovanja, i u radnoj organizaciji svoj posao započinju kroz saradnju sa mentorom. U najnovije vreme, sistem mentorskog rada prenet je i u obrazovanje (Britanija) i povezuje se sa početnom praksom budućih stručnjaka.

Na Odseku za pedagogiju u Novom Sadu se sa mentorskim radom u okviru pojedinih nastavnih predmeta započinje još na trećoj godini studija (npr. na predmetu Andragogija), dok se na četvrtoj godini studija mentorstvo primenjuje na većini nastavnih predmeta (Predškolska pedagogija, Školska pedagogija, Metodika vaspitno-obrazovnog rada, itd.). Specifičnost mentorstva u radu sa studentima pedagogije ogleda se u pružanju podrške i podsticanju pojedinaca (studenta, stručnjaka, osoba u kritičnoj fazi profesionalnog razvoja) da uspostave produktivni odnos između procesa učenja, procesa kristalizacije ličnog i profesionalnog razvoja. Mentorski rad se odvija u okviru asimetrične dijade u kojoj jedan član uči, a drugi, kompetentniji, pruža podršku i vođstvo u procesu učenja. Mentorstvo se realizuje u situacijama kada osoba koja uči ima za cilj da sa jednog nivoa znanja, razumevanja, umenja i veština pređe na drugi, viši i/ili kvalitetniji nivo, u kojem je potrebna stručna pomoć i podrška osobe koja vlada potrebnim kompetencijama (npr. prelazak sa procesa usvajanja osnovnih znanja iz pedagoških disciplina na njihovu primenu u konkretnom pedagoškom kontekstu).

Mentorski rad sa studentima obuhvata dve bitne dimenzije, programsko-sadržinsku i organizaciono-akcionu, a imajući u vidu da je odnos između učenika i mentora najneposrednija forma interpersonalnih odnosa u obrazovnom radu, kao važne uključuju se još i pedagoško-profesionalna i pedagoško-etička dimenzija. U radu ćemo se osvrnuti na svaku od pomenutih dimenzija. Organizacijsko-akcionu dimenziju ćemo posebno objasniti, jer ona, prema našem mišljenju, predstavlja važan preduslov za lični i profesionalni rast i razvoj studenata tokom njihove realizacije pedagoško-metodičke prakse.

Organizaciono-akciona dimenzija mentorstva tokom realizacije pedagoško-metodičke prakse obuhvata nekoliko faza u radu sa studentima, pri čemu je posebno važno istaći aktivnosti koje se realizuju u okviru njih. U inicijalnoj fazi, kao deo pripreme za realizaciju pedagoško-metodičke prakse na predmetima Predškolska pedagogija i Andragogija, studenti najpre izučavaju potrebna znanja iz navedenih oblasti, kroz diskusije/debate, igre uloga, problemske situacije, simulacije različitih situacija i slično. Usvojena znanja se dalje sistematski prorađuju i stavljaju u kontekst praktične primene, a pored toga određuju se ciljevi i zadaci kao smernice za kasniju realizaciju, proveru i analizu usvojenih pedagoških znanja i njihovu primenu u konkretnom kontekstu prakse. U ovoj fazi utvrđuje se i precizan plan rada, sa jasno definisanim vremenskim i organizacionim rasporedom predviđenih aktivnosti i načinima procene i samoprocene ostvarenih efekata realizacije plana rada. Ova faza je značajna i za uspostavljanje kontakta i

dogovora između profesora-mentora (saradnik, asistent, iskusniji kolega i sl.), mentora-praktičara i studenata.

U sledećoj fazi, tj. fazi realizacije, predviđeni ciljevi i zadaci obuhvaćeni planom rada ostvaruju se kroz različite aktivnosti, prati se rad i napredovanje studenata, podstiče se i ohrabruje student na pozitivne ishode rada, ukazuje se na eventualne izmene u sadržaju ili načinu rada. Fleksibilnost ove faze ogleda se u mogućnosti replaniranja već sastavljenog plana rada, što se ogleda kroz uvođenje novih i izmenu postojećih aktivnosti, što nameće kontekst i uslovi u kojima se realizuje konkretna pedagoško-metodička praksa. Izuzetno je važno da se, ukoliko je to potrebno, tokom ove faze omogući dodatna obuka/trening, konsultacije kako sa studentima, tako i sa mentorima. Procena i samoprocena planiranih i replaniranih aktivnosti, stečenih veština, znanja, umenja i svih aspekata koji se odnose na realizaciju pedagoško-metodičke prakse iz ovih predmeta, vrši se kako tokom faze realizacije, tako i u finalnoj fazi mentorskog rada. Važno je istaći značaj zajedničkog razmatranja mentora i studenata, transferne vrednosti stečenih znanja, umenja, iskustava, eventualnih propusta tokom realizacije prakse, kao i važnost procene ostvarenih rezultata i izvođenja smernica za predstojeće aktivnosti, projekte, vidove saradnje.

Model razvojno-profesionalnog mentorstva na predmetima *Andragogija* i *Predškolska pedagogija*

Prethodno navedeni aspekti i faze u procesu mentorstva predstavljaju osnovu za kreiranje Modela razvojno-profesionalnog mentorstva, koji omogućava studentima da stiču osnovna znanja, veštine, kompetencije, kako iz predmeta *Predškolska pedagogija* i *Andragogija*, tako i iz drugih pedagoških disciplina. Na ovaj način doprinosi se ličnom i profesionalnom razvoju studenata, kao i podsticanju individualnosti u radu budućih pedagoga.

Mentorski rad u navedenom modelu utemeljen je na poučavanju, pružanju podrške, podsticanju i konsultovanju. Poučavanjem su obuhvaćene sve aktivnosti vezane za informisanje, sticanje znanja, veština iz oblasti rada pedagoga, tačnije sve pripremne aktivnosti koje ulaze u sastav pripreme i realizacije pedagoško-metodičke prakse. Pružanje podrške i podsticanje su procesi koji doprinose razvoju prihvatanja, saradnje, kvalitetnih odnosa mentora sa studentima, u cilju njihovog daljeg napredovanja. Konsultovanje se odnosi na proces rešavanja svih dilema, problema, poteškoća, koje se mogu javiti kako pre, tako i u toku same realizacije prakse iz ovih predmeta. Sa završetkom prakse, proces konsultovanja se najčešće nastavlja u pravcu zajedničke procene (mentora i studenata) ostvarenih ciljeva i zadataka, stečenih znanja, veština i iskustava. Uvid do kojeg se do-

lazi tokom konsultacija, osnova je daljeg unapređivanja, kako ličnog i profesionalnog rada mentora i studenata, tako i pripreme i realizacije prakse.

Model razvojno-profesionalnog mentorstva u realizaciji studentske prakse zasniva se na iskustvenom učenju kroz refleksiju mentora i studenata. Osnovna premisa od koje se polazi u ovom modelu mentorstva potiče od uverenja da pojedinci mogu najbolje učiti posmatranjem, radom, komentarisanjem, ispitivanjem i refleksijom o naučenom i primenjenom, a ne samo slušanjem. Model obuhvata: doživljavanje (tj. učenje počiva na konkretnom iskustvu studenta), praćenje/analizu (mentor i student promišljaju, analiziraju svoja iskustva sumirajući informacije), razmišljanje (tačnije, uopštavanje iskustva stečenog tokom mentorskog rada) i delovanje/rad (testiranje novih ideja).

U skladu sa tim, tokom procesa iskustvenog učenja mentori i studenti imaju različite uloge: od uloge "emotivca", koji mora biti u stanju da se na potpuno otvoren način uključi u nova iskustva, do uloge posmatrača, koji posmatra i analizira druga iskustva i stajališta, preko uloge mislioca, koji teorije koristi u novim, konkretnim situacijama, poput procesa rešavanja problema ili donošenja odluka, do uloge onog ko dela, radi, tj. primenjuje naučeno i kreira nove koncepte, integrišući svoja zapažanja u logičke okvire. Tokom realizacije prakse, mentori i studenti se smenjuju u navedenim ulogama. Svaka od ovih uloga zahteva različite vrste sposobnosti, što omogućava obostrani lični i profesionalni razvoj. Na ovaj način doprinosi se podržavanju i razvoju različitih stilova učenja i rada, mentora i studenata (Kolb, Kolb, 2005).

Cilj našeg modela je da se kroz refleksiju, tj. promišljanje sopstvene delatnosti i kritičku analizu, studenti razviju u praktičare koji promišljaju delatnost, prate i ocenjuju vlastitu praksu na sistematičan način. Ključna kompetencija koju studenti stiču tokom pedagoško-metodičke prakse jeste „sposobnost rešavanja problema i donošenje optimalnih odluka“ (Gajić, 2008, 23) u konkretnim situacijama. Kroz refleksiju iskustava mentora i studenata i kritičku analizu teorijskih i praktičnih saznanja, stvaraju se uslovi za uvođenje promena u rad pedagoga i inoviranje konkretnog vaspitno-obrazovnog konteksta.

Uloga mentora u ovom modelu razvojno-profesionalnog mentorstva je da kao saradnik, ravnopravni partner i učesnik, doprinosi razvoju upravljačkih, pedagoških, komunikacijskih, socijalnih, organizacionih i drugih znanja, veština i umenja. Njegova uloga nije da dominira, sudi ili kažnjava. On treba da razvije odnos koji se gradi na konstruktivnoj kritici, povratnoj informaciji, podršci i odnosu koji omogućava razvitak. Na ovaj način mentori, kao iskusniji i kompetentniji, kontinuirano doprinose prenošenju znanja i veština na buduće praktičare i ujedno se lično i profesionalno razvijaju. Između ostalog, mentor je i supervizor koji pruža podršku u profesionalnom razvoju pojedinca ili grupe, u konkretnom

vaspitno-obrazovnom okruženju sa svrhom razvijanja stručnih kompetencija kroz podsticanje ličnog uvida u kritičko mišljenje o profesionalnom iskustvu.

Mentorstvo je snažno sredstvo ličnog i profesionalnog učenja i razvitka. Iz tog razloga, javlja se potreba za profesionalnim razvojem i pripremom profesora, asistenata, stručnih saradnika, mentora-praktičara i studenata za sam proces vođenja mentorstva. Osim toga, vrlo je važno isticati i ukazivati na značaj mentorstva, uloge mentora, kao i pronaći načine da se mentorstvo više vrednuje i ceni, kao i sami mentori, koji u procesu mentorstva pokazuju istaknuto angažovanje i posvećenost radu. To je potrebno raditi ne samo kroz različite vidove nadoknade, već i kroz pružanje mogućnosti za dalje napredovanje u struci. Na ovaj način, uspostaviće se kriterijumi da se mentori cene kao izuzetni stručnjaci, eksperiti iz svoje oblasti. Naravno, sve to za sobom nosi i pitanje kriterijuma na osnovu kojih treba vršiti izbor mentora, kao i mnoga druga pitanja, koja ostavljamo za neke druge prilike.

Od izuzetne važnosti za lični i profesionalni razvoj, pre svega studenata, a i mentora, jeste vođenje beleški, zapažanja utemeljenih na kritičkom osvrtu i refleksijama tokom realizacije pedagoško-metodičke prakse. Na tim osnovama nastaje Plan ličnog i profesionalnog razvoja studenta. Tokom svih faza mentorstva, kako na fakultetu (predavanja i vežbe), tako i tokom prakse, student vrši (samo)procenu vlastitih znanja, veština, umenja, vodi lične beleške, na osnovu kojih identifikuje polja ličnog i profesionalnog razvoja. Nakon izvršenog vrednovanja i samovrednovanja, pravi se operativni plan sa konkretnim akcijama koje treba preduzeti kako bi se razvijale kompetencije i unapređivala stručnost u područjima rada koja to zahtevaju. U ovome važnu ulogu imaju individualne beleške mentora-profesora i mentora-praktičara, njihove sugestije, kritički osvrt na ukupno angažovanje studenata, kao i razmena njihovih zapažanja. Takođe, vrlo je važno da i student da povratnu informaciju mentoru o samom procesu mentorstva, jer se na taj način stvara osnova za obostrani napredak i razvoj. Plan ličnog i profesionalnog razvoja, osim navedenog, doprinosi i profilisanju studenata u različitim oblastima pedagoškog rada, a takođe postaje jedan od kriterijuma kvalifikovanja studenata, tj. budućih pedagoga, pri zapošljavanju u struci.

Važne smernice u vođenju mentorstva

Imajući u vidu da su u proces mentorstva uključene osobe sa različitim radnim iskustvom i predznanjem, važno je ukazati na potrebu primene odgovarajućih smernica u vođenju mentorskog rada. Smernice imaju za cilj da se svakom učesniku procesa učenja stavi do znanja da je osoba vredna poštovanja, da će u procesu učenja biti uvažena, poštovana od strane ostalih, kao i samog mentora. Na ovaj način obezbeđuje se zona sigurnosti i poverenja u mentorskom radu, što

je jedan od neophodnih uslova da svaka osoba da svoj doprinos u procesu učenja i razvoja, iznese svoje mišljenje, stav i da se slobodno izrazi u svakom pogledu.

U procesu vođenja mentorskog rada u Modelu razvojno-profesionalnog mentorstva, primenjuju se sledeće smernice:

- *Uključivanje svih učesnika mentorskog rada u procese planiranja sadržaja, izbora metoda učenja i rada i izradu preciznog Plana rada za realizaciju prakse*

Mogućnost dogovaranja i donošenja zajedničkih odluka o procesu učenja navode učesnike koji su u taj proces uključeni na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i ponašanje i sticanje svesti o odgovornosti koju preuzimaju za svoj lični i profesionalni razvoj.

- *Podsticanje studenata da analiziraju i izlože svoja obrazovna postignuća i obrazovne potrebe*

Takav pristup omogućava studentima da jasno iznesu svoje motive, interesovanja, resurse, prepoznaju svoje jake strane i na taj način steknu samopouzdanje, ali, s druge strane, da kroz razmenu sa mentorima postanu svesni i svojih slabih strana, što ih motiviše da dodatno uče i rade na sebi. Uslov da bi se ovo ostvarilo jeste pre svega ostvarivanje ravnopravne, partnerske, otvorene komunikacije prvenstveno između mentora i studenata.

- *Podsticanje studenata da odrede ciljeve i očekivane ishode učenja koji će za njih imati ličnu vrijednost*

Svaki student treba jasno da odredi cilj i ishod sopstvenog procesa učenja, koji će za njega imati ličnu vrednost. Na taj način on će u procesu učenja moći da prati svoj napredak, tj. koliko brzo se približava cilju koji je pred sebe postavio. Osim toga, veoma je važno da mentor podeli sa svim učesnicima i vlastita očekivanja u pogledu ishoda programa, kao i da izloži mogućnosti koje realizacija prakse pruža u smislu ličnog rasta i profesionalnog razvoja svih studenata.

- *Podsticanje studenata da odaberu prikladne strategije, koje će im omogućiti da kroz iskorišćavanje vlastitih resursa dođu do ostvarenja željenih ciljeva*

Vrlo je važno da mentor pomogne studentima da se organizuju u procesu učenja (npr. u projektne grupe, timove za saradničko učenje, ili da uče samostalno) kako bi se mogli uzajamno podržavati u preispitivanju vlastitih iskustava.

- *Davanje stručne i emocionalne podrške studentima u realizaciji njihovih obrazovnih ciljeva.*

U procesu mentorstva i učenja mentor treba da bude dovoljno fleksibilan i da vlastite kapacitete prilagođava mogućnostima svih studenata u procesu učenja. U skladu sa tim, za motivaciju studenata za učenje i praktičnu primenu nau-

čenog vrlo su važne sledeće osobine mentora: stručnost, verodostojnost, entuzijazam, empatija i jasnoća izlaganja.

- *Uključivanje studenata i mentora u refleksivan odnos prema procesu učenja, te podsticanje na upotrebu kvalitativnih metoda samoevaluacije*

U toku procesa učenja potrebno je da mentori podstiču studente da razviju prihvatljive kriterijume i metode kojima će meriti vlastiti napredak. U procesu iskustvenog učenja, mentori i studenti preuzimaju različite uloge, u zavisnosti od svrhe programa, ali i od stupnja samostalnosti i samousmerenosti studenata. Preuzimanje tih uloga je najčešće situacijski određeno, zavisno od svrhe i očekivanih ishoda učenja, te od mogućnosti studenata da samostalno rade u područjima na kojima se lično i profesionalno razvijaju i usavršavaju. Zadatak mentora je da uskladi svoje pristupe sa potrebama studenata i njihovim očekivanjima, kao i postavljenim ciljevima realizacije pedagoško-metodičke prakse.

* * *

Imajući u vidu da je mentorski rad danas postao jedan od važnih i rasprostranjenih oblika pedagoškog delovanja i da predstavlja korak ka inoviranju i unapređivanju postojećeg sistema rada sa studentima, u ovom radu želeli smo da ukažemo na značaj i mogućnosti primene mentorstva u radu sa studentima pedagogije, istaknemo važnost pojedinih aspekata i dimenzija mentorstva u realizaciji pedagoško-metodičke prakse u okviru predmeta Andragogija i Predškolska pedagogija i predstavimo Model razvojno-profesionalnog mentorstva, kao jedan od mnogobrojnih načina primene mentorstva u radu sa studentima. Na osnovu iskustava stečenih primenom mentorstva u radu su studentima i mentorima, u radu su izvedene smernice koje mogu mentorima i studentima pomoći da u samom procesu mentorstva unaprede svoj rad i doprinesu ličnom i profesionalnom razvoju. Važno je napomenuti da predstavljeni sistem mentorstva ne predstavlja nešto što je apsolutno dato, konstantno i nepromenljivo. Zapravo, on treba da posluži kao osnova za dalje unapređivanje i uvođenje mentorstva u različite oblasti pedagoškog rada i pronalaženje perspektiva koje će doprineti njegovom daljem razvijanju i promovisanju na svim nivoima obrazovanja.

Literatura

- Budić, S. (2008): *Inoviranje modela praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata – imperativ savremenog društva*, u: Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škole, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
- Carmin, S. (1993): *Definition of mentoring*, in: *The Return of the Mentor: Strategies for workplace learning*, ed. B. J. Caldwell, London: Falmer Press

- Carruthers, J. (1993): *The principles and practices of mentoring*, in: *The Return of the Mentor: Strategies for workplace learning*, ed. B. J. Caldwell, London: Falmer Press
- Gajić, O. (2008): *Pedagoško-metodička praksa studenata u evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepcija*, u: *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škole*, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
- Havelka, N.N. (1993): *Ciljevi vaspitanja i obrazovanja - o nekim konceptualno-metodološkim pitanjima*, u: *Pedagogija*, vol. 28, br. 1-2, str. 37-53
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005): *The Kolb Learning Style Inventory*, Boston, MA: Hay group, Hay Resources Direct

Olivera Kamenarac and Lucija Andre,
University of Novi Sad,
Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy,
Serbia

MODERN APPROACHES TO THE REALIZATION OF STUDENT TEACHING PRACTICE THROUGH MENTORSHIP

Summary: Studying and forming the system of education based on mentored work is considered almost impossible without the creation of a more modern approach thus enabling the better function of students at faculties. The approach will also include the request for more qualitative professional development on every level.

The scheme of different mentored work as well as its use in the essence of education will be taught through Pre-school education and Andragogy. There are few elements that make the scheme: 1) the importance of mentored work in the realization of professional practice of future teachers, 2) the role of mentors in encouraging the students to improve their knowledge, skills and abilities needed for work, 3) use of the testing results within students in a way that helps their profiling and getting a job.

Based on recent experience and knowledge concerning this area, both from abroad and our country, the paper gives guidelines for the creation of mentored work with students and also shows the perspective for its further promotion and development.

Key words: system of mentored work, mentored guidance, student teaching practice, supervision, personal development plan



BILJANA STOJANOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini, Srbija

UDK 371.38:37-057.875

POVEZIVANJE TEORIJE I PRAKSE U PRIPREMI BUDUĆIH VASPITAČA

Apstrakt: Metodičko obrazovanje budućih vaspitača predškolskih ustanova, jedno je od najosetljivijih područja u celokupnoj strukturi njihovog inicijalnog obrazovanja. Cilj profesionalne prakse je da buduće vaspitače pripremi za njihove različite uloge u okviru profesije kojom će se baviti.

Neophodno je zato, osigurati što veću povezanost teorijskih i praktičnih znanja, jer je iluzorno očekivati da će studenti usvojena teorijska znanja, bez osposobljavanja za njihovu praktičnu primenu, moći da ih primenjuju na kreativan i stvaralački način.

Predškolske ustanove imaju važnu ulogu u partnerskim relacijama fakulteta i vrtića, jer se u njima realizuje metodička praksa budućih vaspitača. Rad ima teorijsko empirijski karakter i cilj da utvrdi na koji način vaspitači procenjuju efikasnost profesionalne prakse u cilju povezivanja teorijskog i praktičnog osposobljavanja studenata. Zadaci koje smo postavili odnose se na: ispitivanje stavova vaspitača o osposobljenosti studenata da teorijska znanja primenjuju u praksi, utvrđivanje problema sa kojima se vaspitači sreću tokom ostvarivanja mentorske uloge, ispitivanje razloga zbog kojih vaspitači prihvataju ili ne prihvataju ulogu mentora i predlozi vaspitača koji se na odnose na poboljšanje organizacije i kvaliteta profesionalne prakse.

Ključne reči: dečji vrtić, profesionalna praksa, teorija i praksa

Uvod

U stvaranju pretpostavki za što bolje i savremenije organizovano predškolsko vaspitanje posebno mesto i ulogu ima pedagoško-psihološko i metodički dobro osposobljen vaspitački kadar koji bi primenom znanja iz savremene pedagoške tehnologije i drugih naučnih oblasti omogućio svoj deci da optimalno razviju svoje prirodne potencijale.

Svakako da u svemu ovome vrlo važnu ulogu ima vaspitač kao realizator vaspitno-obrazovnog procesa i bitan činilac potpunijeg razvoja ličnosti deteta. Retke su profesije pred koje se postavljaju tako visoki i složeni zahtevi kao pred vaspitača. On, kako kaže Vuđring, treba da bude „osoba koja poseduje nemoguću kombinaciju vrlina: majstorsko poznavanje nastavnog procesa; sposobnost da izazove i održi pažnju dece iz vrlo različitih socijalnih, ekonomskih i kulturnih sredina; sposobnost uspešnog komuniciranja sa decom različitih intelektualnih mogućnosti; naučničko poznavanje različitih nastavnih predmeta; toplu, empatičnu ličnost, sposobnost da uspostavi srdačne, saradničke odnose sa kolegama,

kao i umešnost da uspešno saraduje sa roditeljima. Svakako, malo je ljudi koji mogu da sve ove uloge odigraju uspešno“ (Woodring, navod Landsheer, 1985: 505).

U otvorenom sistemu vaspitanja i obrazovanja, predškolska ustanova je mesto gde deca treba da nauče kako da uče da bi proširila svoje intelektualne, emocionalne i socijalne potencijale i osposobila se da ih koriste prilikom donošenja odluka, organizovanja iskustava i korišćenja znanja. Osnov za svako učenje je radoznalost i unutrašnja motivacija za znanjem. Otvorenim vaspitanjem predškolske dece staje se na put zahuktalom poškolovanju predškolskog vaspitanja, pretvaranju vaspitanja u disciplinovanje i obradu dece. Otvoreno vaspitanje i humanistička koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja ugrađeni su u zvanične programe u našoj zemlji, u Osnove programa vaspitno obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta. Ta koncepcija uvažava potrebe deteta, detetova prava i njegovu individualnost.

Ova temeljna opredeljenja razrađuju otvoreni sistem predškolskog vaspitanja i upućuju na profil savremene predškolske ustanove. Ideja otvorenog vaspitanja traži promenu u samim vaspitačima, stručnjacima, odgovornim licima u državnim organima, profesorima – edukatorima edukatora i istraživačima u pogledu shvatanja razvoja predškolskog deteta, procesa učenja, vaspitanja i same institucije.

Predškolska ustanova sa ovakvim konceptom vaspitanja zahteva novi stručni profil vaspitača koji treba da odgovori na zahteve savremene predškolske ustanove. Profesionalizam podrazumeva postojanje čvrsto ukorenjene profesije, koja ima priznate profesionalne kvalitete, ima stručni razvoj tokom profesionalnog života, adekvatno priznat društveni status i u sistemu vrednosti se izjednačuje sa drugim profesionalnim delatnostima za koje je potreban isti obrazovni nivo. Profesionalna osposobljenost vaspitača prvenstveno zavisi od selekcije, obrazovanja, društvenog statusa i permanentnog stručnog usavršavanja. Neophodno je da vaspitač poseduje znanja i veštine, odgovarajuće lične osobine, profesionalnu perspektivu i motivaciju. „Novi profil vaspitača u modernoj predškolskoj ustanovi je vaspitač – kreator, istraživač, praktičar i kritičar sopstvene prakse“ (Pešić, 1992: 27). U ove funkcije vaspitača uključeni su:

1. *Profesionalna autonomija* – vaspitač poseduje dovoljan stepen autonomije da donosi odluke u razvijanju kurikuluma, izboru metoda rada, organizaciji aktivnosti i realizaciji sistema evaluacije rezultata pedagoške prakse; veći stepen autonomije prati veći stepen odgovornosti vaspitača.
2. *Profesionalna kompetencija* – koja znači stručnu osposobljenost, čiji je cilj da se obezbede znanja, veštine i stavovi potrebni za efektivni i efikasni rad u okviru profesije.

3. *Profesionalizacija kroz timski rad* – glavni metod razvijanja otvorenog kurikuluma je dijalog među članovima tima. Kroz međusobnu komunikaciju razjašnjavaju se ideje, utvrđuju aktivne metode rada, prate i ocenjuju efekti razvijanja programa, vrše se korelacije i traže bolja rešenja. Vaspitač je osposobljen za dijaloško suprotstavljanje i razmenu argumenata, razvija nov način mišljenja i doprinosi zajedničkoj interpretaciji obrazovnih ciljeva.
4. *Profesionalni razvoj tokom celog radnog veka* – vaspitač živi u konceptu društva koje stalno uči, u kome sve što postoji pruža priliku za učenje i istraživanje sopstvenih potencijala.
5. *Lični integritet vaspitača* – podrazumeva visoku motivisanost, razvijen moralni integritet, osećaj dužnosti i odgovornosti, kritičko mišljenje, radoznalost, samostalnost, samoinicijativnost, formiran etički stav, poštovanje prava drugih; vaspitač ima lično ubeđenje i profesionalnu sposobnost da živi zajedno sa drugima, da se zaštiti i da rešava konflikte dijalogom i pregovaranjem, a odbacivanjem nasilja i netolerancije. Vaspitač poseduje samopouzdanje sa kojima se razvijaju intelektualni i ljudski kvaliteti u skladu sa otvorenim sistemom vaspitanja.
6. *Profesionalna promocija* – promocija profesije vaspitača je činilac u građenju novog profila vaspitača. Ostvarivanje visokog nivoa vaspitačkog obrazovanja, poboljšanje društvenog statusa profesije, neprekidni profesionalni razvoj, uvođenje sistema procenjivanja rada vaspitača i dr. uslovi su za jačanje uloge profesije vaspitača.

Postavlja se pitanje: kako obrazovati i osposobljavati ovako viđenog profesionalca? Razvoj i promene u oblasti obrazovanja pedagoških radnika pošli su od preporuka Helsinške konferencije, preporuka Saveta Evrope i OECD-a. Preporuke Helsinške konferencije su:

- poboljšanje slike o pedagoškoj profesiji i razvoj takvih izbornih procedura koje će obezbediti najbolje kandidate za ovu profesiju;
- jačanje pedagoške prakse i razvoj ličnih i društvenih veština pedagoškog radnika u njihovom inicijalnom školovanju;
- posmatranje inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja pedagoškog radnika kao integrisane celine, a u obliku permanentnog obrazovanja;
- davanje veće odgovornosti pedagoškim radnicima za procenjivanje njihovog ukupnog rada i za prevazilaženje slabosti koje se identifikuju.

Aktuelnosti i dileme prakse budućih vaspitača

Izložićemo neke od problema koje smo uočili, a koji se neposredno odnose na pitanje povezivanja teorije i prakse u okviru realizacije prakse u predškolskoj ustanovi. Problemi se odnose na sledeća područja:

1. *Nesklad između programa Visokih škola za obrazovanje vaspitača i Osnova programa vaspitno obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta (Model A i model B).*

I jedan i drugi program moraju polaziti od naučno zasnovane, operacionalno razrađene, razumljive, i stručno verifikovane programske koncepcije, usklađene sa koncepcijom čitavog sistema vaspitanja i obrazovanja. Pored toga što programi škole u kojoj se obrazuju vaspitači i po kome se vaspitavaju i obrazuju deca treba da polaze od jedinstvene koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ovi programi moraju da se temelje na predškolskoj pedagogiji, razvojnoj i pedagoškoj psihologiji i drugim naučnim disciplinama koje se bave dečjim razvojem i mogućnostima delovanja na njega, tradiciji i pozitivnim iskustvima prikupljenim u toku razvoja predškolskog vaspitanja kod nas i u svetu. Svakako, programi treba da imaju u vidu društveno-ekonomsku situaciju u kojoj se nalazi naša zemlja, njene aktuelne probleme, ali i dugoročnu perspektivu njenog razvoja.

Problem usklađenosti programa, posmatrano iz ugla predškolske ustanove, jednu važnu dimenziju u konkretnoj situaciji kao što je primena u praksi modela A i modela B predškolskog programa. Studenti se u okviru programa različitih predmeta upoznaju sa koncepcijama modela A i modela B predškolskog programa. Postavlja se pitanje: na koji model ostvarivanja programa će student naići u konkretnoj vaspitnoj grupi, s obzirom da svaki vaspitač ima mogućnost da odabere po kom će modelu realizovati program vaspitno obrazovnog rada. Drugo pitanje se odnosi na to da li će student imati mogućnost da u toku profesionalne prakse prati ostvarivanje vaspitno obrazovnog rada po oba modela, da li će videti pravu verziju modela A ili modela B predškolskog programa i da li je osposobljen da prepozna razliku među ovim modelima, tj. koncepcijske razlike među njima?

2. *Uspostavljanje saradnje fakulteta sa partnerskim ustanovama- vrtićem u smislu:*

- Uređenog statusa vežbaonica;
- Određivanje kriterijuma za izbor vaspitača mentora;

Mentor-vaspitač u predškolskoj ustanovi ima ulogu da kroz različite oblike razmene prenosi iskustva, znanja, veštine i ideje, pruža pomoć i podstiče studenta. Ne može i ne bi trebalo da svaki vaspitač bude mentor studentima. Da bi mo-

gao da pomogne mladim kolegama, vaspitač bi trebalo da zadovolji kriterijume kao što su: određeni broj godina radnog iskustva, da vaspitač poseduje dovoljan stepen autonomije da donosi odluke u razvijanju kurikuluma, izboru metoda rada, organizaciji aktivnosti i realizaciji sistema evaluacije rezultata pedagoške prakse; podrazumeva visoku motivisanost da pomogne drugima, razvijen moralni integritet, osećaj dužnosti i odgovornosti, kritičko mišljenje, radoznalost, samostalnost, samoinicijativnost, formiran etički stav, poštovanje prava drugih... Razmatrajući mentorski rad, pominju se različite uloge mentora kao što su: onaj koji vodi, upućuje, motiviše, procenjuje, ali mi smatramo da je jedna od najvažnijih i najvrednijih uloga mentora partnerski rad sa studentom. On omogućava i mentoru i studentu učenje i razmenu iskustava, ideja, kao i izgrađivanje sopstvenog pedagoškog stila kroz kritički odnos prema sopstvenom i prema radu kolega. Iz ovih razloga potrebno je jasno definisati kriterijume za izbor vaspitača mentora u predškolskoj ustanovi.

– Formiranje stručnih timova (nastavnici na fakultetu, saradnici i vaspitači u predškolskim ustanovama) koji bi kontinuirano pratili i vrednovali efekte profesionalne prakse.

3. *Nedovoljna osposobljenost vaspitača mentora za ostvarivanje svoje uloge*

– Upoznavanje sa planom profesionalne prakse studenata; Vaspitači-mentori trebalo bi da budu upoznati sa planom i programom profesionalne prakse, kako bi znali trajanje prakse u različitim nivoima, obaveze studenata u toku prakse na različitim stupnjevima (u 1. godini praksa studenata je posmatračka, u 2. godini se studenti povremeno uključuju u rad sa decom, dok je u završnoj godini ona integrisana i podrazumeva samostalni rad studenta u planiranju i realizaciji aktivnosti sa decom), ciljeve i zadatke koje studenti treba da realizuju i druge važne detalje koji bi vaspitaču-mentoru pomogli da svoju mentorsku ulogu ostvaruje na najbolji mogući način.

– Jasno definisanje zadataka vaspitača-mentora u vođenju, upućivanju i praćenju studenata tokom profesionalne prakse;

– Jasno definisanje uloga mentora- vaspitača, uloge nastavnika metodičara i uloge studenta;

– Potrebna je stalna saradnja između nastavnika-metodičara i vaspitača kako bi se uskladili zadaci, ciljevi i oblici ostvarivanja zadataka profesionalne prakse.

4. *Ostvarivanje prakse po „imitatorskom“ modelu* je ustaljen, ali ne i efikasan oblik osposobljavanja studenata za budući praktičan rad. Ovakav model praktičnog osposobljavanja budućih vaspitača podrazumeva prilagođavanje, imitiranje i ponavljanje onoga što je viđeno. Jedan od ciljeva profesionalne prakse jeste osposobljavanje budućih vaspitača da svesno prilaze svom poslu, da kritički misle, da procenjuju i razumeju vaspitno obrazovni rad kome prisustvuju. Da

bi se ovaj cilj ostvario, umesto „imitatorskog“ modela neophodno je „ovladavanje modelom vaspitno obrazovnog rada“, što znači: razumevanje ciljeva vaspitno obrazovnog procesa koje se zasniva na poznavanju principa vaspitno obrazovnog rada u kome se analizira njegov smisao, da se identifikuju dečja znanja i sposobnosti, procesi putem kojih se ostvaruju ciljevi, šta sve utiče na ove procese kao i povratne informacije do kojih vaspitač dolazi putem evaluacije. Na konkretnom primeru, to bi značilo uputiti studenta kako da teorijske principe prepozna u neposrednom vaspitnom radu sa decom u grupi: da li je ostvaren princip aktivnosti dece ili princip očiglednosti kroz određenu aktivnost? Ukoliko su ostvareni kako smo to prepoznali, ako nisu kako smo mogli da realizujemo aktivnost na neki drugačiji način i sl.?

Metodologija istraživanja

Problem istraživanja

Jedno od ključnih pitanja za kvalitetno obrazovanje vaspitačkog kadra jeste praktično didaktičko – metodičko osposobljavanje studenata, budućih vaspitača u okviru inicijalnog obrazovanja. Ovo područje je jedno od najosetljivijih i to iz razloga što ne postoji jasno definisan model studentske prakse. Prerastanjem više škole u visoke strukovne studije za obrazovanje vaspitača stvoreni su uslovi da profesionalna praksa bude organizovana tako da studenti pored teorijske, dobiju valjanu praktičnu pripremu za svoj budući rad.

Ciljevi profesionalne prakse na visokim školama za obrazovanje vaspitača definisani su na sledeći način:

- Da se studenti adaptiraju na radno okruženje;
- Da studenti steknu određeno praktično iskustvo;
- Da studenti povežu teorijska znanja sa praktičnim iskustvom;
- Da se studenti osposobe da u neposrednom vaspitno-obrazovnom radu prepoznaju različite koncepcije obrazovanja;
- Da studenti kritički promišljaju sopstveno profesionalno iskustvo i sopstvenu delatnost, odnosno da formiraju sopstveni pedagoški stil kao model na kome je određena vaspitno-obrazovna koncepcija zasnovana;
- Da studenti postanu svesni koliko njihova buduća profesionalna karijera zavisi od primenljivosti znanja koje poseduju.

Važnost profesionalne prakse leži u činjenici da studenti kroz praktičnu delatnost mogu da ostvare povezivanje teorije i prakse. Funkcionalna veza između teorijskih znanja u okviru predmeta koje slušaju i pohađaju u okviru inicijalnog

obrazovanja i vežbaonica trebalo bi da omogući studentima da u praksi primenjuju stečena znanja već od samog početka studiranja.

Predškolske ustanove imaju važnu ulogu u partnerskim relacijama fakulteta vrtića, jer se u njima realizuje praksa budućih vaspitača.

U ovom radu želimo da prikazemo efikasnost profesionalne prakse studenata, gledano iz ugla predškolske ustanove i vaspitača koji ostvaruju ulogu mentora.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je utvrđivanje efikasnosti profesionalne prakse u cilju povezivanja teorijskog i praktičnog osposobljavanja budućih vaspitača. Odlučili smo se da ispitamo vaspitače-mentore jer smatramo da imaju značajnu ulogu u ostvarivanju profesionalne prakse budućih vaspitača. Oni zajedno sa nastavnicima-metodičarima pomažu studentu da uspešno ostvaruje postavljene zadatke dajući im povratne informacije, uz pomoć mentora student rešava celovito ili delimično niz raznovrsnih vaspitno obrazovnih problema, što mu omogućava da izgradi odgovarajuću stručnost istovremeno negujući sopstveni stil rada.

U radu su postavljeni sledeći *zadaci*:

1. Utvrditi u kojoj meri vaspitači mentori procenjuju osposobljenost studenata da teorijska znanja primenjuju u praksi;
2. Ispitati sa kojim problemima se vaspitači mentori sreću prilikom ostvarivanja mentorske uloge;
3. Ispitati razloge zbog kojih vaspitači mentori prihvataju ili ne prihvataju mentorsku ulogu;
4. Ispitati stavove vaspitača o načinima i efikasnim strategijama kojima bi mogao da se poboljša kvalitet profesionalne prakse.

Metode i instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda. Instrument koji je korišćen u istraživanju je anketa koja je izrađena za potrebe ovog istraživanja i sadrži pitanja otvorenog i zatvorenog tipa a u okviru njih, pitanja deskriptivne skale sudova i tipa rangiranja. Anketa sadrži osam pitanja koja ispituju stavove vaspitača o: osposobljenosti studenata da teorijska znanja primene u praksi, o problemima sa kojima se sreću prilikom ostvarivanja uloge mentora, o razlozima za prihvatanje ili ne prihvatanje uloge mentora i stavove o strategijama kojima bi se poboljšao kvalitet profesionalne prakse.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je obuhvatilo 150 vaspitača Predškolske ustanove „Pionir“ u Jagodini. Svi vaspitači imaju završenu Višu školu za obrazovanje vaspitača i rade sa decom uzrasta od 3-7 godina.

Rezultati istraživanja i diskusija

U okviru profesionalne prakse centralno mesto zauzima ovladavanje specifičnim praktičnim veštinama potrebnim za obavljanje profesije vaspitač. Dok na fakultetu metodičari i studenti zajedno razvijaju vaspitno-obrazovne strategije u toku svojih teorijskih diskusija, postupci oko kojih se dogovore, isprobavaju se u predškolskim ustanovama pod nadzorom vaspitača. Kako vaspitači-mentori procenjuju profesionalnu praksu budućih vaspitača saznaćemo analizirajući njihove odgovore.

1. Analiza stavova vaspitača-mentora o osposobljenosti studenata da teorijska znanja primenjuju u praksi

Zanimalo nas je na koji način vaspitači-mentori procenjuju ciljeve profesionalne prakse. U prvom pitanju tražili smo od vaspitača da rangiraju ciljeve prakse brojem od 1-5, tako što će brojem 1 označiti cilj koji je po njihovom mišljenju najznačajniji, brojem 2 cilj koji je po važnosti iza njega, a brojem 5 cilj, koji je najmanje važan. U tabeli 1 prikazani su rezultati dobijeni na ovo pitanje.

Tabela 1. Rangiranje ciljeva profesionalne prakse po važnosti

Ciljevi profesionalne prakse	Rang
Da studenti povežu teorijska znanja sa praktičnim iskustvom	1
Da studenti steknu određeno praktično iskustvo	2
Da se studenti adaptiraju na okruženje vrtića	3
Da se studenti osposobe da u neposrednom radu prepoznaju različite koncepcije vaspitno-obrazovnog rada	4
Da studenti kroz praktičnu delatnost formiraju sopstveni pedagoški stil	5

Odgovori vaspitača pokazuju da su oni svesni važnosti i značaja povezivanja teorijskih saznanja sa praksom u okviru pripreme za svoj poziv, jer su ovaj cilj stavili na prvo mesto, tj. procenjuju ga kao najvažniji. Rangiranje cilja: *da studenti steknu praktično iskustvo* na 2. mesto po važnosti, takođe potvrđuje stav vaspitača praktičara da je osposobljavanje studenata za neposredan rad sa decom jedan od veoma važnih zadataka inicijalnog obrazovanja. Ono što naročito priv-

lači pažnju jeste cilj koji zauzima rang 5, a to je cilj koji se odnosi na formiranje sopstvenog pedagoškog stila studenata kroz praktičan rad. Činjenicu da vaspitači-mentori ovaj cilj definišu kao najmanje važan možemo tumačiti prisustvom „imitatorskog“ modela ostvarivanja profesionalne prakse u kome studenti posmatraju svoje iskusnije kolege i ponavljaju ono što je viđeno. Da bi student ostvario postavljene zadatke, on ne treba da kopira iskusnijeg kolegu, već da se osloni na stečena znanja o vaspitno-obrazovnom radu, do kojih se došlo naučnim postupcima i pokuša da primenjuje odgovarajuće principe na sopstveni način u skladu sa datim okolnostima. Praktični rad, zasnovan na opisani način, prenosi težište obučavanja budućih vaspitača sa usvajanja verbalnih poruka na identifikaciju, analizu i pokušaje rešavanja vaspitno-obrazovnih problema. U skladu sa navedenim, moguće je očuvati lični integritet studenata prilikom primene vaspitno-obrazovnih principa tako što će se praksa organizovati sa ciljem da mu pomogne da usvoji pravi ispitivački, kritički pristup društvenom i vaspitno-obrazovnom kontekstu u kojem deluje, što znači da se neće pasivno prilagođavati onome što zatekne u ustanovi, nego će pokušavati da nešto promeni. Mnogi stručnjaci naglašavaju da je ovo najvažnija postavka u čitavom pripremanju budućih vaspitača, koja podrazumeva i uključivanje studenata u sistematsko etnografsko proučavanje onoga što se događa u predškolskim ustanovama. Etnografsko i pedagoško proučavanje se međusobno dopunjuju. Prvo omogućava da studenti sagledaju željene ciljeve i pristupe vaspitno-obrazovnom radu, a drugo da steknu saznanja o najboljim načinima da se ovi ciljevi postignu. Uzeti zajedno, oni znače radikalno menjanje postojeće prakse pripremanja studenata za posao vaspitača.

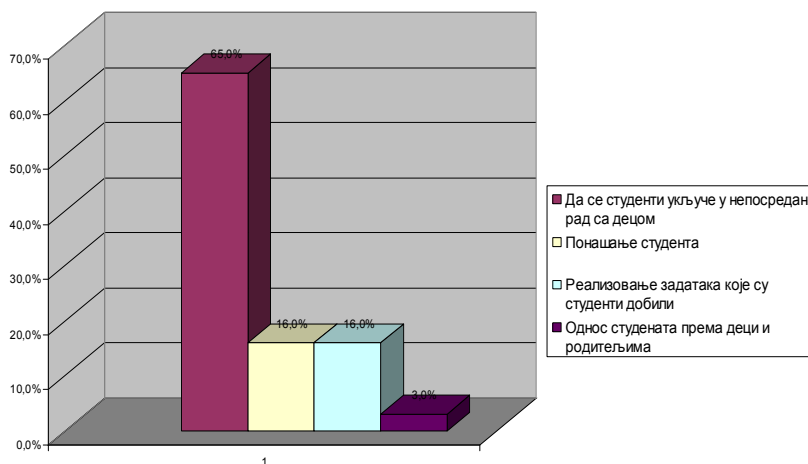
U okviru istog zadatka ispitali smo stavove vaspitača po pitanju da li je program profesionalne prakse postavljen u skladu sa koncepcijom predškolske ustanove i da li su vremensko trajanje i organizacija prakse tako određeni i definisani da studenti mogu da steknu uvid u funkcionisanje predškolske ustanove. Vaspitači se u najvećem broju 76% slažu sa ovim tvrdnjama, 12% vaspitača je odgovorilo da se ne slaže, 8% vaspitača je dalo odgovor „ne znam“, a 4% vaspitača je zokružilo odgovor „uopšte se ne slažem“.

2. Problemi sa kojima se vaspitači sreću prilikom ostvarivanja mentorske uloge

Nedovoljna informisanost vaspitača-mentora o programu, ciljevima i zadacima profesionalne prakse, kao i neinformisanost studenata o ustanovi, pravilima ponašanja i jasno definisanim zadacima, mogu prouzrokovati nerazumevanje i eventualne probleme tokom realizacije prakse. Problemi mogu doći od strane vaspitača-mentora i od strane studenata. U svakom slučaju, oni bitno mogu narušiti partnerski odnos i ugroziti ostvarivanje ciljeva prakse.

Probleme sa kojima se vaspitači-mentori sreću prikazani su na slici 1.

Slika 1. Problemi u toku ostvarivanja mentorske uloge

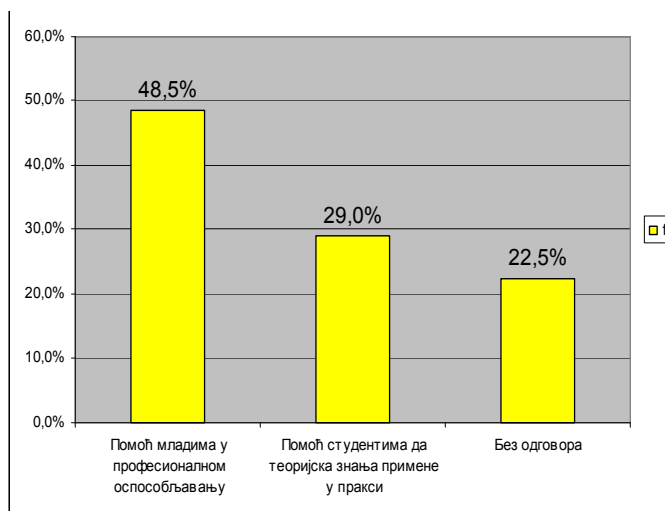


Vidimo da 65% vaspitača očekuje da se *studenati uključe u neposredan rad sa decom* i to je navelo kao osnovni problem u okviru realizovanja profesionalne prakse. Jednak broj vaspitača, po 16% je kao problem navelo *ponašanje studenata* i *realizovanje zadataka koje su studenti dobili od svojih profesora*. Samo 3% vaspitača je kao problem navelo *odnos studenata prema deci i roditeljima*. Ove rezultate možemo tumačiti u okviru problema koje smo naveli na početku ovog rada, a to je nedovoljna informisanost vaspitača-mentora o nivoima profesionalne prakse i zadacima koje studenti imaju u 1. 2. i 3. godini studija. Pretpostavljamo da kada bi vaspitači imali informacije o tome kada i u kojoj meri studenti mogu realizovati aktivnosti sa decom, da bi procenat od 65% problema vezano za ovo pitanje bio manji, a samim tim bi i odnos i komunikacija na relaciji vaspitač - student bio kvalitetniji i više partnerski. Deo vaspitača koji je navelo kao problem *realizovanje zadataka koje su studenti dobili od profesora-metodičara* takođe se odnosi na nepoznavanje zadataka i samim tim nemogućnost da im se u tom delu pomogne.

3. Razlozi zbog kojih vaspitači prihvataju ili ne prihvataju ulogu mentora

Na pitanje da li bi vaspitači prihvatili ulogu mentora studentima u okviru profesionalne prakse 31% vaspitača odgovorilo je potvrdno, a čak 69% vaspitača ne bi prihvatilo ovu ulogu.

Razloge za prihvatanje uloge mentora, prikazaćemo na slici 2.

Slika 2. Razlozi za prihvatanje uloge mentora

Oni vaspitači (69%) koji su odgovorili da ne bi prihvatili ulogu mentora dali su obrazloženja koja ćemo prikazati u tabeli 3.

Tabela 2. Razlozi za neprihvatanje uloge mentora

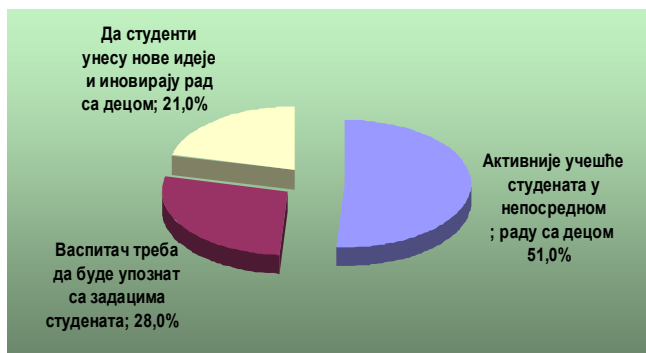
Razlozi zbog kojih vaspitači ne prihvataju ulogu mentora	F
Bez odgovora	61,1%
Mentorstvo je velika obaveza za vaspitača	19%
Studenti ne prihvataju savete i sugestije	14%
Nemam dovoljno radnog iskustva da bih bila mentor	3,4%
Studenti nisu zainteresovani	2,5%

Podatak da veliki broj 69% vaspitača ne bi prihvatilo ulogu mentora pokazuje nerešen status mentorstva i nedovoljnu motivisanost da se prihvati dodatna obaveza pored redovnih koje ima vaspitač. Više od polovine vaspitača nije dalo objašnjenje za neprihvatanje ove uloge, ali se može pretpostaviti da su razlozi ovih vaspitača raznovrsni. Ovaj podatak bi trebalo ozbiljno prihvatiti i analizirati šta će se dogoditi u praksi ako većina vaspitača nije motivisana da pomogne studentima ili to čini na neodgovarajući način. Jedno od rešenja o kome treba razmišljati je zakonski uređen status mentorskog rada, kojim bi se vaspitačko iskustvo i dodatni napor uvažili i nagradili. Jedan broj vaspitača 19% je jasno definisao razloge, navodeći ovaj rad kao veliku i dodatnu obavezu bez ikakve nadoknade, bilo da se radi o materijalnoj ili profesionalnoj satisfakciji.

4. Predlozi vaspitača o načinima i efikasnim strategijama kojima bi mogao da se poboljša kvalitet profesionalne prakse.

Poslednje pitanje u anketi glasi: navedite svoje predloge, sugestije ili razmišljanja koja bi doprinela osposobljavanju studenata da teorijska znanja primenjuju uspešno u praksi. Pošto je pitanje otvorenog tipa, odgovore smo svrstali u tri grupe i prikazali na slici 3.

Slika 3. Predlozi i sugestije vaspitača



Kao što vidimo najveći broj 51% vaspitača smatra da bi aktivnije učešće studenata u neposrednom radu sa decom doprinelo njihovom osposobljavanju za praktični rad i efikasnijem povezivanju teorije i prakse. Jedan broj vaspitača 28% , navelo je da bi profesionalna praksa bila uspešnija kada bi vaspitači-mentori bili upoznati sa zadacima koje studenti treba da realizuju u toku prakse. Ovaj komentar vaspitača, ponovo nas upućuje na problem koji smo definisali, a to je nedovoljna informisanost mentora o zadacima studenata. Odgovor 21% vaspitača je veoma zanimljiv jer pokazuje potrebu jednog broja vaspitača da se usavršavaju u svom poslu, da dolaze do novih saznanja u ideja, a upravo to očekuju od studenata: da oni unesu nove ideje i inoviraju rad sa decom. U Vodiču profesionalne prakse Pedagoškog fakulteta u Jagodini postoji poglavlje u kome se navode ralozi zbog kojih je atraktivno biti partnerska ustanova. Kedan od razloga je upravo mogućnost mentora da dobiju informacije o najnovijim saznanjima iz svoje profesionalne oblasti.

Zaključak

Praktičnom osposobljavanju studenata u okviru inicijalnog obrazovanja treba posvetiti veliku pažnju, jer se samo kroz odgovarajući sistem stručnog osposobljavanja i usavršavanja mogu pripremiti vaspitači sposobni za optimalno razvojno podsticanje dece.

Pored visokih škola za obrazovanje vaspitača i nastavnika metodičara koji neposredno rade sa studentima, neophodno je uključiti predškolske ustanove i vaspitače praktičare u proces planiranja i organizacije praktične pripreme budućih vaspitača. Sagledavanje profesionalne prakse iz različitih uglova može doprineti usavršavanju i poboljšanju njene efikasnosti. Vaspitači i stručni saradnici u predškolskoj ustanovi mogu da uoče slabosti ili pozitivne strane profesionalne prakse, jer se tek u neposrednom radu studenta u grupi otkriva povezanost znanja, veština i sposobnosti stečenih u toku školovanja.

Vaspitači-mentori su u ovom istraživanju dali komentare i mišljenje o praktičnoj osposobljenosti studenata, ukazali na nedostatke prakse i otvorili nova pitanja kojima se treba baviti u narednim istraživanjima u cilju boljeg i kvalitetnijeg praktičnog osposobljavanja budućih vaspitača.

Profesionalnu praksu budućih vaspitača treba tako organizovati da umesto da studenti provode određen, relativno kratak period vremena, posmatrajući rad vaspitača, koji će zatim imitirati, oni treba da se bave analiziranjem onoga što su videli, raspravljajući među sobom, planirajući i sistematski posmatrajući ono što se događa u vapičnoj grupi. Zbog toga organizacija obuke za praksu budućih vaspitača treba da bude znatno fleksibilnija kako bi se studenti lako kretali između praktičnog delovanja i proučavanja pedagoške teorije i prakse.

Literatura

- Budić, S., Gajić, O., Segedinac, M., Miljanović, T., Španović, S.** (2008): Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Janković, P.** (1994): Profesionalno usmeravanje, selekcija i obrazovanje učitelja. Novi Sad: Pedagoška akademija
- Kamenov, E.** (urednik) (1993): Perspektive obrazovanja vaspitača. Novi Sad: Zbornik radova, Viša škola za obrazovanje vaspitača
- Corbe, A.** : Novi pristupi obrazovanju profesionalaca. Beograd: Predškolsko dete (1983/84.)
- Rodić, R.**: Potrebe i mogućnosti fakultetskog obrazovanja učitelja i Vaspitača. Beograd: Zbornik radova 1985.
- Stanjlović, B.** (1996): Obrazovanje vaspitača za promene; obrazovanje i ljudski faktor danas. Beograd: SDPJ
- Stanjlović, B.** (urednik) (1997): Potrebe i mogućnosti visokoškolskog obrazovanja vaspitača. Beograd: Zbornik radova, Viša škola za obrazovanje vaspitača

Biljana Stojanović,
University of Kragujevac,
Faculty of Education in Jagodina,
Serbia

CONNECTING OF THEORY WITH PRACTIS IN PREPARING FUTURE EDUCATORS

Summary: Practical methodical education of future educators for pre-school institutions is one of the most sensitive areas in the whole structure of their initial education. The aim of professional praxis is to prepare future educators for their different roles in the job which they have chosen, and to make them qualified for an individual, professional practical work.

It is therefore necessary to ensure as much as possible connection between theoretical and practical knowledge, since it is illusory to expect, notwithstanding their acquired theoretical knowledge, that the future educators without being properly trained for its practical usage, might make use of it in a creative and an inventive way.

The pre-school institutions have an important role in the partnership relations of faculties and kindergartens, since didactic-methodical praxis of the future educators is being realized there. In this paper we want to ascertain in what way educators can assess efficacy of professional praxis in order to connect theoretical with practical training of students. The tasks we have put forward are related to: analysis of reasons for accepting or non-accepting roles of a tutor by educators, in what way educators assess fitness of students to use theoretical knowledge in praxis, what are the problems the educators meet during their work with students, and the comments of educators towards improvement of the organization and quality of the professional praxis.

Key words: kindergarten, professional praxis, theory and praxis



BUBA STOJANOVIĆ
LJILJANA MITIĆ
Univerzitet u Nišu,
Učiteljski fakultet u Vranju,
Srbija

UDK 371.38:37-057.875

METODIČKA PRAKSA NA UČITELJSKIM FAKULTETIMA – TRENUTNO I MOGUĆE

Apstrakt: Imajući u vidu činjenicu da naši svršeni studenti (studenti učiteljskih i pedagoških fakulteta) imaju pred sobom veoma kompleksan i odgovoran zadatak u smislu vaspitanja i obrazovanja budućih generacija, nameće se pitanje organizacije i kvaliteta metodičke prakse na našim fakultetima. O nastavniku savremene škole sve češće se govori kao o nekome ko je predodređen da permanentno uči, vaspitava i obrazuje druge, ali i kontinuirano sebe usavršava, duhovno bogati i metodički inovira. Da bi savremeni nastavnik mogao uspešno profesionalno da deluje, on mora da bude na fakultetu osposobljen za mnoštvo kompetencija i kompleksnost koje ovaj poziv sobom nosi, posebno u uslovima današnjice. Naime, cilj ovog rada jeste da se skrene pažnja na potrebu bolje organizacije metodičke prakse na učiteljskim fakultetima kako bi se studenti osposobili za uspešnu realizaciju zahteva koje savremena škola i društvo budućnosti postavlja pred njih.

Cljučne reči: metodička praksa, aktivnost studenata, mentorski rad, efikasnost nastave.

Obrazovanje u XXI veku biće osnovni resurs privrede i društva i primarni uslov prosperiteta i progressa jedne zajednice. Prioritet je traganje za novim značajima i inovativnim načinima rada i učenja. Otuda se od obrazovanja očekuje „hvatanje“ koraka sa društvom koje se ubrzano menja i udovoljava novim zahtevima za uspešno snalaženje u njemu. S obzirom na to da cilj obrazovanja buduće škole jeste da svakom pojedincu omogući razvoj sposobnosti formiranja sopsstvenih sudova i stavova i delovanje u skladu sa svojim mišljenjem u ambijentu današnjeg društva koje se stalno menja, potrebno je formirati društvo koje stalno uči, usavršava se, obrazuje, u toku je sa savremenim dostignućima u nauci i tehnici, kako bi uspešno odgovorilo zahtevima savremenog doba.

Studenti učiteljskih i pedagoških fakulteta trebalo bi da budu osposobljeni za nove načine rada sa decom, za unapređivanje svog profesionalnog razvoja doživotnim obrazovanjem i usavršavanjem i za primenu savremene informaciono-komunikacione tehnologije u procesu nastave. Kompetencije koje studiranjem stiču kao sistem znanja, veština, sposobnosti i vrednosti i koje će kasnije biti

obogaćene pedagoškim iskustvom, smatraju se izuzetno važnim činiocem kvaliteta obrazovanja učenika buduće škole i zato im treba pokloniti posebnu pažnju. Opšte kompetencije učitelja uključuju, pre svega, razvoj sposobnosti kritičkog i samokritičkog mišljenja, sposobnosti analize i predviđanja, rešavanja problema u obrazovnom procesu, razvoj komunikacionih sposobnosti i sposobnosti saradnje sa užim socijalnim i međunarodnim okruženjem, kao i ovladavanje inovativnim metodama, postupcima i procesima istraživanja u nastavi. Polazeći od zahteva koje savremeno društvo postavlja pred prosvetnog radnika trećeg milenijuma, budući učitelji i vaspitači treba da poseduju određene stručne, interpersonalne i personalne kompetencije koje proističu iz efikasno organizovane nastave uz maksimalno angažovanje studenata tokom studija.

U okviru stručnih kompetencija od studenata se očekuje da, s obzirom na interdisciplinarni karakter studijskih programa na našim fakultetima, steknu temeljna znanja i uspešno savladaju naučne discipline koje su neophodne za efikasno organizovanje vaspitno-obrazovnog rada u školi, kao i da ovladaju povezivanjem krucijalnih činjenica iz različitih naučnih oblasti i njihovom efikasnom primenom u nastavi. Takođe, od studenata se očekuje da vrše selekciju bitnih, aktuelnih informacija u vaspitno-obrazovnom procesu i budu menadžeri u njihovom korišćenju, kao i da poseduju sposobnost za samoevaluaciju vaspitno-obrazovnog rada, dijagnostifikovanje eventualnih propusta i problema i uspešnu korekciju.

Od budućih diplomiranih učitelja očekuje se da poseduju interpersonalne i personalne kompetencije kao što su:

- sposobnost da budu uspešni partneri u afektivnoj komunikaciji sa decom i ostalima;
- sposobnost da budu samostalni, ali i spremni da timski saraduju sa drugima ako se to od njih traži;
- da poseduju senzibilitet za razvojne potrebe drugih, da poštuju sopstvenu ali i ličnost drugih;
- da poseduju tolerantnost, demokratičnost i uvažavaju različitost, neguju originalnost među decom;
- prepoznaju i uvažavaju tuđe stavove i emocije;
- poseduju samopouzdanje, samokontrolu i lični integritet;
- budu fleksibilni u prihvatanju promena i idu u korak sa savremenim društvom koje se menja;
- imaju izgrađenu profesionalnu etiku i sistem moralnih vrednosti i sl.

Dakle, pojam kompetentnog nastavnika podrazumeva njegove važne osobine na prvom mestu, kao *stručnjaka* (odnosno dobrog poznavaoца svoje oblasti,

koji poseduje široko obrazovanje, sposobnost zanimljive prezentacije sadržaja, koji podstiče, podržava i pomaže svojim učenicima, uvažava i stimuliše njihovo mišljenje, razvija interesovanja, estetski ukus, vaspitava u moralno jaku ličnost, oplemenjuje...); kao *osobe sa pozitivnim odnosom prema ličnosti učenika* (pravičan, nepristrasan, nežan, pažljiv, principijelan...); kao *čoveka* (ljubaznog, prirodnog, dobrog, veselog duha, optimistu...). Osim ovih stručnih kompetencija i veoma važnih osobina ličnosti, pojava novih saznanja i vrednosti u savremenom društvu okolnost je koju, takođe, treba imati u vidu. Sve obrazovne ustanove, pa i naši fakulteti, suočavaju se sa izazovima globalizacije i potrebom očuvanja nacionalnih i tradicionalnih vrednosti, na čemu treba posebno insistirati.

Promenljivost i brzina tehničko-tehnološkog razvoja i enormno uvećanje ljudskog znanja (koje se prema nekim podacima udvostručuje svakih pet godina, a možda i brže) postavlja pred obrazovanje nastavnika nove i drugačije zahteve. Upravo multidisciplinarnim obrazovanjem iz velikog broja naučnih disciplina na našim fakultetima studenti se teorijski osposobljavaju da uspešno pripreme buduće generacije za vreme koje dolazi. Koliko je odgovoran i ozbiljan posao vaspitača, učitelja, uopšte prosvetnog radnika, najbolje potvrđuju reči velikog grčkog filozofa Platona koje je rekao: „Ako Atina nema dobre obučare to nije velika šteta – Atinjani će nositi lošu obuču, ali ako nema dobre učitelje (vaspitače, nastavnike, profesore) to je vrlo opasno – nećemo imati budućnost.“ Sasvim je opravdana pojava mnogobrojnih profesionalnih asocijacija nastavnika u Evropi i svetu koje postavljaju standarde nastavnčkih kompetencija. Teorijska nastava na našim fakultetima je prvenstveno usmerena na sam proces učenja, na učenje učenja, na usvajanje principa i metodologije sticanja znanja i veština, razvijanje pozitivnih osobina ličnosti učenika i poželjnog modela ponašanja, na izgrađivanje moralnih stavova i vrednosti i njihovu uspešnu primenu u neposrednim životnim situacijama, na aktivan samostalni ili timski rad i učenje, na učenje kao interakciju i komunikaciju učesnika nastavnog procesa, na učenje u vidu rešavanja problema i stvaralačkog, kreativnog mišljenja, na transfer učenja kao važan preduslov uspešnog vaspitno-obrazovnog procesa i na usvajanje filozofije permanentnog obrazovanja i učenja kako bi se “držao” korak sa vremenom u kome živimo.

U ovakvim uslovima unutrašnje organizacije obrazovanja, tesno povezane sa spoljašnjim promenama u društvu, posebnu ulogu imaju dobro profesionalno osposobljeni nastavnici širokih kompetencija koje zahteva škola budućnosti. S obzirom na to, od budućih nastavnika se, između ostalog, očekuje da:

- Upoznaju individualne i grupne karakteristike učenika na teorijskom i praktičnom nivou kako bi uspešno organizovali diferencijaciju i individualizaciju nastave koja je preduslov uspešnog vaspitanja i obrazovanja svakog pojedinca.

- Uvažavaju, osim opštih i zajedničkih, naročito posebne, specifične potrebe i interesovanja učenika.
- Podstiču razvoj unutrašnje motivacije učenika za učenje, razvoj i postignuće.
- Neguju stvaralačku atmosferu u odeljenju i aktivnost učenika.
- Osposobljavaju ih za samostalni, ali i timski rad, samoradnju i saradnju.
- Nastoje da nastavnu metodologiju tradicionalne, pretežno verbale nastave i objekatske pozicije učenika zamene oblicima respondentne, stvaralačke aktivnosti, subjekatskim položajem i usmerenošću na učenje kao proces konstruisanja znanja i iskustva itd. (Đurić 2009: 899).

Polazeći od onoga što se očekuje od budućih nastavnika, a imajući u vidu faktore rizika škole i obrazovanja, evidentni su sledeći nedostaci postojećeg vaspitno-obrazovnog sistema kod nas:

1. fragmentacija nauke i nastave (prekomerno umnožavanje naučnih i nastavnih disciplina);
2. okoštalost razredno-predmetno-časovnog sistema;
3. predimenzioniranost nastavnih planova i programa;
4. dominantnost predavačke, pretežno verbalne nastave;
5. zapostavljenost diferencijacije i individualizacije nastave;
6. nedovoljna praktična primena znanja i dr. (Ratković 2009: 838).

Među nedostacima u postojećem obrazovnom sistemu uopšte, treba posebno istaći nedostatke u obrazovanju nastavnog kadra, a to su *preterani akademizam*, izražen pretežno u sticanju teorijskih i opštih znanja i *nedovoljna praktična osposobljenost i neadekvatna tematska povezanost sa školom* tokom profesionalnog obrazovanja. (Đurić 2009: 904). Svesni smo činjenice da sve to rezultira neefikasnošću vaspitno-obrazovnog rada i nedovoljnom osposobljenošću učenika za uspešno snalaženje u budućnosti. Sve to zajedno utiče na stvaranje nepovoljne školske klime, hladnog školskog ambijenta u kome se ima malo vremena za učenike, nedovoljno se uvažava njihova ličnost, ne poštuje različitost, nema partnerskog odnosa između učenika i nastavnika, često dolazi do međusobnog nerazumevanja jer se ne mogu „naći“ u istim stvarima, ne mogu uskladiti želje, potrebe i interesovanja sa ciljevima i zadacima nastave i u tom raskoraku najčešće dolazi do nesporazuma i sukoba mišljenja. Glavni krivci za to su, po mišljenju mnogih, nastavnici. Konstantan prigovor na kvalitet univerzitetske nastave fakulteta i viših škola u oblasti obrazovanja nastavnog kadra, ocena mnogih u društvu i rezultati nekih istraživanja, ističu da je to posledica nedovoljno zastupljene praktične primene stečenih teorijskih znanja na svim nivoima školovanja, odnosno nedovoljno zastupljene i neadekvatno organizovane metodičke prakse

na fakultetima. Integracija teorije i prakse je primarni kriterijum za postizanje kvalitetnog pedagoško-profesionalnog osposobljavanja budućih prosvetnih radnika. Budući nastavnici trebalo bi da se na fakultetima osposobljavaju za ostvarivanje svih napred navedenih funkcija u školi budućnosti pri čemu se, pre svega, misli na organizatorske, instruktivne, dijagnostičke, animatorske funkcije, kao i organizaciju slobodnog vremena učenika. Savremena škola i obrazovanje za budućnost zahtevaju nastavnika istraživača, entuzijastu, fluentnu i kreativnu ličnost, punu ideja i novih mogućnosti za uspešniji rad i bolje rezultate u radu.

U skladu sa tim opravdana je tendencija savremenog obrazovanja nastavnika da se oni manje naoružavaju znanjima i činjenicama, a više praktično osposobljavaju, naučno razvijaju i metodički usavršavaju za praktičnu realizaciju novih ideja, smelo i hrabro upuštanje u izazove ovog poziva, kao i za samoevaluaciju i preispitivanje svojih, kako uspešnih, tako ponekad i manje uspešnih pokušaja. Mentorski rad u vežbaonicama trebalo bi da se odvija s tim ciljem. Metodička praksa je veoma složen posao koji zahteva dobru organizaciju i izuzetno naučno utemeljenu i studioznu teorijsku pripremu mentora, studenata, kao i učitelja i njihovih učenika u vežbaonicama. Ona u suštini osposobljava studente za uspešno organizovanje nastavnog rada i efikasnu praktičnu realizaciju uz poštovanje ličnosti učenika, uvažavanje njihovih potreba, mogućnosti i interesovanja. Metodička praksa predstavlja početak permanentnog usavršavanja, nadograđivanja i inoviranja vaspitno-obrazovnog procesa koji za studente ne može imati svoj kraj, već treba biti isključivo početak njihovog stalnog obrazovanja, usavršavanja i inoviranja rada. Zato je jedan od ključnih zadataka mentorskog rada profesora sa završnom godinom studenata težnja da se studenti što bolje upoznaju, uvedu i praktično osposobe za kvalitetnu i efikasnu realizaciju vaspitno-obrazovnog procesa u školama, da oni na "svojim nogama pređu" taj složen i trnovit put. Naše višegodišnje iskustvo pokazuje da studentima nedostaje praktičan rad, samostalno snalaženje u odeljenju, na času, u konkretnoj nastavnoj situaciji. Oni su teorijski dobro potkrepljeni, ali problem nastaje kada treba praktično realizovati sadržaj u odeljenju. U tom trenutku dolazi do „sukoba“ između teorije i uspešne praktične realizacije jer nedovoljna i površna priprema i nesamostalnost studenata rezultiraju često improvizacijama i nevešt看 snalaženjem na času. To je i opravdano jer u predavanjima, koja su uglavnom eks katedra, najčešće se znanja predaju, prepričavaju, a to studenti mogu i sami da pročitaju jer su dovoljno osposobljeni da samostalno, kroz čitanje usvajaju znanja. S obzirom na to teorijske vežbe iz metodika pojedinih nastavnih predmeta treba iskoristiti da se studenti praktično osposobe za uspešnu primenu stečenih znanja u smislu pisanja pripreme, adekvatnog izbora nastavne metodologije, dobre integracije sa srodnim sadržajima drugih predmeta, adekvatnim istraživačkim zadacima za pripremu uče-

nika pre časa i drugo, kako bi samom realizacijom uspešno ostvarili postavljene ciljeve nastave.

Metodička praksa treba da bude rezultat dobre teorijsko-metodološko-metodičke pripreme studenata. Ona podrazumeva timski rad profesora (mentora), studenata i učitelja. Profesor u toku konsultacija sugestijama navodi studenta da sam formuliše cilj, konkretizuje zadatke, pronalazi sadržaje, kreira izbor istih, istražuje literaturu, bira nastavna sredstva i nastavnu tehnologiju, upoznaje decu, njihove potrebe, mogućnosti i interesovanja. Učitelj daje studentu neophodne informacije u vezi sa kolektivom, decom, njihovim predznanjem, mogućnostima, interesovanjima, kao i tehničkom opremljenošću škole. Priprema studenata za praktičan rad je veoma odgovoran i zahtevan posao koji podrazumeva dobru teorijsku pripremljenost, studiozno istraživanje konkretnog sadržaja i dobru organizatorsku sposobnost da sve elemente ukomponuje u skladnu celinu koju zovemo nastavni čas. Pošto se upoznao sa nastavnim planom i programom, utvrdio nastavnu jedinicu, postavio cilj i zadatke časa, sakupio dovoljno informacija o deci, dobio uputstva od mentora o bitnim elementima za uspešnu realizaciju svog cilja, student sigurno i hrabro, samostalno kreće u avanturu koja se zove priprema nastavne jedinice, a kasnije i njena praktična realizacija.

Obezbeđivanjem višeg nivoa obrazovne delatnosti i kvalitetnije realizacije ovog rada naši studenti postaju efikasniji, umešnji, sposobniji i inovativniji, a njihov rad u školi kvalitetniji i produktivniji. Da bi metodička praksa bila uspešno organizovana, neophodno je pratiti i inovirati sam proces nastave. Potrebno je da svi učesnici ovog procesa svestrano razmenjuju iskustva, uopštavaju najbolja i koriste ih u daljem radu. Potrebno je bolje motivisati učitelje čija su odeljenja uključena u praksu kako ne bi bili samo posmatrači i kritičari – „gosti“ u svojim odeljenjima, već asistenti koji će pružiti svesrdnu pomoć studentima pre časa u smislu davanja korisnih informacija o učenicima, saveta koji se tiču tog odeljenja, sposobnosti svojih učenika, njihovih interesovanja, osobina ličnosti, a sve to s ciljem da ne samo studenti, već i sami učenici imaju koristi od održanog časa. Studenti treba da pokažu više interesovanja za svoj čas, treba više da se uključe u život i rad odeljenja u kome će realizovati praksu, bolje upoznaju učenike, obaveste se o podsticajima za rad na koje reaguju, raspitaju se o njihovim sposobnostima, interesovanjima. Primenom efikasnih oblika i načina rada (poput grupnog/timskog rada, rada u paru ili individualnog), primenom inovativnih metoda, postupaka, adekvatnom formulacijom pitanja i zadataka (nastojeći da bude što više problemskih, podsticajnih, istraživačkih, produktivnih), iniciramo decu, motivišemo ih, mobilišemo njihovu pažnju i činimo da postaju aktivni saradnici na zajedničkom zadatku. Dobra organizacija metodičke prakse podrazumeva i valjanu tehničko-tehnološku opremljenost škole, odeljenja koja su uključena u rad kao vežbaonice.

S obzirom na stalnu akceleraciju društvenih promena i promena u obrazovanju, a imajući u vidu savremena dostignuća u oblasti nauke i nastavne tehnologije u područjima koje se direktno naslanjaju na pedagošku praksu, potrebno je obezbediti viši nivo u obrazovanju i osposobljavanju studenata za bolje snalaženje u metodici pedagoške prakse, čime bi i nastavni rad u školama kasnije bio efikasniji, intenzivniji, racionalniji i inovativniji. To je moguće obezbediti:

1. *Pojačanom selekcijom pri upisu i smanjenjem broja studenata u grupi* čime se obezbeđuju uslovi za češći neposredni kontakt mentora sa studentom, bolje međusobno upoznavanje, efikasniju savetodavnu i korektivnu aktivnost mentora, veću samostalnu aktivnost studenata, kvalitetniju pripremu časa, uspešnije prezentacije sadržaja, kvalitetniji misaoni proces usvajanja, ovladavanja neophodnim znanjima i veštinama i svestraniji intelektualni, emocionalni i moralni razvoj studenata, njihovu kreativnost koja više dolazi do izražaja.
2. *Promenom pozicije studenata koji od pasivnih posmatrača i slušalaca treba da postanu aktivni planeri, organizatori i neposredni realizatori nastavnog rada u školama.* Naime, od samog početka studiranja treba nastojati da se studenti što više aktivno uključuju u nastavni proces, da samostalno spremaju određene prezentacije sadržaja, imaju usmerene aktivnosti koje treba da realizuju na časovima vežbi i sl, čime bi promenili prvo svoju poziciju u procesu nastave na fakultetu, a kasnije bi po uzoru na svoje studiranje menjali i poziciju učenika u svojim odeljenjima.
3. *Primenom efikasnijih oblika i metoda nastavnog procesa, aktivirajućih metoda rada, postupaka i oblika, primenom nastavnih sredstava koja angažuju sva čula učenika* (multimedijalnim prezentacijama, korelacijom sa nastavom muzičke kulture, likovnog vaspitanja i sl.). Primenom različitih inovativnih modela nastave koji se smenjuju poput: individualizovane nastave, timske, integrativne, interaktivne nastave, problemske, programirane nastave, egzemplarne nastave, rada u paru, grupnog oblika rada, a sve u zavisnosti od uzrasta, psihofizičkih mogućnosti učenika i njihovih interesovanja postižu se daleko bolji rezultati u razvoju ličnosti učenika.
4. *Boljom organizacijom rada na poslednjoj godini studija gde bi studenti bili skoncentrisani na jednu školu.* U praktičnom osposobljavanju studenata nije samo dovoljno prezentovati studentima najbolje metode, postupke, inovativne modele i oblike rada, najbolja rešenja nastavnog časa, već je neophodno maksimalno ih angažovati da na završnoj godini studija steknu realnu sliku o pedagoškoj stvarnosti pri hospitanju i kasnije

tokom jednomesečnog kontinuiranog rada u školi, da upoznaju i shvate sve segmente života i rada u odeljenju kao heterogenom kolektivu.

5. *Boljom saradnjom učiteljskih fakulteta i škola* jer su naši studenti često zamajci u inovativnim promenama mnogih škola. Posle prisustva i učešća na dobro pripremljenim, inoviranim časovima naših studenata učenici često to isto, ili makar slično, očekuju od svojih učitelja, čime su i sami učitelji na neki način primorani da menjaju sebe i svoj način rada.

Navedeni predlozi nas mentora u velikoj meri poklapaju se sa mišljenjem naših studenata. Naime, anketiranjem studenata IV godine učiteljskog smera na našem fakultetu, o načinu organizacije metodičke prakse saznali smo:

- Da su naši studenti *uglavnom zadovoljni dosadašnjom organizacijom metodičke prakse*. Smatraju da je sama organizacija dobra i zadovoljni su brojem časova predviđenih za to.
- Na pitanje koliko (u kom stepenu) su zadovoljni saradnjom sa mentorima odgovorili su u potpunosti. Uglavnom su zadovoljni i saradnjom sa učiteljima. Međutim, mišljenja oko fonda časova provedenih u neposrednom radu sa decom u odeljenju su podeljena – polovina smatra da ih je dovoljno, dok druga polovina misli da bi ih moglo biti više (to bi se moglo obezbediti boljom organizacijom na poslednjoj godini studija o kojoj smo govorili). Delimično su izrazili zadovoljstvo nastavnim sredstvima koja su im na raspolaganju, kao i vremenom provedenim u konsultacijama pre časa.
- Ogromna većina njih smatra da će posle hospitovanja, održanih praktičnih predavanja iz svih metodika, kao i kontinuirane jednomesečne prakse na kraju, biti *u potpunosti osposobljeni za uspešnu praktičnu realizaciju nastavnih sadržaja u školi budućnosti*.
- U okviru konkretnih predloga za poboljšanje organizacije i podizanje kvaliteta metodičke prakse naši studenti su sličnog mišljenja kao i mi i smatraju da je, ipak, neophodna: *bolja opremljenost nastavnim sredstvima, bolja saradnja sa učiteljima, bolja saradnja sa pojedinim mentorima, duži boravak u jednoj školi, jednom razredu ili još bolje jednom odeljenju kako bi se bolje upoznao i celovito sagledao problem vaspitanja i obrazovanja kao i celokupni razvoj ličnosti dece ovog uzrasta*.

Bolju saradnja među studentima bi obezbedio manji broj studenata u grupi, a *veća angažovanost u toku završne godine* bi se postigla opet stacioniranjem studenata u jedno odeljenje, jedan razred, u jednu školu. Studenti koji imaju bolja postignuća u radu, osećaju uspeh u tom odeljenju, nastoje da problem koji su dobili dublje analiziraju, bolje sagledaju, kreativno strukturiraju, markiraju ključne pojedinosti i zajednički izvode generalizacije sa učenicima koje dobro poz-

naju. Oni će neprestano eksperimentisati u „svom“ odeljenju, kontinuirano proveravati učenike i zahtevati stalno povratnu informaciju. Upoznaće socijalnu klimu u odeljenju, karakteristike heterogenog kolektiva i nastojati da uspešno reše sve probleme sa kojima se sretnu.

Prateći evropske tendencije u visokom obrazovanju, koje su danas usmerene instrumentalnim aspektima procesa nastave, usvajanju inovativnih nastavnih metoda i savremenih strategija učenja koje će studentima omogućiti da sebe afirmišu i samoaktuelizuju njihovom primenom u nastavi, uz odgovarajuću tehničko-tehnološku opremljenost škola, učiniće se da metodička praksa na našim fakultetima postane kvalitetnija i efikasnija, a studenti uspešniji u realizaciji postavljenih ciljeva i zadataka nastave. Zalaganje savremene nauke jeste da se u pripremanju nastavnika za organizaciju nastave i učenja u školama primenjuju iste ili slične metode, postupci i principi za koje se očekuje da će ih sami studenti kasnije primenjivati u sopstvenoj pedagoškoj praksi. Smatramo da učenje kojim su naši studenti obuhvaćeni tokom studiranja ne bi smelo da kasni i da bude u suprotnosti sa razvojem nauke i potrebama savremene i buduće škole. Šta i kako mentori rade sa studentima u domenu organizacije nastave trebalo bi da bude primer i svojevrsna demonstracija nastave učenja za koju se oni praktično osposobljavaju. Budućem nastavniku naš fakultet i način rada na njemu treba da bude uzor koji će on oponašati u školi u kojoj će kasnije raditi, ustanova u kojoj će se učiti modernoj nastavi, savremenoj nastavnoj tehnologiji, suštini sazajnog procesa u čijem je središtu učenik kao aktivni i kreativni učesnik toka nastave. Upravo to je jedini i siguran način i ključ uspešnog rada studenata, čime se podiže kvalitet metodičke prakse na našim fakultetima, a samim tim i efikasnost vaspitno-obrazovnog procesa u školama kasnije.

Literatura

- Bezić, K., Strugar, V. (1998): *Učitelj za treće tisućeleće*, PKZ Zagreb.
- Vlahović, M. Boško (2001): *Putevi inovacija u obrazovanju*, Eduka d.o.o. i Stručna knjiga, Beograd.
- Lazarević, Ž. (1997): *Savremena osnovna škola i obrazovanje učitelja*, Učiteljski fakultet, Jagodina.
- Buduća škola* 1. i 2. zbornik radova sa naučnog skupa, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, 2009.

Buba Stojanović and Ljiljana Mitić,
University of Niš,
Teacher Training Faculty in Vranje,
Serbia

**METHODICAL PRACTICE AT TEACHER-TRAINING FACULTIES
– INSTANTANEOUS AND POSSIBLE**

Abstract: Keeping in mind the fact that our graduated students (students of teacher-training and pedagogical faculties) have a very complex and responsible task in front of them in terms of training and education of future generations, a question of organization and quality of methodical practice at our faculties arises. A modern school teacher is more and more said to be someone predetermined to permanently teach, raise and educate others, but continuously receives advanced training himself, as well as his spiritual improvement and methodical innovations. In order to act professionally with success, modern teacher has to be enabled at the faculty for a variety of competences and complexity of this occupation, especially nowadays. Namely, the goal of this paper is to pay attention to the need for a better organization of methodical practice at teacher-training faculties in order to enable the students for a successful realization of requests which modern school and the society of the future put in front of them.

Key words: methodical practice, students' activity, mentor work, efficiency of teaching



ZERRIN BALKAÇ
Trakya University,
Faculty of Education,
Edirne, Turkey

UDK 371.214:[378.6:37(560)
378.014.3(560)

APPLICATIONS, METHODS AND REFORMS IN TEACHER TRAINING DURING TURKISH REPUBLIC

Abstract: Teaching profession has been an important occupation in all societies since the very early ages. In other words, this occupation has a longest history as humanity and is acknowledged as the basic issue in education. In this context, qualified and well trained teachers affect the quality of educational system of a country. Because teaching profession is charged with all issues that shape the present and future of a country. Due to such implication of the profession, the individual who wants to be a teacher should be trained well during the education process and prepared for all teaching issues. Education institutions are responsible for training qualified teachers. Thus, the quality of those institutions shapes the value of teachers.

In our country, Turkey, the major teacher training institutions have shifted in various forms since the establishment of Turkish Republic. Those institutions are namely Teacher Training Schools, Köy Enstitüleri (Village Institutions), Teacher Training Higher Schools, Education Faculties of Universities. Through teacher training activities actualized in those institutions, various experiences on teaching issues have been achieved in our country. Today, new reforms and methods are still searched out for establishing better teacher training policies.

Key words: Turkish Republic, reform, educational system, teaching profession.

Introduction

There are three basic components in the field of education, interacting with each other: student, teacher and education programs. Among these, the item “teacher” is the most remarkable one (Üstüner, 2004). In this sense, it is agreed that a teacher has many features that affect the quality of education (Yıldız, 2003). Therefore, the societies that give importance to education focus on the education process of teachers. One of those nations is Turkey (Aydoğan, 2006).

For obtaining achievement in teacher training, the issues such as the reports about teacher training in Turkey, the aspect of educating individuals, the national and international evaluation of our education system as a whole, the findings and assessments of the education policies of our country, the educated teachers who represent our cultural, political and economic situations, and the place of our country among the other developed countries as regards education and the

teacher training systems should be examined and evaluated carefully (YOK, 2007).

The developments and trends in teacher training in Turkey

The education councils (Eğitim Şuraları) are important organizations in the sense that they have designed and formed the education systems and education policies in Turkey since the beginning of the Turkish Republic. In the years between 1929-2007, 17 education councils were organized. In these councils, the topics of teacher training were discussed widely and different issues were considered (MEB, 1998-2006). In 1939, in the first Milli Eğitim Şura, the issue of teacher training was considered and the functions of Yüksek Öğretmen Okulu (Higher Teacher Education School) were discussed. In addition, the need for teachers in secondary education was put on the agenda (YÖK, 2007).

In the second Maarif Şura held in February 1943, teacher training was discussed in addition to Turkish and History education. Besides, moral teaching in schools was considered in the same Şura. All those issues were considered and discussed within the framework of teacher education institutions. Moreover, in order to educate more teachers, striking points of teaching profession were pointed out. Such issues are the signs of enthusiasm for training teachers in Turkey in the first half of the 20th century (Balçı, 2004).

In third Milli Eğitim Şura held in 1946, it was proposed that the teacher training for primary schools had to be carried out by two-year Education Institutions and a “university for teachers” had to be established.

In the fourth Şura, the topics of teacher training for secondary schools and high schools were considered. In the fifth Milli Eğitim Şura, educating teachers for primary schools was discussed and the concepts of İlköğretmen Okulu and Köy Enstitüsü were examined (Başaran, 1994). It was decided that the primary school teachers had to be educated in one institution and, therefore, Köy Enstitüsü (Village Institute) had to be closed. The education process of İlköğretmen Schools was to be 6 years after the primary school and 3 years after the secondary school. In addition, they decided that those schools had to be converted into three-year higher education institutions (Uras, 1989).

In the sixth Milli Eğitim Şura, which was held in 1957, the issues of occupational, technical and public education were put on the agenda. It was reported that the main topic was teacher training, and the struggles for educating qualified and sufficient teachers were also discussed (Balçı, 2004). The seventh Milli Eğitim Şura was organized in February, 1962. The problems of teacher training institutions and teacher requirements were discussed and examined. The topics

of the meeting were “higher education”, “teacher training” and “efforts for making teaching profession impressive”. In his opening speech, The Minister of National Education of this period declared that “we need teachers in various fields; so we have to struggle for the established teacher training institutions and we have to establish new institutions in order to meet qualified teacher requirement.” (Özalp, Ataunal, 1977). In this Şura, the necessary principles for teacher training and the acceptance of those principles for all teacher training institutions were agreed. Some of the decisions of the Şura are:

Each teacher

- should accept the principles of National Education and be qualified enough to apply those principles
- should be qualified enough as regards the occupational formation, practice and the courses s/he will teach
- should obey the nationalist principles of Turkish Republic and be committed to teaching profession

In the same Şura, it was agreed that education duration of all departments of all education institutions was to be three years. This agreement was offered to the Coordination Group and accepted by Milli Eğitim Şura (YÖK, 2007).

The Fourth Coalition Government put forward a program in February-October, 1965. In this program, teachers were accepted as the basic item of national education services, and for educating qualified teachers consistent with the principles of the services, all possibilities were to be searched for and supplied (Uras, 1989).

In the eighth Milli Eğitim Şura held in September-October 1970, the issues of the establishment of secondary education system and the reorganization of transformation to higher education were considered (MEB, 1995). In addition, training teachers for all fields, levels and school types was to be carried out as a whole, and the importance of occupational formation was discussed. Such points are noteworthy as regards the impetus given for teacher training in this period (Balçı, 2004).

The years between 1970s and 1980s witnessed different governments. In this period, in the ninth Milli Eğitim Şura assembled in June-July, 1974, the main topic was teacher training. It was decided that after the 1975-1976 academic year, the primary school teachers had to be educated in two-year higher education institutions after high school. And the existing primary teachers had to enrol in education through some educational activities such as education letters, summer schools, and in-service education. Thus, their quality would be consistent with the requirements of education system. It was also stated that the success of

national education depended on the quality, contentment and trust of teachers (YÖK, 2007).

In the tenth, eleventh and twelfth Milli Eğitim Şuras, which were assembled in 1981, 1982 and 1988 respectively, the topic of teacher training was repeatedly discussed and the principles, aims, models of teacher training and teachers' rights, tasks and responsibilities were widely discussed; many suggestions were proposed (Baskan, 2001).

The most significant suggestion of the eleventh Şura was that teaching profession could not be thought as a profession to be implemented by everyone. The most remarkable point of the twelfth Şura was that the general culture program which was carried out in in-service education programs had to be established in accordance with the requirements and targets of 21st century generations in order to train them as highly qualified (MEB, 1995).

In the thirteenth Milli Eğitim Şura (January, 1990), the issues of extensive education and its financing were introduced. In the fourteenth Milli Eğitim Şura (September, 1993), the topics of education management and preschool education were initiated. Moreover, a supplementary examination which would evaluate the commitment to the profession was offered in addition to OSYM exam (the intake exam for university).

In the fifteenth Milli Eğitim Şura held in 1996, the organization of national education academy for the arrangement of in-service education and for the maintenance of educational research was offered. Moreover, to make the law of teaching personnel, to encourage teachers to carry out postgraduate education (MA and PhD), to introduce courses related with extensive education into the curriculum of higher education institutions were all decided topics in this Şura (MEB, 2000). Further, under the heading of "Primary Education and Orientation", a few items were also considered:

- Teachers should be trained in the universities
- The curriculum of faculties of education should be unified
- A coordination should be provided between the Ministry of Education and the related higher education institutions by taking the needs for teacher training into account (YÖK, 2007)

In 1996, the education duration of two-year Education High Schools increased to four-year education period. The departments of teacher training for different fields were established in those schools which were later transformed into faculties of education. Regarding the demands of the graduates of two-year Education High Schools, 2+2 bachelor programs were launched and those graduates completed four-year education process (Bülbül, 1998).

Since 1996, YOK has launched new proposals in teacher training programs. Within the context of the project named “pre-service teacher training project” implemented by YOK and the World Bank, The Ministry of Education, The Faculties of Education and YOK decided to restructure the faculties of education (Şişman, 2000).

In the sixteenth Milli Eğitim Şura assembled in November 1999, the occupational and technical education was reorganized regarding the unity of secondary education system. In the seventeenth Milli Eğitim Şura held in November 2006, the issues such as the transfers among the degrees in Turkish National Education System, orientation, examination system, globalization, Turkish Education System in European Union process, lifelong learning, the educational shifts, and the quality in education were discussed (Ergün, 2008).

Since the 1980s, when the education programs of the government and Şura decisions examined, it has been seen that the problems of quality and quantity in the field of teacher training have been the main issues. The 1980s and 1990s have been regarded as the years when radical shifts occurred in teacher training policies, particularly after 8-year primary education decision. The policies in these years also regarded the needs for training individuals for the 21st century. Further, the coordination between the Ministry of National Education and teacher training institutions, the importance of preschool education, and the new arrangements about training teachers for different fields are all remarkable points (Balci, 2004).

Legal arrangements in the field of teacher education

Since the first years of the republic, some legal arrangements have been implemented in the field of teacher training. In the first years of the republic, the teacher schools which were administered by İl Özel İdare Institutions were added into the body of the Ministry of Education with the law numbered 789 (entitled “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”) in 1926. Afterwards, in 1937, with the law numbered 3238, educators were trained in order to teach in villages (Ayasbeyoğlu, 1948). In 1940, with the law numbered 3803, village teacher training schools were converted into village institutions. In 1954, with the law numbered 6234, the village institutions and teacher training schools were combined into a unified body named “İlköğretmen Okulları- preschool teacher schools-“ (Küçükahmet, 2002).

In 1973, with the Ministry of Education Law –numbered 1739-, it was agreed that teacher training had to be carried out in higher education level. With the law numbered 2709 in 1982, The Higher Education Council (YÖK) was established. In addition, all higher education institutions were unified in the body

of YÖK with the law numbered 41 about the higher education institutions (Kaya, 1984). With the law numbered 2547, teacher training institutions were unified in the universities in June 1982 (Ergün, 2008).

The integration of the teacher training institutions into the bodies of the universities is a positive decision. On the other hand, the transformation of the two-year education institutions, where classroom teachers were educated since 1974, to four-year education process which was implemented in 1990 is also a noteworthy shift. In parallel to these arrangements, the graduates of the teacher schools (high schools) completed their education process in two-year institutions; and the graduates of the two-year education institutions obtained the opportunity for completing four-year education process. Besides, with the law numbered 3580 in 1989, it was approved that the students who enrol at the universities which are among their first ten options should be supported with scholarships during their education process. Such a support encourages the successful students to have tendency for choosing teaching profession (Altunya, 2000).

The history of teacher training in Turkey since the beginning of the Republic

Teacher training has been the most important issue since the establishment of the Turkish Republic in the history of Turkish education system. In the years between 1923-1941, teacher training like the other fields of education was thought to be the most important issue. The first step in this sense is the restructuring the Teacher Schools and Higher Teacher Training Schools which had existed even before the Republic in accordance with the principles of Teaching Union Law and the educational principles of the Republic (Eşme, 1997).

The law “Tevhid-i Tedrisat” (the unification of education) which was implemented in 1924 is one of the most important education reforms (Akyüz, 2004). Atatürk unified all education institutions within the body of the Ministry of National Education on 3rd March 1924 in order to end up the educational troubles of the Ottoman Period (Ataklı, 2004). The reforms in the field of education in the first years of the Republic were realized by Mustafa Kemal Atatürk. In 86-year period, since the establishment of the republic, some noteworthy reforms have taken place. One of those reforms is that the teacher training institutions which were under the control of The Ministry of Education were included into the university system in 1982.

As known, universities are the institutions where highly qualified technological and scientific studies as well as cultural efforts are carried out, so those institutions should make arrangements autonomously (Başaran, 1994). Since universities search for the universal facts, in teacher training departments of the

universities, qualified teachers should be educated as consistent with those principles in order to meet the universal needs and expectations. Thus, qualified teaching staff is required in order to achieve all those requirements. All those issues are accomplished through some applications such as Master of Arts, doctorate studies (Küçükahmet, 1987).

Thus, universities are accepted as the institutions which maintain training of teachers scientifically and economically and provide opportunities for scientific research and studies in this field. In this context, scientific studies are used for the solutions of problems (Özdemir, 1991). In addition, universities also provide facilities for the unity of teacher training programs (Sunay, 1996). Moreover, with the reforms for restructuring of the faculties of education, which was first realized in 1987 by YOK, training of teachers has become the task of the faculties of education. Teachers, particularly for primary education, have been educated in accordance with the principles of those reforms. The curriculum followed in those departments is designed by taking the requirements of the society (Eşme, 1997). Another reform movement in this sense was launched in 2006. Within the framework of this recent task, the programs were revised regarding the demands of education institutions. The lack points of the programs put forward in 1997 were revised, and new issues were included into the recent program; particularly general culture which was the lack point of the former program has been held in a wider sense (YÖK, 2007).

The faculties of education have been developed both qualitatively and quantitatively since 1982. Today, many students attend those faculties. In those faculties, candidate teachers have been trained in 29 fields. Therefore, in Turkey, faculties of education (there are total 69 faculties of education in Turkey) are among the first ranking preferred faculties (MEB, 2006).

Conclusion

Although it is difficult to claim that the faculties of education in Turkey are fully developed and organized for enhancing our country as regards the norms of the 21st century, their scopes have been widen to meet the requirements of the age. In this sense, while determining the scopes and policies of education, it is necessary to continue to revise the programs constantly in order to achieve all significant issues for the benefit of our country, to develop strategies in the field of education and to train teachers who are qualified enough for meeting the needs of Turkish society that takes place in information age.

References

- AKYÜZ Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi, 9.Baskı Pegem A Yayınları, Ankara
- ALTUNYA N. (2000). Öğretmenlik Mesleği. *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimleri(1839-2000)* CTB Yayınları, Ankara
- ATAKLI A. (2004). *Eğitimin Tarihi Temelleri İlk Günden Başöğretmenliğe*, Asil Yayıncılık, Ankara
- AYASBEYOĞLU N. (1948). T.C.Milli Eğitiminin Kuruluşları ve Tarihçeleri, MEB Yayınları, Ankara
- AYDOĞAN I. (2006). *Cumhuriyet’ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Sorunu* Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- BALCI, A. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları*
- BASKAN, G.A, (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, Denge Yayınları, Ankara
- BAŞARAN, İ.E. (1994). *Türkiye’de Eğitim Sistemi*, Umut Yayıncılık, Ankara
- BÜLBÜL, S. (1998). *Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma*, Eğitimde Yansımalar V, Tekışık Yayınları, 21.Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara
- ERGÜN M. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, *Eğitimle ilgili Yasal Düzenlemeler*, Pegem A. Yayınları, Ankara
- EŞME İ,YÖK BAŞKAN VEKİLİ (2003). Yüksek Öğretmen Okulları, Bilgi-Başarı Yayınları, İstanbul
- EŞME, I. (1997). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma, Cumhuriyet Gazetesi (10.06.1997)
- KAYA Y.K., (1984). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Politika, Eğitim, Kalkınma, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara
- KÜÇÜKAHMET, L. (1997). *Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin 11.Milli Eğitim Şurası Kararları Işığında Değerlendirilmesi*, 8-11 Haziran 1987, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültelerince Düzenlenen Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğrenim Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu, Ankara
- KÜÇÜKAHMET, L. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Kazandırmanın Tarihi Gelişimi* Nobel Yayınları, Ankara
- M.E.B (1995). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1948-1995) MEB Yayınları, Ankara
- M.E.B (2000). 2001 yılında 1) Milli Eğitim MEB Yayınları 2) Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başlığı, Ankara
- ÖZALP, R.A. ve ATAÜNAL, A. (1977). Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı, Milli Eğitim Yayınları; İstanbul
- ÖZDEMİR, S. (1991). Öğretmen Yetiştirmede Amaç Kayması mı? Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:16, Sayı:163, Ankara
- SUNAY, H. (1996). *Türkiye ve Bazı Yabancı Ülkelerdeki Ortaöğretimin Yeri ve Önemi* Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:20, Sayı:101, Ankara
- ŞİŞMAN, M. (2000) Öğretmeliğe Giriş Pegem A Yayınları, Ankara
- T.C.Yüksek Öğretim Kurulu, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri(1982-2007) YÖK Yayınları. Ankara

- URAS, M. (1989). Cumhuriyet Dönemi'nde Öğretmen, Yönetici, Denetmen, Yetiştirme Girişimleri İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Malatya 1989.
- ÜSTÜNER, M. (2004). *Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:7, Malatya
- YILDIZ, K. (2003). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A. Yayıncılık, Ankara

Zerin Balkaç,
Univerzitet u Trakiji,
Pedagoški fakultet,
Jedrene, Turska

PRIMENE, METODE I REFORME OBUČAVANJA NASTAVNIKA ZA VREME TURSKE REPUBLIKE

Rezime: U našoj zemlji, Turskoj, glavne institucije za obučavanje nastavnika su menjale formu od uspostavljanja Turske Republike. Takve institucije su, naime, škole za obuku nastavnika, Köy Enstitüleri (seoske institucije), više škole za obuku nastavnika i pedagoški fakulteti raznih univerziteta. Kroz aktivnosti obuke nastavnika koje su ostvarene u ovim institucijama, u našoj zemlji stečena su razna iskustva vezana za temu nastave.

Cljučne reči: Republika Turska, reforma, obrazovni system, nastavnički poziv.



**SELEKCIJA STUDENATA
ZA NASTAVNIČKU PROFESIJU**

**INTAKE SYSTEM
IN TEACHER EDUCATION FACULTIES**



SUNČICA MACURA-MILOVANOVIĆ

UDK 316.644-057.874:171/172(497.11)

JELENA STARČEVIĆ

37.034-057.874 (497.11)

Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

ETIČKA OSETLJIVOST KAO KRITERIJUM SELEKCIJE KANDIDATA ZA PEDAGOŠKE FAKULTETE

Apstrakt: U radu su predstavljeni rezultati pilot-istraživanja nivoa osetljivosti studenata prve godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini na posledice (ne)etičkih postupaka učitelja. Istraživanje je deo pilot-projekta redizajniranja koncepta prijemnog ispita i usavršavanja sistema selekcije kandidata za upis na Pedagoški fakultet u Jagodini. Ispitivanje etičke osetljivosti realizovano je primenom tehnike intervjua, na uzorku od 53 studenta. Teorijska osnova istraživanja nalazi se u teoriji brige (N. Nodings) i etici brige (K. Giligan), u čijem je fokusu formiranje odnosa brige, odnosno ono što karakteriše svest i ponašanje osobe koja brine (učitelj) i osobe za koju se brinu (učenik).

Rezultati kvalitativne analize sadržaja odgovora intervjuisanih studenata ukazuju na tri nivoa razvijenosti etičke osetljivosti: odsustvo razumevanja etičkih posledica po učenike; neslaganje sa etički negativnim postupkom učitelja koje se zasniva na etici vrline i etici pravde; neslaganje sa etički negativnim postupkom učitelja koje se zasniva na etici brige/empatiji sa povređenim osećanjima i nezadovoljenim potrebama učenika u problemskoj situaciji.

U zaključku se ističe da osetljivost studenata prema emocionalnoj dobrobiti učenika ukazuje na poželjnu osnovu za dalji razvoj etike brige i odgovornosti prema učenicima kao važnih profesionalnih kompetencija budućih učitelja i vaspitača, odnosno da kandidate, čije se refleksije o nastavnoj praksi zasnivaju na saosećanju s decom, kvalifikuje za studije na Pedagoškom fakultetu.

Cljučne reči: etička osetljivost, etika brige, empatija, prijemni ispit, studenti, profesionalne kompetencije.

1. Kontekst istraživanja: nova koncepcija prijemnog ispita

Na Pedagoškom fakultetu u Jagodini tokom 2009. godine sprovedena je reforma prijemnog ispita sa osnovnim ciljem usavršavanja sistema selekcije kandidata i usklađivanja sa zahtevima koji se postavljaju pred današnje učitelje i vaspitače¹. U osnovi nove koncepcije sadržane su i druge ideje o funkciji prijemnog ispita: isti predstavlja svojevrsnu inicijaciju u odabranu profesiju, a njegov sadržaj bi trebalo da što vernije reprezentuje buduće studije. Osmišljavajući no-

¹ Autori nove koncepcije prijemnog ispita su mr Vesna Petrović, dr Sunčica Macura-Milovanović, Jelena Starčević i mr Vera Savić.

vu koncepciju, pošli smo i od uverenja da prijemni ispit kandidatima treba da šalje jasnu poruku o tome šta je ono što se vrednuje kao značajna sposobnost ili veština, koja je to *differentia specifica* određene struke u odnosu na druge, njen prvi prepoznatljiv znak. Na Pedagoškom fakultetu u Jagodini to su pismenost, sposobnost učenja sa razumevanjem i socijalne veštine.

Za uvođenje socijalnih veština kao kriterijuma selekcije kandidata i intervjuua kao načina ispitivanja ovih veština, opredelili smo se imajući u vidu koncepcije profesionalnih kompetencija proizašle iz savremenih pristupa učenju / podučavanju. Pristupi multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja, u odnosu na tradicionalne pristupe, zahtevaju i drugačiju vrstu profesionalnih kompetencija učitelja. Prema Hapanen, koja je ukrstila i modifikovala nekoliko kategorizacija multikulturalnih kompetencija (Benks 1999, Bennett 1995, Gollnic & Chin 1998, Nieto 1996, Rasanen 1999, prema Haapanen 2000), posebnu grupu čine *socijalne veštine*. To su: veštine empatije; osećanja naklonosti, ljubavi, pažnje, brige i osetljivosti na potrebe dece; kompetencije potrebne za opažanje i razumevanje drugih perspektiva; spremnost da se prihvate druge realnosti bez potrebe da se menjaju; hrabrost za borbu protiv nejednakosti i nepravde, kritičko mišljenje, veštine komunikacije, pregovaranja i konstruktivnog rešavanja sukoba (Haapanen 2000: 143–144).

Drugi putokaz za novu koncepciju prijemnog ispita našli smo u praktičnim iskustvima pojedinih stranih sistema obrazovanja učitelja. Na Univerzitetu u Helsinkiju (departman za obrazovanje nastavnika)², prijemni ispit se delom realizuje u formi intervjuua, a jedan od kriterijuma selekcije odnosi se na sposobnost kandidata da se obrazuje (engl. *educability*). Između ostalog, indikatori edukabilnosti obuhvataju razumevanje etičkih posledica postupanja u datoj situaciji, argumentovanje sopstvenog stanovišta i orijentaciju ka cilju. I konačno, važan teorijski izvor za izbor socijalnih veština, a posebno etičke osetljivosti kao kriterijuma selekcije kandidata, nalazi se u teoriji i etici brige, o čemu će detaljnije biti reči u daljem tekstu.

U cilju provere adekvatnosti i svrsishodnosti novih kriterijuma za selekciju kandidata, na uzorku od 53 studenta prve godine sva tri smera Pedagoškog fakulteta u Jagodini, realizovali smo pilot-projekat redizajniranja koncepta prijemnog ispita. Za potrebe pilot-projekta/prijemnog ispita socijalne veštine smo odredili kao sposobnosti studenata/kandidata da *primaju poruke* – čiji su indikatori opažanje i razumevanje ponašanja svih učesnika u pedagoškoj situaciji, odnosno veštine uočavanja i tačnog tumačenja osećanja, potreba, emocionalnih stanja,

² Pedagoški fakultet u Jagodini i Univerzitet u Helsinkiju, departman za obrazovanje nastavnika, učestvuju u TEMPUS projektu *Reforma kurikuluma u obrazovanju učitelja*, čiji je sastavni deo i reforma prijemnog ispita na fakultetu u Jagodini.

verbalnih i neverbalnih poruka dece/učenika (osetljivost, receptivnost, prijemčivost); i veštine verbalnog izražavanja, odnosno sposobnosti da šalju poruke – čiji su indikatori artikulacija, ciljna tendencija i orijentacija ka pozitivnoj akciji. U ovom radu su predstavljeni rezultati dela pilot- -projekta koji se odnosi na ispitivanje sposobnosti studenata da primaju poruke, konkretno etičke osetljivosti kao jedne od komponenti socijalnih veština.

2. Teorijska osnova istraživanja: teorija i etika brige

Teorijska osnova istraživanja etičke osetljivosti studenata u pilot-projektu redizajniranja prijemnog ispita, nalazi se u teoriji brige filozofa obrazovanja Nel Nodings i modelu etičkog razvoja razvojnog psihologa Kerol Giligan, široko poznatog kao etika brige. Pojam *brige*³ (engl. *care*) u ovim teorijama označava stanje „bivanja u odnosu“, koje odlikuju osetljivost, povezanost i predanost. Izraz *brinuti za nekoga* nema isto značenje kao izraz *brinuti o nekome*, prvi se odnosi na konkretnu osobu i direktno je vezan za njeno ponašanje i odnos u kome se sa njom nalazi, dok je drugi izraz uopšten (Smith, 2004). Prema Marlou, teorija i etika brige daju prostor snazi osećanja, intuicije i povezanosti u životima ljudi, naglašavajući sinergičnu snagu odnosa između učitelja i njegovih učenika (Marlowe 2006).

Nodings je posebno istraživala *odnose brige*, analizirajući karakteristike svesti i ponašanja *osobe koja brine* (učitelj) i *osobe za koju se brine* (učenik). Kroz fenomenološku analizu odnosa brige, ova autorka otkriva ulogu koju svaki od učesnika ima u određenoj pedagoškoj situaciji, ukazujući na važnost relacionog smisla brige.

Osoba koja brine je pažljiva, ima otvoren stav prema onome za koga se brine, njena pažnja nije prosuđujuća, osuđujuća, ona ne sudi. Pažnja osobe koja brine je prihvatajuća – prima ono što osoba za koju brine oseća i pokušava da izrazi. Ova vrsta pažnje nije dijagnostička, već otvara ono što Nodings naziva *motivaciono izmeštanje*: „Kada brinem, moja energija počinje da teče ka potrebama i željama onoga za koga brinem. To ne znači da ću uvek odobravati šta drugi želi, ili da nikada neću pokušati da ga vodim ka boljem skupu vrednosti, već da moram uzeti u obzir njegova osećanja i želje koje realno postoje, a zatim odgovoriti na njih onoliko pozitivno koliko mi moje vrednosti i kapaciteti dozvoljavaju“ (Noddings 2005).

³ U kontekstu teorije i etike brige, *brinuti se za nekoga* (engl. *care for*) nema isto značenje kao *biti zabrinut* (u kolokvijalnom govoru, na srpskom jeziku, „sekirati se“), niti *brinuti o nekome ili nečemu* (engl. *care about*), u smislu pružanja lekarske nege, obezbeđivanja uslova za život, zadovoljavanja fizioloških potreba i sl.

Posebno važna karakteristika ponašanja, opažanja i osetljivosti osobe koja brine jeste da se ona fokusira na ono što se drugome dešava – *a ne na ono što bi taj trebalo da uradi*; ona hoće pre svega da ga čuje, sasluša, a ne da mu saopšti šta treba da radi. Nodings smatra da je pitanje “Šta ti se sada dešava?” osnova moralnog života. Ona ukazuje na razliku između etike brige i etike vrline: onaj ko brine o vrlini, može sebi dati za pravo da odlučuje o tome šta je najbolje za onoga o kome se brine, a da ga prethodno nije ni saslušao, sa ponašanjem koje šalje poruku “Jednog dana ćeš mi biti zahvalan...”.

S druge strane, *osoba za koju se brine* prepoznaje brigu i na nju odgovora na neki od prepoznatljivih načina (beba reaguje osmehom, dete zahvalošću, učenik povećanim trudom i sl.). Osetljiv učitelj može, posmatrajući ponašanje svog učenika, opaziti da li je on brigu primio, doživeo, osetio. Nodings naglašava da se bez afirmativnog odgovora onoga za koga brinemo odnos ne može nazvati odnosom brige. Usvajanje relacionog pristupa smislu brige upućuje na važnost posmatranja svih učesnika u pedagoškoj situaciji, ne samo ponašanja učitelja.

Nodings smatra da odnosi brige predstavljaju temeljni stub na kome počiva kvalitetan pristup podučavanju, oni su osnova uspešne pedagoške aktivnosti, ali i profesionalnih kompetencija učitelja. „Prvo, kada slušamo naše učenike, mi zadobijamo njihovo poverenje, a u odnosu poverenja verovatnije je da će oni usvajati ono čemu ih učimo... Drugo, što se više uključujemo u razgovore sa učenicima, to više saznajemo o njihovim potrebama, radnim navikama, interesovanjima i talentima. Dobijamo od njih važne poruke kako da planiramo časove i njihov razvoj... Konačno, kako stičemo znanje o potrebama naših učenika, počinjemo da shvatamo koliko još mnogo toga moramo da uradimo, dobijamo inspiraciju da širimo svoje kompetencije...“ (Noddings 2005).

Odnose brige u školama je istraživala Tarlou (Tarlow 1996, prema Marlowe 2003). Na osnovu intervjuva sa učiteljima i učenicima ona je došla do osam osnovnih koncepata koji čine odnose brige. To su: vreme (provođenje vremena sa svakim od učenika posebno, u interakciji „jedan prema jedan“); „biti tu za nekoga“ (fizička prisutnost i emocionalna dostupnost kada je to potrebno); razgovor (počinjati i završavati časove diskusijama); osetljivost (Tarlou je ne smatra ličnom karakteristikom, već akcijom koja traži vreme i napor, označava okrenutost ka potrebama i raspoložnjima učenika, u cilju razumevanja onoga što se događa u njihovim porodičnim, prijateljskim i ljubavnim pričama); ponašanje u najboljem interesu drugog; briga kao osećanje (povezanost učitelja sa učenicima na dubok način koji uključuje intenzivna osećanja); briga kao činjenje (benevolentna aktivnost koju učitelj radi u korist učenika); i reciprocitet (dinamična interakcija koja uključuje davanje i primanje svakog od učesnika u odnosu). Briga znači činiti za druge, a odnosi brige znače uzajamnu razmenu i proces davanja, zaklju-

čuje Tarlou, naglašavajući važnost ličnih odnosa i emotivne povezanosti u radu sa učenicima.

Model etike brige Kerol Giligan predstavlja teoriju moralnog razvoja prema kojoj empatičko razumevanje ima centralnu ulogu u razvoju moralnosti, od inicijalnog, na sebe centriranog modaliteta ka onom koji je socijalno odgovoran. U razvoju etike brige Giligan razlikuje tri stupnja. Najraniji stupanj u ovom modelu etičkog razvoja je *individualni opstanak*, sebična centriranost osobe na samu sebe, koja se javlja pre nego što empatija postane trajni i moćni pokretač ponašanja. U narednom stupnju *samožrtvovanja za dobro drugih*, osoba je toliko preplavljena empatičkim odgovorima prema drugima da sebe zanemaruje, a sa ciljem da izbegne povređivanje drugih. U trećem stupnju, osoba je u stanju da balansira između sopstvenih potreba i potreba drugih.

Etika brige se definiše kao pristup etici koji ima fokus na bliske emocionalne odnose i naglašava emocionalnu posvećenost kao osnovu za etičko ponašanje, pre nego oslanjanje na apstraktna pravila, racionalne, logičke principe i pravdu. Model moralnog razvoja L. Kolberga, koji Giligan naziva *etika pravde*, zasniva se na racionalnosti kao osnovnom pokretaču moralnog razvoja. Kolbergov model ima fokus na apstraktno suđenje, ciljevi etičkih odluka su jednak tretman i reciprocitet. Kao eho Kantovog kategoričkog imperativa, najuspešnijim se smatraju one moralne odluke koje pokazuju reverzibilnost, gde se moralni akt vrednuje prema tome da li je zadovoljavajući za obe strane i u slučaju ako bi one zamenile uloge. Drugim rečima, kriterijum etičnosti je poruka „Ne radi drugima ono što ne bi voleo da oni urade tebi“.

Kontrasti između etike brige i etike pravde mogu se, prema Giligan, konceptualizovati na sledeći način. Karakteristike etike brige sadržane su u paradigmi *odnosa dete – odrasli*, koje čine emocije, empatija, povezanost, odgovornost, odnosi među onima koji nisu jednaki, saradnja i poverenje. Za razliku od toga, karakteristike etike pravde sadržane su u paradigmi *ugovora*, koji se zasniva na razumu i logici, principima, pravdi, autonomiji, pravima i obavezama, odnosima među jednakima, takmičenju i samopouzdanju.

3. Realizacija istraživanja: strategija procene etičke osetljivosti

Istraživanje je eksplorativno i kvalitativno, realizovano sa ciljem da se ustanovi i opiše nivo razvijenosti etičke osetljivosti studenata prve godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini. Etičku osetljivost smo definisali kao osetljivost na posledice neetičkih postupaka učitelja po učenike, odnosno osetljivost na postupke učitelja koji svesno ili nesvesno, namerno ili nenamerno, sa različitim ciljevima, mogu povrediti dete/učenika. Etička osetljivost je deo repertoara ponašanja i

senzibiliteta one osobe koja brine za dete i oseća empatičku uznemirnost u situaciji kada je dete (učenik) izvrgnuto neetičkom postupku odraslog (učitelja).

Etičku osetljivost smo ispitivali primenom tehnike intervjua, na uzorku od 53 studenta prve godine sva tri smera Pedagoškog fakulteta u Jagodini (u martu i maju 2009. godine). Osnovna tema intervjua jeste način na koji student percipira određenu problemsku situaciju iz prakse učitelja/vaspitača/domskog vaspitača (u najvećem broju slučajeva opisani su istiniti događaji iz realnog života škole/vrtića, u formi kratke priče koju student dobija na papiru)⁴. Pitanja koja studentu postavlja intervjuer (nastavnik fakulteta) od njega traže da proceni ispravnost opisanog ponašanja učitelja/vaspitača u datoj problemskoj situaciji, tj. da izrazi svoj stav u odnosu na postupak učitelja/vaspitača, a zatim da taj stav ukratko obrazloži i argumentuje.

Situacije iz prakse, u odnosu na koje studenti izražavaju svoje stavove, imaju tri osnovne karakteristike. Njihove *teme* obuhvataju socijalne odnose među učenicima u odeljenju/decom u grupi i odnose između učitelja/vaspitača i učenika/dece/vaspitanika. Zatim, u njima su opisane *različite varijante problemskih situacija*, kao što su sukobi između učenika, sukobi između učenika i učitelja, izdvojenost/stigmatizovanost učenika itd. I treće, opisane reakcije učitelja/vaspitača na neprihvatljiva ponašanja dece ili nastali problem pripadaju interakciji koja doprinosi ili pripada *odnosu niskog kvaliteta učitelja sa učenicima, i potencijalno može naneti psihološku štetu i/ili ga fizički povrediti*. Pod odnosima niskog kvaliteta podrazumevamo one odnose koje karakteriše neka od sledećih formi zanemarivanja ili zloupotrebe učenika od strane učitelja: indiferentnost, permisivnost, nedostatak podrške, nedostatak uključivanja (pažnjom, pitanjem, postupkom), neosetljivost za osećanja i potrebe, odbacivanje, neprijateljstvo, verbalno ili fizičko kažnjavanje.

4. Obrada podataka: kvalitativna analiza i interpretacija sadržaja

Odgovore studenata smo obradili koristeći kvalitativnu analizu njihovog sadržaja. Intervjui su snimani diktafonom, a potom su audio-zapisi preneseni u transkripte, čije smo sadržaje analizirali induktivnom metodom. Kako bismo organizovali prikupljene podatke, koristili smo postupak otvorenog kodiranja, koji sadrži tri faze: 1) obeležavanje ključnih reči i ustanovljavanje obrazaca (pojmovi) koji se ponavljaju u empirijskoj građi i imenovanje tih obrazaca; 2) otkrivanje konceptualnih kategorija koje obuhvataju veću količinu sirovih

⁴ Izjašavanje o ispravnosti postupaka osoba opisanih u pričama koje govore o realnim, životnim problemskim situacijama i dilemama, a primenom tehnike intervjua, predstavlja jedan od načina ispitivanja razvoja moralnosti (Juujärvi 2003).

podataka, odnosno pridruživanje srodnih obrazaca (sa istim ili sličnim sadržajem) u šire kategorije; 3) analiza i interpretacija značenja obrazaca (pojmov) i kategorija (Mesec 1998, prema Ajduković, Kregar Orešković, Sladović Francz, 2008).

Odgovore studenata na pitanja *Procenite postupak vaspitačice u opisanoj situaciji* i *Objasnite zašto tako mislite, navedite argumente za svoj stav* analizirali smo kao jedinstven sadržaj koji obuhvata procenu postupka učiteljice i prateću argumentaciju.

5. Rezultati istraživanja

Analizom sadržaja odgovora dobili smo četiri kategorije: 1) orijentacija ka kazni i poslušnosti, 2) orijentacija ka konformizmu i autoritetu, 3) orijentacija ka odgovornosti i profesionalizmu i 4) orijentacija ka brizi i empatiji. U nastavku teksta, uz svaku kategoriju su navedeni citati iz transkripata koji ilustruju datu kategoriju (tekst u italiku), kao i primeri situacija na koje se citirani odgovori odnose (tekst u boldu).

5.1. Orijehtacija je ka kazni i poslušnosti

U odgovorima svrstanim u ovu kategoriju studenti procenjuju postupak učiteljice/vaspitačice kao ispravan. Svoj stav obrazlažu greškom deteta/učenika, njegovim neprihvatljivim ili neprilagođenim ponašanjem u opisanoj situaciji. Zavisno od situacije, studenti kao argumente za opravdanje postupka učiteljice navode sledeća ponašanja učenika: vređanje i svađa sa drugom, tuča sa drugom, izdvajanje od ostalih učenika, kršenje pravila ponašanja, tužakanje, ometanje drugih tokom radnih aktivnosti, upropašćavanje tuđe i školske imovine, neposlušnost, neizvršavanje obaveza itd.

Prvi primer: Milica na odmoru dolazi do učiteljice, plače i kaže: „Neću više da sedim sa Marijom, ona je bezobrazna!“ Učiteljica joj odgovara: “To nije lepo da tako kažeš za svoju drugaricu. Hajde, obriši suze i nasmej se. Nećeš valjda biti takva plačljivica. Umij se i idi da se igraš, odmor traje samo još pet minuta!”

Dobro je postupila, lepo joj je rekla da nije tako trebala da kaže za svoju drugaricu, lepo joj je rekla i da obriše suze i da se nasmeje, da ne bude plačljivica... (student smera za predškolske vaspitače, transkript br. 4).

Drugi primer: U produženom boravku prvog razreda, učiteljica obilazi manje grupe dece koja rade na zajedničkom zadatku. Dolazi do romske devojčice koja nije prihvaćena u odeljenju i kaže joj: „Hajde, Aleksandra, priđi ovoj grupi ovde, nemoj sama tu sedeti. Pokupi stvari i vidi šta oni rade.“

Sasvim ispravno je postupila, bez obzira što je devojčica Romkinja, ona treba da se druži sa ostalom decom, i da se pridruži grupi i da radi, a ne da sedi sama po strani.... to što se izdvojila, možda se ona oseća drugačije, ali učiteljica je normalno trebalo da joj tako kaže, pa treba da se ponaša kao prema ostaloj deci... da je ne gleda kao Romkinju, nego kao normalno dete i da je ne razlikuje od drugih (student smera za učitelje, transkript br. 36).

Treći primer: Dva učenika 4. razreda potukla su se na velikom odmoru. Dovede ih do učiteljice kojoj objašnjavaju da su se posvađali igrajući žmurke u dvorištu. Ona im na to kaže: „E, sad ćete da sedite u učionici i svaki će da napiše 50 puta rečenicu „neću nikad više da se bijem sa drugom iz odeljenja“.

I ja bih tako isto postupila, jer ovo je neka blaga kazna, koja će ih naučiti pameti, decu mrzi da pišu rečenice, za decu je ovo ipak najprikkladnije, bolje je nego neke drastične kazne, posle ove kazne će ipak sve biti O.K. (student smera za učitelje, transkript br. 8).

Ispravno je postupila, treba da postoji kazn, jer će ih na taj način naučiti toleranciji i timskom radu i da poštuju jedan drugog i da moraju razgovorom da nađu rešenje... malo je previše to 50 puta, mada oni su 4. razred, mogu oni to, možda bih ja smislila neku drugu kaznu... verovatno da moraju da sede sami i da smisle kako da reše svoj problem, kasnije da mi ispričaju da čega su došli, do kakvog rešenja (student smera za učitelje, transkript broj 37).

Četvrti primer: Likovna je aktivnost i deca crtaju vodenim bojama. Milica, stara 4 godine, uzima posudu i zainteresovano gledajući, polako prosipa vodu pored stola, podmećući ispod mlaza ruku. Voda curi po podu. Vaspitačica joj prilazi i kaže: “Milice, prestani! Vidi šta si napravila!” Dovodi Milicu do svog stola i kaže: „Sad sedi ovde mirno, dok se ne završi čas likovnog“.

Vaspitačica je postupila korektno jer devojčica nije trebala da prosipa vodu i da curi po podu... trebala je da bude stroga, da pokaže svoj stav i autoritet nad njom... devojčica ima 4 godine i treba da se ponaša drugačije, u skladu sa drugom decom, dovela je da sedi kod nje za stolom, zaslužila je takvu kaznu – da bude mirna celog časa (student smera za preškolske vaspitače, transkript br. 53).

Upadljiva karakteristika ovih odgovora jeste da su orijentisani ka kazni i poslušnosti, pri čemu izostaje sagledavanje položaja deteta u datoj situaciji. Oni ne pokazuju opažanje, pa ni razumevanje osećanja ili potreba deteta, već samo njegovu grešku u ponašanju, prekršaj, prestup, za šta sledi zaslužena kazna. Stoga odgovore svrstane u ovu kategoriju odlikuje: neosetljivost za povređenost i jasna, jaka negativna osećanja deteta (transkript br. 4); neosetljivost za osećanja nepripadanja i izdvojenosti iz grupe vršnjaka, straha ili odbačenosti, pri čemu se nedostatak uključenosti učitelja u rešavanje problema brka sa principom pravič-

nosti i fer ponašanjem koje se shvata kao jednak tretman svih učenika bez obzira na individualne razlike (transkript br. 36); afirmacija disciplinovanja dece primenom kazne nepovezane sa prekršenim pravilom ponašanja (transkript br. 8); saglašavanje sa kažnjavajućim autoritetom (transkript br. 37).

5.2. Orijentacija ka konformizmu i autoritetu

U odgovorima svrstanim u ovu grupu, studenti procenjuju postupak učiteljice/vaspitačice kao neispravan. Svoj stav obrazlažu greškom učiteljice koja se oglušila o pedagoško pravilo, konvenciju, autoritet ili zakon. Kao najčešće argumente u prilog neispravnosti datog postupka studenti navode izostanak objašnjenja pravila ponašanja učeniku/detetu, nezakonitost postupka ili neusaglašenost sa prihvaćenim (pedagoškim) normama ponašanja kojih učitelji treba da se pridržavaju. Sledeći primeri odgovora studenata ilustruju ovu kategoriju:

Šesti primer: Tokom ručka u Domu za nezbrinutu decu Jelena, osmogodišnja devojčica, burno protestuje što joj je neko od ostale dece uzeo šniclu iz tanjira dok je bila u toaletu. Ona počinje da viče i psuje, dohvata čašu sa sokom i svom snagom je baca na beli, sveže okrečeni zid trpezarije. Čaša se razbija, a sok razliva po zidu i podu. Dežurni vaspitač, znajući koliko je novca i truda uloženo u renoviranje trpezarije, i smatrajući da dete mora da nauči da kontroliše svoj bes, prilazi devojčici i dva puta je udara po licu.

To nije način, nije pravi način na koji može da se reaguje, u stvari nikako ne može da reši situaciju, bez obzira što je renovirana trpezarija... (to je moguće učiniti) stalnim ponavljanjem pravila i nekog reda, kućnog reda ustanove, šta treba, šta ne treba raditi... kako se treba ponašati za stolom, u trpezariji, od strane vaspitača (student smera za domske vaspitače, transkript br. 42).

Nikada ne bih udarila dete, nikada, ne znam šta da radi... Imam stav, bez obzira kakvo da je, to nema šanse da se desi kod mene. To nije način vaspitanja, treba detetu reći šta treba, šta ne, nikako drugačije (student smera za domske vaspitače, transkript br. 48).

Nije u redu, on nije roditelj, on je samo vaspitač... treba razgovorom da joj ukaže da to nije u redu, da ne treba psovati, ne treba razbijati čaše... (student smera za domske vaspitače, transkript br.1).

Nije pravilno da 50 puta pišu bilo šta, trebalo bi da razgovara sa njima, da vidi razloge za to, nije način da se reši problem i učili smo da ne sme tako, treba da se druže jer su drugovi iz odeljenja... (odgovor na treći primer, student smera za učitelje, transkript br. 10);

Nije postupila ispravno jer po dosadašnjem zakonu zabranjeno da se deca kažnjavaju da više puta pišu bilo šta, nije pričala sa njima, već se samo odlučila

di ih kazni, nije pozvala roditelje.... (odgovor na treći primer, student smera za učitelje, transkript br. 16).

Upadljiva karakteristika ovih odgovora jeste da su orijentisani ka konformizmu i autoritetu. Kao i u prvoj kategoriji, ne sadrže opažanje osećanja ili potreba deteta, ali u fokusu nije greška deteta, već greška učitelja/vaspitača, njegov prekršaj ili propust u odnosu na dete. U citiranim primerima, rasuđivanje o (ne)ispravnosti postupka orijentisano je ka održavanju reda (transkript br. 42); poštovanju pedagoških konvencija i principa (transkript br. 48); poštovanju zakona (transkript br. 16). Vidno je konformiranje pravilima ponašanja u kontekstu okruženja škole/doma/vrtića i intencija da se taj red podrži i opravda. Ono što se smatra dobrim ili ispravnim ponašanjem dece/učenika jeste poštovanje fiksiranih pravila, reda i discipline, a ponašanje učitelja/vaspitača treba da obezbedi održavanje tog reda i poštovanje tih pravila. S druge strane, dobro ili ispravno ponašanje učitelja je ono koje obezbeđuje održavanje reda primenom strategije „meke socijalizacije“ – objašnjavanjem učeniku zašto je neki njegov postupak dobar ili nije, a ne primenom kazne.

Najrelevantniji faktor koji određuje da li je postupak učitelja dobar ili loš nije dobrobit deteta, već autoritet, oličen u pedagoškim principima, zakonima konvencijama. Orijehtacija ka konformizmu i autoritetu ima prioritet nad najboljim interesom deteta i lišena je afektivne komponente, odnosno brige za dete. Tako na primer, nema osvrta na osećanja deteta koje vaspitač fizički kažnjava, već samo na mogući način da se uspostavi red (transkript br. 42); ili, kao u narednom primeru, pravo da se dete udari osporava se vaspitaču, ali izgleda ostavlja roditelju (transkript br. 1).

5.3. Orijehtacija ka odgovornosti i profesionalizmu

U odgovorima svrstanim u ovu grupu, studenti procenjuju postupak učiteljice/vaspitačice kao neispravan. Svoj stav obrazlažu greškom učiteljice koja se oglušila o pedagoško pravilo, konvenciju, autoritet ili zakon, ali i time što nije bila usmerena ka detetu. Kao najčešće argumente u prilog neispravnosti datog postupka, studenti navode izostanak uključenosti u rešavanje problemske situacije, izostanak akcije sa detetom, pitanja upućenog detetu, objašnjenja, proaktivnog pristupa. Sledeći primeri ilustruju ovu kategoriju odgovora:

Trebalo je da je pita devojčicu, na primer, zašto to radi, previše agresivno je reagovala... da je pita, je l' joj nije interesantnije da crta, mogla je na neki drugi način da joj priđe... da joj približi, da učini zanimljivijim (aktivnost) kako bi joj zadržala pažnju, (da joj kaže) hajde pomoći ću ti i ja... (student smera za predškolske vaspitače, transkript br. 43, odgovor na četvrti primer).

Ne slažem se, time što će pisati na tabli neće ništa postići, treba da sazna razlog i da im na lep način objasni da treba da se igraju i da se ne tuku, da popriča sa njima jer se to razgovorom postiže, da pita jednog, pa drugog šta se desilo, da ih stavi da zajedno sede, da imaju više kontakta, možda bi se i zavoleli (student smera za učitelje, transkript br. 11, odgovor na treći primer).

Ne treba biti previše grub sa decom, povišen ton... ne vidim svrhu. Trebalo bi razgovarati, odraditi radionice sa decom, uključivati dete u sekcije, dodatna nastava sa detetom ako ne ume da priča srpski... (student smera za učitelje, transkript br. 17, odgovor na treći primer).

Rasuđivanje o postupku učiteljice/vaspitačice vođeno je procenom neprofesionalnosti i neodgovornosti postupka. U odnosu na prethodnu kategoriju, ovi odgovori pokazuju pomeranje ka detetu. Studenti ispoljavaju više fokusa na dete, nabranjem različitih profesionalnih postupaka koji bi bili svrsishodniji u datoj situaciji, a sa ciljem izgradnje kvalitetnih odnosa učitelja i dece; komuniciranja usmerenog na uspostavljanje okvira za međusobno razumevanje i razumevanje pravila ponašanja. Studenti učiteljicu/vaspitačicu ne opažaju samo kao kažnjavajući autoritet (kao u prvoj kategoriji) ili pasivnog posmatrača (kao u drugoj) već joj pridaju ulogu aktivnog učesnika u problemskoj situaciji, uključujući u njeno rešavanje. Umesto kazne kao načina rešavanja sukoba, predlaže se aktivan pristup učitelja koji učenicima treba da obezbedi bolje uslove za socijalnu participaciju i učenje, i to preuzimanjem neke od profesionalnih uloga: motivatora (transkript br. 43); regulatora socijalnih odnosa (transkript br. 11); organizatora nastave (transkript br. 17). Citirani odgovori pokazuju orijentaciju ka preuzimanju odgovornosti učitelja za rešavanje problemske situacije, odnosno razumevanje povezanosti između ponašanja učitelja koji prihvata odgovornost za svoje učenike i dobrobiti samih učenika.

5.4. Orijentacija ka detetu – briga i empatija

U odgovorima iz ove kategorije, studenti procenjuju postupak učiteljice/vaspitačice kao neispravan. U svega četiri odgovora svrstana u ovu grupu, kao argumenti za ovakav stav navode se povređena osećanja deteta i njegove nezadovoljene psihološke potrebe. Evo ilustracije.

Sedmi primer: Dragan ima 7 godina i odnedavno je uključen u pripremnu grupu za školu. Njegovi roditelji nisu obrazovani, vrlo su siromašni i pokušavaju da raznim poslovima prehrane porodicu. Bliži se Nova godina i vaspitačica traži da svako dete, uz pomoć roditelja kod kuće, napravi masku za novogodišnji maskenbal u vrtiću. Draganu sledećeg dana u vrtić dolazi bez maske. Dok ostala deca veselo pokazuju šta su donela, on gleda u pod i ćuti.

Nije dobar postupak, učiteljica je trebalo da bude upoznata sa svime i sa njegovom situacijom. Dete se oseća ugroženo, ostala deca su mogla da kupe masku ili je nabave i sad su oni srećni, a ovo dete se oseća izdvojeno, tužno i nesrećno... Razgovor mu je potreban, verovatno se oseća izdvojeno od ostale dece, mislim da mu je potrebna posebna vrsta pažnje u odnosu na drugu decu... (student smera za predškolske vaspitače, transkript br. 44).

Ona sama sedi jer je izdvojena, niko se ne druži sa njom, učiteljica bi trebalo da joj da neke zadatke da bi se uključila, da joj pomogne, da istakne njene kvalitete koji bi se dopali ostaloj deci, da je približi njima, verovatno (devojčica) ima strah da će biti odbačena, verovatno je doživela situacije kada su je druga deca odbacivala, pa je strah da priđe sama, strah je da će biti odbačena... (student smera za učitelje, transkript br. 20, odgovor na drugi primer).

Rasuđivanje o ispravnosti postupka u ovim primerima vođeno je empatijom sa osećanjima deteta. Za razliku od prethodne tri kategorije, gde je u fokusu opažanja situacije učitelj, sada je fokusu dete. Odgovori reflektuju „empatičku uznemirenost, koju moralna osoba oseća prema ljudima koji pate“ (Hoffman 2000). Sadrže uvid u afektivna stanja deteta u problemskoj situaciji, naglašavaju potrebu za pružanjem pažnje i podrške, ne prosuđuju i ne osuđuju ponašanje deteta, već su usmereni na ono što mu se trenutno dešava. Predlažu akcije koje bi trebalo da pruže podršku detetu i zadovolje njegove neizrečene psihološke potrebe, u datim situacijama bazične potrebe za pripadanjem, povezanošću i sigurnošću. U citiranim primerima etičkog rasuđivanja prepoznamo opažanje usklađeno sa kontekstom pojedinačne situacije, osetljivost na potrebe dece i dinamiku konkretnih odnosa.

Može se zaključiti da ovaj tip odgovora pokazuje kompetentno i zrelo rasuđivanje koje je vođeno najboljim interesom deteta, umesto uobičajenim principima pravednog ophođenja u školskom kontekstu – tretiranja svih učenika na jednak način, u skladu sa nepristrasnim standardima. Naprotiv, nekim učenicima će biti potrebno mnogo više pažnje nego drugima, više usklađivanja radne sredine sa njihovim potrebama i posebnostima da bi mogli da uče i učestvuju u socijalnim aktivnostima. U odgovorima možemo naslutiti afirmaciju onih postupaka koji umesto da kontrolišu dete, kontrolišu sredinu, tj. organizuju sredinu za rad tako da smanje verovatnoću neželjenih oblika ponašanja.

6. Nivoi razvijenosti etičke osetljivosti i implikacije za sistem selekcije na prijemnom ispitu

Daljim sažimanjem dobijenih kategorija odgovora, dobijamo tri osnovna nivoa razvijenosti etičke osetljivosti intervjuisanih studenata:

1) Nerazumevanje etičkih posledica postupaka vaspitača/učitelja po učenike (16 odgovora, odnosno 30 %). Postupak učitelja koji povređuje osećanja deteta i ide na štetu njegove dobrobiti, učenja i razvoja (fizički kažnjava, izdvaja od ostatka grupe, stigmatizuje, zanemaruje, ismeva itd.), smatra se ispravnim postupkom – zasluženom kaznom. Ovi odgovori ukazuju na nedostatak etičke osetljivosti – razumevanja posledica (ne)etičkih postupaka vaspitača/učitelja po učenika. Kao što je rečeno, sadrže orijentaciju ka kazni i poslušnosti, afirmaciju kazne koja izražava moć nastavnika, proizvoljna je i nepovezana sa situacijom, usmerena na ličnost i uključuje moralnu osudu. Nema razumevanja činjenice da je kazna ponižavajuća, da znači nedostatak poštovanja dečje ličnosti i da ozbiljno može blokirati ili narušavati dečji razvoj. Citirani primeri reflektuju autoritaran stav, razumevanje poželjne uloge učitelja kao pravednog i strogog sudije, koji razvija kod dece poslušnost zasnovanu na strahu, a proizilazi iz njegove moći da nagrađuje ili kažnjava. Ovi primeri pokazuju da izostaje razumevanje ili osetljivost za osećanja kažnjenog deteta.

2) Razumevanje etičkih posledice postupaka vaspitača/učitelja zasnovano na etici vrline i etici pravde (33 odgovora, odnosno 62,5 %). Postupak učitelja koji povređuje osećanja deteta i ide na štetu njegove dobrobiti, učenja i razvoja smatra se neispravnim, pogrešnim, neodgovarajućim ponašanjem, što ukazuje na postojanje etičke osetljivosti – razumevanja posledica (ne)etičkih postupaka vaspitača/učitelja po učenika. U ovim primerima, kao što je rečeno, postoji orijentaciji ka konformizmu i autoritetu, odnosno ka odgovornosti učitelja. Citirani primeri reflektuju stav prema kome je ono što je dobro ili loše – ono što zadovoljava druge i obezbeđuje njihovo prihvatanje, ponašanje koje treba da bude usklađeno sa normama i konvencijama, odnosno ono ponašanje koje pokazuje preuzimanje profesionalne odgovornosti i aktivno uključivanje u rešavanje problema.

3) Razumevanje etičkih posledice postupaka vaspitača/učitelja zasnovano na etici brige/empatiji (4 odgovora, odnosno 7,5 %). Postupak učitelja koji povređuje osećanja deteta i ide na štetu njegove dobrobiti, smatra se neispravnim ponašanjem jer povređuje osećanja i potrebe učenika u problemskoj situaciji. Ova kategorija etičkog rasuđivanja uključuje empatiju i brigu, bazira se na emocionalnoj osetljivosti i shvata značaj odgovornosti u odnosima sa drugima.

Kakve su implikacije ovih nalaza za selekciju na prijemnom ispitu? Kandidati čiji bi odgovori pokazivali razumevanje etičkih posledica postupaka vaspitača/učitelja zasnovano na etici brige/empatiji, činili bi najpoželjniju grupaciju za upis na Pedagoški fakultet. U njima vidimo buduće učitelje koji će svoje znanje i veštine, energiju i vreme ulagati u aktivnosti usmerene ka doborobiti dece jer briga za decu nije samo stvar stava, već činjenja, svesnog i voljnog napora da se stvore optimalni uslovi za razvoj i učenje svih učenika. Kvalitet podučavanja nije uvek vođen kvalifikacijama, pedagoškim znanjem i veštinama podučavanja,

već i entuzijazmom, posvećenošću i ljubavlju prema pozivu. Osetljivost studenata prema emocionalnoj dobrobiti učenika ukazuje na poželjnu osnovu za dalji razvoj etike brige i odgovornosti prema učenicima kao važnih profesionalnih kompetencija budućih učitelja i vaspitača a kandidate čije se refleksije o nastavnoj praksi zasnivaju na saosećanju sa decom kvalifikuje za studije na Pedagoškom fakultetu.

Nalazi ovog istraživanja mogu se povezati i sa fazama u razvoju profesionalnog identiteta do kojih je u svojim istraživanjima došla Fuller (Fuller 1969, prema Chan 2004). Prema ovoj autorki, brige i strahovi su refleksije jakih motivacionih pokretača razvoja učitelja. Fuller je identifikovala dve kategorije brige koje učitelji doživljavaju u različitim tačkama sticanja svog profesionalnog iskustva: brige za sebe i brige za učenike (engl. *concern*, u značenju uznemirenosti).

U početnoj fazi profesionalnog razvoja studenti i učitelji u prvoj godini prakse konstantno pokazuju *brigu za sebe* (prihvatanje od strane učenika, kolega, roditelja, održavanje discipline u razredu, i sl.), *orijentisani su na sebe*, što bi odgovaralo orijentaciji u etičkom rasuđivanju na grešku u učitelju/vaspitaču. S godinama prakse, u drugoj fazi razvoja, učitelji se sve više brinu o sopstvenoj sposobnosti da obavljaju svoje dužnosti i zadatke. U trećoj fazi oni brinu za ishode – uticaj na učenje i razvoj učenika, uspešnost u podučavanju. Iskusniji učitelji su fokusirani na potrebe i razvoj učenika, što bi odgovaralo orijentaciji u etičkom rasuđivanju na empatiju i brigu za učenika, odnosno fokus na dete u opažanju problemske situacije.

Istraživanja načina na koji kandidati opažaju pedagoške situacije, ispravne i neispravne postupke učitelja i reakcije učenika, mogu biti u funkciji usavršavanja sistema selekcije. Nadamo se, takođe, da ovi rezultati, iako dobijeni tek u inicijalnoj fazi istraživanja ove kompleksne teme, mogu dati informacije nastavnicima pedagoških fakulteta koje se tiču implicitnih teorija studenata o ulogama učitelja i učenika, o učenju i podučavanju. Ova saznanja mogu se koristiti za unapređivanje daljeg profesionalnog razvoja studenata i promocije njihovih kvaliteta. Prijemni ispit je prilika da nastavnici i saradnici fakulteta upoznaju kandidate i da na osnovu analize njihovih rezultata na prijemnom ispitu, a imajući u vidu zahteve profesije, u kurikulum fakulteta (kroz programe pojedinačnih predmeta, izborne predmete, zadatke za praksu itd.) unesu potrebne promene, prilagođavajući tako nastavu osobenostima i prethodnim znanjima studenata.

Literatura

Ajduković, M., Kregar Orešković, K., Sladović Francz (2008): *Mogućnosti i izazovi kvalitativnog pristupa u istraživanju skrbi za djecu*. U: N. Koller-Trbović i A. Žižak (ured.): *Kvalitativni pristupi u društvenim znanostima*, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Zagreb, str. 119–53.

- Haapanen, S. (2000): *Skills and Competencies Needed by a Multiculturally Oriented Teacher / Philosophical Considerations*. U: Sunnari, V., Rasanen, R. (ured.): Ethical challenges for teacher education and teaching, Oulu: Oulu University Press, str.131–147.
- Noddings, N. (2005): *Caring in education*, the encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.
- Smith, M.K. (2004): *Nel Noddings, the ethics of care and education*, the encyclopedia of informal education, www.infed.org/thinkers/noddings.htm.
- Juujärvi, S. (2003): *The Ethic of Care and Its Development. A Longitudinal Study Among Practical Nursing, Bachelor-Degree Social Work and Law Enforcement Students*, University of Helsinki, Helsinki.
- Hofman, M. (2000): *Empatija i moralni razvoj*, Dereta, Beograd.
- Marlowe, M. (2006): Torey Hayden's Teacher Lore: A Pedagogy of Caring. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v. 32 n1, str. 93–103.
- Chan, K. (2004): *Teacher Professional Development: In-service Teachers' Motives, Perceptions and Concerns about Teaching*. Hong Kong Teachers' Centre Journal, Vol. 3.

Sunčica Macura-Milovanović and Jelena Starčević,
University of Kragujevac, Faculty of education in Jagodina, Serbia

ETHICAL SENSITIVITY AS A SELECTION CRITERIA FOR STUDIES ON EDUCATIONAL FACULTY

Summary: This paper presents pilot research on the level of first year student's sensitivity for consequences of teacher's (non)ethical behavior. The research is a part of redesigning concept of entrance examination and improving selection system for studies on Educational faculty in Jagodina. Investigation of ethical sensitivity was realized by technique of interview, on the sample of 55 first year students.

Theoretical basis of research is found in N. Noddings's theory of care and C.Gilligan's ethics of care, which focus on creation of care relationship, e.g. behavior of person who is caring (teacher) and the person who is cared for (child).

Results of qualitative analysis of interviewed students, point out to three levels of their ethical sensitivity: lack of understanding of ethical consequences of teacher's behavior; understanding of ethical consequences of teacher's behavior based on ethics of virtue and justice/critics of teacher's non ethical actions; and understanding of ethical consequences of teacher's behavior based on ethics of care/empathy with children's feeling and needs.

In the conclusion, it is stressed that student's sensitivity for children's emotional wellness indicates desirable bases for student's further development of ethics of care and responsibility towards children, as important professional competencies of perspective primary school and kindergarten teachers. Candidates, whose reflections on teaching practice are based on empathy with children, are highly qualified for studies on Educational faculty.

Key words: ethical sensitivity, ethics of care, empathy, entrance examination, students, professional competencies.



RADMILA MILOVANOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

UDK 316.644-057.874:171/172(497.11)

SELEKCIJA KANDIDATA ZA PEDAGOŠKE FAKULTETE KAO MERA ZAŠTITE MENTALNOG ZDRAVLJA DECE

Apstrakt: Rad se bavi razmatranjem značaja koje osobine ličnosti koje definišu pojam *zrelosti ličnosti* imaju u pedagoškom radu i neophodnošću detekcije nekih od njih pri selekciji kandidata za upis na studije na pedagoškim fakultetima. Kako osobine ličnosti imaju dinamičko dejstvo, one u velikoj meri određuju kvalitet pedagoških interakcija. Dokazujući da su osobine ličnosti pedagoških radnika značajan faktor u očuvanju i unapređivanju mentalnog zdravlja dece i mladih, u radu se ukazuje i na činjenicu da su u pedagoškoj praksi interakcije na relaciji pedagoški radnik – dete često i nedopustivo destruktivne i da se tim pitanjima malo ko ozbiljnije bavi. U tom smislu, prijemni ispit koji uključuje nastojanje da se utvrde neke osobine ličnosti kao što su socijalne kompetencije, empatičnost, tolerancija na frustracije i kontrola emocionalnih reakcija kandidata (koje se gotovo sigurno manifestuju u intervju-situaciji na prijemnom ispitu), svakako predstavlja pozitivan korak u tom pravcu.

Gljučne reči: selekcija kandidata, zrelost ličnosti, mentalno zdravlje

Psihologija je odavno utvrdila da ličnost „određuje opšti i za pojedinca karakterističan način ponašanja“ (Allport 1966), da je „ličnost ono što omogućava predviđanje šta će neka osoba uraditi u određenoj situaciji“ (Cattell 1975). Razvojna psihologija je takođe odavno utvrdila da se ličnost razvija celog života ali da dostiže „prilično stabilan nivo“ do punoletstva (Neugarten 1974). Pedagoška psihologija je velikim brojem svojih istraživanja nedvosmisleno potvrdila da ličnost pedagoškog radnika ima mnogostruke, dalekosežne, direktne i indirektne uticaje na vaspitanike i učenike. Karakteristike ličnosti u najvećoj meri određuju vaspitni stil pedagoškog radnika a vaspitni stil vrši suštinski, dubok i sveobuhvatan uticaj na ličnost učenika. Od vaspitnog stila zavisi kvalitet podučavanja, aktivnost učenika, izbor vaspitnih i obrazovnih postupaka, klima u grupi ili razredu, kvalitet interakcija (Magoon 1983). Pored toga, postoji i nebrojeno mnogo istraživanja na temu kakvog pedagoškog radnika žele deca. Rezultati istraživanja pokazuju da deca žele pedagoškog radnika prijatelja, čoveka u koga mogu imati poverenje, savetnika, čoveka koji „olakšava i podstiče razvoj ličnosti a ne otežava ga i koči“. Pored nekih pedagoških radnika deca se osećaju sigurno i smireno,

prihvaćeno i cenjeno, prisutno i uključeno. Neki pedagoški radnici postižu i da „njihova“ deca bolje uče i više znaju; da se osećaju samopouzđano, optimistično i da su vredni poštovanja. Njih, pokazuju istraživanja, učenici doživljavaju kao prijatelja, čoveka od poverenja, skoro kao roditelja... Ali, postoje i oni drugi pedagoški radnici koji postižu da se deca osećaju nesigurno, ugroženo, odbačeno, potcenjeno, odsutno, isključeno, besno... (Ausubel 1987). Istraživanja takođe pokazuju da „toplina i srdačnost značajno utiču na napore koje đaci ulažu u učenje, na njihova interesovanja i motivaciju“ (Cogon 1995), da „toplina i prihvatanje utiču na formiranje zdravih i sigurnih ličnosti učenika“, a da neprijatna osećanja kao što su anksioznost, dosada i apatija ugrožavaju ne samo intelektualni razvoj već i psihičko zdravlje učenika (Gage, 1956).

Sa svoje strane, neuronauke ukazuju na činjenicu da su sredinski uticaji u razvojnom dobu „fini štimeri neuralne strukture“, a razvojna psihopatologija udara na sva zvana ukazujući na važnost uticaja „značajnih drugih“, uticaja ličnosti kao što su roditelji, vaspitači, učitelji, nastavnici i škole uopšte na nastanak i razvoj različitih pojava oblika patologije u dečjem dobu i mladosti, kao i na remeteći učinak koji strah i druge negativne emocije mogu imati na tokove razvoja ličnosti.

Psihologija mentalnog zdravlja u okviru koncepta primarne prevencije, apostrofira nosioce zaštite i unapređenja mentalnog zdravlja. Njih predstavljaju „ključne osobe“ u koje, pored roditelja, spadaju vaspitači, učitelji i nastavnici. „Ključne osobe“ u okviru ovog koncepta mogu biti „releji zdravlja“ ali i „releji duševnih poremećaja i bolesti“ i njihov značaj za mentalno zdravlje je veliki (Caplan 1987).

Dakle, u nastavnom procesu, pedagoški radnik se pojavljuje ne samo kao stručnjak koji prenosi znanje iz određene oblasti već i kao kompletna ličnost, „čiji je uticaj na opšte tokove dečjeg razvoja veoma veliki i koji je „relej mentalnog zdravlja“ ili „mentalnih poremećaja“. Kakav će biti taj uticaj, da li će pedagoški radnik biti „relej zdravlja“ ili „relej poremećaja“, zavisi od toga kakva je ličnost pedagoški radnik. Svaki pedagoški radnik je ličnost koja ima sasvim određen temperament, karakterne osobine, interesovanja, navike, vrednosne orijentacije, nivo tolerancije na frustracije itd. Kao ličnost sa određenim identitetom i integritetom, ličnost koja je u svom razvoju dostigla sasvim određen nivo zrelosti, pedagoški radnik može imati karakter produktivne ili neproduktivne orijentacije, može biti zdrava i normalna ličnost ali može, zar ne, (kakav jeretički pristup), imati latentne ili sasvim manifestne narcističke, agresivne, autoritarne, depresivne, anksiozne, egocentrične, paranoidne... ili neke druge psihopatološke tendencije koje će biti sasvim sigurno manifestovane u pedagoškom radu.

Evo kratkog prikaza glavnih karakteristika ovih tipova ličnosti. Uzgred, važno je napomenuti da epidemiološki podaci pokazuju da se čak oko 20–30% opšte populacije može uključiti u neki od poremećaja ličnosti.

Tabela 1. Poremećaji ličnosti sa glavnim karakteristikama

PARANOIDNA LIČNOST	sumnjičavost, neprijateljstvo, cinizam
SHIZOIDNA LIČNOST	emocionalna hladnoća, nepoverljivost
ANTISOCIJALNA LIČNOST	impulsivnost, agresivnost
EMOCIONALNO NESTABILNA LIČNOST	promene raspoloženja, plašljivost
HISTRIONIČNA LIČNOST	površne emocije, egocentrizam
NARCISTIČKA LIČNOST	uvećano samouvažavanje, preosetljivost na kritiku
IZBEGAVAJUĆI POREMEĆAJ LIČNOSTI	inferiornost, plašljivost
ZAVISNA LIČNOST	samoobezvređivanje, strah od napuštanja
PASIVNO-AGRESIVNA LIČNOST	neosetljivost i grubost prema slabijima

Tabela 2. Klasifikacija karaktera (Pec, 1964)

AMORALNI TIP	emocionalna labilnost, slaba samokontrola, nedoslednost i agresivnost
SEBIČNI TIP	elaba samokontrola, egocentrizam, negativizam i agresivnost
KONFORMISTIČKI TIP	nekritičnost u odnosu na druge, pasivnost, permisivnost
IRACIONALNI TIP	slab kontakt sa realnošću, rigidnost

Osim toga, epidemiološki podaci ukazuju na to da veliki procenat (čak do 50%) opšte populacije ispoljava neki ili više pojava oblika anksioznih poremećaja. Od kakvog su značaja ovi podaci ili, drugim rečima, kuda vodi ova priča? Osnovno pitanje u ovom kontekstu je sledeće: Šta ili ko to garantuje da se među kandidatima za upis na pedagoške fakultete, dakle, budućim pedagoškim radnicima, neće naći osoba sa nekim navedenim (ili nenavedenim) karakternim osobinama i da ona neće biti primljena? Da li nam prijemni ispiti koji vrše selekciju ispitujući skoro isključivo kognitive aspekte ličnosti kandidata govore bilo šta o onim osobinama ličnosti pedagoškog radnika koje će, sasvim sigurno, odrediti vrstu uticaja tog i takvog pedagoškog radnika na buduće generacije svojih vaspitanika i učenika?

Ova tema se, na neki način, skoro sasvim izbegava i u istraživanjima i u svakodnevnoj praksi. Uglavnom se govori u konstrukcijama „trebalo bi da“ ili „ne bi trebalo da“. Skoro da nema govora o tome šta jeste, skoro da nema istraživanja na temu kakvi jesu naši pedagoški radnici kao ličnosti. Čini se da jedino psiholozi i pedagozi koji rade kao stručni saradnici u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama znaju razmere najrazličitijih oblika destruktivnih interakcija koje se u našoj pedagoškoj praksi odvijaju na relaciji pedagoški radnik – dete. Naša pedagoška praksa je, čini se, prepuna ličnosti koje su u njoj naš-

le teren na kome mogu bez ikakvih posledica da zadovolje svoje potrebe za dominacijom, moći i nadmoći, svoje narcističke i agresivne potrebe. Te svoje potrebe zadovoljavaju najrazličitijim oblicima manipulacije i nasilja nad decom, otvorenom, ali češće prikrivenom agresijom koristeći sva moguća sredstva među kojima su zastrašivanje, odbacivanje, pretnje, omalovažavanja, favorizovanja neke dece, poklanjanje ocena po principu „ko ima koga ima i Boga“, zbuñivanje učenika, nametanje sebe i svojih stavova, propovedanje svojih dogmi, intelektualiziranje, podsmevanje, zloupotrebljavanje slabosti učenika, nepoštovanje obaveza prema učenicima, odbijanje da vide bilo šta dobro kod učenika, stalna sumnjičavost u učenike, emocionalna hladnoća i odbacivanje...

Kako ovakvo ponašanje nastavnika utiče na učenike, o tome malo ko govori. Evo nekih ilustracija.

U daljem tekstu su citirani od reči do reči odgovori dobijeni od studenata Pedagoškog fakulteta na pitanje: „Opišite jednu svoju životnu traumu ili neki neprijatan događaj za koji mislite da je ostavio posledice na vaše mentalno zdravlje“.

Ilustracija 1. Životna trauma studenata sa posledicama na mentalno zdravlje

„Učiteljica me je čupala svakog dana u školi i kada nisam bila kriva za neki incident koji se dogodio. To me je mnogo bolelo i strašno sam je mrzela.“

„Profesorica engleskog mi je rekla 'glupačo' samo zato što sam zakasnila na čas i nisam htela da pevam, što je bila njena kazna za zakašnjenje. Nisam htela jer sam bila bolesna i nisam mogla da pričam a kamoli da pevam.“

„Uništio me je odbacivanje od društva na kraju srednje škole...tada kreće moja usamljenost, depresija, alkohol...“

„Mnogo sam patio što nikada nisam imao učiteljičinu pažnju i ljubav...“

„Bio sam povređivan od druga za koga sam mislio da mi je pravi drug...“

„Pamtiću do kraja života koliko me je uvredila drugarica. Ona me je rasplakala pred celim odeljenjem tako što je rekla nastavnicima da sam prepisivala za kontrolni zadatak.“

„U 8. razredu sam imala jednu nastavnicu koja me je mrzela ali ja ne znam zbog čega. To me je psihički povređivalo.“

„Moj prvi pismeni zadatak iz srpskog je bio užasan jer sam levoruka i ceo rad sam zamazala penkalom a učiteljica to nije razumela i dala mi je jedinicu i još me izgrdila. To me je strašno pogodilo.“

„U osnovnoj školi me je mnogo uvredio nastavnik...“

„Vaspitačica je često vikala na mene, uvek sam ja bila najgora. Posledica toga je što sam od tada postala povučena i tiha osoba.“

„Doživela sam neprijatnost od vaspitačice u vrtiću koja je bila nepravедna prema meni da bi zaštitila drugo dete.“

„Dobio sam batine od učitelja bez ikakvog razloga.“

„Prva jedinica u školi mi je donela strah.“

„Završio sam kod direktora zbog tuče za koju nisam ni čuo.“

„U trećem razredu bila sam ceo čas u čošku i nisam išla na fizičko zato što sam bila malo nestašna.“

„U petom razredu sam dobila prvu jedinicu i mnogo sam plakala ali se niko nije na to obazirao.“

„Sećam se roditeljskog sastanka posle prvog razreda kada je učitelj prozvao mene i rekao: „Ti si vrlo dobra“... U tom trenutku kao da mi se ceo svet srušio jer sam bila ubeđena da

sam odlična... On me je gledao i ništa nije shvatio... I tada, iako sam bila mala shvatila sam da me učitelj ne voli."

„Ceo dan sam učila pesmicu i nisam mogla da je zapamtim pa mi je tata opalio šamar. Posle sam počela da pričam u snu.“

„U drugom razredu sam doživela poniženje pred celim razredom od strane učiteljice. Više je posle nisam volela.“

„Učiteljica me je zlostavljala.“

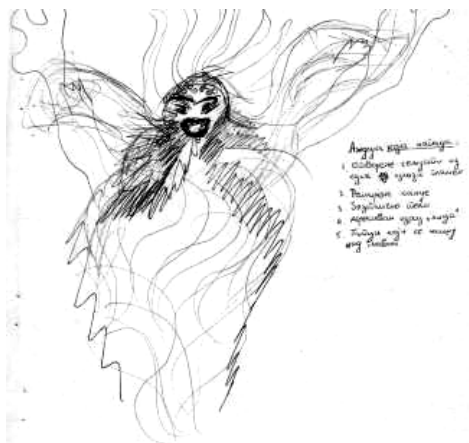
„Povredio me je nastavnik matematike u osnovnoj školi...“

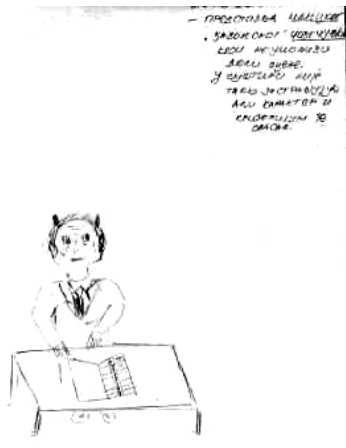
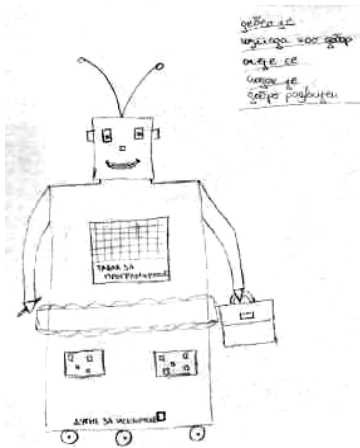
„Celo svoje detinjstvo sam proveo spremajući se za takmičenja... bez društva i igre.“

„Vaspitačica u obdaništu je vikala na mene jer sam slučajno slomila plastičnu čašu, mene je to jako pogodilo i puno sam plakala.“

Od svih odgovora preko 60 % odnosi se na događaje iz školskog života i interakcije sa pedagoškim radnicima.

Ilustracija 2. Crteži na temu „Moj nastavnik – kako ga ja vidim“ (Ovo su crteži učenika gimnazije na temu Moj nastavnik – kako ga ja vidim, koji su nastali u okviru radionice čija je tema bila „Ja i moji nastavnici“. Uzgred, crtež se u psihologiji koristi i kao projekтивna tehnika.)





Nije potrebno biti psiholog da bi se jasno videlo kako učenici vide svoje pedagoške radnike. Kakav uticaj može izvršiti ili kakav uticaj vrši pedagoški radnik koga njegov vaspitanik i učenik vidi na prikazani način i opisuje atributima *jeziv, đavolski, užasan, zastrašujuć, slika užasa, neuračunljiv, samoživ, zloban, strašan, okrutan, glup, opasan po život, krvoločan...*?

Ovde je neophodno dodati da učenici uglavnom reaguju na agresivno ponašanje nastavnika anksioznošću ili potisnutom agresivnošću (s obzirom da nisu u poziciji da iskažu svoju ljutnju). Potiskivanje agresivnosti vodi u depresiju, samopovređivanje, u prisilne (kompulsivne radnje), u ponekad nepodnošljivu psihičku patnju koju mladi ljudi pokušavaju da ublaže sedativima, alkoholom, drogom, nasiljem prema slabijima i drugim oblicima maladaptivnog ponašanja.

Šta nije u redu?

Između ostalog i selekcija kandidata za pedagoške fakultete. Kriterijumi za izbor kandidata za pedagoške fakultete ne uvažavaju neopozivo utvrđenu činjenicu da je ličnost pedagoškog radnika onaj ključni faktor od koga zavisi kvalitet pedagoškog rada, pravac u kom će ići razvoj određenog deteta i u krajnjoj liniji njegovo mentalno zdravlje. Nije uvažena ni činjenica da poremećaji ličnosti i drugi psihopatološki poremećaji u opštoj populaciji postoje, a da je posao pedagoškog radnika veoma privlačan za veliki broj ličnosti sa sasvim određenim potrebama kao što su već nabrojane potrebe za dominacijom, moći, narcističkim gratifikacijama, pražnjenjem agresivnih tendencija itd.

Zanimljivo je da, pri polasku u osnovnu školu, šestogodišnja i sedmogodišnja deca prolaze veoma ozbiljna testiranja „zrelosti za polazak u školu“ koja podrazumevaju utvrđivanje njihove intelektualne, emocionalne i socijalne zrelosti. Još zanimljivije, u tom kontekstu, jeste da se na pedagoške fakultete primaju kandidati bez ikakve provere da li kao ličnosti ispunjavaju elementarne uslove da im se mogu poveriti na brigu, staranje, vaspitanje i obrazovanje deca i mladi ljudi. A oni tada imaju već osamnaest ili devetnaest godina, što će reći da su kod njih već uspostavljeni osnovni elementi strukture ličnosti koja se, kao što je poznato, veoma teško menja.

Šta bi trebalo činiti?

Neophodno je pre svega pri selekciji kandidata za pedagoške fakultete tražiti za kandidatima koji su zrele, zdrave ličnosti. Koncept zrelosti ličnosti je koncept koji podrazumeva onaj sklop osobina ličnosti koje su neophodne kandidatima koji pretenduju da se bave ovim izrazito odgovornim poslom. Jednostavnije rečeno to znači da zrelost ličnosti sasvim sigurno isključuje osobine koje karakterišu poremećaji ponašanja i drugi ozbiljniji poremećaji ličnosti.

„Zrelost i stabilnost ličnosti je osnov, najvažniji uslov za bavljenje pedagoškim radom“ (Chauchard 1968); „Bez zrelosti i stabilnosti ličnosti, bez te osnove

– sva ostala nastojanja da se formira dobar pedagoški radnik ostaju uzaludna“ (Viher 1971); „Emocionalna nestabilnost i nezrelost su prepreka za obavljanje nastavničkog poziva“ (Laecock 1989).

Zrelost ličnosti

Koncept zrele i razvijene ličnosti je humanistički koncept koji se pojavljuje u literaturi kroz brojne definicije i odredbe. Frojd, primera radi, smatra da je zrela ona ličnost koja je sposobna da voli i radi dok Maslov, humanistički orijentisan psiholog, smatra da je zrela samo ona ličnost koja je dostigla nivo samoaktualizacije. Mnogi autori se slažu da koncept zrele ličnosti podrazumeva dobro integrisanu ličnost koja funkcioniše po principu realnosti, koja je samosvesna, samostalna, tolerantna na frustracije, kontrolisana, integrisana u društvo i humana. Zrelost ličnosti podrazumeva „optimalnu tačku razvoja koja obezbeđuje najbolje oblike ponašanja“ (Krstić 1988). Koncept zrelosti ličnosti sadrži tri dimenzije: intelektualnu, emocionalnu i socijalnu.

Intelektualna zrelost

Intelektualna zrelost označava onu tačku razvoja ličnosti u kojoj se stabilizuje intelektualni razvoj, u kojoj je uspostavljeno realističko mišljenje, otvorenost ka novim saznanjima i objektivnost. Osnovne komponente zrelosti su:

- *Kapacitet za delatnost, rad*: zrela ličnost ima potrebu da radi i ona u posao kojim se bavi ulaže maksimum svojih sposobnosti;
- *Zainteresovanost za svet oko sebe*: intelektualno zrele ličnosti interesuje sve što ih okružuje, one su informisane i žele što više da shvate, dok su nezrele ličnosti uglavnom zainteresovane za probleme koji se njih lično tiču, pre svega za sebe i zadovoljavanje ličnih potreba. Egocentričnost je normalna u detinjstvu, dok se sa sazrevanjem napušta – odrasla osoba je sposobna da se stavi u poziciju drugog i da se interesuje za probleme drugih i opšte ljudske probleme. Ako egocentrizam ostane trajno svojstvo ličnosti, takva ličnost je nezrela;
- *Realističnost u proceni stvarnosti – kontakt sa realnošću*: zrela ličnost uviđa činjenice i nikada ne poriče objektivne okolnosti. Ona ne potcenjuje niti precenjuje druge ljude, niti sebe samu. Ona nije pristrasna i subjektivna i ne stavlja ispred istine svoje lične interese. Ona posmatra realnost svesna relativnosti svojih stavova. Spremna je da prizna kvalitete i svojim protivnicima i neistomišljenicima. Ona je spremna na preispitivanje svojih stavova i nikada nije ni u šta apsolutno sigurna. Stoga, ona napušta one stavove za koje se argumentovano pokaže da su neispravni ili zasnovani na netačnim podacima.

- *Realnost samoprocene*: intelektualno zrela osoba ima uvid u sebe i svoje sposobnosti a svoje prednosti i mane procenjuje sa visokom tačnošću. Nezrele ličnosti ne vide sebe onakve kakve su već vide sebe u idealizovanom svetlu.

- *Kritičnost i preispitivanje sopstvenih stavova*: zrele ličnosti su kritične, one mere i prikupljaju činjenice pre nego što sude i zbog toga su manje sugestibilne i otporne na propagandu. Zrele ličnosti preispituju svoje stavove prema drugim ljudima i spremne su da uvide da su bile pristrasne, nekorektne ili nepoštenne i da pod uticajem novih činjenica promene svoje stavove. Intelektualno nezreli ljudi imaju krute stavove prema drugima koji proističu ne iz činjenica već iz njihovih subjektivnih duboko ličnih ubeđenja i koje ne menjaju čak i kad su činjenice potpuno očigledne.

Emocionalna zrelost

Emocionalna zrelost podrazumeva prisebnost i mirnoću u svim, pa čak i vrlo napetim situacijama, sređenost, samokontrolu – kontrolu nad svojim emocijama i postupcima, odsustvo ozbiljnijih emocionalnih teškoća, kontrolu svoje potrebe za moći, dominacijom ili pompeznošću, kontrolu potrebe za divljenjem, odustvo pasivnosti i nesigurnosti u odnosima sa drugim ljudima. Najvažnija karakteristika emocionalne zrelosti jeste svakako kontrola nad sopstvenim emocionalnim reakcijama.

Emocionalna kontrola podrazumeva sposobnost da se ne „gubi glava“ u emocionalnim stanjima, sposobnost da se čovek normalno ponaša uprkos emocionalnom pritisku, odsustvo impulsivnosti ili sposobnost da se ne reaguje „na prvu loptu“, sposobnost uzdržavanja od ispoljavanja osećanja, toleranciju na frustracije. Osim toga, pojam tolerancija koristi se i da se označi tolerancija na frustracije, sposobnost čoveka da podnese osujećenja, prepreke i teškoće a da pritom ne poremeti svoje funkcionisanje. Niska tolerancija na frustracije ima za posledicu razdražljivost i agresivnost.

Kapacitet za ljubav podrazumeva sposobnost osobe da voli, da oseća naklonost i simpatiju za druge ljude. Emocionalno hladne osobe ili ljudi preokupirani sobom svakako ne spadaju u emocionalno zrele ljude.

Koncept emocionalne inteligencije je savremen koncept pod koji se može podvesti koncept emocionalne zrelosti. Emocionalna inteligencija podrazumeva poznavanje sopstvenih osećanja, kontrolu osećanja i njihovog izražavanja, upravljanje emocionalne energije ka željenim ciljevima, razumevanje tuđih osećanja i uticaj na emocionalna stanja drugih ljudi.

Socijalna zrelost

U odnosu na druge ljude zrela ličnost je tolerantna, moralna, empatična, sposobna da uspostavlja trajno harmonične odnose sa drugim ljudima, dobro je integrisana u socijalnu mrežu, spremna je na saradnju ali je isto tako spremna da zadrži samostalnost, da argumentovano brani svoje stanovište, konstruktivno rešava konflikte i uvažava različitosti bez narušavanja sopstvenog identiteta. Konkretnije, socijalno zrelo ličnost karakteriše:

- *Samopouzdanje i tolerancija* – zrela ličnost prihvata sebe i druge ljude i ima poverenje u sebe i u druge. Ona poštuje prava drugih i traži da drugi poštuju njena prava. Ona prihvata da su ljudi različiti i poštuje svaku različitost. Nije isključiva, ne odbacuje ljude, spremna je da čuje druge i da uvaži tuđe mišljenje. Tolerancija u svakodnevnoj upotrebi reči može da se shvati kao spremnost i sposobnost da se druga osoba prihvati onakvom kakva jeste. Tolerantne osobe su ljudi koji se ne postavljaju kao sudije, naročito ne kao suviše stroge sudije. Oni nisu kritičari niti imaju potrebu da drugima nameću svoje ideje o tome kakav neko treba da bude. To su oni ljudi za koje se kaže da „imaju razumevanja“, malo je situacija koje ih „nerviraju“ i koje su potpuno neprihvatljive. Oni su strpljivi i umeju da čekaju. Sa takvim ljudima čovek se oseća slobodno i prihvaćeno, oslobođen straha da će nešto pogrešiti;

- *Humanost i poštovanje drugih ljudi (etičnost)*: socijalno zrela ličnost je zainteresovana za druge ljude i za njihovu dobrobit, ona poštuje druge i štiti njihovo dostojanstvo, ona je istinski humana ličnost koja ne pravi razlike među ljudima na osnovu onoga šta one poseduju, koliko su obrazovane ili koji položaj zauzimaju u društvu. Socijalno zrela ličnost poštuje „fer plej“ u svakoj prilici;

- *Komunikacione kompetencije, komunikativnost, socijalne veštine*: socijalno zrelo ličnost karakteriše razumevanje socijalnih odnosa, realistična procena drugih ljudi, zainteresovanost za druge, sposobnost uspostavljanja produktivnih odnosa sa drugima, praktične veštine uspostavljanja konstruktivnih odnosa sa drugim ljudima, empatičnost;

- *Empatičnost*: iako je samo deo komunikacionih kompetencija, empatičnost ima sasvim poseban značaj u okviru koncepta zrelosti ličnosti. Pod empatijom se najčešće podrazumeva „reakcija osobe koja je izazvana iskustvom koje proživljava druga osoba, ...reakcija koja podrazumeva sposobnost razumevanja stanovišta druge osobe, emocionalnu reakciju na drugu osobu i brigu za dobrobit druge osobe“ (Hoffman 1987).

Jedna napomena: pod socijalnom zrelošću se podrazumevaju oni aspekti ličnosti koji se u poslednje vreme mogu naći u literaturi podvedeni pod pojam socijalnih kompetencija, kao što su uspostavljanje kontakta sa drugom osobom, razumevanje perspektive drugog, usaglašavanje sa drugim, pružanje podrške,

umeće izgradnje skladnog odnosa, umeće uključivanja u grupu, interaktivnost i komunikacija, saradnja sa drugima itd.

Izbor kandidata prema kriterijumu zrelosti ličnosti

Izbor kandidata prema kriterijumu zrelosti ličnosti predstavljao bi garanciju konstruktivnih interakcija pedagoški radnik – deca a samim tim garanciju optimalnog razvoja dece i zaštite i unapređenja njihovog mentalnog zdravlja. To svakako ne treba shvatiti kao očekivanje da pedagoški radnik bude idealan čovek ili neka vrsta supermena. Pedagoški radnik treba da bude običan, normalan čovek sa uobičajenim manama i vrlinama, ali čovek koji je samosvestan i spreman da svoje mane prizna i radi na njihovom otklanjanju.

I na kraju, još nekoliko reči.

Uvažavajući činjenicu da je detekcija svih osobina koje opisuju koncept zrelosti ličnosti veoma težak posao, ali i činjenicu da je bar neke od njih neophodno detektovati pri selekciji kandidata, Pedagoški fakultet u Jagodini je učinio veliki napor da promeni koncepciju prijemnog ispita. Prijemni ispit koji očekuje buduće kandidate za ovaj fakultet zasnovan je upravo na uvažavanju činjenice da su i nekognitivne osobine ličnosti važne za izbor kandidata za pedagoške fakultete. Prijemni ispit sada prvi put uključuje pored ostalog i intervju sa kandidatom. U intervjuu koji se sa kandidatom vodi na unapred zadatu temu (priče iz pedagoške prakse), tročlana komisija će biti u prilici da proceni i neke komponente zrelosti ličnosti kao što su tolerancija na frustracije, kontrola emocionalnog reagovanja, sposobnost samopredstavljanja, razumevanje socijalnih situacija, empatičnost. Smatramo da je to veliki napredak u pravcu pronalaženja najboljeg načina za izbor kandidata koji će pored određenih intelektualnih, fizičkih i drugih sposobnosti imati i određen stepen zrelosti ličnosti. Uvažavajući činjenicu da osobine ličnosti utiču i na kvalitet percepcije (ličnost je jedan od važnih faktora koji čine našu percepciju selektivnom), može se tvrditi da će kandidati koji su zrelije ličnosti biti i edukabilniji u skladu sa koncepcijom pedagoškog fakulteta.

Zaključak

Ličnost ima dinamičko dejstvo, pokreće određena ponašanja koja su u skladu sa osobinom ličnosti. Dobrota pokreće brigu o deci, tolerancija strpljiv odnos, empatičnost je pokretač razumevanja itd. U praksi, nedopustivo veliki broj dece vidi i doživljava svoje nastavnike i učitelje kao progonitelje i neprijatelje i nosi traume i povrede iz tog odnosa.

Sa 18 ili 19 godina, kada konkurišu za upis na fakultet, kandidati imaju stabilizovan identitet i oformljenu ličnost koja se, kako istraživanja pokazuju, jako

opire promenama. Može se očekivati da će i uticaje u toku edukacije na pedagoškom fakultetu primati u skladu sa svojim osobinama ličnosti. Drugim rečima, teško da se može očekivati kako će edukacija izmeniti nečiju egocentričnost, narcističnost, emocionalnu hladnoću ili odsustvo emocionalne inteligencije. Kako je pedagoški radnik vođa pedagoške interakcije i kako je njegov uticaj na razvoj ličnosti i, u krajnjoj liniji, na mentalno zdravlje veoma veliki, neophodno je u selekciju kandidata uključiti i ispitivanje nekih komponenti ličnosti koje su uključene u koncept zrelosti ličnosti kao što je empatičnost, tolerancija na frustracije, emocionalna kontrola.

Izbor zrelijih ličnosti olakšao bi i edukaciju u pravcu ostvarivanja osnovnih ciljeva pedagoških fakulteta – da dovedu do diplome ljude koji neće ugrožavati razvoj ličnosti i proizvoditi patologiju, nego će uticati konstruktivno na razvoj dece.

Literatura

- American Psychiatric Association (APA), (1994): *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders* (DSM-IV), Washington.
- Allport G. (1966): *Pattern and growth in personality*, Kultura, Beograd.
- Cauchard, P. (1968): *Vladanje sobom*, Naprijed, Zagreb.
- Caplan G. (1987): *Approach to community mental health*, Tavistock Publication.
- Cattell R. B. (1975): *The scientific analysis of personallity*, Harmondsworth, Penguin.
- Flanders, N. A. (1970): *Analyzing teaching behavior*, Addison- Wesley, Publ. Comp., Reading, Massachusetts.
- Gage, N. L. (1956): *Social perception and teacher-pupil relationship*, Journal of educational psychology.
- Hoffman, M. L. (1987): *The contribution of emathy to justice and moral judgment*, Cambridge University press, Cambbridge.
- Maslov A. (1982): *Motivacija i ličnost*, Nolit, Beograd.
- Magoon, R. A. (1973): *Education and psychology*, Charles merril Publ. Comp., Columbus, Ohio.
- Vlajković J. (2001): *Teorija i praksa mentalne higijene*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.

Radmila Milovanović,
University of Kragujevac,
Faculty of education in Jagodina, Serbia

**SELECTION OF CANDIDATES FOR FACULTIES OF PEDAGOGY
AS A PROTECTION MEASURE OF CHILDREN'S MENTAL HEALTH PROTECTION**

Summary: The paper deals with the importance that human characteristics defining a notion of *personality maturity* have in pedagogical work. It also deals with the necessity to detect some of these characteristics during the selection of eligible candidates for faculty of pedagogy studies. Since personality characteristics have dynamic effect, they determine the quality of pedagogical interactions to a great extent. In addition to proving that those personality characteristics of pedagogues are important factor in preserving and improving of children's mental health and of the young's, the paper also point out the fact that in a pedagogical practice the pedagogue – child interactions are frequently and impermissibly destructive. Not many people do more serious research regarding this issue. To that effect, the entrance exam aimed at establishing some of personality characteristics, such as social competence, empathy, tolerance to frustration and control of candidate's emotional reactions (almost surely demonstrated during the interview on the occasion of entrance examination), certainly represents a positive step towards that direction.

Key words: Selection of a candidate, personality maturity, mental health.



VESNA TRIFUNOVIĆ
MARGIT SAVOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini, Srbija

UDK 37.048.4-057.874

PROBLEM SELEKCIJE NASTAVNIČKOG KADRA

Apstrakt: U radu se iz ugla kritičke paradigme razmatra obrazovni diskurs društva znanja. U tom smislu istaknuti su izazovi koje sobom nosi novi ekonomski kontekst, nedovoljna odgovornost države za obrazovanje, promene u obrazovanju, stručnom usavršavanju i napredovanju nastavnika.

Nastavnik je jedan od najznačajnijih činilaca i efikasnosti vaspitanja i obrazovanja. Reforme sistema obrazovanja uslovljavaju i promene sistema obrazovanja nastavnika. Sistem obrazovanja nastavnika se može učiniti efikasnijim ako se, pre svega, u praksi pravilno razreši pitanje selekcije nastavnika.

Cljučne reči: društvo znanja, promene, selekcija nastavnika

Uvod

Ako se posmatra istorijska linija razvitka obrazovanja kao društvene delatnosti utvrdiće se da su postojali različiti obrasci razvoja u različitim društvenim epohama: od obrazovanja kao privilegije manjina u pretkapitalističkim zajednicama, do masovnog obrazovanja, koje su oblikovale različite građanske revolucije, socijalističke revolucije i naučno-tehnološka revolucija. Očigledno je da je društveni razvitak, koji obuhvata skup promena nastalih pod dejstvom određenih društvenih snaga doprinoseći povećavanju ili menjanju pojedinih elemenata strukture društva, dovodio do kvantitativnih i kvalitativnih poboljšanja u oblasti obrazovanja u odnosu na prethodno stanje. Radikalno promenjeni status nauke i obrazovanja od sedamdesetih godina 20. veka, kada oni postaju integralni faktor modernih proizvodnih snaga i savremenog društvenog razvitka, upućuju na zaključak da obrazovanje postaje ključni razvojni resurs. Obrazovanje je suštinska oblast društvenog razvitka i važan agens društvenog napretka, pokazuju analize obrazovanja sa stanovišta razvitka: razvoj proizvodnje, širenje kulture, političkih sloboda, rast životnog standarda i humanizacija društva, nisu ostvarivi bez uticaja obrazovanja.

U društvima tranzicije, međutim, promene u obrazovanju nisu prvenstveno usmerene na modernizaciju i osavremenjivanje ukupnog obrazovnog procesa, već, pre svega, na standardizaciju i unifikaciju obrazovnog sistema i obrazovnog procesa, kako bi postao deo „opšteevropskog integralnog sistema obrazovanja“.

Izražena težnja ka standardizaciji i unifikaciji može da se ostvari i na nižem nivou od očekivanog ili, čak, u nekim zemljama i dostignutog nivoa kvaliteta obrazovanja, što na nov način rasvetljava pitanje prihvatanja deklarativnih principa novih obrazovnih asocijacija. Ipak, promena zahteva društva prema obrazovanju i naročito prema neposrednim učesnicima obrazovnog procesa, nastavnicima, suočavanje sa problemom smanjenja ukupnih sredstava društva namenjenih obrazovanju, kao i smanjenje odgovornosti države za obrazovanje, koje se ogleda u proširenju privatizacije na državni obrazovni sektor, otvara brojna nova pitanja. Centralno pitanje je šta se želi postići obrazovnom reformom koja je u toku? Promene i zahtevi društva znanja, kao i društava u tranziciji odražavaju se na promene u sistemu i samom procesu obrazovanja, ali i promenama same profesije nastavnika, koja postaje sve složenija i odgovornija. Ukoliko društvo očekuje da nastavnici odgovore na sve zahteve koje društvo od njih traži u novim razvojnim uslovima, onda je neophodno da se sprovedu i promene u procesu obrazovanja nastavnika. Čini se, da bi ove promene bile neelishodne ukoliko ne dođe do sistemskih promena u procesu selekcije nastavnika.

Stanje u obrazovanju nastavnog kadra

Počecemo jednim „bizarnim“ pitanjem: Da li pedagoški (učiteljski) fakulteti zaista obrazuju nastavni kadar? Na prvi pogled, pitanje zaista zvuči čudno, jer je evidentno da medicinski fakulteti obrazuju lekare, pravni pravnike, tehniči inženjere, i logično je da učiteljski fakulteti obrazuju učitelje. Prilikom formiranja učiteljskih, i kasnije njihovom transformacijom u pedagoške fakultete, očekivanja su bila da studenti koji se upisuju na ove fakultete iskreno žele da postanu učitelji ili je to bio „iznuđeni“ izbor. Međutim, realna situacija otvara niz pitanja.

Od demokratskih promena devedesetih godina, tržište rada značajno je modifikovano. Neki pozivi na društvenoj statusnoj lestvici su postali cenjeni, a drugi su izgubili svoje prvenstvo. U kriznim vremenima najveća pretnja je nezaposlenost, odnosno gubitak zaposlenja. Ovoj pretnji najviše je izložen najmanje školovani sloj populacije. Zbog toga roditelji žele da obezbede svojoj deci što viši stepen obrazovanja, pružanjem finansijske podrške sticanju fakultetske diplome. Vreme, koje se provodi na visokim školama ili fakultetima novoj generaciji obezbeđuje malu odstupnicu u odnosu na pretnju nezaposlenosti.

Kada je reč o nastavničkom pozivu, karakteristično je da je uvek postojalo veliko interesovanje, tj. veliki broj prijavljenih kandidata za upis na one stepene obrazovanja koji su obezbeđivali ulazak u nastavničku profsiju. Sredinom 90-tih godina bili smo svedoci ekspanzije ovog poziva. Istovremeno, demografske prilike (konstantno smanjenje broja dece) otežavaju zapošljavanje u ovoj delatnosti. Na neki način završena je i smena generacija što znači još veće probleme za no-

ve generacije diplomiranih učitelja (profesora razredne nastave), prilikom pronalazjenja posla. U slučaju nastavnčkih zanimanja, takođe, prisutan je zakon tržišta, tj. odnos ponude i potražnje. Na nekim smerovima još ima manjak kadrova, pa se njihov prestiž povećao u odnosu na druge, „zasićene“ smerove.

Kako bismo dali odgovor na pitanje, da li pedagoški fakulteti obrazuju nastavni kadar, čija je primarna želja bila da se bave prosvetnim radom, sprovedeno je mikro istraživanje, čiji rezultati rasvetljavaju ovu dilemu.

Metodološki pristup

Razmatranje problema selekcije nastavnčkog kadra nije moguće samo na teorijskoj ravni, već je neophodno sprovesti kontinuirana empirijska istraživanja koja bi pokazala promene u stvarnosti. Za potrebe ovog rada sprovedeno je prikupljanje iskustvenih podataka na tzv. slučajnom uzorku, koga su činili studenti Pedagoškog fakulteta u Jagodini. Samo istraživanje nije imalo pretenziju da problem selekcije sveobuhvatno razmatra, jer je za takav zadatak neophodno sprovesti ponovljena interdisciplinarna istraživanja, koja bi uspela da rasvetle osnovne probleme postupka i procesa selekcije nastavnčkog kadra. Izvedeno istraživanje je mikroistraživanje na ograničenom uzorku, ali i pored toga što ono daje rezultate koji samo delimično rasvetljavaju problem selekcije nastavnčkog kadra, smatramo da je postignuta osnovna namera: prepoznavanje tendencija koje uobličavaju izbor svršenih srednjoškolaca da se opredele za upis na učiteljske/pedagoške fakultete.

Predmet istraživanja je razmatranje problema selekcije nastavnčkog kadra, tj. ispitivanje osnovnih motiva koji su opredelili izbor sadašnjih studenata za upis na Učiteljski/Pedagoški fakultet. Cilj istraživanja je bio da se otkriju uzroci koji su uobličili želju studenata da se upišu baš na Pedagoški fakultet: da li je osnovni motiv bio da se postane prosvetni radnik ili je upis bio opredeljen nekim drugim faktorima (socijalnim, prostornim, finansijskim i dr.).

Zadaci istraživanja su sledeći: (a) utvrditi socijalna obeležja populacije studenata na Pedagoškom fakultetu; (b) utvrditi motive upisa na Pedagoški fakultet; (v) utvrditi stavove studenata o tome šta smatraju privlačnim u prosvetnom pozivu; (g) utvrditi da li su se stavovi studenata o stepenu važnosti osobina prosvetnih radnika promenili tokom studija.

Polazna pretpostavka ovog empirijskog rada je bila sledeća: Presudni motiv sadašnjih studenata Pedagoškog fakulteta da upišu baš ovaj fakultet bila je želja da postanu prosvetni radnici, ali izvesnom broju studenata upis na ove studije je bio opredeljen nizom drugih faktora.

Uzorak ispitanika predstavljali su studenti Pedagoškog fakulteta u Jagodini i to studenti druge godine (učitelji i domski vaspitači), njih 74. Ispitivanje je obavljeno u martu 2009. godine.

Za dobijanje iskustvenih podataka primenjena je metoda ispitivanja i to tehnika anketiranja. Instrument ispitivanja, anketni upitnik, je pored pitanja koja su se odnosila na utvrđivanje socijalne matrice ispitanika, sadržao i grupu od pet pitanja otvorenog i zatvorenog modaliteta, na osnovu kojih je mogla da se stekne osnovna slika o odlučujućim motivima za izbor nastavničke profesije kod ovog dela studentske populacije.

Prikaz rezultata istraživanja

Subjekti našeg istraživanja bili su studenti druge godine na smeru učitelji i studenti druge godine na smeru domski vaspitači, njih ukupno 74.

Tabela 1. Prikaz opštih podataka

Broj i struktura ispitanika	
Žene	63
Muškarci	11
Ukupno	74

Tabela 2. Uspeh u srednjoj školi

Pol	Rezultat			
	Ukupno	Odličan	Vrlo dobar	Dobar
Žene	63	38	22	3
Muškarci	11	3	8	

Tabela 3. Struktura ispitanika prema školskoj spremi roditelja

Pol	Broj	Školska sprema roditelja							
		Otac				Majka			
		O.Š.	SSS	VŠS	VSS	O.Š.	SSS	VŠS	VSS
Ženski	63	4	50		7	10	43	3	10
Muški	11		9	1		3	6	1	
Ukupno	74	4	59	1	7	13	49	4	10

U anketnoj listi osim pitanja koja se odnose na opšte podatke o ispitanicima (tzv. socijalna matrica), postavljena je grupa pitanja, njih 5, koja se odnose na otkrivanje motiva za upis na ove studije.

Naše je mišljenje bilo da društveni milje iz koga dolaze studenti (porodica, roditelji, njihova školska sprema, mesto stanovanja), kao i neka specifična

obeležja (pol, i opšti uspeh u srednjoj školi) presudno utiče na izbor ovog zanimanja.

Glavno pitanje za nas je bilo da li posle sticanja srednjoškolske diplome, kandidati koji se prijavljuju za upis na pedagoški fakultet, stvarno žele da se ogledaju u prosvetnoj struci, da li oni imaju poseban odnos prema pedagoškom pozivu ili ne: da li je izbor pedagoškog fakulteta zacrtan željeni cilj ili nužnost. Tako se došlo do podataka o stepenu prisutnosti studentata koji su izričito birali prosvetno zanimanje.

Dalje, istraživano je od čega zavisi izbor *učiteljskog* poziva i poziva *domski vaspitač*: ispitanici su, odgovarajući na ovo pitanje mogli da se opredele između ponuđenih mogućnosti, koje su za njih bile odlučujuće u izboru profesije. Time se nastojalo doći do odgovora na pitanje, kakva je motivaciona baza studenata.

Jedan krug pitanja odnosio se na predstavu koju ispitanici imaju o zanimanju prosvetnog radnika i koliko ta slika odgovara realnosti, a odgovori upućuju na razlike između očekivanja studenata od budućeg poziva i realne pozicije ovog zanimanja. Utvrđivanje ovog parametra je važno jer ukoliko su očekivanja nereálnija, utoliko će realizacija biti neizvesnija.

Ispitivani su stavovi studenata o prestižnosti prosvetnog zanimanja, o osobinama koje smatraju važnim za bavljenje ovim poslom (npr. da li je važnija ličnost nastavnika ili profesionalnan odnos ili neki drugi elementi pa i stereotipi, koji prate ovu profesiju).

Izbor nastavničkog zanimanja i mogućnost sticanja diplome

Najinteresantnije pitanje jeste da li su se sadašnji studenti konkurisali za upis na pedagoški fakultet zbog toga što su isključivo želeli da postanu prosvetni radnici ili su to bili neki drugi razlozi (zaposlenje u drugoj, srodnoj oblasti, sticanje fakultetske diplome uopšte). Rezultati su predstavljeni u sledećoj tabeli.

Tabela 4. Motivacija i izbor fakulteta

Motiv	Žene			Muškarci	
	Odličnih	Vrlo dobrih	Dobrih	Odličnih	Vrlo dobrih
A.) Želim isključivo da postanem prosvetni radnik	27	22	3	3	5
B.) Želim da imam fakultetsku diplomu (bilo koju)	5				2
V.) Da se zaposlim u srodnim zanimanjima	4				1
D.) Radije bih birao drugi fakultet	2				

Blizu 20 % ispitanika, preciznije 18,9 % studenata što predstavlja svakog petog studenta, nije isključivo želelo da postane prosvetni radnik, tj. opredeljenje

za prosvetno zanimanja nije bio odlučujući razlog za upis na ovaj fakultet. Ne može se sa sigurnošću tvrditi da bi ovaj procenat bio prisutan u slučaju da je uzorak ispitanika bio veći od izabranog.

Kako su birali nastavničko zanimanje

U prosveti uglavnom rade žene; 85,1 % zaposlenih su žene. Prema podacima OECD, u zemljama Evropske Unije, među aktivnim pedagozima je 64,0 % žena. U Mađarskoj broj žena zaposlenih u prosveti je 84,0 %. U svetskim razmerama možemo govoriti o feminizaciji zanimanja, što je, najverovatnije, povezano sa time da radno vreme, školski raspusti mogu povoljno da se ukllope u domaće i porodične obaveze žena.

S druge strane, slabije nagrađivanje, relativno niski lični dohoci, ne pružaju dobre uslove muškarcima, koji se još uvek tradicionalno smatraju za izdržavaoce porodice, odgovorni za obezbeđivanje materijalne sigurnosti, zbog čega biraju bolje plaćene poslove.

Takođe, uočljivo je da se sve veći broj studenata upisanih na pedagoške fakultete regrutuje iz porodica sa nižim obrazovnim statusom, tj. roditelji imaju završenu srednju školu. Poziv prosvetnog radnika tako postaje ulaznica za prvu generaciju intelektualaca u ovim porodicama.

Najveći broj roditelja podržao je izbor svoje dece da konkurišu za upis na pedagoške fakultete (Tabela br. 5).

Istovremeno, može se zaključiti da nema veće povezanosti između mesta stanovanja ispitanika i njihovog izbora zanimanja. U ovom istraživanju skoro je izjednačen broj studenata iz tzv. velegradova i gradova (39) i sela i naseljenih mesta (37), što se može videti u Tabeli br. 6.

Tabela 5. Podrška roditelja izboru poziva

Pol	Uspeh	Broj	Otac		Majka	
			podržao	predložio drugi fakultet	podržala	predložila drugi fakultet
Žene	odlične	38	35	1	35	3
	vr. dobre	22	16	5	20	1
	dobre	3	3		3	
Muškarci	odlični	3	2		3	
	vr. dobri	8	8		8	

Tabela 6. Mesto stanovanja

Mesto stanovanja	Broj
Velegrad	4
Grad	35
Selo	23
Naseljeno mesto	12

Planovi i realizacija

Ispitivana je motivaciona baza studenata, karakteristike izabranog zanimanja, njegov društveni status, kao i predstava studenata o prosvetnom zanimanju.

Ispitanicima je ponuđeno šest (6) motiva ili motivacionih mogućnosti, za koje je pretpostavljeno da su odigrali ulogu orijentisanja ka prosvetnom pozivu i traženo je njihovo rangiranje. Studenti su se većinski opredelili za odgovor da je to njihov *lični izbor*: tako je izjavilo ukupno 64 studenta, što čini 86% ispitivane populacije; *To je bio predlog mojih roditelja*, kaže 6 studenata ili njih 8 %. Treće mesto zauzima motiv imenovan *interesovanje za predmete*, koji je bio odlučujući za 3 ispitanika, tj. 4 % studenata; četvrti motiv *primer iz okruženja* bio je odlučujući za 1 studenta ili 2% ispitanika.

Tabela 7. Motiv upisa na Pedagoški fakultet

Pitanje br. 2. Upisao sam se na Pedagoški fakultet, zbog:	Odličnih	Vr. dobrih	Dobrih	Ukupno
A.) Lični izbor	39	22	3	64
B.) Interesovanje za predmete	1	2		3
V.) Moj uspeh u srednjoj školi				
G.) To je bio predlog mojih roditelja	5	1		6
D.) Primer iz okruženja	1			1
Đ.) Na nagovor mojih profesora				

Oni koji biraju nastavničko zanimanje u takvoj su specijalnoj situaciji da iako od detinjstva posmatraju školske aktivnosti, kao i aktivnosti nastavnika, motiv *primer iz okruženja* je bio odlučujući za svega 2 %, ispitanika. Zanimljivo je da se među ispitanicima uopšte ne pojavljuje motiv *predlog svog profesora* iz osnovne ili srednje škole.

Malu nedoumicu unosi rangiranje motiva *interesovanje za predmete*: iako je mali broj studenata rangirao ovaj motiv važno je da se on ipak pojavljuje kao motivaciona baza.

Odgovarajući na pitanje šta ih najviše privlači u nastavničkom pozivu, studenti su dali sledeće odgovore: *Najveća je privlačnost radosti bavljenja decom* (rang 1); zatim, *odlično radno vreme, redovna plata*. Najmanju vrednost imaju *društveni status, mogućnost napredovanja i nalaženje posla*. Uliva nadu u reafirmaciju značaja učiteljskog/nastavničkog poziva to što studenti bavljenje decom smatraju vrednim pozivom i čak ga pretpostavljaju nekim materijalnim dobitima i nagradama.

Tabela 8. Privlačnost i prosvetni poziv

Pitanje br. 3. Šta je privlačno u prosvetnom pozivu	Rang
A.) Radost bavljenja decom	1
B.) Odlično radno vreme	2
V.) Lakše je naći posao	6
G.) Društveno priznanje	4
D.) Redovna plata	3
Đ.) Mogućnost napredovanja	5

Ispitanici su dobili zadatak da rangiraju šest intelektualnih zanimanja na osnovu raznih kriterijuma. Na žalost, prosvetno zanimanje, zajedno sa umetničkim, prema skoro svim kriterijumima najgore je rangirano.

Tabela 9. Rangiranje zanimanja

Pitanje br. 4. Rangirajte na osnovu nekih kriterijuma sledeća zanimanja	Rang			
	Mogućnost zaposlenja	Plata	Društveni status	Mogućnost privatnog rada
Lekar	1	1	1	1
Inženjer	3	2	2	4
Pravnik	2	3	3	2
Umetnik	6	6	6	3
Ekonomista	4	4	4	5
Prosvetni radnik	5	5	5	6

Rezultati ovog istraživanja o rangiranju zanimanja i poziciji prosvetnog radnika nisu jedinstvena pojava samo u srpskom društvu. Na osnovu brojnih ispitivanja, ustanovljeno je da prosvetno zanimanje svuda u svetu ima nizak društveni status. Razlozi su u nekim predrasudama (lakše je završiti taj fakultet nego druge), u feminizaciji zanimanja, kao i u činjenici da produkcija kadrova na visokoškolskim institucijama (učiteljskim i pedagoškim fakultetima) ne prati zakon ponude i potražnje – dolazi do hiperprodukcije različitih zanimanja i do inflacije njihovog značaja.

Studenti su imali zadatak da rangiraju svojstva prosvetnog radnika: prva dimenzija njihovih odgovora upućuje na razmišljanja o prosvetnim radnicima koja su ispitanici imali pre početka studija; druga upućuje na promene njihovih stavova o istom problemu nakon izvesnog vremena provedenog na pedagoškom fakultetu.

Tabela 10. Ličnost prosvetnog radnika

Pitanje br.5 Da li se Vaši stavovi o ličnosti prosvetnog radnika promenili tokom studija	Rang	
	Pre početka studija	Tokom studija
A.) Osobine koje karakterišu ličnost	4	5
B.) Moralne osobine	1	1
V.) Negovan spoljni izled	7	7
G.) Osobine koje se odnose na znanje	5	2
D.) Komunikacija sa učenicima	3	3
Đ.) Prenošenje znanja	2	4
E.) Stereotipi	6	6

Rezultati pokazuju da nije došlo do značajnijih promena u predstavi koju su studenti imali i imaju o ličnosti prosvetnog radnika. Najpoželjnije osobine nastavnika, smatrali su ispitanici pre studija, kao i tokom studija su *moralne osobine (pouzdanost, savesnost, doslednost)*. *Prenošenje znanja (ubedljiv, dobar govornik, ume da objasni)*, kao osobina nastavnika zauzimalo je drugo mesto u populaciji ispitanika pre početka njihovih studija, a tokom studija kod ispitanika je ova osobina „pala“ na 4. mesto; osobine koje se odnose na *znanje* su „napredovale“ do drugog mesta. *Komunikacija sa učenicima*, kod ispitanika i pre i tokom studija, zauzima istovetnu poziciju, treće mesto. *Stereotipi voli decu i dobar pedagog* su na 6. mestu, a najmanje važna osobina nastavnika prema ispitanicima je *negovan spoljni izgled*. Dobijeni odgovori ispitanika pokazuju da je neophodno da se pruži jasna slika o društveno poželjnim osobinama ličnosti prosvetnog radnika i društvenim očekivanjima kojima treba budući učitelj da odgovara.

Polazno pitanje ovog istraživanja je bilo sledeće: da li se na pedagoške fakultete upisuju studenti koji žele isključivo da postanu učitelji (vaspitači)? Rezultati su ohrabrujući, oko 80 procenata ispitanika je dalo odgovor da su upisali pedagoški fakultet zato što stavrno žele da se bave prosvetnim zanimanjem; skoro 20 % ispitanika je dalo odgovor da je njihov cilj sticanje bilo kakve diplome. Takođe, predstava o motivima izbora profesije govori o tome da *odlično radno vreme i redovna plata* (naravno, pored prvorangiranog motiva *radost bavljenja decom*), pokazuju da je motiv obezbeđivanja *materijalne sigurnosti* i te kako prisutan u ispitivanoj populaciji studenata.

Društveni status nastavničke profesije, (ne)mogućnosti zapošljavanja novih generacija nastavnika u društvu koje je zahvaćeno snažnom krizom u svim oblastima, mogu biti negativni faktori u formiranju odluke o izboru prosvetnog zanimanja.

Zaključna razmatranja

Poboljšanje kvaliteta i efektivnosti u nacionalnim sistemima obrazovanja, kako bi oni bili u funkciji nosioca društveno-ekonomskog razvoja i, naročito, omogućili prerastanje nacionalnih ekonomija u konkurentne i dinamičke ekonomije u svetu, temeljene na znanju, nije moguće ostvariti bez jedne od ključnih promena unutar područja obrazovanja: dobre selekcije nastavnika. Razvoj sveobuhvatnog sistema selekcije nastavnika, kao jednog od ključnih mehanizama poboljšanja kvaliteta u obrazovanju, biće omogućen, ukoliko se: (a) uvažavaju rezultati nacionalnih modela evaluacije kvaliteta obrazovanja nastavnika (prepoznaju dobri elementi obrazovanja nastavnika, kao i njegove slabosti); (b) uspostavi međunarodna saradnja i razmena iskustava na ovom području; (v) uspostavi mehanizam selekcije, kojim bi bio omogućen pristup obrazovanju za nastavnike najboljim kandidatima, kandidatima sposobnim i odgovornim za preuzimanje dužnosti obrazovanja i vaspitanja budućih generacija.

Literatura

- Vilotijević Mladen: Pravci reforme i zadaci pedagoške akademije u obrazovanju učitelja za savremene funkcije u osnovnoj školi, zbornik Obrazovanje učitelja Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, Beograd, 1984.
- Đorđević Bosiljka, i Jovan Đorđević. Učenici o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd, 1988.
- Dr Prvoslav Janković: Profesionalno usmeravanje, selekcija i obrazovanje učitelja, Pedagoška akademija, Novi Sad 1994.
- Kamenov Emil Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2006.
- Kurcz Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője, Zbornik radova A társadalom, az iskola és a pedagógia, Budapest, 1986
- Mitrović Ljubiša: Savremene strukture promene i kultura mira, Filozofski fakultet, Niš, 2007.
7. Milka Oljača: Savremeni evropski pristupi kontinuiranom profesionalnom razvoju nastavnog kadra Zbornik radova Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2006.
8. Ristanović Slobodan: Obrazovanje i društvo, Ksena, Beograd, 1995.

Prilog

U P I T N I K

Molimo Vas da iskreno odgovorite na ova pitanja. Anketiranje je deo istraživanja, koje ćemo koristiti u jednom naučnom radu koji je posvećen pozivu prosvetnog radnika.

Rezultat u srednjoj školi

Rezultat na prijemnom ispitu (broj bodova)

Pol (zaokružiti) ženski muški

Otac, zanimanje, školska sprema

- A) Izbor je podržao, (Zaokružiti) da ne
 B) Predložio je drugi izbor. Koji

- Majka, zanimanje, školska sprema.....
 A) Izbor je podržala (zaokružiti) da ne
 B) Predložila je drugi izbor. Koji.....

- Mesto stanovanja: velegrad (preko 100 hiljada stanovnika) (Podvucite)
 Grad
 Selo
 Naseljeno mesto (do 5000 stanovnika)

- Prijavio /la sam se na Pedagoški fakultet, jer (Zaokružite samo jedan odgovor):
 A/ Želim isključivo da postanem prosvetni radnik (učitelj, nastavnik, vaspitač, domski vaspitač)
 B/ želim da imam fakultetsku diplomu (bilo koju)
 V/ Kako bih mogao/la da se zaposlim u srodnim zanimanjima (u kulturi, biblioteci itd)
 G/ Radije bih birao/la drugi fakultet ali nije bilo šansi

- Koji su bili Vaši motivi da se upišete na Pedagoški fakultet (Zaokružite samo jedan odgovor):
 A/ lični izbor
 B/ intresovanje za predmete
 V/ Moj opšti uspeh u srednjoj školi
 G/ To je bio predlog mojih roditelja
 D/ Primer iz okruženja
 Đ/ Na nagovor mojih profesora

- Šta je privlačno u prosvetnom pozivu: Rangirajte od 1-6
 Rang
 A/ radost bavljenja decom
 B/ odlično radno vreme
 G/ lakše je naći posao
 D/ društveno priznanje
 Đ/ Redovna plata
 Z/ mogućnost napredovanja

Rangirajte na osnovu mogućnosti nalaženja zaposlenja i društvenog statusa: sl. zanimanja

Zanimanje	Mogućnost zaposlj.	Plata	Društveni status	Privatan rad
Lekar
Inženjer
Pravnik
Umetnik
Ekonomista
Prosvetni radnik

- Da li su se Vaši stavovi o ličnosti prosvetnog radnika promenili tokom studija.
 Rangirajte koje ste osobine smatrali najvažnijim
- | | pre početka studija | i tokom studija |
|--|---------------------|-----------------|
| A./ osobine koje karakterišu ličnost
(emotivne, voljne, tolerancija, mirnoća,
samopouzdanje) | | |
| B/ moralne osobine
(pouzdanost, savesnost, doslednost) | | |
| V/ negovan spoljni izgled | | |
| G/ osobine koje se odnose na znanje
(pripremljenost, dobar stručnjak) | | |
| D/ Komunikacija sa učenicima
(prijateljski raspoložen) | | |
| Đ/ Prenošnje znanja
(ubedljiv, dobar govornik, ume da objasni) | | |
| E/ Stereotipi
(voli decu, dobar pedagog) | | |

HVALA NA SARADNJI!

Vesna Trifunović and Margit Savović,
University of Kragujevac, Faculty of education in Jagodina, Serbia

THE PROBLEM OF SELECTION TEACHERS

Summary: The paper deals with of the educational discourse of the knowledge society from the point of the critical paradigm. In that sense, there have been pointed out challenges, wich come along with the new economic context, unsatisfactory responsibility of a state for education, professional taining and progress of teachers.

A teachers is one of the most important factors of the quality and efficiency of education. The reforms of the education system, restrictthe changes of the teachers' education. The system of education teachers can be made efficient if, first of all, questions about selection, and properly answered in practice.

Key words: knowledge society, changes, selection of teachers



LIDIJA ZLATIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Učiteljski fakultet u Užicu,
Srbija

UDK 37.064.1/3

KOMUNIKACIONA KOMPETENTNOST KAO KRITERIJUM SELEKCIJE ZA NASTAVNIČKU OBLAST, PREDNOSTI I OGRANIČENJA

Apstrakt: Savremeni obrazovni procesi postavljaju pred nastavnike neosporne i eksplicirane zahteve za visokim nivoom komunikacione kompetentnosti. Jedan od brojnih razloga je i taj da bi mogli da odgovore potrebama za novim ulogama koje se pred njih postavljaju.

U radu pravimo osvrt na prirodu i strukturu koncepta kompetencija ukazujući na značaj i mesto komunikacione kompetencije. Problem operacionalizacije i merenja koncepta komunikacione kompetencije su osnovni teorijski i metodološki problemi sa kojima se ovaj koncept susreće, što ima svoje i praktične i pedagoške implikacije. Upravo sa tog aspekta posmatramo komunikacionu kompetenciju kao jedan od kriterijuma za selekciju studenata za nastavnički poziv, ukazujući na prednosti i ograničenja takvog pristupa.

Cljučne reči: Komunikaciona kompetentnost, problemi operacionalizacije i merenja, selekcija za nastavnički poziv

Savremeni obrazovni procesi postavljaju pred nastavnike eksplicitne zahteve za visokom nivoom komunikacione kompetentnosti. Jedan od razloga je i taj da bi mogli da odgovore potrebama za novim ulogama koje ih usmeravaju ka posedovanju sposobnosti da razviju profesionalnu autonomiju i da postanu proaktivni agenti promene.

Da bi se ovo postiglo, moraju da se obezbede uslovi za osnaživanje. Izgleda da su od najvećeg značaja tri aspekta:

- a) nastavnici treba da poseduju kompetenciju za uspostavljanje i kreiranje *snažnih okruženja ili sredina za učenje* da bi visoko kvalitetna nastava i obrazovanje postali stvarnost. Moćne sredine za učenje se mogu definisati kao: situacije koje u studentima pobuđuju aktivne i konstruktivne sazajne procese i omogućavaju im sticanje veština i koje nude obilje mogućnosti za interakciju, komunikaciju i kooperaciju. Moćna okruženja za učenje još imaju za cilj: da podstaknu učenike da postave sopstvene ciljeve i vode ih ka preuzimanju odgovornosti za sopstvene sazajne aktivnosti i procese. Drugim rečima u moćnim sredinama za uče-

- nje učenici i njihovi nastavnici progresivno postaju agenti sopstvenih saznanjnih aktivnosti i procesa
- b) nastavnici bi trebalo da budu sposobni da transformišu *akademsko znanje u obrazovne i nastavne situacije* kako bi mogli da obezbede široku saznanjnu bazu
 - c) *Kooperativno problem-rešavanje i timski rad* izgleda da su nezaobilazni u bavljenju sa izazovima obrazovanja i učenja.

Kompetencija: Određenje i mogućnost operacionalizacije

Pošto se bavimo komunikacionom kompetencijama, imamo potrebu da napravimo osvrt na prirodu i strukturu koncepta kompetencija.

Pregled teorijskih pristupa pokazuje da se termin kompetencija ne koristi na jedinstven način niti da postoji široko prihvaćena definicija ili objedinjujuća teorija iza njega. U društvenim naukama postoje višestruke i raznolike definicije kompetencija, među kojima se najviše citiraju one koje neguju pristup orijentisan na zahteve (demand-orineted approach) ili funkcionalan pristup (npr. Oates, 2003; Trier, 2003; Weinert, 2001; Wit and Lehman, 2001, prema Pavlović, D, 2007) Jedna od definicija kompetencija koje pripadaju ovom pristupu usvojena je i u okviru OECD-ovog projekta De Se Co (Definition and Selection of Co-meptencies) na koji se direktno naslanja istraživačka studija PISA. Kompetencija se određuje kao sposobnost (ability) da se uspešno odgovori na složene, kompleksne zahteve u određenom kontekstu kroz mobilizaciju psihosocijalnih preduslova, uključujući i kognitivne i nekognitivne aspekte (Rychan and Salganik, 2003, prema Pavlović, D, 2007). Drugim rečima, kompetencije se vide kao unutrašnje mentalne strukture, kao dispozicije ili resursi „uklopljeni“ u individuu. Veoma je širok raspon atributa koji se vide kao komponente unutrašnje strukture kompetencije. Među različitim autorima nema nesaglasnosti oko toga da kognitivne sposobnosti višeg reda (npr. analitičko ili kritičko mišljenje, sposobnost donošenja odluka, sposobnost rešavanja problema) i ukupna ili specifična znanja moraju biti mobilisana za kompetentno postignuće.

Ova definicija kompetencija, pored intelektualnih sposobnosti, uključuje i mobilizaciju „domen-specifičnih znanja, domen-specifičnih strategija, socijalnih i bihevioralnih komponenti, kao što su motivacione tendencije, rutine, voljni kontrolni sistemi, lične vrednosne orijentacije i socijalno ponašanje, a svi oni čine jedan kompleksan sistem“ (Weinwrt, 2001; prema Pavlović, D. 2007).

Imati kompetenciju (biti kompetentan) ne znači samo da neko ima odgovarajuće resurse, već i da je sposoban da ih mobilise na podesan način i da orkestrira njima u odgovarajućem trenutku, u složenoj i zahtevnoj situaciji. Kompetencije

omogućavaju pojedincu da odgovori na zahteve sa kojima se susreće u različitim kontekstima.

Videnje kompetencije kao zavisnih od konteksta, implicira da procena karakteristika pojedinca nije dovoljna da objasni njegova postignuća u različitim oblastima, potrebno je poznavati i karakteristike konteksta. Druga implikacija, koja se takođe odnosi na mogućnost interpretacije rezultata, je da se određenoj kompetenciji pridaje značaj u različitim kulturama, kontekstima, vrednosnim sistemima. Treća implikacija je da će u obrazovanju pojedinca u (bliskoj) budućnosti sve značajniju ulogu osim škole, imati različite institucije društva, kao što su porodica, profesionalna udruženja, radno okruženje, institucije kulture... kao i mediji, posebno elektronski, što znači da će obrazovanje u sve većoj meri biti neformalno i autoreglativno.

Ovakvo obrazloženje prirode kompetencije nameće dve grupe pitanja na koje treba dati odgovor:

1. Ako je kompetencija odgovor na kompleksne zahteve, pitanje koji su to zahtevi relevantni sa stanovništva razvoja društva i razvoja pojedinca, što u suštini i jeste krajnji cilj obrazovanja. Odgovor na ovo pitanje je kriterijum za selekciju kompetencija koje bi trebalo da bude primer evaluacije, a za čije kultivisanje je odgovaran obrazovni sistem.
2. Kako operacionalizovati kompetencije, kako ih prevesti na diskretne, merljive uzorke ponašanja? Opreacionalizaciju čini teškom kompleksnost i holistička priroda kompetencija, jer je reč o složenim i integrisanim mentalnim strukturama. Drugi problem: to su unutrašnje mentalne strukture, koje se ne mogu posmatrati, pa ni meriti direktno, već preko svojih korelata u ponašanju, što je problem sa većinom fenomena u psihologiji.

Tri kategorije kompetencija

U okviru De Se Co projekta razvijena je klasifikacija kompetencija u tri široke kategorije koje odgovaraju zahtevima koje savremeno društvo postavlja pred pojedinca:

1. Interaktivno korišćenje sredstava. Da bi bio u stanju da uspostavi uspešnu interakciju sa okolinom, pojedinac treba da bude u stanju da upotrebi širi izbor sredstava, uključujući i fizička sredstva kao što je informaciona tehnologija i sociokulturna kao što je jezik. Cilj obrazovanja bio bi da pojedinci (učenici) ovladaju tim sredstvima tako dobro da mogu da ih prilagode sopstvenim ciljevima.

Kompetencije koje pripadaju ovoj kategoriji su:

- Interaktivno korišćenje jezika, simbola i sredstava

- Interaktivno korišćenje znanja i informacija
- Interaktivno korišćenje tehnologija

2. Interakcija u heterogenim grupama. U najširem smislu, ove kompetencije su nam potrebne da bismo mogli da živimo i radimo sa drugima. Mi živimo u mreži socijalnih odnosa u čijoj osnovi mogu da budu saradnja/ i ili takmičenje.

Kompetencije koje pripadaju ovoj kategoriji su:

- Dobri socijalni odnosi (ova grupa kompetencija pretpostavlja pojedinca koji je u stanju da poštuje i ceni vrednosti, verovanja, kulturu i istoriju drugih ljudi. Razumevanje i pozitivan odnos prema drugim ljudima oslonjeni su na empatiju i razumevanje emocija, svojih i tuđih, kao i izvestan stepen kontrole nad sopstvenim emocijama).
 - Smisao za saradnju i timski rad (Specifične komponente ove kompetencije bile bi: sposobnost da se da se prezentuju sopstvene ideje i da se slušaju ideje drugih: shvatanje dinamike debate i poštovanje dnevnog reda i pravila ponašanja; sposobnost izgradnje taktičkih i održivih saveza; sposobnost pregovaranja; uspešno donošenje odluka koje je zasnovano na procenjivanju različitih mišljenja)
 - Rukovođenje, rešavanje konfliktnih situacija (Za aktivno učešće u upravljanju situacijom i rešavanju konflikata pojedinci bi trebalo da budu u stanju da: analiziraju sporna pitanja i interese koji su ugroženi, da analiziraju poreklo konflikata i da prihvate postojanje različitih stanovišta; identifikuju područje slaganja i neslaganja; preformulišu problem; naprave prioritete među potrebama i ciljevima, donoseći odluke o tome čega su voljni da se odreknu pod kojim uslovima).
3. Autonomnost: Autonomnost u mišljenju i aktivnostima ne znači da pojedinac deluje sam i nezavisno od drugih ili da deluje u uslovima socijalne izolacije. Ovde autonomnost znači uspostavljanje što višeg stepena kontrole nad uslovima života i rada. To pretpostavlja, sa jedne strane, razvoj ličnog identiteta, uključujući i vrednosni sistem, a sa druge strane mogućnost donošenja odluka i pravljenja izbora (relativno) nezavisno od socijalnih pritisaka

Kompetencije koje pripadaju ovoj kategoriji su:

- Delovanje unutar „velike slike“ – delovanje unutar i u saglasnosti sa okruženjem (imati ovu kompetenciju znači biti osposobljen za razumevanje karakteristika šireg kontekst u kome se donose odluke). Od pojedinca se očekuje da razume modele i obrasce ponašanja u različitim situacijama; ima ideju o sistemu kojima pripada (shvata njegovu strukturu, produkte kulture, navike, formalna i neformalna pravila,

shvata zakonsku regulativu, ali i nepisane društvene norme, moralni kodeks; identifikuje i predviđa direktne i indirektno posledice svojih postupaka; donosi odluke uzimajući u obzir potencijalne posledice po pojedinačne i zajedničke ciljeve;)

- Formiranje i sprovođenje životnih planova i projekata (Ova kompetencija podrazumeva orijentaciju prema budućnosti, ali ima čvrstu osnovu u „carstvu izvodljivog“). Pojedinci moraju biti u stanju da, na primer: definišu projekat i postavljaju cilj; identifikuju i procese i resurse koji su im na raspolaganju i one koji su im potrebni; definišu prioritete i usavrše ciljeve; izbalansiraju resurse potrebne da se zadovolje višestruki ciljevi; efekte prethodnih učenja prenosi se na nove situacije; prate napredak i sa rastom projekta, prave neophodna podešavanja,
- Odbrana i afirmisanje prava, interesa, ograničenja i potreba (ova kompetencija podrazumeva da je pojedinac u stanju da razume svoje sopstvene interese, poznaje pisana pravila i principe na kojima se zasniva slučaj; gradi i razvija argumentaciju; predlaže sporazume i alternativna rešenja;)

Mi smo se opredelili za ovu listu kompetencija, ali je očito, da i drugim listama u popisu kompetencija učitelja i nastavnika preovladavaju opšte, kroskurikalne, predmetno nezavisne kompetencije koje naglašavaju komunikaciju, timski rad, veštine i usvajanje znanja, te motivaciju za doživotno učenje.

Operacionalizacija socijalne (komunikacione kompetentnosti)

Ispitivanja komunikacione kompetentnosti nadovezuju se na ispitivanja socijalne inteligencije i socijalne kompetentnosti kao bazičnih teorijskih i empirijskih konstrukata. U literaturi je dominantan pojam socijalna kompetentnost, a tek poslednjih petnaest godina se srećemo sa pojmom komunikaciona kompetentnost. Mi ćemo se kod problema operacionalizacije koristiti pojmom socijalna kompetentnost.

No, u literaturi se iz područja socijalne kompetencije mogu susresti različiti termini. Pored termina „socijalna kompetencija“ koriste se još i „socijalne veštine“, „bihejvioralna kompetencija“, „interpersonalna kompetencija“ i slično. Upoređujući definicija i operacionalizacije tih termina može se zaključiti da se često radi o istoj pojavi. Sa druge strane, operacionalizacija socijalne kompetencije ukazuje da autori pod tim podrazumevaju različite stvari. Dodge (prema Cavell, 1990) ističe zapažanja da se broj definicija socijalne kompetencije danas približava broju istraživanja u tom području. Različitost termina, ali i razlike u dimenzijama socijalne kompetencije u savremenoj literaturi mogu se pripisati

nepostojanju nekog opšteg prihvaćenog modela socijalne kompetencije koji je i empirijski potvrđen.

Uprkos konceptualnim razlikama, većina istraživača se slaže da socijalna kompetencija obuhvata delotvorno funkcionisanje u socijalnom kontekstu (Cavell, 1990) Ford definiše socijalnu kompetenciju kao postizanje važnih socijalnih ciljeva u specifičnim socijalnim okolnostima upotrebom primerenih sredstava iz kojih slede pozitivni razvojni efekti. (Ford, prema Ševkušić 2004)

Liberman i saradnici (prema Brdar, 1993) smatraju da socijalnu kompetenciju određuje način na koji pojedinac koristi veštine u socijalnoj situaciji. Ukoliko se socijalne veštine, tj. specifična ponašanja u repertoaru pojedinca koriste na prikladan način i pri tome se postižu ključni lični ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija. I većina drugih autora pravi razliku između socijalne kompetencije i socijalnih veština. Kompetencija je sumarni pojam koji održava socijalnu procenu o opštem kvalitetu ponašanja pojedinca u nekoj socijalnoj situaciji (Gresham, 1986). Osnovu za socijalno kompetentno ponašanje predstavljaju specifične socijalne veštine koje se mogu identifikovati. Zapravo, socijalne veštine su specifična ponašanja koja pojedinac ispoljava da bi kompetentno obavio zadatak, dok socijalna kompetencija predstavlja evaluativni termin zasnovan na proceni da je zadatak obavljen kompetentno. Te procene mogu biti zasnovane na mišljenju značajnih drugih, poređenju sa eksplicitnim kriterijumom ili poređenju sa odgovarajućim normativnim uzorkom. Ovi autori smatraju da socijalnu kompetenciju ne čini samo socijalno ponašanje pojedinca, niti samo sociokognitivni procesi koji su u osnovi tih ponašanja. Ponašanja i procesi su neophodni, ali ne i dovoljno za kompletno određenje socijalne kompetencije. Prilikom ispitivanja socijalne kompetencije treba voditi računa o socijalnom uticaju ponašanja pojedinca u određenoj situaciji, a socijalni uticaj se najdirektnije može proceniti razmatranjem procena ponašanja tokom socijalnih razmena u datim situacijama od strane značajnih drugih. Pošto se procena socijalne kompetencije od strane značajnih osoba iz okruženja zasniva na ponašanju pojedinca (deteta), i pošto se procene razlikuju u zavisnosti od određenih situacija ili okruženja, ovaj pristup u proučavanju socijalne kompetencije autori označavaju kao pristup zasnovan na učinku (performance - based).

Vrlo često se uzima određenje socijalne kompetentnosti kao praktične efikasnosti pojedinaca u socijalnom kontekstu ili sposobnosti uspešnog funkcionisanja pojedinca u socijalnim situacijama iz svakodnevnog života (Ford and Tisak, 1983).

Koncipirana kao praktična efikasnost, socijalna kompetentnost je podložna iskustvu i učenju, i podrazumeva modifikovanje postojećih oblika ponašanja i razvoj novih, funkcionalnijih na osnovu ličnih uvida i dejstva socijalnog fidebeka.

Kriterijumi operacionalizacije socijalne kompetentnosti

U cilju lakšeg izučavanja, konstrukt socijalna kompetentnost je operacionalizovana preko različitih konstrukata šireg ili užeg obima, koji se smatraju njenim komponentama. U zavisnosti od ciljeva istraživanja, metodoloških i praktičnih usmerenja, određeni aspekti socijalnog funkcionisanja su izraženi od ostalih.

Operacionalne definicije socijalne kompetencije mogu se razlikovati sa obzirom na to da li je naglasak stavljen na ishode, sadržaje ili procese socijalne kompetencije (Gresham, 1986). Pristup orijentisan na ishode prevashodno je usmeren ka rezultatima, tj. ishodima socijalnog funkcionisanja ispoljenog u određenoj situaciji. Orijetisanje na specifična ponašanja koja dovode do uspešnih ishoda spada u pristup zasnovan na sadržajima. Treći pristup je usmeren na interpersonalne odnose (na primer: znanje, stavovi, percepcija) koji vode socijalno kompetentnim ishodima: Verovatno da kombinovanje pristupa usmerenih na ishode i na sadržaje predstavlja koristan način konceptualizacije socijalne kompetencije, jer se tako fokusira na izbor onih bihevioralnih kompetencija ili socijalnih veština koje dovode do ostvarivanja važnih socijalnih ishoda.

(Dodge i Murphy, 1984 prema Cavell, 1990) operacionalizaciju na sličan način socijalnu kompetentnost koji polaze od središnjeg pojma uspešnog funkcionisanja u socijalnom kontekstu i može se svrstati u jednu od sledeće tri kategorije

1. operacionalizacije kao kriterijum uspešnog funkcionisanja u socijalnom kontekstu imaju produkte socijalnog funkcionisanja kao što su različiti oblici socijalnog postignuća;
2. operacionalizacije koje za kriterijum imaju razvijenost veština nužnih za socijalno funkcionisanje; u pitanju su manje ili više složene – komunikacijske veštine;
3. operacionalizacije koje za kriterijum uspešnog funkcionisanja u socijalnom kontekstu imaju sam proces socijalnog funkcionisanja koji se izučava na osnovu učestalosti interakcija, učestalosti specifičnih, socijalno-kompetentnih ponašanja i primerenosti tih ponašanja relevantnim socijalnim zadacima.

Kao produkti socijalnog postignuća najčešće se razmatraju: profesionalno postignuće ili uspeh na poslu i akademsko postignuće. Takođe globalne procene socijalne kompetencije (procene stepena ispoljavanja različitih socijalnih karakteristika koji uključuju osobine ili molarna ponašanja kao što su liderstvo, agresivnost, povučenost) i vršnjačku prihvaćenost. Svaki od ovih pokazatelja socijalne kompetencije zasnovan je na globalnoj proceni pojedinca, a ne na posebnim

socijalnim ponašanjima. Sa obzirom na to da je mera u kojoj ove procene predstavljaju kompetentnost nečijeg ponašanja često stvar pretpostavki, a ne empirijskih činjenica, ovi „produkti“ predstavljaju izraz očekivanih ili kumulativnih efekata delotvornog socijalnog funkcionisanja. Takođe, može se očekivati da oni utiču na kasnije socijalno funkcionisanje.

Veštine nužne za efikasno socijalno funkcionisanje izučavaju se kao komponente socijalne kompetentnosti. Kada se ponašanje izučava u bihejviorističkom smislu, kao spolja vidljivo, emitovano ponašanje, socijalna veština predstavlja fenomen najužeg obima ili mikro-element kompetentnosti (kao što su kontakt očima, gestovi, latencija odgovora, način odobravanja pokretom glave, osmehivanje i slično). Na ovaj način koncipirana, socijalna veština se izučava u zavisnosti od situacije u kojoj se socijalna interakcija odvija, odnosno određena je situaciono specifično.

Kad se pod „ponašanjem“ razmatraju unutrašnja ponašanja koja imaju metodološki status hipotetičkih konstrukata i intervenišućih varijabli, socijalna veština predstavlja fenomen srednjeg obima ili niz dispozicionih karakteristika. Socijalne veštine kao dispozicioni pojmovi razmatraju se nezavisno od konkretne situacije u kojoj se odvija socijalna interakcija.

Proces socijalnog funkcionisanja razlikuje se od veština nužnih za socijalno funkcionisanje u smislu da je merenje socijalnog funkcionisanja usmereno na ispoljeno, spolja vidljivo ponašanje pojedinca, a ne na moguć ili poželjan nivo ispoljavanja. Merenje socijalnog funkcionisanja obično obuhvata određivanje nivoa socijalne interakcije, ispoljavanje specifičnih socijalno kompetentnih ponašanja (kao što su kooperativna igra, asertivnost, davanje komplimenata) i stepena u kome ispoljavanje odgovora zahtevima relevantnih socijalnih zadataka. Bihejvioralno orijentisani istraživači, koji se bave programima za razvijanje socijalnih veština, glavni su zastupnici merenja socijalne kompetencije zasnovane na izvođenju, tj ispoljavanju socijalnog ponašanja (Gresham, 1986).

Na osnovu svega iznetog, očito je da postoje različiti načini operacionalizacije socijalne kompetencije, odnosno da su istraživanja usmerena na ispitivanja različitih aspekata socijalnog funkcionisanja. Međutim, praksa pokazuje da nije problem samo u različitom načinu merenja socijalne kompetencije, već se dešava da se mere različiti konstrukti. Recimo socijalnu kompetenciju, po nekim autorima, čini postignuće u specifičnim situacijama, ali i veštine nužne za socijalno funkcionisanje (Mc Fall, 1982, prema Spasenović, 2004). Drugi autori govore o korelatima kompetencije, podrazumevajući pod tim neophodne veštine (veštine donošenja odluka, veštine uključivanja u vršnjačku grupu i slično), ali se baziraju i na produktima socijalnog funkcionisanja, kao što je status pojedinca u vršnjačkoj grupi. Polazeći od prediktivnog značaja sociometrijskog statusa, pojedini

istraživači koriste samo vršnjački status kao indeks socijalne kompetencije (McConnell and Odom, 1986, prema Spasenović, 2004). Nasuprot tome, ima mišljenja da procenu kvaliteta socijalnog ponašanja treba dobiti od više različitih značajnih osoba iz okruženja. Ovi istraživači, zapravo empirijskim putem žele da utvrde odnos između specifičnih socijalnih veština i produkata socijalnog funkcionisanja dobijenih od različitih izvora (na primer: roditelji, nastavnici, vršnjaci) što spada u pristup na socijalnoj validnosti (Gresham, 1986).

Navedene teškoće dovele su do pokušaja uspostavljanja integrativnih modela socijalne kompetencije (Bost et al, 1998, prema Spasenović, 1986 Cavell, 1990) ali za sada ne postoji opšte prihvaćeni. Gore pomenuti model koji je predložio Cavell, spada u jedan od njih. Cavell polazi od pretpostavke da se ni determinante, ni produkti socijalnog funkcionisanja ne mogu utvrditi ukoliko se ne ispita samo ponašanje, kao i da merenje socijalnog funkcionisanja treba da obuhvati prikladnost ponašanja u okviru relevantnih socijalnih zadataka. Po ovom modelu, socijalna kompetencija je konstrukt sa više nivoa koga čine komponente: socijalno prilagođavanje, socijalno funkcionisanje i socijalne veštine.

I generalno, u poslednje vreme se se sve češće ističe potreba za teorijsko-metodološkim sagledavanjem socijalne kompetencije kao multidimenzionalnog konstrukta.

Različiti načini merenja komunikacione kompetencije

Kada želimo da procenimo nečiju socijalnu kompetentnost osnovno pitanje koje se postavlja jeste šta zapravo treba da merimo. Odgovor, naravno, u velikoj meri zavisi i od toga koja je svrha procene: Generalno, izdvajaju se dva osnovna pristupa: Molekularni i molarni (Spitzberg i Cupach, 1984, Brdar, 1993).

Molekularni pristup je usmeren na merenje specifičnih komponenti ponašanja socijalno- kompetentnog odgovora (kontakt očima, facijalna ekspresija, učestalost verbalizacije, intenzitet i ton glasa, itd) čime se dobija sumarni skor zasnovan na procenama pojedinačnih dimenzija socijalnih veština.

Molarni pristup podrazumeva procenu kompetentnosti ukupnog ponašanja, bez zalaženja u specifične komponente koje sačinjavaju odgovor. Mada zahteva manje napora, nedostatak ovog pristupa predstavlja upravo manjak informacija o specifičnostima ponašanja. Sa druge strane, iako se molekularnim pristupom opazaju i procenjuju pojedinačne komponente ponašanja, pokazalo se da su one međusobno slabo povezane, a nekad su slabo povezane i sa opštom procenom socijalne kompetencije. Možda je najbolje uključiti i globalni i specifična merenja u procenama socijalne kompetencije.

Odabir metoda i tehnika istraživanja zavisi od teorijskih polazišta autora, uzrasta ispitanika i svrhe procene.

Obzirom da program za podsticanje komunikacione kompetentnosti usmeren i na razvoj komunikacionih veština, tu se otvara šire polje pitanja i istraživačkih dilema koje nemaju jedinstveno teorijsko utemeljenje; čak naprotiv, pristupa se iz različitih pojmovnih operacionalizacija komunikacione kompetencije. Izražen problem u mnogim pristupima u istraživanjima komunikacione kompetentnosti jeste i nedosledno korišćenje termina (Spitzberg and Cupach, 1989). Problem merenja komunikacione kompetentnosti je predmet mnogo šire rasprave nego što prostor u ovom radu omogućava. Zbog praktičnih potreba, ukazaćemo na osnovne pristupe merenju komunikacionih veština:

Centralne tehnike pri merenja komunikacione kompetentnosti mogu biti:

1. Sociometrija – predstavlja jednu od najčešćih korišćenih mera za procenu socijalne kompetencije dece. Sociometrijski podaci ukazuju na stepen proučavanja, odnosno naklonosti između članova date grupe. Zapravo, sociometrijsko merenje predstavlja način merenja procenjivanja prihvaćenosti ili odbačenosti unutar određene grupe. Najpoznatija i najčešće korišćena sociometrijska tehnika je vršnjačka nominacija, gde se od dece (učenika) traži da navedu određeni broj vršnjaka na osnovu specifičnih kriterijuma. Ovi kriterijumi podrazumevaju izbor osoba sa kojima bi pojedinci želeli da učestvuju u nekim zajedničkim aktivnostima (igra, rad, učenje) ili izbor prijatelja, omiljene osobe ili slično. Vršnjačka nominacija, takođe, uključuje i negativne kriterijume, kao što je neomiljene osobe, vršnjaka sa kojima ne žele da učestvuju u pojedinim aktivnostima i slično. Sa obzirom da se pokazalo da su međusobne veze između pozitivnih i negativnih izbora prilično slabe, zaključilo se da su prihvaćenost i odbačenost, u stvari čine dve dimenzije sociometrijskog statusa, a ne suprotne polove kontinuuma. Ovakvo razlikovanje prihvaćenosti i odbačenosti odražava se se na selekciju učenika za učešće u programima vežbanja socijalnih veština, ali i na evaluaciju namenjenih obuka (Gresham, 1986). Značajno je reći da su sociometrijski skorovi dobijeni tehnikom nominacije pokazali kao stabilni tokom vremena, barem kada se radi o školskom uzrastu dece. Pouzdanost je nešto veća kada su u pitanju pozitivni izbori u odnosu na negativne i veća je kod školske dece nego kod predškolske dece (Asher i Humer, 1981, prema Spasenović, 2004)

Sve u svemu, vršnjački status označava stepen u kome je neko prihvaćen ili odbačen u okviru date grupe, ali ne pruža podatke o bihevioralnim korelatima ostvarenog sociometrijskog statusa, odnosno o ponašanjima koja ga uzrokuju. Iako predstavlja vrlo značajan pokazatelj vršnjačkih odnosa, sociometrijski sta-

tus nije jedini, niti najbolji indikator socijalne kompetentnosti. (Mc Connell i Odom, 1986, prema Spasenović)

2. Samoprocena – kada se meri interpersonalna svesnost na osnovu različitih indikatora komunikacionih procesa, fenomena i znanja, onda je validna upotreba instrumenata na osnovu samoprocene.

Najčešći pristupu proceni komunikacione kompetencije ili njenih posebnih komponenti je upotreba merenja na osnovu samoprocene. Najvažnija prednost samoevaluacije je da jedna individua zna više o sebi nego bilo ko drugi. Šta više, priroda informacija koje individua poseduje o sebi je jedinstvena i u tome što je derivirana iz unutrašnje socijalne komparacije isto tako kao što je reflektovana odobravanjem od strane drugih.

Iako su samoevaluacione mere mogu biti stabilne tokom vremena i konteksta, one su obično globalne po prirodi. Zato što su učesnici generalno fokusirani spolja na okruženje i na druge socijalne učesnike, akteri nisu dovoljno vešti u izveštavanju o specifičnim mikroskopskim ponašanjima ili detaljima. Tako da samoevaluacije o osećanjima ili generalnim bihejvioralnim obrascima su validniji nego samoprocene specifičnih mikroskopskih ponašanja.

Naravno, samoizveštavanje o sopstvenim sposobnostima zahteva evaluativne zaključke. Nekada su takvi zaključci uplvisani predrasudama na osnovu zahtevanih karakteristika, zebnje, predstave o sebi i potrebom za socijalnim odobravanjem. Nekada je takve predrasude teško razlikovati. To varira od individue do individue i nekada je parcijalno funkcija ostalih brojnih ličnih faktora. Posledično, globalna samoprocena interpersonalne kompetencije može aktuelno reprezentovati nečije samoopaženo samopouzdanje ili socijalno samopoštovanje.

Drugi problem sa samoevaluacijom komunikacione kompetencije je to što ta vrsta kompetencije zahteva sposobnosti koji uključuju adekvatnu socijalnu percepciju. Nalazi istraživača pokazuju (Firth, Conger, Dorsey, 1986, Forgas, 1983, Hazleton i Cupach, 1986, prema Spitzberg i Cupach, 1986) nepostojanje pozitivne korelacije između procene drugih posmatrača akterove npr. konverzionih veštine i samoprocene istih od strane aktera, kada su u pitanju akteri sa nižim sposobnostima. Drugim rečima, sumnja se u validnost njihovih sopstvenih procena.

3. Procena data od strane bliskog partnera u socijalnoj interakciji (horizontalna procena, procena od značajnih drugih); većina autora, baveći se pouzdanošću i valjanošću različitih pristupa merenju ovog konstrukta, u stvari preporučuje upotrebu višestrukih metoda u cilju poboljšanja tačnosti merenja. U skladu sa tim, istraživači često koriste više različitih načina merenja, uključujući tu i različite izvore podataka (nastavnici, roditelji, vršnjaci). Ove procedure uključuju globalne procene pojedinaca

(komunikativan, agresivan, omiljen i sl), i procene specifičnih ponašanja koje u velikoj meri koreliraju sa važnim socijalnim ishodima.

Zato što individua teži da bude spolja usmerena, partner u komunikaciji (zavisno od konteksta) je često bolji observer nego akter sopstvenog ponašanja. Ali, to ne znači da je evaluacija od strane drugih bez predrasuda; priroda ovih predrasuda je jednostavno drugačija. Na primer, evaluacija od strane drugih može potencijalno uplivisana partnerovom socijalnom i fizičkom privlačnošću za aktera.

Druga tačka koja favorizuje ovakav pristup u proceni komunikacione kompetencije je konzistentna sa interakcionom prirodom komunikacione kompetencije.

Dok nečija samopercepcija kompetencije može proizaći iz sopstvenih interesa, znanje o kvalitetu nečijeg socijalnog izvođenja je povezano sa drugim socijalnim akterima koji konstituišu socijalnu mrežu. Šta više, partnerova evaluacija može biti korišćena u konjunkciji sa akterovim samoprocenama.

4. Procena od strane grupe posmatrača se uvodi da bi se ublažila subjektivnost procena koja je prisutna u prethodna dva lokusa merenja. Procena od strane drugih može biti sprovedena putem:

- a) sistematskog posmatranja

Opservacija uživo interakcije se smatra idealnom strategijom za bihejvioralnu procenu. Ekološka validnost je maksimizirana observacijom i njegovom prirodnom okruženju. Naravno, ovakva istraživanja su retka jer su nepraktična, skupa i pri tom su stalno opterećena brigom o reaktivnosti subjekata kada su svesni da su opservirani., a ako nisu svesni onda se otvaraju dodatna etička pitanja.

Ali, možda najveće povlačenje od ovakvog pristupa je to što uzorak interakcija ozbiljno ograničen. I generalizaciju in vivo observacija je teško dokazati.

Semi naturalističke interakcije se često koriste da se prevaziđu ograničenja in vivo observacije. Različite varijacije ove metode se koriste i najčešće se koristi metoda bihejvioralne simulacije – u okviru kojih se ispitanicima predstavljaju različite hipotetičke situacije na koje oni treba da odgovore igranjem uloga ili iskazom o tome šta bi uradili u toj situaciji.

Bihejvioralno igranje uloga: Istraživači često koriste bihejvioralno igranje uloga prilikom merenja socijalnih veština. Ono omogućava ispitivanje onih ponašanja koja se ne dešavaju često u svakodnevnim situacijama, kao i strožiju kontrolu uslova. Međutim, pokazalo se da ove mere nisu značajni prediktori ispoljavanja sličnog ponašanja u prirodnim uslovima, niti stepena vršnjačke prihvaćenosti, odbaćenosti. Smatra se da je ova metoda značajnija za dijagnostifikovanje problema vezanih za socijalne veštine, nego kod selekcije subjekata za

interventne programe ili evaluaciju ishoda programa. Zapravo od svrhe procene zavisi koliko će biti korisne informacije o manifestovanju socijalnih veština u veštački stvorenim uslovima. U suštini, bihevioralno igranje uloga omogućava da se otkrije da li nekome nedostaju potrebne socijalne veštine ili ima teškoća u njihovom ispoljavanju (Gresham, 1986)

Procenjivanje bihevioralnih kriterijuma se smatra najadekvatnijim kada je u pitanju merenje veština. Naravno, odluke se donose na osnovu specifičnih ciljeva: da li se programom razvija razumevanje jednostavnih ili složenih principa, upotreba principa za evaluaciju već postavljenih problema ili za rešavanje novih problema, ili se radi o primeni starih principa u nekim novim situacijama.

Instrumenti za evaluaciju nastave komunikacije

Različite skale se primenjuju u proceni komunikacione kompetencije. Najveći broj ovih skala se koriste i za evaluaciju obrazovanja u komunikacionoj kompetenciji. Neke od ovih skala su primenjene kao mere samoprocene, neke kao procene od strane drugih, a neke su primenjene u obe situacije. .

Spitzberg i Kupač (Spitzberg and Cupach, 1989) daju pregled mera i mernih instrumenata za procenu komunikacione kompetentnosti pre svega u sferi interpersonalne i grupne komunikacije (predstavili su 81 instrument). Pored pregleda instrumenata za procenu komunikacione kompetencije, Spitzberg i Kupač izdavaju i instrumente koje su relevantne za domene i veštine koji su u uskoj vezi ili se smatraju komponentama komunikacione kompetencije, a potrebne su u profesionalnom delovanju nastavnika (asertivnost, empatija, decentracija, motivacija).

Rebeka Rubin i drugi (Rebecca Rubin et al., 2004), sistematski selektuju, opisuju i analiziraju primenljivost 62 instrumenta za praćenje i merenje različitih aspekata komunikacione kompetentnosti. Grupišući instrumente u 4 kategorije (instrukciona kompetencija-measures of instructional communication, interpersonalne komunikacije-measures of interpersonal communication, mas komunikacije- measures of mass communication i organizacione komunikacije measures of organizational communication), usmeravaju naš izbor instrumenata za praćenje, merenje i vrednovanje razvoja komunikacione kompetentnosti nastavnika u toku i posle različitih programa obrazovanja i treninga komunikacionih znanja i veština.

Na osnovu ova dva reprezentativna pregleda, izdvojene su (tabela 1) dimenzije/aspekti komunikacione kompetentnosti relevantne za nastavnikovo profesionalno delovanje. Za svaki aspekt komunikacione kompetentnosti naznačeno je koliko instrumenata za merenje su navedeni autori prikazali i analizirali.

Tabela 1: Pregled mera komunikacione kompetencije i meri instrumenti

Komunikaciona kompetentnost - mere kompetencije 81 instrument (Spitzberg and Cupach, 1989) 62 instrument (Rubin, Palmgreen and Sypher, 2004.)	Broj instrumenata	Samoprocena	Procena od strane drugih (op- servacija, hori- zontalna evalua- cija)
Komunikacione kompetentnost (nespecificovano)	8	2	6
Interpersonalna kompetencija	25	16	9
Komunikacione veštine	2	0	2
Konverzaciona dimenzija komunikacione kompetencije	11	5	6
Komunikaciono zadovoljstvo	2	2	0
Komunikaciona adaptivnost i efikasnost	2	2	0
Socijalna inteligencija	1	1	0
Socijalne veštine	5	5	0
Samopoštovanje, asertivnost i rešavanje konflikata	7	5	2
Socijalna anksioznost i stidljivost	4	4	0
Motivaciona dimenzija komunikacione kompetencije, afektivna dimenzija i empatija	4	4	0
Interakciona svesnost, interakciona uključenost, veštine slušanja	4	3	1
Bihevioralna komponenta komunikacione kompetencije	15	7	8
Komunikacija u grupi i timu	3	3	0
Nastavna komunikacija	3	3	0
Komunikaciona kompetencija u specifičnim grupama (organizaci- ona, interkulturalna, porodična, polna, uzrasna), heteroseksualne veštine, veštine u bračnim odnosima	23	14	9
Komunikaciona kompetencija u igranju uloga i situaciona analiza	10	6	4
Biografske mere	1	1	0
Mas i medija komunikacije	13	13	0
N	143/137	96/93	47/44

Neki instrumenti su adaptirani da se koriste kao mere samoprocene i pro-
cene od strane drugih u različitim socijalnim kontekstima

Zaključak

Komunikaciona kompetentnost je neophodan činilac profesionalne i lične
opremljenosti nastavnika. Može se smatrati jedinstvenim, veoma obuhvatnim i

možda najrelevantnijim pokazateljem uspešnosti obavljanja nastavničke uloge u celini.

Smatramo da je opravdano i na našim prostorima komunikacionu kompetentnost uvesti kao kriterijum selekcije za nastavničku profesiju.

Međutim, mi ne možemo da predložimo najbolje rešenje procene komunikacione kompetentnosti, jer najbolje ne postoji. Različiti metodološki problemi i problemi operacionalizacije ovog konstrukta na koje smo ukazali u prethodnim poglavljima ukazuju da treba isprobavati više mogućih modela procene komunikacione kompetencije. Testiranje tih modela ukazaće na najadekvatniji pristup i skladu sa potrebama na našim prostorima na fakultetima koji obrazuju nastavnike.

U svakom slučaju neophodna bi bila sledeća procedura:

- precizna operacionalizacija aspekata (veština) komunikacione kompetencije koje su relevantne;
- izbor tehnika (instrumenata)
- biti obazriv pri izboru u odnosu na njihova metodološke prednosti i ograničenja (i uslove primene);
- kombinovati više tehnika u cilju adekvatnije dijagnoze (npr. samoprocena i procena od strane grupe posmatrača).

Literatura

- Bjekić, D. (1999): *Profesionalni razvoj nastavnika*, Pedagoške staze, Učiteljski fakultet, Užice
- Bjekić, D., Zlatić, L., Bojović, M. (2007): *Education of Communication Competent Teachers, XIII World Congress of Comparative Education Societies (WCCES, Sarajevo, 3-7. IX 2007)*, (a) *Book of Abstract*, Sarajevo: Faculty of Philosophy, MES and CES, 56. (b) *Proceedings CD*, (c) *On-line Book of abstract* <http://www.wcces2007.ba/eng/WCCS2007.pdf>
- Bjekić, D., Zlatić, L., Capric, G. (2008). Research (evaluation) procedures of the preservice and in-service education of communication competent teachers, TEPE Conference 2008, Ljubljana, <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/BjekicZlaticCapric.pdf>
- Brajsa, P. (1994): Educational communicology: Dialog, problems and conflicts in school (In Croatian: Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u skoli), Zagreb: Školske novine
- Buchberger, F. and Gruber, K. H. (1996): *Teacher-education in Austria: Description and Analysis in Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*, edit by: Sander, T., Buchberger, F., Greaves, A., Kallos, D., 19-47, National Reports prepared for a European evaluation Conference under the SIGMA Pilot Project of the European Commission, Osnabruck
- Brdar, I. (1993): Šta je socijalna kompetencija? Godišnjak zavoda za psihologiju, 13-22, Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Rijeka
- Cavell, T. A. (1990): Social adjustment, social performance and social skills: a three-mopnent model of social competence, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 19, No. 2, 111-122

- Craig, R. T. (1999): Communication theory as a field, *Communication Theory*, 9 (2), 199/161. преузето 2005. године са [http://: www. colorado. edu/communication/metadiscourses/Bibliography/Craig%20\(1999\)/CTasaField. html](http://www.colorado.edu/communication/metadiscourses/Bibliography/Craig%20(1999)/CTasaField.html)
- Ford, Z. S and Wolvin, D. (1993): *The Differential Impact of a Basic Communication Course on Perceived Communication Competencies in Class, Work and Social Context*, Communication Education, Volume 42, 215-223
- Ford, M. E. (1982): *Social cognition and social Competence in adolescence*, Development Psychology, Vol. 18, 323-340
- Gresham, F. M. (1986): Conceptual issues in the assessment of social competence in children: in P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M Walker: *Children's social behavior: development, assessment and modification (215-284)* Orlando: Academic Press.
- De Vito, J. (1993): *Messages: Building Interpersonal Communication Skills*, second edition, Harper Collins College Publisher, New York
- Knapp, M. Miller, G. Fudge, K. (1994): Background and Current Trends in the Study of Interpersonal Communication u: *Handbook of Interpersonal Communication*, edit by Mark. L. Knapp & Gerald R. Miller, sage publications, London, New Delhi, 3-21
- Littlejohn, W. S. (1992): *Theories of Human Communication*, fourth edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California
- McCroskey, C. J (1984): *Communication Competence: The Elusive Construct in Know in Competence in Communication, A multidisciplinary Approach*, edited by R. N. Bostrom, Sage Publications, 259-269
- Pavlović, D. (2007): *Evaluativna istraživanja obrazovnih postignuća-konceptualno metodološke mogućnosti i objašnjenja u interpretaciji rezultata*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
- Spitzberg, B. Cupach. W. R. (1989): *Handbook of Interpersonal competence Research, Recent Research in Psychology*, springer-Verlag, Publisher
- Spasenović, V: (2004): *Teorijsko-metodološki problemi proučavanja socijalne kompetencije u Socijalno ponašanje učenika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
- Ševkušić, S. (2004): *Nastavnik i socijalno ponašanje učenika u Socijalno ponašanje učenika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Lidija Zlatić,
University of Kragujevac,
Faculty of Teacher Education in Užice, Serbia

COMMUNICATION COMPETENCE AS CRITERION IN SELECTING CANDIDATES FOR TEACHER EDUCATION FACULTIES: ADVANTAGES AND CONSTRAINTS

Summary: Contemporary educational processes set up undoubtfull and explicatory demands for high level of the communication competencies for our teachers. One of numerous causes is that they could response to the new roles needs, which direct them to possession of proffesional autonomy development skills and to become proactiv agents of change.

In this article we consider the nature and the structure of competencies concept, pointing out on significance and place of the communication competencies. Problems of the operationalisation and the measurment of communication competencies concept are basic theoretics and the methodologiest problems to which this concept is meeting; and that has it own as practical as pedagogy implication. Accordingly to that aspect, we consider a comunication competency as one of criterias for students selection for teachers' vocation; pointing out on the benefits and the limitations of simmilar approach.

Key words: communicational competence, problems of operationalization and measurement, student selection for teaching profession.



MUZAFFER ADAK
Trakya University,
Faculty of Education,
Edirne, Turkey

UDK 371.13(560)

ATTITUDES OF PROSPECTIVE TEACHERS ATTENDING DEPARTMENT OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION TOWARDS TEACHING PROFESSION

Abstract: The aim of the study is to determine the views of prospective teachers from different divisions of Faculty of Education, with respect to teaching occupation. In accordance with this purpose the study was practised on prospective teachers who study at different departments of Faculty of Education, Trakya University. The study was consisted of 447 first and fourth grade students who study Elementary School, Science, Preschool, Social Studies and English Teaching Programme at Faculty of Education, Trakya University in 2008-2009. In order to collect data “Attitude Scala Toward Teaching” and to get personal informations a survey form was used. In accordance with applied scalas, views of teachers with respect to teaching occupation statistics analyzed with SPSS Programme which was evaluated on the basis of division and class level.

Key words: education, teaching occupation, attitudes, primary school teachers, preschool teachers.?

Rapid changes occur in science and technology in transition from industrial to information society. During this transition period, a development or change emerging from one of the areas such as governance, economy, law, or health effects other systems. System of education is one of those areas, and developments in other areas lead to an increase in demands and expectations. System of education is usually established upon three elements almost in all countries. These elements are student, teacher, and the instructional program. Able to achieve effective education and fulfill its aims at the ultimate level are dependent on the harmony among these elements. Absence of one of these elements affects the educational process directly. However, “teacher”, one of those elements, has much more influence than the other two elements which are student and instructional program. (Katkat and Mızrak, 2003:1)

One of the most important elements creating healthy societies is undoubtedly educational system and operating this system effectively. Moreover, the success of an educational system is dependant on the qualifications of the teachers. (Çeliköz and Çetin, 2004). A teacher is defined as the person assigned to

official or private educational institutions in order to guide and direct learners' learning experiences (Öncül, 2000: 886) According to the view of Kulaksızoğlu, a teacher is not only make learners gain knowledge and skills, but also guide them in order to interpret this knowledge objectively and use it in his/her self-actualizing process. (Dalgan, 1998; 42)

According to Smith's point of view (1968) "attitude is, a tendency attributed to a person, that forms his/her ideas, feelings, and behaviors related to a psychological object in a certain order." (qtd. Arkonaç, 2005, s: 159). The attitude of an individual affects his decisions about the important issues such as education, choice of profession, and the life style (Baron and Byrne, 1979, s:66). Especially the attitude developed towards a profession is the most significant determiner of the individual's success at this profession (Çakır, 2005). Therefore, one does not like the profession of occupational belief is widespread in the society can not be successful.

Aim of the study

The aim of our study, Trakya University-Faculty of Education-Department of Primary School Education, 1st and 4th class levels against the teaching profession whether a change in attitude is to analyze.

In the light of this general aim the following questions are tried to be sought out;

- Is there a difference in students' preferences of teaching profession related to their class levels?
- Is there a significant difference between students' attitudes towards teaching profession and preference agreement in ÖSS?
- Is there a relationship between students' attitudes towards teaching profession and existence of a teacher in their families?

Method

Intended for the aim of this study, "Attitude Scale Related to Teaching Profession" prepared by Prof. Muzaffer Adak (PhD), is conducted to the prospective teachers attending to the 1st and 4th classes of Department of Primary School Education. The conducted scale consists of 22 items. In addition to the scale, a questionnaire consisting of questions intended for inquiring class levels of prospective teachers, their order of preferences at the Student Selection Examination, and the existence of a teacher as a family member, is conducted. The aim of the conducted study is to determine whether there is a relationship between their

class levels, the existence of a teacher as a family member, the order of preferences at the Student Selection Examination and their attitudes towards teaching profession.

For his aim, a questionnaire and an attitude scale are conducted to totally 312 numbers of students attending 1st and 4th classes of Trakya University-Department of Primary School Education at 2008-2009 academic year.

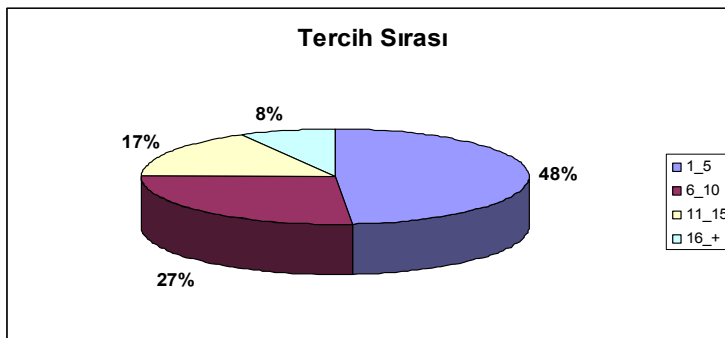
To our study are participated 164 numbers of 1st class students (47 %), and 148 numbers of 4th class students (53 %). The reason why only first and fourth class students are included into the study is that the aim is to determine whether there is a change in prospective teachers' attitudes related to teaching profession between the times of entering the Faculties of Education and is about to graduate from these faculties.

Primary School Education Program's order of preference in ÖSS (The Student Selection Examination) was also asked among the survey questions.

Among the prospective teachers participated in the survey, 150 of them stated that they attended the program as their 1st -5th preferences, 84 of them as their 6th-10th preferences, 53 of them as 11th and 15th preferences and 25 of them above the order of their 16th preferences.

This question determines whether there is a considerable relation between the attitudes of the prospective teachers towards teaching profession and the order of preference of the departments they had chosen after ÖSS.

Figure 1. *The order of preference*

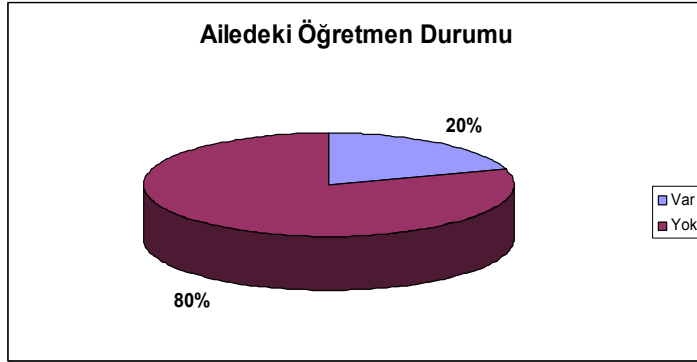


The order of students' preferences of the departments according to ÖSS is given above.

Lastly, the prospective teachers were asked in the survey whether there are teachers in their families. In the 63 of the prospective teachers' families, there are family members who are teachers, whereas in the 249 of them, no one is a

teacher. This question determines whether there is a significant relation between the attitudes of the prospective teachers towards teaching profession and the existence of a teacher as a family member.

Figure 2. *Existence of a teacher as a family member*

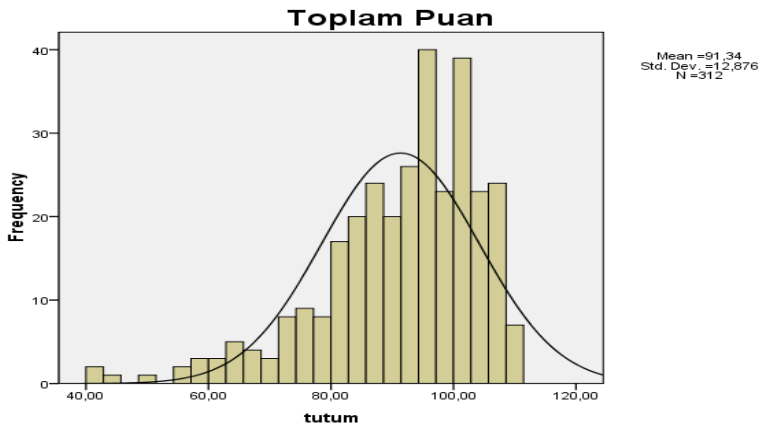


The proportion of the teachers in the prospective teachers' families is given above.

Data analysis, findings and interpretation

The total scale score distribution of the study group is displayed by the histogram graphic below in Chart and the descriptive statistical values are given in the table .

Figure 3. *Total score*



Attitude

Table 1. Certain Statistical values of total scale score distribution of Primary Education Students

	N	\bar{X}	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Total Score	312	91,34	41	110	-1,172	-0,036

According to the skewness and kurtosis factors in the histogram chart and table, total score distribution has symmetrical and normal kurtosis. ($C \approx 0$ ve $B \approx 0$) As the distribution is symmetrical, the scores have close values to mean and show a normal distribution curve.

Moreover, maximum scale score is 110, and minimum scale score is 22. Maximum score of the research is 110, and minimum score of the research is 40. The mean score of the participants in the study is 91,34. This score is considerably high, and it indicates that Primary School Education Students of Trakya University Faculty of Education have a positive attitude towards teaching profession.

In order to determine the difference between the attitude scale scores of Primary School Education Students of Trakya University, Faculty of Education towards teaching profession and their class levels, t-test was implemented and displayed in the table below:

The attitude scale scores of Primary School Education Students of Trakya University; Faculty of Education towards teaching profession according to their class levels does not reflect any considerable difference. [$t_{(310)}=0,82$, $p < .01$]. The attitudes of first year students towards teaching profession with ($\bar{X}=91,91$) and the attitudes of fourth year students towards teaching profession with ($\bar{X}=90,70$) are closely related. This finding can be interpreted as there is no significant relation between the attitudes towards reaching profession and class levels.

Class Level	N	\bar{X}	S	df	t	p
1. Year	164	91,91	13,48	310	0,82	0,412
4. Year	148	90,70	12,19			

ANOVA results of attitude scale scores of Primary School Education Students studying at Trakya University, Faculty of Education towards teaching profession according to the order of preferences in ÖSS are given in the table below:

Source of Variance	Sum of Square	df	Mean Square	F	p	Significant Difference
Between Groups	1033,808	3	344,603	2,101	.100	1-5 and 16+
Within Groups	50526,179	308	164,046			

The result of analysis demonstrates that there is a significant difference between the attitudes of Primary School Education Students of Trakya University, Faculty of Education towards teaching profession and the order of preferences in ÖSS. [$F_{(3-308)}=2,101$, $p<.01$]. In other words; the attitudes of the students towards teaching profession significantly depend upon the order of preferences in ÖSS. According to the result of analysis which was conducted to find out the difference among the order of preferences, it was observed that there is a difference between the students that take part in the 1st-5th preference interval ($\bar{X}=92,99$) and in the 16+ preference interval ($\bar{X}=87,31$). The students who take part in the 1st-5th preference interval have more positive attitudes than the ones who take part in the 16+ preference interval towards teaching profession. This is in fact an expected result, since the student, whose department in the 1st-5th preference interval according to ÖSS, has chosen this department willingly, which means that s/he has positive attitudes towards teaching profession.

The results of the T-test are shown as a table below. In the study, T-test is used to determine whether attitude scale scores of the students attending Trakya University Faculty of Education differ by the existence of a teacher as a family member.

Existence of a teacher as a family member	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Exist	63	91,75	12,85	310	0,28	0,780
Not exist	249	91,24	12,91			

There are no significant difference between the attitudes of students attending Trakya University-Faculty of Education-Department of Primary School Education towards teaching profession and the existence of a teacher as a family member. [$t(310)=0,28$, $p<.01$]. The attitude scores of the students having a teacher as a family member ($\bar{X}=91,75$) and the students not having a teacher as a family member ($\bar{X}=91,24$) are very close to each other. This finding can be interpreted as there is not a significant relationship between attitudes towards teaching profession and having a teacher as a family member.

References

- Arkonaç, A. S. (2005). *Sosyal psikoloji*. 3. Basım, İstanbul : Alfa Yayınları.
- Baron, A. R., Byrne, D. (1979). *Exploring social psychology*. 2nd Edition, Boston : Allyn and Bacon Inc.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı (İÖLP) ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (6), 27-42.
- Çeliköz, N., Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Dalgan, Z., (1998). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (158).
- ÖNCÜL, Remzi. (2000), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul, MEB. Yayınları.

Muzaffer Adak
Trakijski univerzitet,
Fakultet obrazovanja,
Jedrene, Turska

STAVOVI BUDUĆIH UČITELJA SA RAZLIČITIH ODSEKA PEDAGOŠKOG FAKULTETA O NASTAVNIČKOM POZIVU

Rezime: Cilj ove studije je da utvrdi stavove budućih učitelja sa različitih odseka Pedagoškog fakulteta o nastavničkom pozivu. U tom cilju, sprovedena je anketa sa budućim učiteljima koji studiraju na različitim odsecima Pedagoškog fakulteta Trakijskog univerziteta. Istraživanjem je obuhvaćeno 447 studenata prve i četvrte godine koji su studirali na odsecima za učitelje, nastavnike prirodnih nauka, predškolske vaspitače, nastavnike društvenih nauka i nastavnike engleskog jezika na Pedagoškom fakultetu Trakijskog univerziteta u toku školske 2008/09. godine. Prikupljanje podataka izvršeno je upitnikom "Stavovi o nastavi" čiji su rezultati analizirani. Primenom skale u upitniku, SPSS programom su dobijeni podaci koji su zatim evaluirani prema studijskim odsecima.

ključne reči: nastava, nastavnički poziv, stavovi, učitelji, predškolski vaspitači.



ŽIVORAD MARKOVIĆ
ALEKSANDAR IGNJATOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

UDK 371.214:796
371.3::796

PROCENA FIZIČKIH SPOSOBNOSTI KAO KRITERIJUM SELEKCIJE STUDENATA PEDAGOŠKIH I UČITELJSKIH FAKULTETA

Apstrakt: Fizičko vaspitanje, kao plansko i osmišljeno vaspitno-obrazovno područje, sa jasno definisanim ciljem započinje u institucionalizovanom obrazovanju Srbije predškolskim vaspitanjem, a završava se najčešće sa završetkom obrazovanja u srednjim školama. U mlađim razredima osnovne škole nastava fizičkog vaspitanja realizuje se kao razredna, a u jednom broju škola, u četvrtom razredu kao predmetna nastava. Cilj je proizvesti stručnjaka koji će pored fizičkih sposobnosti, posedovati sportsko-tehnička i teorijska znanja sa formiranim pozitivnim stavovima o fizičkom vaspitanju i vrednostima fizičke kulture. Na rezultat procene fizičkih sposobnosti pri realizaciji motoričkog zadatka utiču mnogobrojni faktori (kompetitivni faktor, ambijentalno okruženje, podsticanje od strane merioca, materijalni uslovi). Planirana procena realizovaće se u standardizovanim uslovima i obuhvatiće elemente sva tri tematska područja nastave fizičkog vaspitanja, a u okviru drugog tematskog područja (sportsko-tehnička znanja) elemente planirane programom nastave fizičkog vaspitanja za mlađi školski uzrast. Procena se može vrednovati ostvarenim brojem poena (broj ispravno urađenih zadataka), vremenom za koje se uradi deset planiranih zadataka i ocenom svakog elementa od strane stručnjaka za fizičko vaspitanje. Ovakva vrednovanja omogućiće primenu adekvatnih statističkih procedura u cilju evaluacije planirane i realizovane nastave na fakultetu.

Uzrast sa kojim će raditi naši stručnjaci povod je za razmišljanje o proceni fizičkih sposobnosti koja će obuhvatati elemente plana i programa nastave fizičkog vaspitanja datog uzrasta.

Cljučne reči: procena, fizičke sposobnosti, studenti Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Uvod

U mlađim razredima osnovne škole nastava fizičkog vaspitanja realizuje se kao razredna, a u jednom broju škola, u četvrtom razredu kao predmetna nastava. Od V do VIII razreda osnovne škole nastava fizičkog vaspitanja je obavezno predmetna nastava – sa dva časa nedeljno i jednim časom po izboru učenika. Nastava fizičkog vaspitanja je obavezna u srednjim školama. Realizuje se sa svim učenicima, sa dva časa nedeljno.

U Kneževini Srbiji nastava gimnastike (fizičkog vaspitanja) uvedena je u osnovne škole zvaničnim raspisom (Aktom) ministra prosvete od 10. 12. 1868.

godine. Ministar prosvete 1905. godine u posebnom raspisu od školskih vlasti zahteva da se odnos prema fizičkom vaspitanju promeni i završava rečima: „Ovako od sada neće i ne sme biti. U osnovnim školama nema glavnih i sporednih predmeta. Svi su oni važni, pa zato se svima i mora obratiti podjednaka pažnja“ /12/. U učiteljske škole nastava gimnastike uvodi se u sve tri godine, a u prvoj godini sa četiri časa nedeljno, uz ocenu da je poznavanje ovog predmeta od strane učitelja neophodan uslov za njegovu uspešnu realizaciju.

Stavovi Evropskog udruženja za fizičko vaspitanje usvojeni su na Madridskom sastanku održanom 27. 10. 1991. godine /13/.

Navešće se prvi, koji je najvažniji za shvatanje značaja nastave fizičkog vaspitanja, za pravilan rast i razvoj školske populacije:

„*Nema obrazovanja bez fizičkog vaspitanja.*” Kao rezultat, veoma je važno:

1. da fizičko vaspitanje ostane obavezan predmet tokom čitavog perioda školovanja;

2. da se dovoljan broj časova fizičkog vaspitanja uključi u obavezan deo rasporeda:

– jedan sat dnevno u osnovnim školama;

– tri sata nedeljno u srednjoj školi u skladu sa evropskom poveljom;

– da se zahteva da fizičko vaspitanje, pogotovo u osnovnim školama, predaju kvalifikovani nastavnici u skladu sa modelitetima svake zemlje ponaosob.

Nedeljni broj planiranih časova u nekim zemljama izgleda ovako: Sjedinjene Američke Države – svakog dana po jedan čas; Velika Britanija – 5 časova; Savezna Republika Nemačka – 3 časa; Japan – 3 časa; Austrija – 3 časa; Francuska – 2 do 3 časa i Belgija – 2 časa.

Geneza problema nastave fizičkog vaspitanja datira od odsustva organizovanog i planskog rada u predškolskim ustanovama i početnim razredima osnovne škole, što po rečima Konstantinovića predstavlja jednu „od najslabijih karika složenog procesa školskog fizičkog obrazovanja i vaspitanja“.

Stručnost vaspitača i nastavnika razredne nastave – učitelja, na dosadašnjem nivou ne omogućava realizaciju planiranih sadržaja kada su mogućnosti deteta za usvajanje novih formi motoričkih kretanja i svestrano razvijanje motoričkih potencijala najveće. Nestručnost i površnost će se naročito u ovom poslu, ukoliko su izražene, negativno reflektovati u kasnijim fazama vaspitno-obrazovnog rada.

Krsmanović i Todorovićeve (1996) ukazuju da u realizaciji razredne nastave najveće efekte postižu učitelji koji su fizičko vežbanje ugradili u svoj svakodnevni život (ranije kroz bavljenje sportom, sada kroz rekreaciju).

Pozitivan stav prema fizičkom vaspitanju ispoljava „najmlađa“ i „najstarija“ grupa učitelja.

Konstantinović predlaže postupno uvođenje predmetne nastave fizičkog vaspitanja u mlađim razredima osnovne škole. Prvo u četvrti razred, a zatim u treći kada se steknu materijalni i kadrovski uslovi.

Krsmanović predlaže da se nastavnicima razredne nastave – učiteljima pruži konkretna pomoć putem posebnih seminara, ili uvođenjem permanentnog instruktivnog rada, odnosno mentorstva kada je u pitanju nastava fizičkog vaspitanja /4/.

Procena fizičkih sposobnosti

Analizom tabele 1. možemo uočiti da su zastupljene aktivnosti u proceni fizičkih sposobnosti studenata fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja u Beogradu i Nišu jednim delom identične aktivnostima Učiteljskog fakulteta u Beogradu i Užicu i Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Tabela 1. Zastupljene aktivnosti u proceni fizičkih sposobnosti kao kriterijum selekcije studenata

Aktivnosti	Plivački poligon	Gimnastički poligon	Poligon sa loptom	Procena teorijskog znanja
FSFV u Beogradu	+	+	+	+
FSFV u Nišu	+	+	+	+
UF u Beogradu	/	+	+	/
UF u Užicu	/	+	+	/
PF u Jagodini	/	+	+	/

Izostaje plivački poligon i procena teorijskog znanja u vidu testa informisanosti iz prostora sporta, rekreacije i fizičkog vaspitanja. Ono o čemu treba razmišljati jeste procena znanja plivanja na učiteljskim i pedagoškim fakultetima ili uvođenje obaveznog predmeta *Plivanje*. Nastavnik razredne nastave i vaspitač bez znanja plivanja predstavlja nedovoljno osposobljen *kadar* za realizaciju nastavnih i vannastavnih programskih sadržaja nastave fizičkog vaspitanja predškolskog i mlađeg školskog uzrasta.

Procena fizičkih sposobnosti na Pedagoškom fakultetu u Jagodini sastoji se iz sukcesivnog i kontinuiranog izvođenja deset telesnih vežbi postavljenih u obliku poligona. Cilj je savladati što veći broj vežbi.

Ispitanik sa šest ispunjenih zadataka dobija ocenu šest (dovoljan), sa sedam ispunjenih zadataka dobija ocenu sedam (dobar), sa osam ispunjenih zadataka dobija ocenu osam (vrlo dobar), sa devet ispunjenih zadataka dobija ocenu devet

(odličan) i sa deset ispunjenih zadataka dobija ocenu deset (odličan-izuzetan). Sa pet i manje ispunjenih zadataka ispitanik nije ispunio minimum potrebnih fizičkih sposobnosti.

Ispravnost izvršenih motoričkih zadataka procenjuje tim stručnjaka za sport i fizičko vaspitanje. Primerenost ovakve procene fizičkih sposobnosti je mogućnost kasnijeg praćenja efekata realizovane nastave. Pored ovakvog vrednovanja u vidu ocena od pet do deset, moguće je vrednovanje izraziti srednjom ocenom tri procenjivača i vremenom za koje se poligon uradi.

Ove tri varijante vrednovanja fizičkih sposobnosti omogućavaju primenu adekvatnih statističkih procedura u obradi i interpretaciji dobijenih rezultata u cilju evaluacije efekata nastave.

Poligon za procenu fizičkih sposobnosti

Prvi zadatak

Instrumenti: Odbojkaška lopta.

Zadatak: Ispitanik uzima loptu iz obeleženog prostora, staje na liniju udaljenu tri metra od zida. Podbacuje sebi loptu proizvoljnim načinom, odbija je prstima prema zidu i cilja kvadrat dimenzije 1h1 m na visini od 2 m od donje ivice kvadrata. Odbijenu loptu hvata, podbacuje i odbija čekićem prema obeleženom prostoru i hvata.

Napomena: Da bi ispitanik ispunio zadatak mora prstima i čekićem da pogodi obeleženi kvadrat, ako pogodi samo prstima i obrnuto, dobija pola poena. Ako mu lopta ispadne uzima je i nastavlja sa radom.

Slika 1. Odbijanje lopte o zid prstima i čekićem



Drugi zadatak

Instrumenti: Odbojkaška lopta.

Zadatak: Ispitanik se po završetku prvog zadatka okreće za 180° , istu loptu suručno prebacuje preko glave i hvata sa obe ruke u zaručenju. Iz zaručenja suručno baca loptu preko glave i hvata je u predručanju. Loptu ostavlja u obeleženi prostor na podu.

Napomena: Da bi ispitanik ispunio zadatak mora loptu da uhvati u zaručenju i u predručanju. Ako mu lopta ispadne prilikom hvatanja u zaručenju, uzima je sa poda i nastavlja sa radom.

Slika 2. *Suručno bacanje lopte preko glave i hvatanje u zaručenju i predručanju*



Treći zadatak

Instrumenti: Niska greda.

Zadatak: Ispitanik proizvoljnim odskokom vrši naskok na gredu. Prelazi gredu sa okretom za 360° na sredini. Po okretu nastavlja do kraja grede sa mekanim doskokom na strunjaču.

Napomena: Ukoliko ispitanik izgubi ravnotežu i padne sa grede, zadatak nije ispunjen i on odlazi na izvršenje sledećeg zadatka.

Slika 3. *Prelaz preko grede sa okretom za 360°*



Četvrti zadatak

Instrumenti: 3 odbojkaške lopte i 3 drvena stalka (stalci su postavljeni u pravoj liniji na razmaku od 2 m – prvi stalak je udaljen od startne linije 1 m, kao i zadnji od linije cilja).

Zadatak: Ispitanik uzima 3 lopte iz obeleženog prostora, kotrlja ih između stalaka, pomažući se pri tome nogama i rukama. Zadatak se završava obilaskom trećeg stalaka i ostavljanjem lopti u obeleženi prostor na liniji cilja.

Napomena: Ukoliko se neka lopta otkotrlja dalje od stalaka ili promaši neki stalak zadatak nije ispunjen i ispitanik odlazi na sledeći zadatak.

Slika 4. Slalom sa tri lopte



Peti zadatak

Instrumenti: Dve strunjače

Zadatak: Ispitanik dolazi ispred strunjača, uradi kolut napred, okrene se za 180° i uradi kolut unazad do ustajanja.

Napomena: Zadatak je ispunjen ako su oba koluta urađena, a ako je urađen samo jedan, dobija se pola poena.

Slika 5. Kolut napred i kolut nazad



Šesti zadatak

Instrumenti: Rukometna lopta.

Zadatak: Ispitanik se po izvršenju petog zadatka okreće za 180° i odlazi na liniju udaljenu 3 m od zida. Uzima loptu iz obeleženog prostora i dominantnom rukom cilja kvadrat dimenzije 1h1 m na visini od 2 m od donje ivice kvadrata. Odbijenu loptu hvata obema rukam, cilja slabijom rukom i hvata odbijenu loptu, čime je zadatak ispunjen.

Napomena: Zadatak je ispunjen ako ispitanik pogodi obeleženi kvadrat oba puta; ako pogodi samo jednom, dobija pola poena. Ako mu lopta ispadne, uzima je i nastavlja sa radom.

Slika 6. Odbijanje rukometne lopte levom i desnom rukom o zid



Sedmi zadatak:

Instrumenti: Mali gol, odbojkaška lopta i 3 drvena staka (stalci su postavljeni u pravoj liniji na razmaku od 2 m – prvi stalak je udaljen od startne linije 1 m, kao i poslednji od linije šuta).

Zadatak: Ispitanik po ispunjenju šestog zadatka sa loptom odlazi na liniju starta, loptu vodi nogama između stalaka. Po obilasku trećeg stalca šutira sa udaljenosti od 3 m u mali gol proizvoljnom tehnikom.

Napomena: Ukoliko se lopta otkotrlja dalje od stalaka ili promaši neki stalak, zadatak se nastavlja odlaskom na liniju šuta. Ako ispitanik pogodi gol, dobija pola poena. U slučaju kada promaši stalak i gol, zadatak nije ispunjen.

Slika 7. Vođenje lopte nogom između čunjeva sa šutom



Osmi zadatak:

Instrumenti: Dve strunjače, kozlić visine 110 cm i odskočna daska.

Zadatak: Ispitanik proizvoljnim zaletom naskače na odskočnu dasku, odskočkom preskače kozlić (proizvoljno) zgrčkom ili raznoškom.

Napomena: Zadatak je ispunjen ako ispitanik uz pomoć preskoči kozlić.

Slika 8. Preskok – zgrčka



Deveti zadatak:

Instrumenti: Košarkaška lopta i 3 drvena stalka (stalci su postavljeni u pravoj liniji na razmaku od 2 m – prvi i treći stalak su od startne/ciljne i okretne linije udaljeni 1 m).

Zadatak: Ispitanik uzima loptu iz gola i odlazi na obeleženi prostor. Loptu vodi dominantnom rukom između stalaka do linije okreta, kada nastavlja sa vo-

đenjem slabijom rukom do linije cilja. Zadatak završava prelaskom startne/ciljne linije i ostavljanjem lopte u obeleženi prostor.

Napomena: Ukoliko se ispitaniku otkotrlja lopta odlazi na liniju okreta i vodi slabijom rukom, odbija mu se pola poena, a ako loptu ne uspe da vrati ni vodeći je slabijom rukom, zadatak nije ispunjen.

Slika 9. Vođenje lopte rukom između čunjeva



Deseti zadatak:

Instrumenti: Košarkaška lopta i koš.

Zadatak: Ispitanik uzima loptu iz obeleženog prostora, napravi nekoliko vođenja, hvata loptu i desnim ulazom (dvokorakom) šutira na koš. Zadatak se završava hvatanjem lopte posle šuta i ostavljanjem u obeleženi prostor.

Napomena: Zadatak je ispunjen ako je postignut pogodak iz prvog pokušaja. Ispitanik nema pravo na sledeći pokušaj.

Slika 10. Šut na koš – dvokorak



Pitanje koje proističe iz svega navedenog za sledeću procenu fizičkih sposobnosti, tj. za školsku 2010/2011. godinu jeste da li vežbe koje čine poligon treba da predstavljaju sportsko-tehnička znanja usvojena tokom školovanja ili sportsko-tehnička znanja prdvidena programom nastave fizičkog vaspitanja za mladi školski uzrast.

Istraživanja istaknutih metodičara i teoretičara fizičke kulture upućuju na predmetnu nastavu fizičkog vaspitanja. Uvidom u tabelu 1. uočavamo da na fakultetima sporta i fizičkog vaspitanja u proceni kandidata za budući poziv plivanja predstavlja nezaobilazan *reper* budućeg profesora fizičkog vaspitanja. U htenjima da studenti pedagoških i učiteljskih fakulteta budu većim delom osposobljeni kao i profesori fizičkog vaspitanja, nezaobilazno je plivanje uvesti kao segment na prijemnom ispitu, a procena znanja plivanja treba da se nastavi u okviru obaveznog predmeta u toku studiranja. Poznato je da su još stari Grci posvećivali pažnju plivanju kao delu opšteg obrazovanja (poznata je izreka "*Sramota, ne znaš ni pisati ni plivati*").

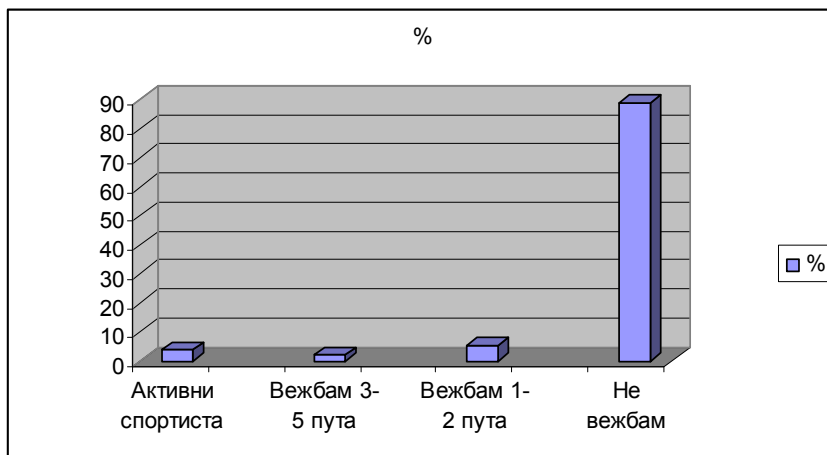
Materijalno-prostorni uslovi /14/ su večiti problem planiranja, programiranja i realizacije nastave fizičkog vaspitanja. Ova konstatacija ukazuje da će još mnogim generacijama biti uskraćena nastava plivanja na pedagoškim i učiteljskim fakultetima. Zbog neusvojenog znanja plivanja „*kadar*“ neće biti kadar da budućim generacijama tokom svog radnog veka prenosi ovaj vid znanja. Izborni predmeti i sportsko-rekreativna nastava sa sadržajima plivanja samo su kap u vodi.

O zastupljenosti telesnog kretanja-vežbanja, znanju plivanja i njegovom značaju za budući poziv profesora razredne nastave ukazuju dobijeni rezultati istraživanja sprovedenog među studentima Pedagoškog fakulteta u Jagodini, početkom školske 2008/2009. godine.

Tabela 2. Brojčana i procentualna zastupljenost telesnog kretanja-vežbanja

Ispitanici	Aktivni sportista	Vežbam 3-5 puta nedeljno	Vežbam 1-2 puta nedeljno	Ne vežbam
n	6	3	8	138
%	3,87	1,93	5,16	89,03

Konstatacija da 89.03% studenata tokom nedelje u svojim slobodnim, van-nastavnim aktivnostima ne upražnjava nijedan vid telesnog kretanja-vežbanja je veoma zabrinjavajuća, ne samo za njih lično, već i za njihov budući poziv /8/.

Grafikon 1. Zastupljenost telesnog kretanja-vežbanja

Uvidom u tabelu 3. uočavamo da svega 3.22% studenata ume da pliva sve četiri tehnike. Poluplivača je 23.87%, a neplivača 50.32%.

Tabela 3. Brojčana i procentualna zastupljenost znanja plivanja

Ispitanici	Plivam sve tehnike	Plivam dve tehnike	Plivam jednu tehniku	Poluplivač sam	Ne umem da plivam
n	5	10	26	37	78
%	3,22	6,45	16,77	23,87	50,32

Grafikon 2. takođe ukazuje da manje od 10% studenata ima usvojene dve tehnike plivanja, što je po kriterijumima neophodno da bi se imao status plivača.

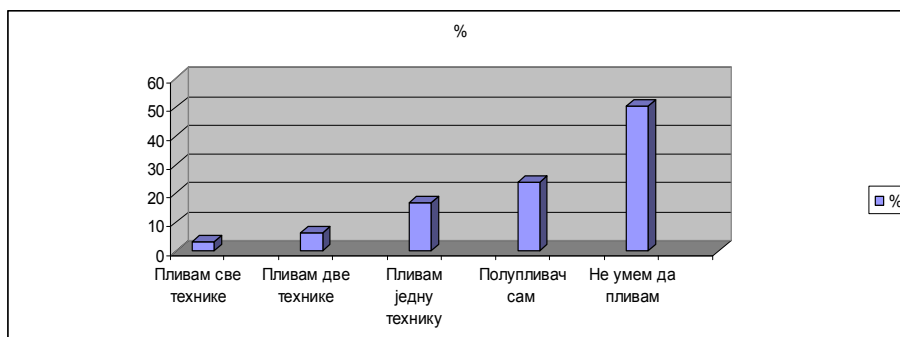
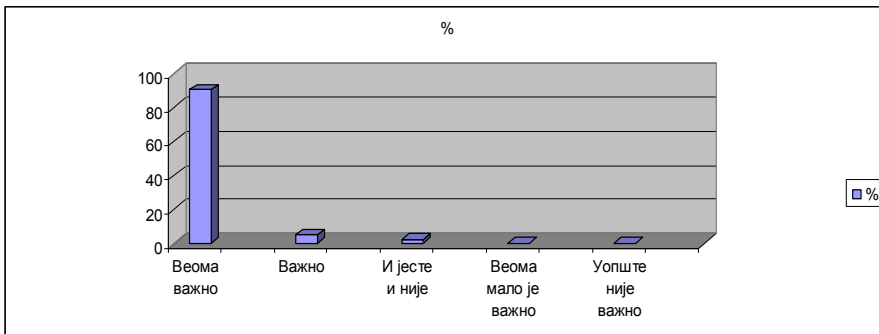
Grafikon 2. Znanje plivanja

Tabela 4. Brojčana i procentualna zastupljenost odnosa znanja plivanja za buduće zanimanje

Ispitanici	Veoma važno	Važno	I jeste i nije	Veoma malo je važno	Uopšte nije važno
n	140	8	4	3	/
%	90,32	5,16	2,58	1,93	/

Ohrabruje stav studenata prema potrebi i značaju plivanja za njihov budući poziv. Da bi dobili pozitivne efekte kroz buduće generacije svršenih studenata i učenika, neophodno je angožovanje društva u poboljšanju materijalno-prostornih uslova za realizaciju nastave fizičkog vaspitanja od predškolskog do studentskog uzrasta.

Grafikon 3. Značaj plivanja za buduće zanimanje

Umesto zaključka

“Okrenimo se detetu kao svetioniku naše budućnosti, putokaz za popravljajanje sadašnjosti i poboljšanje budućnosti je u deci”.

Marija Montessori

“Što je telo slabije, to sve više *zapoveda*, a što je snažnije, to sve više *sluša*”.

Žan Žak Ruso

“Vežbaj da bi bio *jak*,
 Vežbaj da bi bio *zdrav*,
 Vežbaj da bi bio *moćan*,
 Vežbaj da bi bio *slobodan*,
 Vežbaj da bi bio **bio**“.

Miroslav Tirš

Literatura

- /1/ Buđa, I. (1996): Nastavnici fizičkog vaspitanja o sebi i svojim uslovima rada, *Fizička kultura*, 50 (3), 195–200.
- /2/ Žarova, L., Stanislavskaja, E. (1987): Ne samo na časovima, Prevod Živanović, Ž. *Fizička kultura*, (5), 388–389.
- /3/ Konstantinović, S. (1981): *Za jedinstven koncept školskog fizičkog vaspitanja*, *Fizička kultura*, (2), 131–135.
- /4/ Krsmanović, B., Todorović, V. (1996): Odnos nastavnika razredne nastave prema fizičkom vaspitanju, *Fizička kultura*, 50 (4), 321–325.
- /5/ Marković, Ž. (2006): Uticaj dva načina planiranja na rezultate nastave fizičkog vaspitanja u prvom i drugom razredu srednje škole, *Fizička kultura*, 60 (1), 29–38.
- /6/ Markovic, Z., et. al. (2007a): The influence of ambient conditions during the testing of motoric abilities of primary school female students, *Fizička kultura* (Skopje), (2), 117–120.
- /7/ Markovic, Z., Visnjic, D., Milenkovic, J. (2007b): The influence of different motivational factors in manifestation of motoric abilities of secondary school students, *Fizička kultura* (Skopje), (1), 189–193.
- /8/ Marković, Ž., Višnjić, D. (2008a): Telesno kretanje-vežbanje u strukturi slobodnog vremena učenika sportista i nesportista, *Metodička praksa* (3), 35–49, Beograd: „Školska knjiga“ DOO Beograd i Učiteljski fakultet Vranje.
- /9/ Marković, Ž., Višnjić, D. (2008b): Prilog proučavanju kompetitivnog faktora u testiranju motoričkih sposobnosti učenika drugog razreda osnovne škole, *Inovacije u nastavi*, (2), 39–50, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
- /10/ Marković, Ž., Georgiev, G. (2008v): *Doprinos ambijentalnog okruženja pri testiranju motoričkih sposobnosti učenika osnovne škole*, U B. Krsmanović, i T. Halaši (Ur.), Zbornik radova sa petnaestog međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma „Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih“, 188–197, Novi Sad: Novosadski maraton.
- /11/ Martinović, D. (2002): *Relacije između postignuća u nastavi fizičkog vaspitanja, morfoloških i motoričkih karakteristika i osobina učenika osnovne škole*, nepublikovana doktorska disertacija, Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- /12/ Matić, M., i sar. (1982): *Aksiološke i metodološke osnove revalorizacije telesnog kretanja – vežbanja*, Beograd: Fakultet fizičkog vaspitanja.
- /13/ Nikolić, L. (1992): Evropska perspektiva fizičkog vaspitanja – prevod članka. *Fizička kultura*, (4), 329.
- /14/ Petrović, Z., i sar. (1995): Kategorizacija školskih objekata za fizičko vaspitanje. *Fizička kultura*, 49 (3–4), 249–254.

Živorad Marković
Aleksandar Ignjatović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina, Serbia

**ASSESSMENT OF PHYSICAL ABILITIES AS CRITERION
OF SELECTING CANDIDATES FOR TEACHER EDUCATION FACULTIES**

Summary: Teaching physical education as a planned and precisely defined educational area begins in Serbian formal education at the pre-school level and ends in secondary education. In lower primary grades it is carried out in the form of class teaching, or, rarely, subject teaching (only in grade four). Selection of candidates for teacher education faculties aims to identify candidates who possess not only physical abilities, but sports and theoretic knowledge and positive attitudes to physical education and physical culture. The ages of children whom they will teach requires assessment of physical abilities in relation to the curriculum of teaching physical education in lower primary grades.

Key words: assessment, physical abilities, students of the Faculty of Education in Jagodina



ILIJANA ČUTURA
JELENA MAKSIMOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini

UDK 378.141.2:[811+821(497.11)]

MARINA JANJIĆ
Univerzitet u Nišu,
Učiteljski fakultet u Vranju,
Srbija

TEST OSNOVNE PISMENOSTI U SELEKCIJI STUDENATA – BUDUĆIH UČITELJA

Rezime: U radu je predstavljen reformisani test iz oblasti srpskog jezika na prijemnom ispitu koji je na Pedagoškom fakultetu u Jagodini prvo pilotiran, a potom i sproveden 2009. Reforma prijemnog ispita izvršena je u okviru Tempus projekta Curriculum Reform in Teacher Education. Deo izmena sastoji se i u tome da umesto jednog dosadašnjeg segmenta prijemnog ispita, testa znanja iz oblasti srpskog jezika i književnosti, kandidati rešavaju test bazične pismenosti. Funkciju procene elokventnosti, artikulacije i razumevanja pročitano g teksta preuzimaju test razumevanja pročitano g, intervju i logopedska provera. Jedan od osnovnih motiva kojima se rukovodio tim za reformu prijemnog ispita jesu iskustva nastavnika i saradnika koja govore da veliki broj studenata savlada gradivo iz gramatike, dok praktično nikada u toku studija ne ovlada pravopisnom i pravogovornom normom. Od budućih studenata očekuje se poznavanje norme, ali, više od toga, svest o tome da oni, kao budući učitelji, ulaze u red posebnih korisnika jezika, koji utiču na formiranje jezičkih navika govornika srpskog jezika.

Gljučne reči: selekcija studenata, posebni korisnici jezika, osnovna pismenost, pedagoški fakultet.

1. Uvodne napomene

Sada treba izvesti stvarnu reformu, a to, pored sticanja uvida u postojeće stanje, znači: poći od vizije idealnog stanja, pa preko promišljene i realističke koncepcije, koja će želje svesti na ostvarljive ciljeve, doći do konkretizacije tih ciljeva... od maksimalnog do optimalnog. (Popović 2002: 88)

Rad ima za cilj da predstavi reformisani test iz oblasti srpskog jezika na prijemnom ispitu koji je na Pedagoškom fakultetu u Jagodini prvo pilotiran u maju, a potom sproveden u junu 2009. Reforma prijemnog ispita izvršena je u okviru Tempus projekta *Curriculum Reform in Teacher Education*, JER 41074-2006. Osnovna ideja projekta bila je reformisanje studijskog programa za obrazovanje

učitelja, počev od preispitivanja kompetencija učitelja pa sve do profesionalne prakse studenata.

U tom smislu postavljena je i osnova reforme prijemnog ispita. Deo izmena sastoji se i u tome da umesto jednog dosadašnjeg segmenta prijemnog ispita, testa znanja iz oblasti srpskog jezika i književnosti, kandidati rešavaju test bazične pismenosti. Funkciju procene elokventnosti, artikulacije i razumevanja pročitanoog teksta preuzimaju test razumevanja pročitanoog, intervju i logopedska provera.

2. Osnovne smernice u izradi testa bazične pismenosti

Norma (jezička i pravopisna) postoji da bi se poštovala (ne samo u školi, već i izvan nje). Ako želimo ozbiljnu školu i osnovna znanja, o tome se ne bismo smeli sporiti. (Brborić 2002: 68)

U dosadašnjoj koncepciji prijemnog ispita, znanje iz oblasti srpskog jezika i književnosti ispitivano je klasičnim testom znanja, koji je sadržao petnaest pitanja iz gramatike i pravopisa i isto toliko pitanja iz književnosti. Predlog izmene ovog segmenta – a time i predlog koncepcije testa bazične pismenosti – sačinio je tim za reformu prijemnog ispita u saradnji sa nastavnicima i saradnicima iz oblasti maternjeg jezika, književnosti i metodike srpskog jezika i književnosti.

Navešćemo osnovne motive kojima se rukovodio ovaj prošireni tim.

Prvo, i postojeći i reformisani kurikulum predmeta Srpski jezik podrazumevaju nastavne sadržaje iz gramatike, tako da studenti date sadržaje treba da usvoje u toku studija. (Uglavnom je reč o *obnavljanju*, odnosno *ponavljanju* sadržaja predmeta Srpski jezik u osnovnoj školi, budući da, prema našim uvidima, najveći broj studenata dolazi iz srednjih škola u kojima se jezički sadržaji gotovo i ne obrađuju, niti se obnavljaju)¹.

Drugo, i pored dosadašnjeg testa koji je podrazumevao proveru znanja iz gramatike i pravopisa, uspeh studenata na ispitu (na prvoj godini studija) bio je veoma slab (prolaznost oko 20% po ispitnom roku).

Treće, iskustva nastavnika i saradnika govore da veliki broj studenata savlada gradivo iz gramatike, dok praktično nikada u toku studija ne ovlada pravopisnom i pravogovornom normom. Ovu činjenicu registruju i nastavnici drugih

¹ O ovome svedoči i V. Brborić u vezi sa istraživanjem o pisanju skraćenica: „Neobično je i neočekivano da znanje opada s uzrastom učenika, što je ovde bio slučaj. To može svedočiti o tome kako su učenici ovu skraćenicu naučili u četvrtom razredu osnovne škole, ali je njihovo znanje kasnije polako slabilo i zaboravljano, jer nije bilo adekvatnog ponavljanja i utvrđivanja gradiva u starijim razredima osnovne škole, koje je (imalo biti) naučeno još u nižim razredima osnovne škole“ (Brborić 2002: 58).

predmeta (pri pregledanju seminarskih i ispitnih radova i sl.). Moguće je da se duboko ukorenjene jezičke navike najteže menjaju, i da je to osnovni uzrok sporog napredovanja u usvajanju norme. Što je još važnije, sporo usvajanje norme reflektuje se i na nemogućnost da se norma – kako u pisanju tako i u govoru – automatizuje, primenjuje bez kolebanja i razmišljanja.

Četvrto, od budućih studenata očekuje se poznavanje norme, ali, više od toga, svest o tome da oni, kao budući učitelji, ulaze u red *posebnih korisnika jezika*, odnosno osoba „koje zbog prirode svoje profesije sistematski utiču, ili mogu da utiču, na formiranje jezičkih navika javnosti, pa stoga moraju raspolagati odgovarajućim jezičkim znanjem“ (Prčić 2007: 695).

Peto, insistiranjem na funkcionalnom, upotrebnom pravopisnom znanju formiran je test koji ne zahteva poznavanje pravila već njihovu *automatizovanu primenu*. Tako je test sačinjen u vidu teksta sa pravopisnim i jezičkim pogreškama koje je trebalo ispraviti. Ukoliko student upisuje fakultet sa ovakvim praktičnim znanjem, pretpostavljamo, postigli smo dva cilja: dobijanje na vremenu² za obradu gramatičkih sadržaja i pouzdan temelj za nadgradnju eksplicitnih pravopisnih pravila koja učitelji prenose deci u nastavi. V. Brborić, realizujući istraživanje u vezi sa pisanjem skraćenic u osnovnoj i srednjoj školi, primećuje: „Učitelji su, ako je suditi po rezultatima koje su pokazali studenti Učiteljskog fakulteta [u Beogradu – prim. autora], prilično lošeg pravopisnog znanja. Istraživanje kod studenata Učiteljskog fakulteta pokazalo je da njihovo znanje o skraćenicama nije bolje od učeničkog u osnovnoj i srednjoj školi. Budući učitelji imali su 46,1% TO [tačnih odgovora] (malo više nego kod osnovnoškolaca, a malo manje nego kod srednjoškolaca)“ (Brborić 2002: 67–68).

Na kraju, verujemo da će, umesto obrade bazičnih pravila pravopisa, čijim će usvajanjem student dobiti neadekvatno uverenje da je kvalifikovan da izvodi nastavu, nastavnici Fakulteta moći da se posvete specifičnijim problemima vezanim za pravopisnu normu. Nije, naime, dovoljno da učitelj ispravno piše i govori. On mora poznavati i pravopisne dublete da bi mogao adekvatno oceniti pisani rad učenika. Osim toga, *objašnjavanje* pravopisnih pravila daleko je složeniji zadatak od njihove primene, a taj zadatak postavlja se pred svakog učitelja od prvog susreta sa pisanjem.³ Stoga samo praktična primena pravopisnih pravila ne može biti sama sebi cilj u obrazovanju učitelja, ali je neophodna polazna

² „Ne znamo pouzdano s kakvim znanjem srednjoškolci upisuju Učiteljski fakultet, ali tokom studija sigurno ne stiču adekvatno znanje iz jezika, pa samim tim i iz pravopisa. Naime, predmet Srpski jezik imaju... samo jednu godinu. To je, nema sumnje, nedovoljno.“ (Brborić 2002: 68)

³ „Kako udžbenici za niže razrede osnovne škole nemaju odeljke o skraćenicama (ni o pravopisu uopšte) obrada pravopisnih lekcija prepuštena je znanju i sposobnostima učitelja.“ (Brborić 2002: 67)

osnova za razumevanje, koje je – sudeći po internacionalnim testovima postignuća učenika – ključna manjkavost našeg obrazovnog sistema⁴.

3. Test bazične pismenosti – pilot-istraživanje

Uz pažljiv razbor mogu se upotrebiti i pogrešni primeri da učenici analizom pogrešku nađu. (Stojan Novaković)⁵

U ovom odeljku rada predstavimo rezultate koje su studenti prve godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini ostvarili na pilot-testu. Rezultati pilot-testa u skraćenoj verziji predstavljeni su na Obrazovnom forumu u Beogradu, kao deo prezentacije celokupne koncepcije prijemnog ispita.⁶

Pilot-istraživanje imalo je za cilj: a) da utvrdi stepen i vrstu grešaka kako bi test za prijemni ispit bio zasićen relevantnim primerima, b) da utvrdi korelaciju elemenata „starog“ i „novog“ prijemnog ispita, v) da utvrdi korelaciju postignuća na različitim segmentima „novog“ ispita, i g) da utvrdi način bodovanja, odnosno učešće pojedinih segmenata prijemnog ispita u ukupnom bodovnom skoru.⁷

Test predstavlja tekst sa jezičkim i pravopisnim greškama, koji je potrebno ispravno prepisati. Sačinjen je na taj način da neki primeri, ukoliko se ispravno napišu, donose po jedan bod. Međutim, test sadrži niz „kontrolnih primera“ koji zahtevaju primenu istog pravopisnog pravila u dva do tri slučaja (npr. pisanje rečice *ne* uz glagole, pisanje futura i sl.). Bod se dobija samo ukoliko se ispravno reše oba od dva (ceo bod) ili dva od tri (polo boda) zadatka. Na taj način autori testa želeli su da izbegnu slučajno izabrane tačne odgovore.

Postignuća studenata predstavljena su u tabelama 1, 2 i 3, u kojima su greške sistematizovane prema tipovima.

⁴ Ovi rezultati godinama izazivaju veliko interesovanje kod nas, ne samo u stručnoj javnosti. To interesovanje kreće se od izjava koje karakteriše potpuno nerazumevanje, preko negiranja vrednosti istraživanja tipa PISA, pa sve do konkretnih realnih objašnjenja u sredstvima javnog informisanja, kao što je sledeće: „...pitanje – gde da postavite sijalicu u prostoriji kružnog oblika da prostorija bude najbolje osvetljena. Data je slika gde je sijalica na sredini prostorije i slika gde je sijalica na krajevima prostorije. Pokazalo se da se naši učenici tu slabije snalaze, a da odlično odgovaraju na pitanje ‘Gde je centar kruga?’“ (Miroљub Albijanić, direktor i glavni urednik Zavoda za udžbenike Srbije, u intervjuu za NIN od 19. 11. 2009, str. 70)

⁵ Stojan Novaković, objašnjenje uz gramatiku *Srpska sintaksa u izvodu za drugi razred gimnazija i realaka u kn. Srbiji*, štampanu 1869. u Beogradu (prema: Dešić 1996: 258).

⁶ Prezenteri sa Pedagoškog fakulteta u Jagodini bile su mr Vesna Petrović, asistent za psihologiju, mr Vera Savić, predavač za engleski jezik i mr Ilijana Čutura, asistent za srpski jezik. Nova koncepcija prijemnog ispita dobila je podršku.

⁷ Testove za pilot- istraživanje i prijemni ispit sačinile su mr Ilijana Čutura, Maja Dimitrijević i Jelena Maksimović uz sugestije Marije Đorđević, predavača francuskog jezika.

Tabela 1. Učestalost grešaka u testovima studenata smera Učitelj

tip greške	br. grešaka	tip greške	br. grešaka
1. pisanje geografskih pojmova	36	8. upitnik na kraju izrične	16
2. pisanje naziva ratova	27	9. nazivi ustanova, preduzeća	14
3. složeni nazivi za boje	26	10. pisanje godina	9
4. upotreba padeža	19	11. pravilno pisanje reči	9
5. „par“ um. „nekoliko“	17	12. potencijal	8
6. pridevi na -ski, -čki, -ški	17	13. jedn. sugl. po zvučnosti	6
7. futur glagola sa inf. na -ći	16	14. upotreba zareza	4

Tipovi grešaka poređani su po frekventnosti javljanja. Greške koje se javljaju u izuzetno malom broju slučajeva (jedna ili dve) nisu ušle u tabelu. Rečenična tačka izostala je u dva slučaja, dok su se nevršenje sibilizacije, mešanje ćiriličnog i latiničnog pisma i nepravilno prenošenje u novi red javili samo u po jednom primeru. Takav je slučaj i sa nespecifičnom greškom u upotrebi predloga koju nalazimo u primeru „na selu Donje Štiplje“. Prenošnje u novi red se ne pokazuje problematičnim pre svega zbog toga što je traženo da se svaki red prepíše na crtu ispod njega. Kod greške „tip 8“ radi se o pisanju upitnika na kraju zavisno-upitne rečenice. Greška koja je označena kao „tip 10“ podrazumeva pre svega pisanje tačke iza godine, bilo da se iza nje nalazi drugi interpunkcijski znak ili da on izostaje. Pod greškom „tip 11“ objedinjeni su različiti slučajevi – od pisanja superlativa „najjednostavniji“ i udvojenog samoglasnika u reči „zoološki“, do pisanja veznika „iako“ i nespecifične greške odvajanja prefiksa kod glagola „zavoleti“. Greška „tip 14“ u testovima učitelja javlja se u sva četiri slučaja isključivo kao pisanje zareza ispred veznika „a“ kada je suprotna rečenica deo šire konstrukcije.

Tabela 2. Učestalost grešaka u testovima studenata smera Predškolski vaspitač

tip greške	br. grešaka	tip greške	br. grešaka
1. pisanje geografskih pojmova	10	9. slovne greške	6
2. upotreba padeža	10	10. „par“ um. „nekoliko“	5
3. upotreba zareza	9	11. upitnik na kraju izrične	5
4. složeni nazivi za boje	8	12. pisanje godina	5
5. jedn. sugl. po zvučnosti	8	13. nazivi ustanova, preduzeća	4
6. pisanje naziva ratova	7	14. „prevodioc“	3
7. futur glagola sa inf. na -ći	7	15. „s' njim“ um. „s njim“	3
8. potencijal	7	16. pravilno pisanje reči	3

Najčešći tip grešaka u testovima studenata prve godine smera Predškolski vaspitač pojavljuje se u nekim slučajevima čak i u formi koja je neočekivana jer je naznačeno da se radi o nazivu planine i sela: „na planini mokra Gora“, „u selu donje Štiplje“. Kada je reč o pisanju futura, greška „tip 7“, u jednom slučaju se javlja pokušaj da se izbegne oblik u kome pomoćni glagol stoji iza infinitiva na

–ći promenom reda reči: „ću vam reći“ um. „reći ću vam“. Upotreba zarez, koja se u tabeli br. 1. navodi kao najmanje učestala, u tabeli broj 2. zauzima treće mesto, ali se osim slučajeva iz tabele br.1. javljaju i razni drugi slučajevi nepravilne upotrebe zarez. Greška označena sa „tip 9“ najčešće podrazumeva izostavljanje slova, ali i njihovu metatezu ili zamenu drugim slovom. U testovima budućih predškolskih vaspitača greška „tip 16“ javlja se u sledećim slučajevima: „odmorij“, „milijonski“, „i ako“. Izostavljanje rečenične tačke i nevršenje sibilizacije koje smo našli u malom broju slučajeva u testovima učitelja ne pojavljuje se u testovima predškolskih vaspitača, ali se javljaju greške označene sa „tip 14“ i „tip 15“. Pisanje prideva na -ski, -čki, -ški malim slovom, koje je u tabeli br. 1. zauzimalo šesto mesto po zastupljenosti, kod predškolskih vaspitača se javlja samo u dva slučaja.

Tabela .3. Učestalost grešaka u testovima studenata smera Domski vaspitač

tip greške	br. grešaka	tip greške	br. grešaka
1. upotreba zarez	11	8. slovne greške	5
2. pisanje geografskih pojmova	8	9. pisanje naziva ratova	4
3. nazivi ustanova, preduzeća	7	10. spojeno i odvojeno pisanje	4
4. upotreba padeža	6	11. pisanje godina	4
5. pridevi na -ski, -čki, -ški	5	12. „prevodioc“	4
6. upitnik na kraju izrične	5	13. pravilno pisanje reči	3
7. jedn. sugl. po zvučnosti	5	14. futur gl. sa inf. na –ći	3

Greška koja je u tabeli br. 3. označena kao „tip 3“ u jednom slučaju pojavljuje se u neočekivanom obliku. Umesto „...ima lepo šetaliste Đurđevo brdo i zoološki vrt ‚Tigar‘“ nalazimo „...ima lepo, šetaliste – Đurđevo brdo‘ i ‚zološki vrt – Tigar““. Pored grešaka iz tabele, pojavljuje se i spojeno pisanje rečice „ne“ uz glagole u dva slučaja, dok u testovima učitelja i predškolskih vaspitača ovu grešku ne nalazimo.

Test bazične pismenosti ima za cilj da utvrdi nivo pismenosti kandidata pred koga su postavljeni zahtevi koje može da zadovolji i učenik osnovnoškolskog uzrasta. Ipak, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su oštećenja o normu česta i pored toga što se radi o elementarnom poznavanju pravopisa. Naime, radi se o onome što se naziva problematikom „prvog kruga“, odnosno o znanju koje se stiče već u prvim razredima osnovne škole i opasnosti da ono što tada ne bude naučeno postane „neispravljava greška“ koja se pojavljuje i tokom visokoškolskog ciklusa obrazovanja. Budući da se radi o testovima koje su popunjavali studenti prve godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini sva tri smera (39 sa smera Učitelj, 11 sa smera Predškolski vaspitač i 7 sa smera Domski vaspitač), imajući u vidu činjenicu da su učenici ovog pilot-istraživanja već odslušali jednosmes-

tralni predmet Srpski jezik 1, možemo utvrditi da se i pored toga što se radi o ispitanicima koji su položili prijemni ispit po starom sistemu i odslušali naš predmet neke greške ipak pojavljuju u velikom broju slučajeva. Ako pogledamo rezultate istraživanja pisanog izražavanja učenika osnovne škole koji kažu da „svaka treća rečenica u pisanom izražavanju učenika osnovne škole narušava kodificiranost jezičkog standarda“ (Nikolovski 1998: 236), pa slično stanje ustanovimo i u testovima bazične pismenosti studenata prve godine Pedagoškog fakulteta, onda možemo tvrditi da je provera pismenosti neophodna jer ono što nije usvojeno u osnovnoškolskom uzrastu teško može biti nadoknađeno, a pismenost je preduslov za obavljanje poziva za koji se studenti pripremaju. Tačnije, ukoliko neke greške ostanu trajno prisutne u izražavanju onih koji se spremaju za pedagoški poziv, postoji mogućnost da svoje ukorenjene greške prenesu na čitave generacije. U praksi su takvi slučajevi očigledni kada čitav jedan razred piše rečcu „ne“ spojeno sa glagolom, a zatim se ispostavi da se u dnevniku njihovog bivšeg učitelja ova greška dosledno pojavljuje.

Ne možemo se zadovoljiti konstatacijama „da nam je jezik zapušten, da je jezička kultura naših ljudi, bez obzira na uzrast, na niskom nivou“ (Tanasić 1998: 297), već moramo učiniti sve da se opadanje pismenosti i jezičke kulture zaustavi, a to je prevashodno uloga škole i medija. Oni koji usađuju učenicima najelementarnija znanja iz oblasti pismenosti moraju i sami biti opismenjani, a jezička kultura i nastava pismenosti prisutni su od prvog razreda osnovne škole do poslednjeg razreda srednje, te se od kandidata na prijemnom ispitu za Pedagoški fakultet s pravom očekuje da zadovolji minimum zahteva na testu bazične pismenosti. Pri tom, u radu sa studentima primećuje se veoma nizak nivo razvijenosti svesti o važnosti poštovanja normi književnog jezika, što za posledicu ima to da veći deo studenata lakše položi gramatičke oblasti nego test pismenosti na ispitu, a proizlazi i iz njihovog uverenja da znaju maternji jezik dovoljno dobro da se ne moraju pripremati za proveru pismenosti. Kao što kaže Tanasić (1998: 298), pogrešno je stanovište da „pod sintagmom `izgrađena govorna kultura` treba podrazumijevati da je neko, čak i da je dobio visoku ocjenu iz govorne kulture na kraju srednje škole, riješio problem svoje govorne kulture“. Takođe, isti autor s pravom konstatuje da „naši mladi ljudi, u stvari, ne vrednuju visoko poznavanje svoga jezika; oni na časovima uče normu srpskog jezika toliko koliko su obavezni da uče, ali ne uče je da bi se u životu služili srpskim jezikom primjereno svakoj situaciji – već uče da bi dobili pozitivnu ocjenu“ (Tanasić 1998: 300). Razloge za ovakav stav prema maternjem jeziku treba tražiti u društvenom okruženju⁸. Sve napred rečeno ukazuje da bazična pismenost mora dobi-

⁸ „Mladi su praktični i uče ono što im je u životu potrebno. Kad se ukupan ambijent u kome se nalazi srpski jezik promijeni, promijenice se i motivacija kod mladih za učenje srpskog jezika.“ (Tanasić 1998: 302)

ti posebnu pažnju prilikom selekcije kandidata na prijemnom ispitu za Pedagoški fakultet i njihovom daljem školovanju, ali se to ne odnosi samo na studente ovog fakulteta, već na potrebu da se o tome povede računa na svim fakultetima⁹. Što se predmeta Srpski jezik tiče, „njegova vodeća međupredmetna uloga uslovljena je činjenicom što je on, istovremeno, i nastavni jezik i, konačno, sredstvo za svakodnevno govorno komuniciranje u svim životnim okolnostima. Ali, čini se da prioritarno mesto, vodeću ulogu i izuzetan značaj nastavi ovog predmeta najvećim delom obezbeđuje njegovo primarno područje – *kultura govora i pisanja*“. Dakle, upravo taj najznačajniji aspekt ovog predmeta uzet je kao jedan od kriterijuma za selekciju kandidata koji će po završenom školovanju predavati „u *mlađim razredima osnovne škole* u kojima srpski jezik predstavlja nezaobilazni integracioni činilac ukupne razredne nastave, a znanja i umenja koja nudi najmlađem učeniku svojom razgranatom, raznovrsnom i bogatom programskom strukturom ugrađuju se u same temelje njegove opšte kulture i, posebno, kulture govora i pisanja“ (Vučković 1998: 446). Dakle, govorimo o jednom zatvorenom krugu. Kao što tvrdi Vučković (1998: 446), „utemeljenje *kulture jezičkog izražavanja* u mlađim razredima osnovne škole predstavljalo bi polaznu osnovu ali i obavezu da se ovom predmetnom području prilazi stručno i odgovorno i na narednim školskim nivoima, počev od viših razreda osnovne škole, preko srednje, do visokoškolskih ustanova koje pripremaju nastavnike za ovaj nastavni predmet“. Takođe, posvetivši bazičnoj pismenosti zasluženu pažnju prilikom prijema kandidata i usavršavajući je tokom visokoškolskog obrazovanja, stremimo i ka tome da će po završetku školovanja ti mladi ljudi „i svojim primerom svakodnevno potvrđivati istinu da je jedan od najvažnijih vrednosnih činilaca opšte kulture svakog pojedinca upravo valjanost njegovoga govora i pisanja u najrazličitijim i brojnim životnim okolnostima“ (Vučković 1998: 460).

Sve navedeno govori o razlozima zbog kojih se inovacije u pogledu prijemnog ispita na Pedagoškom fakultetu čine opravdanim. U poređenju sa starim prijemnim ispitom, koji je pored provere pismenosti obuhvatao i proveru znanja iz oblasti gramatike, imamo samo jednu nedoumicu. Naime, veliki broj budućih studenata je poslednji susret s gradivom iz gramatike imao prilikom pripreme prijemnog ispita za srednju školu¹⁰. Pripremajući se za prijemni ispit, do sada su

⁹ „Na svim fakultetima strani jezici se uče najmanje četiri semestra, zaustavlja se učenje maternjeg jezika, jer se veruje da je u srednjoj školi sve naučeno. Vidimo da nije. Čak i najobrazovaniji ne umeju pravilno i dobro da govore.“ (Tanasić 1998: 369)

¹⁰ „Realna je pretpostavka da najveći deo populacije temeljno gramatičko znanje stiče u osnovnoj školi i da se posle toga vrlo malo vremena i pažnje posvećuje dodatnom učenju jezičkih pravila i uzusa. [...] U našim srednjim školama nastavi gramatike i jezičke kulture posvećuje se malo pažnje. Tako je i u gimnazijama, a o stručnim školama skoro da i ne vredi govoriti. Ostaje nam, dakle, znanje stečeno u osnovnoj školi ukoliko nije zaboravljeno (misli se na znanje jezičke norme i njenih zakonitosti)“ (Brborić 1998: 519).

imali obavezu da obnove sve što su učili iz gramatike srpskog jezika, te im je to obnovljeno znanje koristilo za ispit iz maternjeg jezika, što sa novim prijemnim ispitom nije slučaj. Zaključke o ovom aspektu promene prijemnog ispita iz srpskog jezika moći ćemo da donesemo tek naredne godine, kada budemo iškolovali prvu godinu studenata Pedagoškog fakulteta koji su polagali novi prijemni ispit.

4. Povezanost testa bazične pismenosti sa drugim testovima na prijemnom ispitu

Ovaj napis neće zanimati one koji još nisu shvatili da je za opštu nezainteresovanost za pravopis, neobaveštenost o Pravopisu, pa čak i odsustvo svesti o tome da je nešto pogrešno napisano, ili da može biti pogrešno napisano, nesumnjivo najodgovorniji naš školski sistem... (Prčić 2007)

Ostaje nam da, u vezi sa strukturom testa bazične pismenosti, odgovorimo i na pitanje njegove povezanosti sa drugim testovima reformisanog prijemnog ispita. Već samo ime testa je prilično nepotpuno. Naime, imajući u vidu područje sa kojeg dolazi najviše naših studenata, autori su testu dodali i nekoliko pitanja (pogrešaka) koje se tiču oblika potencijala, padežnih oblika (uglavnom lokativ – akuzativ) i sl. S druge strane, kako je nemoguće ignorisati činjenicu je usmeni medij osnovni medij poučavanja, jezičke kompetencije ocenjuju se i na testu socijalnih veština koji se realizuje usmeno. Na ovom testu (intervjuu) ocenjuju se i usmeno izražavanje kandidata. Jer, „srpski jezik i srpska književnost su zasebne oblasti kao što su to sve druge oblasti nastave. Međutim, naš predmet je i nešto neuporedivo više: sredstvo komunikacije u nastavi, glavno sredstvo cjelokupne tradicije, jedan od ključnih znakova nacionalnog identiteta. Kad god se misli o ovom predmetu, to se mora imati na umu“ (Ivanić 2002: 92).

U romanu *Opsada crkve Svetog Spasa* Goran Petrović opisuje prijemni ispit na smeru za ornitologiju, što predstavlja verovatno jedini opis usmeno izvedenog prijemnog ispita u savremenoj srpskoj književnosti, ali istovremeno ilustruje i iznenađenje kvalitetom usmenog izlaganja sa kojim su se suočavali ispitivači – članovi komisije na prijemnom ispitu na Pedagoškom fakultetu u Jagodini:

„Stari profesor je iza katedre visio svoj goluždravi vrat, pomno razabirajući reči kandidata. Odavno nije imao ovakvog studeta. Neke se nauke mogu izučavati bez udela odanosti, ali za neke je iskrena ljubav jedina potka. (...) Odatle je raslo snažno stablo njegove priče – očekano stotinama najrazličitijih gnezda. (...) Međutim, mnoštvo najhitrijih misli bilo je nedovoljno da se obidu sve grane rečenica budućeg studenta, sve grančice njegovih reči, ukupna krošnja njegovog govora – nastanjena stotinama, možda i hiljadama vrsta ptica. (...) Ništa više nije moglo dosegnuti Bogdanov odgovor. Reči su se granale i odmah listale.“ (fragmenti, 120–123)

Važnost usmene provere, odnosno ocene kvaliteta usmenog izlaganja kandidata (elokvencije, artikulisanosti odgovora) nameće se kao faktor koji može doprineti otkrivanju dobrog budućeg učitelja i porastu njegovog poverenja u sopstvene sposobnosti. Uz to, kombinovanjem testova bazične pismenosti, elemenata kvaliteta usmenog izlaganja i elemenata razumevanja pročitano, obezbeđuje se solidna osnova za izbor kandidata – bez potrebe da se na ovim bazičnim sposobnostima rad započne tek na studijama. Jer, ove bi sposobnosti studenti nadalje morali (kada se imaju u vidu kurikulumi za obrazovanje učitelja u Srbiji) razvijati samostalno – što je malo verovatno s obzirom na to da se, ipak, date veštine ocenjuju parcijalno i nekonsekventno,¹¹ odnosno s obzirom na nedostatak motivacije (v. Pintrich – Schunk 2002: 231).¹² Ipak, neophodno je da se jezičko izražavanje i njegova pravilnost i u usmenom i u pisanom mediju tretiraju kao polazne kompetencije budućih učitelja, s obzirom na to „da je podizanje svesti o dobrom jeziku, o učenju srpskog jezika, o njegovoj pravopisnoj normi (*ali i o svim drugim aspektima njegove valjane upotrebe*) moguće izvršiti *jedino kroz školski sistem*“ (Prčić 2007: 693).¹³

5. Problem pravopisa kao širi društveni problem – umesto zaključka

„I’m sorry I couldn’t be their“ [prevod: *Žao mi je što nisam mogla biti svama*].

Miranda, it’s so good that she’s married. The woman is an idiot. (Carrie Bradshaw)

Bezazleno deluje brojna šaljiva elektronska pošta koja kruži Srbijom, a koja sadrži fotografije natpisa na ulazima zgrada, automobilima za prodaju, prodavnicama i u novinama. A šaljivo u toj pošti jeste nepoznavanje pravopisne norme. Slatko se smejemo nepoznavanju norme jezika sopstvenog naroda.

U drugom svetu, autori američke popularne televizijske serije namenjene „najširim narodnim masama“ posežu za jednom pravopisnom greškom kao za Deus ex Machina: jedna pravopisna greška („I’m sorry I couldn’t be their“) razrešice ljubavnu dramu koja traje godinama. Pročitavši tekst koji je napisala njena

¹¹ Ovde imamo u vidu da se pismenost odgovora i elokventnost usmenih odgovora ocenjuju sporadično, na pojedinim ispitima.

¹² „The commitment to the activity aimed at learning should be voluntary and it happens according to learner’s free will... Kansanen emphasises that the situation changes radically when this activity is taking place in some institutional context. The participation is not always voluntary and the learner is no longer just a learner because he/she is expected to work according to the targets and goals set forth in the curriculum. The boundaries of the curriculum is not easy to exceed and the degrees of freedom are dictated by the curriculum. This is true in teacher education. Are the teacher students really learners, who are on their way to professional?“ (Meri 2007: 49)

¹³ Kurziv naš – autori.

najljucija protivnica, glavni ženski lik oseti olakšanje: žena greši u pravopisu. Glavni lik zaključuje: „it’s so good that she’s married“. Da podsetimo, serija je namenjena „najširim narodnim masama“, i polazi se od pretpostavke da su te „mase“ sasvim spremne da shvate nepoznavanje ortografije kao znak intelektualne i kulturne praznine.

U savremenom moćnom svetu nije, dakle, šala nepoštovanje norme sopstvenog jezika, pa ne bi trebalo da bude ni kod nas: „Posebno je važno da se i u osnovnoj i u srednjoj školi nastava modernizuje u tom smislu da što više doprinosi tzv. funkcionalnoj pismenosti učenika. Drugim rečima, treba smanjiti obim obaveznih znanja o jeziku kao takvom, a proširiti i inovirati nastavu jezika kao sredstva komunikacije, što podrazumeva i osposobljavanje učenika za efikasno usmeno i pisano komuniciranje, za korišćenje raznih izvora informacija i za puno učestvovanje u modernom i demokratskom društvu“ (Popović 2002a: 97).

Iz svih ovih razloga, verujemo da će praćenje efekata novog testa u okviru prijemnog ispita na Pedagoškom fakultetu u Jagodini dovesti do jasnih smernica za dalje reforme selekcije kandidata za učiteljski poziv, uvereni da nijedna reforma nije jednokratna već neprestan proces.

Izvori

- Goran Petrović, *Opsada crkve Sv. Spasa*, Narodna knjiga – Alfa, Beograd 2004
NIN, *Nedeljne informativne novine*, Beograd
TV B92, serija *Sex and the City*

Literatura

- Brborić 1998: Veljko Brborić, „Jezička kultura u nastavnim planovima i udžbenicima za osnovnu školu“, *Jezik i kultura govora u obrazovanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 519–526.
- Brborić 2002: Veljko Brborić, Pisanje skraćena kod učenika osnovnih i srednjih škola, *Književnost i jezik* XLIX 1–2, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost, 55–69.
- Vučković 1998: Miroljub Vučković, Kultura jezičkog izražavanja i mogućnosti njenog poboljšanja, *Jezik i kultura govora u obrazovanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 445–460.
- Dešić 1996: Dešić Milorad, Stojan Novaković kao pisac udžbenika, *Srpski jezik* 1–2, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 257–262.
- Ivanić 2002: Dušan Ivanić, Ka reformi nastave srpskog jezika i književnosti u školskoj praksi, *Književnost i jezik* XLIX 1–2, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost, 91–96.
- Meri 2007: Matti Meri, New requirements for professional teachers and for teacher education, *Uzdanica, časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, IV/2, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 47–53.

- Nikolovski 1998: Atanas Nikolovski: Kvantitativni procesi u sintaksi pisanog izražavanja učenika osnovne škole, *Jezik i kultura govora u obrazovanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 233–244.
- Pintrich – Schunk 2002: Pintrich, P., Schunk D., *Motivation in Education*, Boston: Pearson Education.
- Popović 2002: Popović, Ljubomir, Nekoliko napomena o reformisanju nastave srpskog jezika i književnosti u osnovnoj i srednjoj školi, *Književnost i jezik XLIX* 1–2, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost, 87–90.
- Popović 2002a: Reforma obrazovanja i nastava srpskog jezika, *Književnost i jezik XLIX* 1–2, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost, 97–102.
- Prčić 2007: Tvrtko Prčić, O pravopisu i *opravopismenjanju*, *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 50, 1–2, Novi Sad: Matica srpska, 691–695.
- Tanasić 1998: Sreto Tanasić, Nastava gramatike i govorna kultura, *Jezik i kultura govora u obrazovanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1998, 297–303.

Ilijana Čutura,
Jelena Maksimović,
University of Kragujevac,
Faculty of Education in Jagodina,
Marina Janjić,
University of Niš,
Teacher Trainig Faculty in Vranje,
Serbia

LITERACY TEST FOR SELECTING CANDIDATES FOR TEACHER EDUCATION FACULTIES

Summary: The paper presents the reformed Test in Serbian applied for selecting candidates for the Faculty of Education in Jagodina. Test was piloted first and then used as part of 2009 Entrance Examination. Entrance Examination was reformed within the Tempus Project *Curriculum Reform in Teacher Education*. Changes involved replacing the Knowledge Test of Serbian with Literacy Test of Serbian. Assessment of eloquence, articulation and reading comprehension is now performed through Reading Comprehension Test, Interview and Speech Specialist's Check-up of candidates. The reason behind these changes is experience of Faculty teachers confirming that majority of students at the Faculty manage to learn grammar, but not spelling, punctuation and standard speech. Student-teachers are expected to know the standard language and also to build awareness that when they become teachers they acquire the status of *special language users* who influence development of language habits of speakers of Serbian.

Key words: student selection, special language users, basic literacy, faculty of education.



ALKAN BAYRAKTAR
Trakya University ,
Faculty of Education,
Fine-Arts Department,
Edirne, Turkey

UDK 37.048.4-057.875

THE IMPORTANCE OF CAREER GUIDANCE AND CONSULTANCY ON EDUCATION

Abstract: As they live, people have to meet both their spiritual and material needs, and be aware of their responsibilities to do that. In order to know their responsibilities, people need guides and consultants who will help them to prepare for their future during their education. The long period of education requires career guidance in so that they can have the career that will meet all the needs and have fun while preparing for the future vocation.

Career guidance is to help someone decide which features are more desired in respect to his own needs, expectations and physical condition. Individually, a person needs his consultants more than his mother and father through his education life. Therefore, both parents and educators have crucial duties on the subject.

The aim of this study is to emphasize the importance of career selection in the guidance and consultancy services of student education. Besides, this study aims to evaluate the assistance methods of student advisors and consultants to the pupils making their career selection.

Key words: Career Guidance, Education, Consultant, Career

Introduction

A healthy man thinks millions of things during his life span. He tries to maintain and simplify his own life and the lives of others via skills. Although most of them are obtained postnatally, some of them are inborn abilities. We aim to make correct decisions through life thanks to the two issues mentioned above. The most significant of those decisions is to choose the vocation in which we will spend approximately our twenty years.

“Vocation is the name of reputation that individuals acquire after a long and hard study to maintain their lives.”¹

“Vocation is not only earning money and maintaining your life, but also is the way of expressing and realizing yourself. The individual uses his abilities to produce something through his vocational activity and develops his secret power

¹ <http://tr.wikipedia.org/wiki/Meslek>

and capacity via his job. In this way, he becomes successful and satisfied with his life. He also finds satisfaction in finding a place to live, and being appreciated in society because of his job. The satisfaction obtained from the job affects the satisfaction that will be obtained from life.”^{2 2}

Therefore, the main aim of choosing a job is to plan a future that will make the individual happy. Confucius emphasizes the importance of choosing a job with the saying “If you obtain a job that you enjoy doing, you wouldn’t be working in any time.”

Thanks to the job we choose, we use our abilities, potential and knowledge that we obtained via learning in the best way we can. The individual becomes someone who is healthy and independent and who has obtained his self-confidence with the job he has chosen.

The significance of vocational choice

Vocational choice leads towards a job that the individual thinks of being the most suitable to his characteristics.

“This choice is one of the most important decisions that the individual makes through all his life, because one third of an individual’s life consists of vocational activities. Profession is not only the way of earning money and maintaining your life, but also, more importantly, expressing and realizing yourself.”³

“According to a study, when people are asked ‘if you obtain money that will give you a rich way of living, would you again like to study?’ % 85 of them responded positively.”⁴

“We can understand the significance of vocational choice from these items as well:

- The individual spends most of his time in the place where he works.
- Career plays an important role in feeling successful or not. Success is the most crucial tool that develops self-confidence and personality.
- One’s occupation determines the environment and its features throughout an individual’s life.
- It determines the occupation that the person will choose, the earning way of his family, and way of living. Moreover, it also determines if you will enjoy the job or be a responsible person.

² <http://turkey.thebeehive.org/Templates/School/Level3Image.aspx?PageId=1.527.8330>

³ <http://www.egitim.com/genclik/0454/0451.1.ayinkonusu.sulecelik.p01.asp>

⁴ http://www.unyeram.gov.tr/files/mesleki_rehberlik.pdf

- Occupation affects people's interactions and partner choice.
- Failure and dissatisfaction in the occupation threaten person's mental health. For this reason, one should search for the job well and lead towards it."⁵

One should know these two issues well before leading to an occupation:

a) *You should have good self-knowledge:*

- * What points are you interested in?
- * What points do you think you are talented?
- * Do you know about your personal characteristics? (For instance, person thinking of having leadership features becomes frustrated in an occupation that doesn't give chance to move ahead.)
- * What do you expect out of life?
- * What are your priorities in your life? Is it, for instance, earning money, being famous.
- * Are your physical characteristics suitable to your profession which you would like to do? (For example, individuals who would like to have an aviation education shouldn't have visual impairment.)

b) *You should have good knowledge of the job you would like to choose:*

- * What are the qualities of the job? Which characteristics does it require regarding professional abilities, interests, personal and physical characteristics?
- * What kind of work is done in the job?
- * What are the circumstances of working environment?
- * What is the earned income?
- * What will the circumstances of the job be in our country in a decade?
- * What are the chances of advancing in the job?
- * What is the proportion of working among men and women?
- * Does your job require such work as conscription or internship?"⁶

Educators should treat well to those who will choose their jobs, especially if they are adolescents. "Teachers and school counsellors have significant duties and responsibilities to evaluate this period very well. The main aim is the assistance to reach vocational maturity and to achieve the individual's professional

⁵ <http://www.oncukolej.com/rehberlik/ortaokul/meslek%20Secimi%20ve%20Onemi.htm>

⁶ <http://www.egitim.com/genclik/0454/0451.1.ayinkonusu.sulecelik.p04.asp>

development duties”⁷. Therefore, being a whole person is only possible with a good communication.

School counselor’s or guider’s attitude towards the individual making his vocational choice

Features of the job:

Convenience of individual physically, psychologically and educationally, and introduction of working conditions and environment shed light to deciding consciously while choosing the job. Because it is crucial for the individual to accomodate to the environment he will work through his life. As a result, the individual should have the physical equipments. For instance, someone who are intersted in architectural structure and who can use his body effectively becomes a construction foreman.

Preparation to the job:

Preparing the individual to the job is putting forward the required educational preparation level and process to enter upon a profession. Introduction of schools related to the job and announcing the preliminary process required to enter the school are among the works related to the dimension of preparing to the job. “What will be done in the prefered field should initially be announced. Because, determining a goal causes the precautions which are to be taken during learning experience to be ignored. This results in beginning the job with deficiencies in life.”⁸

Moreover, information related to the internship studies and apprenticeship courses is involved in the scope of preparation to the job. An individual wanting to be a hairdresser is required to learn some techniques before beginning the job. Firstly, he should learn the theoric part, and then obtain the sufficient skills from those working on the job for a long time.

Education part of the job:

Correlating between career fields and education circumstances of an individual is a significant issue in choosing a job consciously. Therefore, individuals are informed about the conditions, as well. Apart from those, such activities as teaching levels, getting into a job, getting attention on income state, indicating advances in the job, writing the required special interests and talents are regarded as effective.

⁷ (Yeşilyaprak 2000. s. 247)

⁸ <http://www.egitimbilim.com/makaleler7.htm>

This situation is highly considerable especially for adolescents. They are presented with the extensive knowledge about “ Career choice” such as employment situation, advancing in the job and above all competence level.

Income of the job before and after career education:

Getting information about the income of the concerned job is effective in choosing a job. For this reason, income level of the job that the individual is interested in or the advisor has suggested is searched. “Occupation is not only earning money and maintaining your life, but all above is the way of expressing and realizing yourself.”⁹

The individual can also work and earn money in a real working environment with some occupations such as tourism and banking. Thanks to this situation, he is informed about the income by school counselors or advisors while preparing for the job.

Beginning the job and advancing:

Beginning circumstances about the job the individual is concerned with are determined by school counselors. Information about the job to enter the exam via direct application or employment agency is presented. It is also significant to encourage the individual to set up his own business. Then, the fact that employment is not certain after an education life should be known by school counselors and advisors. Because it is clear that every person having an occupation doesn't advance by studying. That is the reason why people need small offices, servicemen or chapmen. Advantages and drawbacks of the situation should be evaluated by the school counselors and advisors.

Introduction of the occupation's working environment and conditions:

Working environment and conditions about the job have a special importance. Issues like working inside or outside, noise, hot, cold, moisture, illumination and air-conditioning about job's working environment are informed to the individual beforehand. “The individuals should be informed about their working, resting, holiday period, guard situations and apart from these if they have work accidents or illness.”¹⁰. The most important is that the retirement period is told to the individual in the scope of career guidance. For instance, retirement of an individual belonging to an army organization is nearer than the retirement of a normal worker. The reason is the corrosion right of private soldiers and noncom having hard jobs.

Occupations' embarking on a job:

⁹ <http://www.pdrciyiz.biz/meslek-seciminin-kisinin-yasamindaki-yeri-onemi-t960.html>

¹⁰ <http://www.pdrciyiz.biz/meslek-inceleme-formu-t3173.html>
<http://barlas.net/meslek-seciminde-egitsel-rehberlik>

Providing the required efficiency between education sector and settling down to work is a crucial issue while preparing labour for the working life. This issue makes it a must to use the sources and efforts in education efficiently and to make getting on a job plans with scientific approaches and techniques. The individual develops vocationally while applying his abilities and skills on the job.

Conclusion

The importance of occupation in people's life is great. The individual spends two-thirds of his life preparing and participating in the job. He should be really cautious in the job he is going to choose. Therefore, career choice is one of the most crucial decisions in the person's life. The individual can obtain an occupation which he takes pleasure, get excitement as if he were doing it for the first time every day, have a nice environment of friendship, remember his nice memories and share them with others. The person preparing to live all those is aware of his responsibilities towards life before choosing the occupation.

When career choice is considered to be a landmark, external factors' directing the individual in a sensible way is a significant issue. For this reason, it is the chief issue for advisor or school counselor to direct the individual in the best way on career choice. Recognizing and knowing the individual's potential are important in the direction. Then, they evaluate and reach conclusion going over such issues as knowing the circumstances, working environment, income level, preparation process, education style, beginning and advancing,

References

- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Meslek>
 - <http://turkey.thebeehive.org/Templates/School/Level3Image.aspx?PageId=1.527.8330>
 - <http://www.egitim.com/genclik/0454/0451.1.ayinkonusu.sulecelik.p01.asp>
 - http://www.unyeram.gov.tr/files/mesleki_rehberlik.pdf
 - <http://www.oncukolej.com/rehberlik/ortaokul/meslek%20Secimi%20ve%20Onemi.htm>
 - <http://barlas.net/meslek-seciminde-egitsel-rehberlik>
 - <http://www.pdrcliyiz.biz/meslek-inceleme-formu-t3173.html>
 - <http://www.egitimibilim.com/makaleler7.htm>
 - <http://www.pdrcliyiz.biz/meslek-seciminin-kisinin-yasamindaki-yeri-onemi-t960.html>
- Yeşilyaprak Binnur; Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000

Alkan Bajraktar,
Univerzitet u Trakiji, Pedagoški fakultet, Odsek likovnih umetnosti,
Jedrene, Turska

VAŽNOST PROFESIONALNOG USMERAVANJA I SAVETOVANJA ZA OBRAZOVANJE

Rezime: Tokom života, ljudi moraju da ispune i svoje duhovne i materijalne potrebe, i da budu svesni svojih odgovornosti kako bi to učinili. Kako bi znali koje su im odgovornosti, ljudima su potrebni vodiči i konsultanti koji će im pomoći da se pripreme za budućnost tokom svog obrazovanja. Dug period obrazovanja zahteva profesionalnu orijentaciju kako bi imali karijeru koja će ispuniti sve potrebe i kako bi se bavljali tokom priprema za budući poziv.

Cilj ove studije jeste da naglasi važnost usmerenog odabira karijere i konsultacija tokom obrazovanja studenata. Osim toga, ova studija ima za cilj da oceni metode pomoći savetnika studenata i konsultanata studentima koji biraju svoju karijeru.

Ključne reči: vođenje karijere, obrazovanje, konsultant, karijera

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378.014.3(497.11) (082)
371.214:[378.6:37(497.11) (082)

UNAPREĐENJE obrazovanja učitelja i
nastavnika - od selekcije do prakse =
Promoting Teacher Education - From Intake
System To Teaching Practice : [zbornik radova
sa međunarodne konferencije održane 19-20.
maja 2009. godine na Pedagoškom fakultetu u
Jagodini = [proceedings of the international
conference held on 19-20 may 2009 at the
Faculty of Education in Jagodina]. #Tom #1 =
#Vol. #1 / [glavni urednik, editor in chief
Matti Meri]. - Jagodina : Pedagoški fakultet,
2010 (Beograd : Studio Jam). - VII, 355 str.
: ilustr. ; 25 cm

Na vrhu nasl. str.: Univerzitet u Kragujevcu.
- Radovi na srp. i engl. jeziku. - Tiraž 200.
- Str. V: Uvodna reč / Urednici. - Napomene i
bibliografske reference uz tekst. -
Bibliografija uz većinu radova. - Rezimeii;
Summaries.

ISBN 978-86-7604-077-3

a) Високошколско образовање - Реформа -
Србија - Зборници b) Педагошки факултети -
Наставни план и програм - Србија - Зборници

COBISS.SR-ID 176371468