



UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**REFLEKSIJA PROFESIONALNOG
IDENTITETA PEDAGOGA U SAVREMENOJ
ŠKOLSKOJ KULTURI**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:
Prof. dr Radovan Grandić

Kandidat:
Mira Jovanović

Novi Sad, 2015.godine

**UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET**

Ključna dokumentacijska

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	mr Mira Jovanović
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Radovan Grandić, redovni profesor za naučnu oblast Pedagogija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Naslov rada: NR	Refleksija profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi
Jezik publikacije: JP	srpski (latinica)
Jezik izvoda: JI	srp. / eng.
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Vojvodina
Godina: GO	2015.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, Dr Zorana Đinđića 2
Fizički opis rada: FO	10 poglavlja / 207 stranica / 7 slika / 28 grafikona / 21 tabela / 166 referenci / 3 priloga
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Opšta pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Pedagog, profesionalni identitet, refleksije, školska kultura, savremena škola
UDK	

Čuva se: ČU	Biblioteka Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Novom Sadu
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	str. v
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	08.11.2012
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	

**UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY
Key word documentation**

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD Thesis Doctoral dissertation
Author: AU	Mira Jovanović, mr
Mentor: MN	Radovan Grandić, PhD Full Professor
Title: TI	Reflection of pedagogue's professional identity in modern school culture
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	eng /srp
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina
Publication year: PY	2015.
Publisher: PU	Author`s reprint
Publication place: PP	Novi Sad, Dr Zorana Djindjića 2
Physical description: PD	10 chapters / 207 pages / 7 pictures / 28 graphs /21 tables / 166 references / 3 appendixes
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Pedagogy
Subject, Key words SKW	Pedagogue,professional identity, reflection, school culture, modern school
UC	
Holding data: HD	Department of Pedagogy`s Library, Faculty of Philosophy, Univerity of Novi Sad

Note: N	p. v
Accepted on Scientific Board on: AS	November 8th 2012.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	

REFLEKSIJA PROFESIONALNOG IDENTITETA PEDAGOGA U SAVREMENOJ ŠKOLSKOJ KULTURI

Rezime

Ova doktorska disertacija bavila se utvrđivanjem refleksije profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi. Takođe, u ovom radu bavili smo se i profesionalnim razvojem i novim ulogama pedagoga u savremenoj školi. Ukupan uzorak u studiji slučaja činilo je 30 školskih pedagoga, stručnih saradnika u osnovnoj i srednjoj školi, sa teritorije Kolubarskog okruga, 4 ispitanika i 26 ispitanica, od kojih 18 radi u gradskoj, a 12 u seoskoj školi. Pored ovih varijabli u obzir su uzete i sledeće varijable: godine radnog staža i stepen obrazovanja.

U kontekstu profesionalnog obrazovanja nastavnika, pojam refleksije definiše se na različite načine. Smit i Haton (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.

Proučavanju refleksije profesionalnog identiteta školskog pedagoga prišlo se iz fokusa kvalitativne istraživačke paradigme, a fenomen istraživanja je posmatran u njegovom prirodnom okruženju, školi. Ovo je kvalitativno istraživanje, sprovedeno sa stanovišta interpretativne paradigme iz nacрта studije slučaja. Kroz kvalitativni pristup, fenomen profesionalnog identiteta školskog pedagoga želeli smo da sagledamo iz različitih perspektiva.

U savremenim školama "razvoj kompetencija pedagoga zahteva nove pedagoške poglede sve vreme, kao i percepciju i stvaranje novih radnih polja i pozitivne okoline za podršku ostvarivanja aktivnosti pedagoga i transparentnost u procesu realizacije." (Florice, 2008: 6)

U istraživanju je korišćen polustrukturirani intervju (koji je sastavio autor ovog rada za potrebe istraživanja), a koji sadrži pitanja koja se odnose na: inicijalno obrazovanje pedagoga, iskustva na početku rada u školi, mentorski rad, metodički rad, saradnju sa direktorom, saradnju sa nastavnicima, praćenje i vrednovanje rada škole, trenutne izazove u radu, inicijative za promenu prakse i procenu položaja pedagoga.

Rezultati pokazuju da se u okviru celine koja se odnosi na inicijalno obrazovanje izdvajaju određene kategorije odgovora koje se, pre svega, odnose na zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem, procenu kompetentnosti za rad kao i potrebu za promenom inicijalnog obrazovanja. U vezi sa iskustvima ispitanika na početku rada u školi izdvajaju se određene kategorije odgovora koje se pre svega odnose na adaptaciju na radno okruženje i uslove rada.

Sledeća kategorija se odnosi na mentorski rad. Nešto više od polovine ispitanika je imalo priliku da im mentor pruža stručnu podršku, što je stvorilo uslove za sticanje znanja, veština i sposobnosti koje su neophodne za profesionalan rad.

Što se tiče metodičkog rada, pedagozi ističu da su se na studijama bavili metodičkim radom pedagoga, ali ne i metodikama raznih predmeta, što im je veoma važno prilikom praćenja časova iz različitih nastavnih predmeta. Iskustva u vezi sa saradnjom sa direktorom su u načelu pozitivna, ali ima i drugačijih iskustava.

Nešto više od polovine ispitanika ističe da je odnos ispunjen poverenjem i poštovanjem, dok ostali ispitanici navode da nemaju dovoljno podrške od strane direktora za realizaciju aktivnosti koje sprovode.

Saradnja sa kolegama se ocenjuje kao zadovoljavajuća, ali ima dosta prostora za poboljšanje. Važan segment rada se odnosi i na praćenje i vrednovanje rada škole. Svi ispitanici ističu da su veoma aktivni, a često su i koordinatori timova za samovrednovanje i razvojno planiranje. Trenutni izazovi u radu, kada govorimo o savetodavno-instruktivnom radu sa nastavnicima, učenicima i roditeljima ogledaju se pre svega u tome što su roditelji nemotivisani i nespremni za saradnju i participiranje u radu i životu škole; u radu sa nastavnicima podrška u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem; u radu sa učenicima vršnjačko nasilje, razvojni problemi i problemi u ponašanju.

Kada su u pitanju inicijative pedagoga za promenu prakse, one se najpre odnose na smanjenje administrativnih poslova i povećanje vremena za savetodavni rad sa decom. Takođe, predlaže se da se pooštre kriterijumi za selekciju kandidata na fakultetu, ali i prilikom zapošljavanja.

Najveći broj ispitanika smatra da je položaj pedagoga danas lošiji nego što je bio ranije, a obim poslova i odgovornosti je sve veće. Kao ključne elemente za promenu položaja, pedagozi navode: poboljšanje uslova rada (prostorni i materijalni), bolju podelu poslova, veću autonomiju u radu, kao i jasniju zakonsku regulativu.

Ključne reči : refleksija, profesionalni identitet, pedagog, savremena školska kultura.

REFLECTION OF PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL IDENTITY IN MODERN SCHOOL CULTURE

Abstract

This PhD Thesis was dealing with the problem of how to establish the pedagogue's professional identity in modern school culture. In this project, we, also, were occupied with the pedagogue's professional development and his new roles. Total sample in this study were 30 school pedagogues, collaborators in primary and secondary schools in Kolubara district: 4 men and 26 women: 18 of them work at city schools and 12 of them at village schools. Apart from these variables we also considered the years spent working at schools and the education level.

In the context of the teachers professional education, the idea of reflexion can be defined in different ways: Smit and Hatton sum up the meanings (models) of the reflexion: 1) it considers not only the action but thinking of the action as well, 2) it is not only an analytical process which needs certain time, but also, a short and intuitive process which occurs during the action, 3) problem solution is not only an integral part of the reflexion but it exists also beyond the problem solution and 4) reflexion is often found in thinking of the methods and the effects of teaching process, but it can also include wider ethical and social education questions.

To study the reflexion of the pedagogue's professional identity we focused on the quality research, and the phenomenon of the research is observed in its natural surrounding, at school. This is a qualitative research, seen from the viewpoint of the interpretative paradigm made of the accident study plan.

In modern schools the "development of the pedagogues competences demands new pedagogical visions all the time as well as perception and creation of the new workfields and the positive environment for supporting the realization of the pedagogue's activities and the transparency in the realization process." (Florin, 2008: 6)

Through the qualitative process and different points of view we looked into the phenomenon of the school pedagogue's professional identity. In this research it is used the halfstructured interview made by the author especially for the purposes of the research, which contains the questions concerning: the 'education, his experience, his mentor's activity, his methodical work, his cooperation with the school manager, and the other teachers, monitoring and evaluation of the school function, the initiatives for improvement and evaluation of the pedagogue's position.

The results show that, in the frame of the initial education, certain answers came up the surface and bring satisfaction of the initial education, evaluation of the professional competences and need to change that initial education.

In connection to the experience of people starting their jobs at school, there are certain categories of answers concerning the adaptation to the surrounding and work conditions.

Next category concerns mentor's activity. More than a half of examined people had the opportunity to have mentor's support which created appropriate conditions for getting more knowledge and skills to perform successful professional work.

Concerning methodical work, pedagogues emphasize that, during their study, they were engaged in methodical work but not in the methods of different subjects, which is important and needed to follow different lessons.

Collaboration with school manager, is mostly, good, and experiences are positive. But there are, also, other experiences. More than a half of the examined, agree that the relation to the manager is full of understanding and respect, while the other stress that they don't have manager's support for their activities. Interaction with the other colleagues is marked as quite satisfied, but there is room for improvement.

Monitoring and evaluation of the school functioning is very important part. All the pedagogues are very active, they are pretty often on head of the teams for self-evaluation and development planning.

Temptations nowadays, when we talk about consulting work with pupils, teachers and parents, show that parents aren't motivated and prepared to collaborate and participate in the school activity, teachers need support in inclusive education and pupils have problem with violence and intolerance.

When we come to the pedagogue's initiatives and practical changings, we, firstly, mean to reduce unnecessary administrative job and increase work with children.

Also, it is suggested to raise the criteria when the students register at a university, as well as they apply for work.

Most of examined think, that pedagogue's position is worse nowadays than it was earlier: key elements are: improvement of the work condition (physical and financial) better job division, more autonomy and clear laws.

Key words: reflection, professional identity, a school counselor, modern school culture.

SADRŽAJ

UVOD	4
I TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA	9
1. Osnovni pojmovi u istraživanju	9
1.1. Refleksija.....	9
1.2. Profesionalni identitet.....	13
1.3. Školski pedagog.....	18
1.4. Školska kultura.....	18
2. TEORIJSKO-METODOLOŠKA ORIJENTACIJA ISTRAŽIVANJA	21
2.1. Konstruktivistička pedagogija kao referentni okvir istraživanja.....	21
2.2. Metodološka orijentacija istraživanja.....	27
2.3. Pregled značajnijih istraživanja.....	30
2.3.1. Profesionalni identitet školskih pedagoga- pregled istraživanja.....	30
3. SAVREMENA ŠKOLSKA KULTURA I SRODNI POJMOVI	41
3.1. Uticaj školske kulture na rad škole	41
3.2. Pedagoška klima	45
4. KONCEPCIJA, MESTO, POLOŽAJ I FUNKCIJA PRVIH ŠKOLSKIH PEDAGOGA U SVETU I KOD NAS	54
4.1. Razvojni put i orijentacije školskih pedagoga u Srbiji.....	57
5. ŠKOLSKI PEDAGOG I SAVREMENA ŠKOLA	61
5.1. Uloga i položaj školskog pedagoga u savremenoj školi.....	61
5.2. Pogledi na ključne kompetencije pedagoga u savremenoj školi.....	64
5.3. Mogućnosti profesionalnog razvoja pedagoga u savremenoj školskoj kulturi..	72
5.4. Profesionalni identitet pedagoga u savremenoj školi.....	83
5.5. Izazovi pedagoga u savremenoj školi	85
II METODOLOGIJA RADA	90
1. Problem istraživanja.....	91
2. Predmet istraživanja.....	92
3. Cilj i zadaci istraživanja.....	93
4. Istraživačka strategija i nacrt istraživanja (metoda).....	95

5. Tehnike i instrumenti istraživanja.....	96
6. Uzorak istraživanja.....	96
7. Organizacija i tok istraživanja.....	100
8. Nivoi obrade, analize i interpretacije rezultata istraživanja.....	102
III REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	104
1. Refleksije pedagoga o inicijalnom obrazovanju.....	105
2. Refleksije pedagoga o iskustvima na početku rada u školi.....	112
3. Refleksije pedagoga o mentorskom radu.....	117
4. Refleksije pedagoga o metodičkoj osposobljenosti	121
5. Refleksije pedagoga o saradnji sa direktorom.....	124
6. Refleksije pedagoga o saradnji sa kolegama.....	129
7. Refleksije pedagoga o praćenju i vrednovanju rada škole.....	136
8. Refleksije pedagoga o trenutnim izazovima u radu	139
9. Refleksije pedagoga o inicijativama za promenu prakse.....	142
10. Refleksije pedagoga o proceni položaja pedagoga u savremenoj školi.....	146
11. Refleksije pedagoga o profesionalnom identitetu u zavisnosti od radnog staža, stepena obrazovanja, mesta škole i formalnog obrazovanja.....	150
IV ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE.....	159
V LITERATURA	170
VI PRILOZI	180
1. Polustrukturirani intervju za školske pedagoge.....	180
2. Izvodi iz transkripta	184
3. Radionice za refleksiju školskog pedagoga.....	192

I TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

U V O D

U vremenu ubrzanog društvenog i tehničkog razvoja, od škole se očekuje da prati taj razvoj i rešava aktuelne probleme koji prate sistem vaspitanja i obrazovanja u savremenom društvu. Pedagog u savremenoj školi postaje jedan od ključnih faktora unapređivanja sistema vaspitanja i obrazovanja. Nove uloge pedagoga u reformisanoj školi zahtevaju razvoj profesionalnih kompetencija, afirmaciju struke i izgradnju snažnog i prepoznatljivog profesionalnog identiteta. Status i uloga profesije školski pedagog u savremenoj školi uslovljeni su mnogobrojnim promenama u društvenom sistemu i predstavlja složenu i odgovornu profesiju.

Međutim, evidentno je da se uloga pedagoga u savremenoj školi menja, što traži odgovore na neka pitanja. Između ostalog, javlja se potreba za ispitivanjem refleksija profesionalnog identiteta pedagoga (implicitnih teorija pedagoga, tj. njihovih verovanja o značajnim pitanjima i pogledima na suštinu svog profesionalnog identiteta). Takođe se nameće pitanje koliko je savremena školska kultura podsticaj profesionalizmu školskih pedagoga u današnjoj školi.

Ispitivanje refleksija profesionalnog identiteta pedagoga vodi razumevanju ponašanja pedagoga, što predstavlja temelj planiranja njihovog profesionalnog razvoja. Otuda značaj ispitivanja onoga što školski pedagozi trenutno rade, kao i načina na koji razmišljaju o svom profesionalnom identitetu, u cilju utvrđivanja stanja koje može da ukaže na smernice njihovog budućeg profesionalnog razvoja.

Kada se govori o savremenoj školi neizbežno se nameće i potreba traganja školskog pedagoga za profesionalnim identitetom kao stalnim i neprekidnim procesom. Jedan od načina za unapređenje kvaliteta rada je proučavanje i merenje pedagoške klime i školske kulture koji su u neposrednoj vezi. Ističući važnost podsticajne školske kulture profesionalizmu, razmotriće se refleksije profesionalnog identiteta pedagoga u školi.

Zbog opsega i dinamike promena u okruženju, ispitivanje, pa onda i preispitivanje identiteta profesije postaje nužnost, postaje zapravo imanentno profesiji samoj. Ono je u takvom slučaju ništa drugo nego unutrašnji odraz spoljašnjih promena ili jednostavnije rečeno, profesija promenom svog identiteta ne radi ništa drugo nego odgovara na bitno promenjene uslove u svojoj sredini (Gibelman, 1995; Knežević, 1997; Gilberman, 1999; Witkin, 1999;

Knežević i Buttler, 2003). Uloge školskog pedagoga u savremenoj školi se modifikuju usled ubrzanih promena u svim sferama društvenog života, napretka nauke i tehnike, posebno uvođenja informaciono komunikacionih tehnologija koje omogućuju opštu dostupnost znanja.

U novije vreme, kako u svetu, tako i kod nas, sve više se ističe značaj profesionalnog razvoja nastavnika i stručnih saradnika u školi i njihovo prilagodjavanje novostvorenim društvenim uslovima. Polazeći od objašnjenja specifičnosti profesije školskog pedagoga, razvoj pedagoga u školi tj. ostvarivanje njegovih individualnih potreba i potencijala, razmatra se kao pretpostavka, prateći element i pokazatelj uspešnog profesionalnog delovanja i profesionalnog razvoja stručnih saradnika - pedagoga.

Iako je profesionalni razvoj primarni aspekt razvoja školskog pedagoga, specifičnost njihove profesije otvara mogućnost i potrebu razmatranja aspekta razvoja školskog pedagoga na ličnom planu kroz ostvarivanje profesionalne uloge. Razmatranja profesionalnog identiteta imaće veći značaj i svrsishodnost, ako se posmatra kroz okvire samih pedagoga i putem unutrašnje refleksije, tj. ako se kao polazna analiza i razmatranje označi perspektiva školskog pedagoga.

Delatnost stručne službe i profesije školski pedagog su novijeg porekla u svetu i kod nas i pojavljuju se početkom 20. veka u našim školama. Već dugo se raspravlja o tome da li je pedagog profesionalac i šta to zanimanje zapravo znači. Ovome doprinosi i to što, u savremenom svetu, zahtevi koji se postavljaju pred školske pedagoge postaju sve brojniji i raznovrsniji, uz istovremeni uvid u to da ne postoji dovoljno znanja o profesiji pedagoga i načinima obrazovanja za tu profesiju.

Uprkos brojnim istraživanjima i polemikama, ne postoji opšte prihvaćen odgovor na pitanje kakav bi školski pedagog trebalo da bude da bi ga nazvali profesionalcem. Ova pitanja postala su široko zastupljena i u okviru prosvetnih politika koje, polazeći od stava da je danas obrazovanje ključ razvoja društva i blagostanja pojedinca, naročito naglašavaju ulogu nastavnika u pružanju podrške učenju i razvoju mladih i u sprovođenju reformi u obrazovanju (OECD, 2010).

Iz ovog razloga, velika pažnja usmerena je na to kako su školski pedagozi pripremani za rad tokom inicijalnog obrazovanja, kako ostvaruju svoje profesionalne uloge kao početnici u toku mentorskog rada i pripravničkog staža i kako se dalje profesionalno razvijaju, te se može reći da postoje stalni zahtevi za „kvalitetnim pedagozima”.

Pedagog kao „specijalista opšte prakse” (Jurić, 1977: 11) je ona osoba u vaspitno–obrazovnom sistemu koja mora puno znati, hteti i moći i to pre drugih faktora. Budući da su mu u opisu posla dijagnostikovanje stanja, nalaženje rešenja, uvođenje inovacija, i istraživanje

prakse, samoobrazovanje, saradnja s drugim faktorima, neposredan rad s učenicima, poučavanje drugih, izrada nacrti i predloga školske dokumentacije i akata i svoje stručne dokumentacije, to mnoštvo sadržaja njegovog rada zahteva punu predanost i lojalnost svojoj ustanovi i sistemu uopšte.

Uvođenje kurikulumske koncepcije u škole podrazumeva angažman pedagoga, prvo na razumevanju, potom prihvatanju i promociji koncepcije jer je škola „najbolji poligon i pedagoška klinika za svaki kurikulum, a kurikulum je program za njeno vaspitno-obrazovno delovanje” (Previšić, 2007: 24). Ako već nije pedagoški voditelj škole (jer zakon to stavlja u nadležnost direktora), pedagog se mora radom, etičnošću i susretljivošću izboriti za poziciju duše škole.

Dakle, može se reći da jedno od polazišta za ovaj rad predstavlja uviđanje potrebe za ekspliciranjem značenja jezika koji se koristi kada se govori o refleksijama profesionalnog identiteta školskih pedagoga u kontekstu savremene školske kulture, kako bi se omogućilo da se o njemu diskutuje, da se on preispituje, kako bi se gradila zajednička značenja.

Pregledom dostupne pedagoške literature utvrdili smo da postoji veoma mali broj izvora (stručne literature, priloga u časopisima, listovima) koji se bave ovom problematikom. U stranoj literaturi može se zapaziti da autori obrađuju problem profesionalnog identiteta prosvetnih radnika, naročito učitelja i nastavnika (Cheetham i Chivers, 1996; Coldron i Smith, 1999; Ross i sar, 1999, Lohman, 2001; Coldron i Smith, 1999; Ellis, 1984; Ljubetić i sar, 2007, Vidović 2012).

Takođe, u domaćoj pedagoškoj literaturi nema radova u kojima je teorijski istraživana refleksija profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi. Tačnije, tema kojom se bavimo, obrađena je u vezi sa pitanjima ko su školski pedagozi u Srbiji kakvi su uslovi rada pedagoga (Trnavac, 2006). Pretpostavljamo da je verovatno razlog neistraženosti sporna priroda fenomena profesionalnog identiteta, ali i kritički odnos prema mogućnosti kvalitativnog pristupa istraživanju.

Imajući to u vidu, naša namera je da, u ovom radu, teorijski pozicioniramo refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga, razumemo i istražimo ovaj fenomen u savremenoj školskoj kulturi. Jedno od značajnih pitanja refleksivnog samopoimanja školskog pedagoga je pitanje profesionalnog identiteta.

Refleksija sopstvene prakse školskog pedagoga, logikom samopercepcije i stalnim profesionalnim usavršavanjem, vodi ka pitanju profesionalnog identiteta pedagoga. Istraživanje fenomena profesionalnog identiteta je kompleksno i zahteva interdisciplinarni pristup.

Podstaknuti izazovom da sprovedemo empirijsko istraživanje jednog naročito važnog, ali kod nas i pomalo zanemarenog problema, pristupićemo njegovom detaljnijem proučavanju kako bi smo doprineli boljem razrešenju i efikasnijem pristupu ove teme u savremenoj školi.

Pedagoški značaj teme određen je statusom i ulogama koje školski pedagog u savremenoj školi i opštem pokretu pedagogizacije društva ostvaruje.

Društveni značaj teme je višestruk. Florić (2008) ukazuje na to da je možda zaista ključ rešenja u obrazovanju; u obrazovanju koje će se više nego ikada morati oslanjati na moralnu i kulturnu dimenziju, obrazovanju koje će postati nezamenljivo u podsticanju mira, slobode i društvene pravde, koje će imati nezamenljivu ulogu u ličnom i društvenom razvoju, a čiji će osnovni cilj biti podsticanje ljudskog razvoja. Zato bi obrazovanje/vaspitanje trebalo da omogući razvoj odnosa pojedinac-grupa-zajednica, a strategijom doživotnog učenja trebalo bi da odgovori na izazove sveta koji se stalno menja kako bi se pojedincu olakšalo prepoznavanje i prihvatanje promena, a da pri tome ostane na putu svog sopstvenog jedinstva. Navedene pojave trebalo bi da motivišu školske pedagoge na veći stepen profesionalnosti.

Praktični značaj izučavanja refleksija profesionalnog identiteta pedagoga na uzorku stručnih saradnika školskih pedagoga ogleda se u tome što mišljenje ovih stručnjaka najčešće ima važnu ulogu kod procesa samovrednovanja rada škole u oblastima kao što su etos i podrška učenicima.

Poseban doprinos istraživanja školske kulture sastoji se u ukazivanju na nove aspekte i smernice istraživanja, kao i u uključivanju socijalne zajednice u istraživačku praksu. S obzirom na to da su kod nas do sada uglavnom rađena istraživanja školske kulture na uzorku učenika srednje škole, a da interesovanje za pitanja različitih aspekata školske kulture sve više raste, bilo je značajno sprovesti jedno ovakvo istraživanje koje predstavlja pokušaj da se problematici proučavanja školske kulture priđe iz novog ugla. U ovom istraživanju naglasak se stavlja na refleksije profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi, posmatrano iz ugla samih pedagoga.

Shodno predmetu istraživanja, prvo poglavlje rada je posvećeno refleksiji, profesionalnom identitetu, školskom pedagogu i školskoj kulturi kao opštije koncipiranim pojmovima. Razmatranje različitih teorijskih koncepcija trebalo bi da omogući razumevanje složene prirode ovih pojmova, što je od posebnog značaja za empirijski deo rada.

Drugo poglavlje nudi pregled teorijsko metodološke orijentacije istraživanja konstruktivističke razvojno-humanističke ili postmodernističke paradigme kao i pregled značajnijih domaćih i stranih istraživanja profesionalnog identiteta pedagoga.

U trećem poglavlju razmatranje je usmereno na savremenu školsku kulturu i srodne pojmove i uticaj školske kulture i pedagoške klime na rad škole. Ovo poglavlje počinje razmatranjem samog pojma školska kultura, a najvećim delom se bavi sistematizacijom dosadašnjih istraživanja pedagoške klime i ukazivanjem na važnost istovremenog poznavanja kako osobina ličnosti i metoda za izmenu ponašanja, tako i karakteristika različito organizovane sredine i njenog uticaja na obavljanje određenog ponašanja.

Četvrta tematska celina posvećena je koncepciji, mestu, položaju i funkciji prvih školskih pedagoga u svetu i kod nas. Ovo poglavlje počinje razmatranjem pojave prvih stručnih službi u svetu i prikazom osnovnih uzroka i razloga koji su usloveli pojavljivanje pedagoga u našim školama.

Peto poglavlje rada je posvećeno položaju i ulogama školskog pedagoga u savremenoj školi, pogledima na njegove profesionalne kompetencije, kao i mogućnosti profesionalnog razvoja.

Empirijski deo rada nudi detaljan opis nacrtu istraživanja usmerenog ka traganju za odgovorima na pitanja koja se bave refleksijama profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi.

* * *

Zahvaljujemo se školskim pedagozima na pomoći u procesu prikupljanja podataka i stvaranju slike o aktuelnoj pedagoškoj praksi stručnih saradnika pedagoga u savremenoj školi.

Posebnu zahvalnost dugujemo mentoru prof. dr Radovanu Grandiću i prof. dr Oliveri Florić Knežević na neizmernoj podršci, korisnim sugestijama i ukazanoj pomoći tokom izrade doktorske disertacije.

I TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

1. Osnovni pojmovi u istraživanju

Definisanje ključnih pojmova sadržanih u formulaciji, predstavlja osnovu za određivanje problema istraživanja. Osnovni pojmovi koje ćemo koristiti u cilju proučavanja refleksija profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi su: refleksija, profesionalni identitet, školski pedagog i školska kultura. Polazeći od predmeta našeg istraživanja – *Refleksija profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi*, definišaćemo sledeće pojmove:

1.1. Refleksija

Reid (Reid, 1993) definiše refleksiju kao proces revidiranja vlastitog profesionalnog iskustva kako bi se opisao, analizirao, evaluirao i tako evidentirao proces učenja o nastavnoj praksi. Ona odgovara na pitanja „Gde smo sada”; „Koliko smo dobri s obzirom na ono što želimo biti ?”. Refleksija je važna jer stručnjacima omogućuje da uče iz vlastite prakse, iz vlastitog iskustva.

U kontekstu profesionalnog obrazovanja nastavnika, pojam refleksije određuje se na različite načine. Smit i Heton (Smith i 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,
4. često se refleksija iscrpljuje u razmišljanju o metodama i efektima nastavnog rada, ali može da uključi i šira etička i socijalna pitanja obrazovanja.

Šon (Schoon, 1987 : 16) definiše ključni pojam u svojoj teoriji *Refleksija u akciji* ili *Znanje u akciji*, koja je više od primene naučnih teorija u praksi, odnosno refleksija je više od znanja o akciji. Šonov koncept *Refleksije u akciji* jeste drugi krug značenja koja se pripisuju ovom pojmu. Svoj koncept Šon je zamislio kao novu epistemologiju praktične delatnosti.

Ovaj autor 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. Paradigma akcione refleksije zasnovana je na kritičkoj analizi čiji je cilj da se studenti razvijaju u praktičare koji promišljaju delatnost, prate i ocenjuju vlastitu praksu na sistematičan način.

Heuristički pristup zapisivanju refleksije opisuju autori Kuk, Jang i Katler (Cook, Young, & Cutler 1990). Ovaj pristup daje mogućnost nastavnicima i pedagogima da budu usredsređeni za vreme refleksije i sastoji se od:

1. opisa onoga što se dogodilo bez bilo kakve procene,
2. usmeravanja na temu koja nastavnika zanima (recimo, formiranje grupa za organizaciju grupnog rada),
3. interpretacije i evaluacije onoga što se dogodilo iz čega proizilaze zaključci u smislu *treba li nešto promeniti i zašto?*
4. izrade detaljnog plana promene (Cook, Young, & Cutler 1990).

Refleksija služi nastavniku i pedagogu da:

- bolje sagleda izazove u okviru sopstvene prakse,
- unapredi kvalitet podučavanja,
- sa kolegama ostvari komunikaciju o datoj temi (problem),
- efikasnije koristi vreme za profesionalni razvoj.

Važni ciljevi obrazovanja školskih pedagoga su poznavanje teorije i opštih principa, kao i praktične kompetencije koje su u funkciji razvijanja sposobnosti tumačenja vaspitno-obrazovnog procesa. Temeljna kompetencija koju studenti stiču tokom praktično-pedagoškog osposobljavanja jeste sposobnost rešavanja problema i donošenja optimalnih odluka u određenim pedagoškim 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.

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, 2007).

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 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.

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

- 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 (Radulović, 2007: 597–609).

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).

1.2. Profesionalni identitet

U literaturi postoji više načina definisanja identiteta u različitim oblastima nauka. Koncept profesionalnog identiteta se koristi i definiše različito u različitim oblastima nauke o vaspitanju. Nema opšte prihvaćene, jednoznačne definicije profesije.

Pojedini autori profesionalnost povezuju s pojmom zvanja i njegovo određenje ostaje na nivou opisivanja neke specifične delatnosti. Profesionalci su, dakle, pripadnici neke profesionalne grupe koji obavljaju određenu vrstu posla (npr. lekari, učitelji i sl.).

U Oksfordskom rečniku engleskog jezika (Oxford English Dictionary) reč profesija se definiše kao:

1. Grupa pojedinaca koji slede visoke etičke standarde, koja je prihvaćena od javnosti, poseduje specijalna znanja i veštine stečene obrazovanjem na visokom nivou i koja je osposobljena za primenu tih znanja i veština u interesu drugih.

2. Profesija uključuje primenu specijalizovanih znanja uz nadoknadu klijenata.

Profesije se razlikuju od drugih grupacija i zanimanja jer ih reprezentuju profesionalna udruženja (komore, sindikati).

Profesija podrazumeva razvoj formalnih kvalifikacija koje se temelje na obrazovanju i proveru; pojavi regulacionih tela koja određuju primanje članova i propisuju disciplinske mere i imaju neki stepen monopola.

Profesije uživaju visok stepen autonomije - one mogu donositi nezavisnu procenu o svom radu. Profesionalna autonomija može se održati jedino ako članovi profesije podvrgnu svoje aktivnosti i odluke kritičkoj evaluaciji drugih članova profesije.

Ipstajn (Epstein, 1978) definiše profesionalni identitet kao proces kroz koji osoba nastoji da integriše svoje različite uloge i statuse, kao i svoja različita iskustava u koherentnu sliku o sebi.

Profesionalni identitet se konstruiše kroz interakciju sa drugima i sa okruženjem, on je relacioni fenomen (Beijaard, 2004; Korthagen, 2004; Sleegers & Keltchemans, 1999).

Korthagen (Korthagen, 1994, 1997, prema: Živković, 2012), predlaže model nivoa promena, a čine ga nivoi, pa se negde pojavljuje i kao onion model:

1. misija
2. identitet
3. verovanja
4. kompetencije
5. ponašanje
6. okruženje

Korthegen govori o različitim nivoima refleksije u skladu sa tzv. Modelom – glavice luka (Grafikon 1). Ovaj model počiva na pretpostavci o hijerarhijskoj uređenosti određenih funkcija. Funkcije bliže centru utiču na funkcije u spoljnim krugovima, dok obrnuto ne važi. Ovaj model ilustruje različite funkcije koje mogu biti od značaja u profesionalnom kontekstu. U samom središtu modela su nivo *identiteta* i nivo *misije*.

Ovi nivoi odnose se na pitanja doživljaja sebe kao profesionalca i smisla sopstvene profesije. Isti autor navodi da je bavljenje ovim nivoima u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja od izuzetnog značaja. Stoga je potrebno da se refleksija usmeri i na ova dva nivoa. Korthegen koristi izraz sržna refleksija za označavanje refleksije koja se bavi upravo pitanjima identiteta i misije. U slučaju sržne refleksije pokreće se pitanje idealne situacije, koje je usko povezano sa nivoom identiteta i misije. Nakon toga, elaborišu se prepreke koje sprečavaju da osoba ostvari idealni scenario. Na ovaj način, osoba postaje svesna diskrepance između aktuelnog i idealnog stanja. Važan aspekt ovih inicijalnih faza jeste da osoba postaje svesna da može da izabere da ovi ograničavajući faktori utiču ili ne utiču na njeno ponašanje.



Grafikon 1. Model nivoa promena (Korthegen, 2004.)

Operacionalizacija identiteta

Svrha moje uloge/svrha struke

Ime – naziv struke, zvanje

Relevantno obrazovanje

Primena specifičnih znanja i veština

Profesionalni razvoj

Kako vidim sebe – samoprocena

Kako me vide drugi – procena drugih

U prikazanom modelu (Grafikon 1) se može zapaziti da se samo spoljašnji nivoi (okruženje i ponašanje) mogu neposredno i direktno posmatrati. Svaki od nivoa se može shvatiti i kao posebna perspektiva iz koje možemo posmatrati kako nastavnici funkcionišu.

Hodkinskon (Hodkinskon, 1997: 73) ističe da se profesionalnost pre može povećati kroz različite oblike timskog stručnog usavršavanja, nego putem inspekcija i kontrole.

Cindrić (1995: 32) navodi tehničko ili specijalističko znanje kao jednu od bitnih karakteristika profesionalnosti. Prema Hojli i Džonju (Hoyle i Johnu) tradicionalno profesionalno znanje ima dve komponente:

1. objektivno znanje koje je moguće naučno proveriti,
2. različiti teorijski modeli i opisi slučajeva koji mogu biti primenjeni u specifičnim situacijama (Furlong u Atkinskon i Claxton, 2000: 17).

Šon razmatra pojam *tehnički racionalizam* koji prožima savremene istraživačke univerzitete i govori o utemeljenju profesionalnosti na specijalističkom znanju. Njihov normativni kurikulum se zasniva na pretpostavci ostvarivanja profesionalizacije kroz instrumentalno rešavanje problema na osnovu sistematičnih, naučno potvrđenih znanja. Zato se u normativnom kurikulumu prvo prezentuju osnovna naučna istraživanja, zatim primenjena i na kraju se organizuju praktikumi u kojima studenti uče da primenjuju znanja zasnovana na istraživanju u svakodnevnoj praksi.

Isti autor smatra da se profesionalne situacije na koje nailazimo u praksi ne mogu svesti na kanone tehničke racionalnosti, jer se većina nalazi u području nesigurnosti i jedinstvenosti. Njegovo je mišljenje da studente treba osposobljavati za donošenje odluka u uslovima nesigurnosti (Šon, 1990: 8).

Za vrhunske praktičare ne kažemo da imaju više profesionalnog znanja od ostalih već više „mudrosti”, „talenta”, „intuicije” ili „umeća” (Šon, 1990: 13).

Sledeća tradicionalna dimenzija profesionalnosti je odgovornost i autonomija.

S obzirom na to da profesionalci deluju u nepredvidljivim situacijama za koje je rasuđivanje mnogo značajnije od rutine, neophodno je osloboditi ih od suvišnih birokratskih i političkih stega kako bi mogli što uspešnije delovati u interesu svojih klijenata. Oni, dakle, ne deluju kao nečiji «predstavnici» (npr. vlade), već kao «rukovodioci», donoseći samostalno odluke i imaju odgovornost za to što čine (Furlong u Atkinskon i Claxton, 2000: 18).

Po Glejzeru (Glasser, 1999), kvalitet, kompetencija, umeće u nekom poslu za druge je ključni kriterijum u određivanju pojma profesionalnosti. Neki autori navode da je važna

karakteristika kvaliteta i vrhunske kompetencije u savremenom svetu stvaralaštvo (Pečjak, 1989; Polić, 1993; Srića, 1992). Po mišljenju istih autora, profesionalizam nije nužno suprotan amaterizmu čije se bitne karakteristike (činjenje nečega iz ljubavi i stvaralaštvo) susreću upravo kod vrhunskih profesionalaca.

Kvik (Quick, 1998: 330) ističe da profesionalci moraju imati određen nivo autonomije kako bi mogli razviti i pokazati svoje stvaralačke mogućnosti. Drugi kriterijum u određivanju profesionalne kompetencije može biti tržište. Ni taj pristup ne garantuje profesionalcima autonomiju, jer se i u ovom slučaju takođe sprovodi spoljašnja kontrola samo na nižem nivou, najčešće na nivou određene ustanove u kojoj je profesionalac zaposlen. Presudnu ulogu u proceni nečije stručnosti nemaju sami korisnici nečije profesionalne usluge, već to čine najčešće neposredni rukovodioci, npr. direktori u školama.

Po mišljenju Bognara (2002), profesionalna udruženja takođe mogu učestvovati u proceni kompetencije, ali i ovde se nailazi na problem kriterijuma. Poznato je da u mnogim područjima postoje različiti pristupi – « škole » koje, svaka na svoj način tumače probleme struke. Dakle, među stručnjacima ne postoji slaganje oko većine stručnih pitanja. Ukoliko se zanemari ta raznolikost i nametne jedna paradigma kao dominantna, tada opet dolazi do ograničavanja autonomije, a samim time i do sprečavanja stvaralaštva.

Isti autori navode da je drugi problem u hegemonističkom odnosu prema profesionalnim znanjima i umećima. Ukoliko naglašavamo samo značaj profesionalne kompetencije tada profesionalce tretiramo kao eksperte, ali time se korisnici njihovih usluga stavljaju u ulogu neznalica i zavisnika od njihovih stručnih umeća. Suprotno od toga bitno je postići lični razvitak korisnika kako bi mogao i sam rešavati određene probleme na nekom stručnom području.

Suština modernog pristupa u određivanju profesionalnosti zasniva se na komunikaciji:

„U svojoj suštini vaspitanje je komunikacija, pa je uspešnije ukoliko je, između ostalog, uspešnija komunikacija između vaspitača i vaspitanika. Odgovornost za uspešnost vaspitne komunikacije prvenstveno se odnosi na vaspitača, jer je i vaspitna inicijativa uglavnom na njegovoj strani, iako vaspitanikovim razvitkom ona sve više postaje obostrana” (Polić, 1997: 139).

Po mišljenju Kvika (1998), demokratska saradnja i racionalna komunikacija zauzimaju ključno mesto u postmodernom tretiranju problema profesionalnosti. Ovaj pristup izbegava isticanje svoje profesionalne superiornosti u odnosu na druge, već ih nastoji shvatiti kao osobe, znajući da čovekova posebnost nije fiksirana, već promenljiva i u «novom vremenu» uvek

stvarana i iznova inovirana . Razumevanje drugih može se postići samo kroz dijalog između učesnika profesionalne prakse u nekom specifičnom društvenom kontekstu.

Stručna kompetencija se može razviti kritičkim ispitivanjem granica svoje profesionalne kompetencije, stalnim učenjem i stvaranjem saradničke kulture u kojoj ne postoji hegemonija nad profesionalnim znanjima i umećima, već se nastoji postići saglasnost između svih zainteresovanih strana (Kvik, 1998: 336). Učeći profesionalci, reflektivni praktičari i akcijski istraživači samo su neki pojmovi koji zamenjuju ekspertni pristup u definisanju pojma profesionalnosti.

Za profesionalni identitet školskog pedagoga neophodno je postojanje profesionalnog udruženja i profesionalnog kodeksa. Takvo udruženje postoji od 1949. godine na nivou Srbije - Društvo pedagoga Srbije, udruženje pedagoga sa svojim etičkim kodeksom. Od 1977. godine Pedagoško društvo se transformiše u Savez pedagoških društava SR Srbije i formira devet regionalnih društava i Savez pedagoških društava Vojvodine. Ovaj period karakteriše rad na razvijanju i jačanju uloge pedagoga, uključivanje u proces transformacije predškolskog, osnovnog i usmerenog obrazovanja. U 1994. godini usvojen je Statut kojim se društvo ponovo definiše kao Pedagoško društvo Srbije. Postavljeni su temelji za njegov rad u izmenjenim političkim, društvenim i materijalnim okolnostima i nove pravce za promene u pedagoškoj nauci i pedagoškoj praksi.

Školski pedagozi treba sami da se izbere za širu sistematizaciju pedagoškog poziva u pojedinim institucijama, članovi treba da se reprezentuju široj javnosti putem stručnih publikacija i naučnih istraživanja, realizaciju kongresa i konferencija, kao i evaluacijom pedagoškog rada.

Uzimajući u obzir činjenicu šta rade školski pedagozi u savremenoj školi u okviru područja svoga rada sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, veoma su bitne vrednosne komponente njihove profesije koje su opisane u pravilnicima o radu stručnih saradnika. Profesionalni rad školskih pedagoga zasniva se na vrednostima humanizma i demokratije.

U radu ćemo se baviti svakom od gore navedenih konkretnih dimenzija identiteta kao i promenama u doživljaju profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školi.

1.3. Školski pedagog

Danas se termin „pedagog” može definisati u širem značenju. „U najširem značenju - to je onaj koji se na neki način bavi vaspitanjem (uključujući roditelje), u nešto užem značenju - to je svaki onaj koji se profesionalno bavi vaspitanjem (u školi ili van nje), u užem značenju - to su oni nastavnici koji predaju pedagogiju u školama za pripremanje nastavnika, u najužem značenju - to su samo oni koji i naučno proučavaju probleme vaspitanja, koji uopštavaju pedagošku praksu” (Trnavac, 1996).

Školski pedagog planira, programira, prati, vrednuje i kontroliše vaspitno-obrazovni rad u školi; proučava, istražuje, inovira i unapređuje i na osnovu toga savetuje i instruiše, sa nastavnicima saraduje, koordinira njihov rad kada je to neophodno i o svemu vodi pedagošku dokumentaciju (Trnavac, 1996: 54).

Jurić (1989) ističe da je područje delovanja školskog pedagoga neiscrpno. Njihovo delovanje prvenstveno doprinosi kvalitetu pedagoške prakse u radu škole, razvoju i unapređivanju vaspitno-obrazovnog procesa.

Staničić (2008) navodi da je školski pedagog profesionalac koji ima specijalistička znanja i umenja stečena tokom studija, a usavršena u dnevnoj pedagoškoj praksi.

Kada se sagledaju ova različita značenja pojma školski pedagog očigledno je da se otvara širok prostor za stručno koncipiranje njegove uloge u savremenoj školskoj kulturi.

1.4. Školska kultura

Smatramo da je školsku kulturu treba posmatrati u širem kontekstu, ne samo u kontekstu savremenih dešavanja, već uzimajući u obzir i iskustva u prošlosti i perspektivu u budućnosti. Svi aspekti školskog okruženja su međuzavisni. Proces i u školskom okruženju odlikavaju promene u prošlosti, ostavljaju prostor za prilagođavanje i anticipiraju promene u budućnosti. Procese i okolnosti školskog okruženja treba posmatrati pre svega u kontekstu savremenih uslova, ali je neophodno pritom imati u vidu i perspektivu i napredak u budućnosti. Dakle, pri ocenjivanju kulture škole, trebali bi da proučimo čitavu evoluciju školskog okruženja. Među stručnjacima ne postoji saglasnost o tome šta školska klima uključuje, a šta ne.

Po mišljenju Obdržalek (2002) školska klima je veoma kompleksan sociopsihološki fenomen, koji predstavlja izuzetno veliki izazov za analizu i istraživanje. Mares (2000: 242)

navodi kao varijable školsku opremu, procese u školi, posvećenost nastavnog kadra, kao i specifičnosti učenika. Pojavila su se i neka provokativna mišljenja da je pojam klima u školi zastareo, te mu stoga ne treba posvećivati pažnju.

Klima u školi (atmosfera u školi, svet škole, školski život, emocionalna atmosfera, školski sistem vrednosti, školska kultura, školski duh) zavisi od date situacije u školi. Uslovljena je školskim okruženjem i unutar tog okruženja se posmatra, analizira i procenjuje. Klima u školi nije nešto što se desi, već nešto što se kontinuirano razvija. To je fenomen sa dugom istorijom u svakoj pojedinačnoj školi.

Neki autori definišu pojam klima u školi kao školska kultura, neformalno zapažanje o procesima u školi (Deal i Kennedy, 1985, u Aurin, 1990: 58). Mišljenja smo da se školska i klima u školi ne mogu smatrati sinonimima. Istina, one jesu međuzavisne, i to dvosmerno.

Obdržalek (2002), naglašava da klima u školi vremenom počinje da utiče na školsku kulturu. Kad je taj uticaj pozitivan, školsko osoblje, učenici i nastavnici su zadovoljni, što opet pozitivno utiče na školsku kulturu. Bolji rezultati se postižu kad se svi u školskom okruženju osećaju dobro i zadovoljni su, a dobri rezultati su motivacija za dalji napredak i rad u pravcu ostvarenja zadatih ciljeva.

Prema Spenhelu (Spanhel 1993: 225), klima u školi je ono što se opaža kao školska stvarnost ili temelj, i u kojoj svaka aktivnost ima svoj smisao. Dobra klima u školi je od velike pomoći, i obrnuto – prijateljski odnos nastavnika i učenika i dobro raspoloženje pomažu stvaranju prijatne klime. Klima u školi omogućuje nastavnicima i učenicima da imaju sličnu predstavu o školskom okruženju. Svaka škola bi trebalo da ima svoj vlastiti koncept stvaranja optimalne klime u svakodnevnom životu škole.

Važnost pozitivne školske klime potvrđena je istraživanjima koja ukazuju kako pozitivna, podržavajuća i kulturalno osvešćena školska i razredna klima doprinosi akademskom postignuću učenika, a obrazovna postignuća učenika rastu i onda kada postoje kvalitetne socijalne veze među učenicima neke škole (Bouillet, Bijedic, 2007, prema: Marshall, 2002).

Problem je u činjenici što je školska klima teško merljiva i statistički opisiva kategorija s obzirom na složenost svojih činilaca, međutim, može jasno ukazivati na poteškoće delovanja i moguća rešenja razvoja kvaliteta škole. S tim u vezi, značajno je realizovati proces samovrednovanja testovima kvaliteta, koje bi svaka škola trebala samostalno da razvija u skladu s vlastitim potrebama.

Kenvel (Kennewell, 2007) ukazuje da na školsku klimu utiče direktor i pedagoška služba škole, učitelji, učenici, nastavna pomagala i sredstva, učionički etos, kultura sredine i

obrazovna politika. Analizom ovih važnih činilaca može se prepoznati ključni element doprinosa svakog pojedinačno ukupnim školskim osobinama koje se mogu odrediti kao školska klima.

Postavljaju se razna pitanja u vezi sa školskom kulturom. Prvo se odnosi na definisanje šta je to školska kultura. Kako da je prepoznamo u školi? Da li ju je moguće meriti i kako? Kakva je njena uloga, kako se ona neguje i menja, koji su činiooci koji na nju utiču? Jedno od najvažnijih pitanja su činiooci koji deluju na školsku kulturu a najbitni među njima su odnosi u odeljenju, stilovi vođenja nastavnika, obeležja škole, procesi upravljanja koji egzistiraju u školi.

2. TEORIJSKO-METODOLOŠKA ORIJENTACIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Konstruktivistička pedagogija kao referentni okvir istraživanja

Koncepcije razvojne pedagoške delatnosti stručnih saradnika u prošlosti se, a i danas, zasnivaju na teorijskim postavkama dve grupe antropopedagoških paradigmi: tehničko-racionalističke ili modernističke paradigme i konstruktivističke razvojno-humanističke ili postmodernističke paradigme.

Proces oblikovanja razvojne pedagoške delatnosti stručnih saradnika u institucijama vaspitanja i obrazovanja zasniva se na shvatanju prirode osobe (dete, učenik - osoba, čovek u razvoju), sagledavanju uloge obrazovanja kao razvojnog procesa u društvu, analizi uticaja savremenog sveta u kome deca žive, odabiru paradigme učenja i poučavanja u 21.veku, kritičkoj teorijsko-empirijskoj analizi refleksija vlastite uloge, evaluaciji respektivnog kontinuiteta i postignutih rezultata i odabiru savremenih teorijskih polazišta koja će poslužiti kao osnova delovanja stručnih saradnika (Jurić, 2001).

Teorijski okvir sistemskog delovanja stručnih saradnika čini misaoni diskurs koji povezuje i strukturira sve ključne pojmove u konzistentne celine. Koncepciju razvojne pedagoške delatnosti i odgovarajuću pedagošku praksu nije moguće dosledno razviti kombinacijama teorijskih postavki iz različitih paradigmi (učenik ne može biti shvaćen čas kao subjekt, a potom ga „retirati” kao objekt; učitelj ne može biti shvaćen kao poslušni realizator najrazličitijih ekspertnih ili birokratskih zamisli, a potom tražiti da bude kritički istraživač sopstvene prakse i sl). Iskorak koncepcije razvojne pedagoške delatnosti stručnih saradnika je odabir konstruktivističke paradigme – odnosno programatski konstruktivistički obrt za 21. vek.

Prve konstruktivističke ideje nalazimo se još kod antičkih filozofa, koji ukazuju na značaj i snagu individualnih sposobnosti pojedinca, kojima se mogu transformisati novoprimitivna. Za osnivače konstruktivizma smatraju se Imanuel Kant (Immanuel Kant) i Đanbatista Viko (Giambattista Vico).

Početak 18. veka Viko je napisao da su ljudi sposobni da jasno razumeju samo ono što su lično napravili jer Bog je stvorio svet i samo Bog može da ga razume u svojoj njegovoj beskrajnosti. Viko je prvi upotrebio termin konstrukcija, kojim je definisao individualni proces sticanja znanja.

Formiranje konstruktivizma kao pravca se vezuje za kraj 20. veka, gde se u određenju obrazovnih ciljeva uzima u obzir njihov kontekst i učesnici, kako bi se na osnovu njih birali nastavni sadržaji i postupci. Konstruktivizam posmatra spoznaju kao kreativnu konstrukciju izvedenu na osnovi pozadinskog znanja, koja je individualna, socijalna i istorijska konstrukcija.

U konstruktivizmu se ističe razumevanje pojedinaca kroz konstrukcije pojedinaca, prema kojima osobe izgrađuju i osmišljavaju svet. Konstruktivisti svet vide kao ličnu tvorevinu, gde se informacije primaju ne putem čula prema umu, već putem procesa konstruisanja pojedinaca. Realnost se prema njihovom mišljenju stvara ponaosob, u zavisnosti od ličnih konstrukcija. Sama obrazovna paradigma je kroz konstruktivizam izražena u težnji ka stalnoj promeni, pri čemu se jača kritički duh i inventivnost, radi stalnog razvoja i usavršavanja.

Konstruktivista ili interpretativista veruje da bi razumeo ovaj svet značenja, čovek mora da ga interpretira. Istraživač mora da izmami proces konstruisanja značenja i da rasvetli koja i kakva značenja su ugrađena u jezik i akcije socijalnih aktera. Pripremiti interpretaciju znači konstruisati čitanje ovih značenja; znači istraživačevo konstruisanje konstrukcija aktera koji se proučavaju (Schwandt: 1994, prema: Gojkov, 2007: 8).

Stojnov (2005: 89) ukazuje da konstruktivizam dovodi u pitanje granice između ontologije (koja izučava prirodu bića i postojanja stvari) i epistemologije (koja izučava prirodu i poreklo znanja). Konstruktivizam se u obrazovanju naglo razvio krajem 20. veka, dok se za njegovu primenu vezuju novi i efikasniji načini poput višeg nivoa i višestrukih formi pismenosti, samopoštovanja, kooperacije, veštine rešavanja problema i opšte klime zadovoljstva obrazovanjem i školovanjem, pri čemu se kao nova pedagoška paradigma kroz konstruktivizam akcentuju aktivnosti učenika, dok je mnogo manje pažnje posvećeno onome šta radi nastavnik (Zuković, Milutinović, Klemenović, 2004).

Konstruktivisti ukazuju na postojanja većeg broja realnosti i ističu ideju mnoštva epistemologija, tj. puteva saznanja i izgradnje znanja. U poređenju sa tradicionalnim diskursom u obrazovanju, konstruktivizam je fleksibilniji. Prema konstruktivizmu ne postoje čvrsti i jasno definisani ciljevi, kako za obrazovnu delatnost, tako i za nastavne predmete. Iz ovakvog shvatanja proizilazi nepostojanje standarda za organizaciju časa, kao i za mnoga pitanja vaspitno-obrazovnog rada (Dimitrijević, 2008). Konstruktivistički pristup oslobodila stega nastavnika konstruktivistu u ime lične autonomije, koja je dozvoljena i njegovim učenicima, pri čemu pojedini autori (Pešikan, Antić, Marinković, 2010) naglašavaju dominantnost socio-

konstruktivističke paradigme, koja učenje tumači kao samostalnu konstrukciju znanja onoga ko uči.

Ideje nastale krajem 19. i početkom 20. veka u okviru brojnih reformističkih pravaca i škola insistiraju na aktivnoj ulozi učenika u procesu rada i učenja, prolongirane su i u savremenim pedagoškim nastojanjima.

Danas se naglašava i aktivna konstruktivistička uloga nastavnika i pedagoga u vaspitno-obrazovnom radu i sopstvenom profesionalnom razvoju. Od školskog pedagoga se očekuje i metodološka osposobljenost i umešnost, koja doprinosi istraživanju postojećih pedagoških nedoumica i problema. Istraživačkim odnosom pedagoga prema praksi, pedagog samostalno usmerava i konstruiše sopstvena znanja, a time i profesionalni razvoj. Proces profesionalnog razvoja školskog pedagoga ne može biti jednom za uvek određen i procesuiran, već konstruktivistički usmeren. Poželjno je da programe usavršavanja svaki pedagog bira za sebe, u domenu svojih profesionalnih interesovanja. Pedagog viđen u ovakvom svetlu pozitivno je i kritički usmeren ka izgradnji i usmerenju pravca sopstvenog profesionalnog razvoja.

Konstruktivistička (razvojno-humanistička ili postmodernistička) paradigma razvojne pedagoške delatnosti nastala je u postindustrijskom socijalnom kontekstu u okviru postmodernističkih ideja koje svoje korene imaju u filozofiji, društvenim naukama, studijama savremene kulture, te u idejama i postavkama kvalitativne istraživačko metodološke tradicije. Osnovna načela konstruktivističke paradigme su holističko shvatanje čoveka i subjektivna konstrukcija stvarnosti.

Čovek se holistički konceptualizuje kao jedinstvena, celovita i neponovljiva osoba - ličnost, a ne kao skup ili, pretencioznije, sistem naučnom opažanju pozitivistički dostupnih, objektivnih diskretnih obeležja. Prema holističkom načelu, čovek se ne može redukovati ni na kakav, ma kako kompleksan model (čovek kao racionalno, moralno, radno i sl. biće). Iz holističke perspektive, čovek načelno izmiče modelovanju. On se ne može objasniti, već samo razumeti. Poznato je da savremeni složeni modeli čoveka i ljudskog ponašanja napuštaju ideju izolovanog agregatnog predočavanja čoveka kao skupa obeležja iz kojih se potom objašnjava ljudski svet i čovek. Savremeni objektivistički modeli polaze od kontingencijske pretpostavke, tj. čoveka posmatraju relacijski, u odnosima i jedinstvu s ljudskim okolinama, relacijama stanja osobe i performansi okoline.

Prema konstruktivističkoj tezi, čovek stvara sebe i okolinu. Iz navedenog proizilazi da se obrazovanje, bitno subjektivno uslovljen proces samoformiranja mora oslanjati na subjektivno generisanu potrebu samorazvoja, ma kakva ona bila i ma kako se opažala.

S egzistencijalističkog gledišta, produktivnost ljudskog života nije ni moguće oceniti unapred, pa je i sama ideja usavršavanja kvaliteta načelno dvosmislena. Prema načelu subjektivizma, odnosno subjektivne konstrukcije stvarnosti, čovek nikako nije biće koje prihvata svet kao objektivnu stvarnost, već i sebe i celokupno okruženje konstruiše - opaža, deluje i menja u skladu s jedinstvenim merilima svoje ličnosti. Razlog tome je prihvatanje epistemološkog načela subjektivnog stvaranja/konstrukcije ljudske stvarnosti i sveta ljudske posebnosti. Otuda i naziv ove paradigme - konstruktivistička.

Osnovno polazište konstruktivističke paradigme je nepostojanje objektivne referentne tačke za konstrukciju „jedne prave istine”, „valjanog sveta”, „ispravnog mišljenja”, „jedne istine”, „dobrih i loših osećanja”, „boljeg i slabijeg načina na koje se živi”, ukratko - jedne realnosti. Nedostatak te referentne tačke rezultira stavom o postojanju višestrukih, različitih realnosti.

Svaka osoba konstruiše vlastitu realnost u skladu sa subjektivnim referentnim tačkama, u odnosu na koje se razvija jedinstvena lična životna biografija. Čovek je samoorganizujući entitet, ali ne u smislu skupa odlika ili određenog repertoara ponašanja, već nedovršene životne biografije koja je podložna stalnim revizijama i otvorena za različite ishode. Individua stvara sebe tumačenjem onog što radi i aktivnostima koje preduzima uključujući raznolike životne kontekste u kojima se događa aktivnost, refleksija aktivnosti i tumačenje. Mišljenjem, delovanjem i tumačenjem delovanja posebnost stvara različita značenja. Čovek je stvaralac značenja.

U stvaranju značenja ključnu ulogu ima mišljenje i jezik. Jezička produkcija i aktivnost povezana je sa stvaranjem značenja u svakodnevnom životu. Relacijski karakter najvažnijih ličnih značenja, koja se proizvode u interakciji s drugim osobama i socio-fizičkim okruženjem omogućuje konstrukciju subjektivne stvarnosti.

U integraciji i struktuiranju posebnosti naročitu ulogu imaju različite komponente. U vezi tih komponenti zauzimaju se različita gledišta i razvijaju odgovarajuće klasifikacije. Na primer, neke su zdravlje, sreća, intima, učenje, rad, duhovnost.

U tom kontekstu razvojna pedagoška delatnost stvara povoljna okruženja za promenu subjekta, odnosno drukčije opažanje sveta, drukčije delovanje, ukratko - kvalitetniju konstrukciju stvarnosti. Međutim, ostaje otvoreno pitanje: šta je s gledišta osobe, a to je jedino bitno, kvalitetnija stvarnost? Subjektivisti na to pitanje ne daju odgovor jer on načelno nije moguć izvan subjektivne stvarnosti, već se mora generisati unutar te stvarnosti. Osoba se u ovoj paradigmi shvata u konceptima „samokonstrukcije” umesto „samoprezentacije” ja kao

pripovedni tok (proces)” umesto „ja kao skup karakteristika”. Razvojna pedagoška delatnost podrazumeva potpunu uključenost, aktivnost i relevantnost osoba koje se obrazuju.

Konstruktivistička paradigma usavršavanja kvaliteta obrazovanja u središte pažnje holistički postavlja učenikovu ličnost, a suština te ličnosti spoznaje u slobodi kao razvoju. Odgovornost za vlastito mišljenje i delovanja odlika je svake osobe, posebno u situacijama učenja. Kvalitet razvoja osobe zavisi od kvaliteta međuljudskih odnosa što ih stvara i održava.

Kvalitet je uslovljen načinom i angažmanom u stvaranju značenja, odnosno konstrukciji stvarnosti. Obrazovanje je primarno odgovornost učenika i učitelja kao subjekata obrazovnog procesa. Razvojna pedagoška delatnost je proces koji uključuje i mišljenje i delovanje učenika. Stoga je razvojna pedagoška delatnost integralni deo obrazovnog procesa. Sadržaj obrazovanja je učenikovo životno iskustvo (lični stil mišljenja, način i struktura konceptualizacije aspiracije, struktura motivacije, stvaralaštvo, pravila samoevaluacije, učenikova slika o sebi, emocionalna iskustva i sl.).

Razvojna pedagoška delatnost stvara inicijalne okvire za reinterpretacije značenja životnih iskustava koje će voditi do promena u delovanju. Pedagoška delatnost je razvoj kapaciteta svesti koji uključuje: stvaranje novih kategorija konceptualizacije pomoću kojih će se životno iskustvo učenika kompleksnije interpretirati, razvoj otvorenosti prema novome i sklonosti za nove informacije kao građu novog životnog iskustva, kako na nivou unutrašnjeg tako i na nivou spoljašnjeg učenikovog sveta, sposobnosti za razvoj višestrukih perspektiva unutar subjektivne stvarnosti osobe.

Strukturalni cilj razvojne pedagoške delatnosti ne dostiže se eksternim delovanjem - implementacijom ekspertnih modela kvaliteta u „praksu”, već razvojem mišljenja kroz aktivnosti i o aktivnostima kao, i posledicama aktivnosti. Kritička refleksija aktivnosti je temeljna metoda učenja i razvojne pedagoške delatnosti. Koncept reflektivnog učenja zasniva se na konstruktivističkom shvatanju osobe kao „samoorganizujućeg ja” i „proizvođača značenja”.

Refleksivno učenje ili kritička refleksija omogućuje rast ličnosti - usavršavanje procesa samoorganizacije „ja” i stvaranje kompleksnih značenja. To u celini znači porast odgovornosti za vlastito mišljenje i delovanje, tj. veću autonomiju i veću slobodu učenika. Ukoliko razvoj osobe zavisi od kvaliteta međuljudskih odnosa, utoliko se razvojna pedagoška delatnost odnosi na oblikovanje podsticajne vaspitne sredine. Ta sredina svojom raznovrsnošću omogućuje sticanje različitih socijalnih iskustava učenika, formalnih i neformalnih, saradničkih i takmičarskih, različitih toliko koliko se razlikuju obrazovne aktivnosti koje nudimo učenicima i socijalni odnosi koji su sastavni deo tih aktivnosti.

Konstruktivistička paradigma razvojne pedagoške delatnosti naglašava identifikaciju i prepoznavanje dominantnih obrazaca koji su uticajni u mišljenju i delovanju osobe u procesu sticanja socijalnih iskustava i uspostavljanja socijalnih odnosa.

Kritička refleksija dominantnih obrazaca socijalnog delovanja omogućava kvalitativnu diferencijaciju socijalnih odnosa i ostvarivanje slobode. S gledišta konstruktivističke paradigme, razvojna pedagoška delatnost i razvoj učenika, povezani su s oblikom i kvalitetom angažmana u odnosu prema prirodi, društvu, radu, umetnosti, religiji - striktnije je povezan s razvojem školskog kurikulumu i kompozitom realnog kurikulumu i učešću pojedinih tipova kurikulumu u realnom školskom kurikulumu.

Razvojna pedagoška delatnost nije izolovna funkcija u školi već je integrisana u celinu kurikulumu. Pod realnim školskim kurikulumom ovde podrazumevamo učenikova ukupna iskustva koja on stiče tokom školovanja, kako ona koja su rezultat planiranih i organizovanih obrazovnih aktivnosti, tako i ona raznovrsna iskustva koja nisu planirana i organizovana, već su prapatna pojava školskog života. Navedimo samo klasifikacije kurikulumu s obzirom na tipološke razlike: akademski kurikulum - kurikulum usmeren na učenika, eksplicitni i skriveni kurikulum, kognitivni i ekspresivno orijentisan kurikulum, kurikulum orijentisan na školu i kurikulum zasnovan na središtu itd.

Razvoj učenikove slobode povezan je s vrstom angažmana koji se podstiče određenim kurikulumom i kurikulumskim aktivnostima, kao i ličnim iskustvima koje učenik tim aktivnostima stiče. U konstruktivističkoj paradigmi obrazovanja temeljni odnos subjekata obrazovanja - učenika, učitelja i ostalih eksperata jeste saradnja. U saradnju tokom procesa obrazovanja subjekti unose svoje životne biografije i različite kontekste ekspertnosti - učitelj je stručnjak za nastavni ili obrazovni proces, a učenik je stručnjak za svoj vlastiti život. Iako je u školi dominantna asimetrična komunikacija učenika i učitelja s obzirom na nesrazmernu količinu socijalne moći kojom raspolaže učitelj, s gledišta konstruktivističke paradigme odnos učenika i učitelja mora biti učešće i suučesće ukoliko želimo dostići ciljeve usavršavanja kvaliteta obrazovanja.

Profesionalno delovanje nastavnika i stručnih saradnika-pedagoga takođe se zasniva na postavkama konstruktivističke paradigme, posebno na kritičkoj refleksiji i menjanju prakse. U tom je smislu uvođenje kvaliteta obrazovanja povezano s kritičkim osmišljavanjem praktičnog delovanja pedagoga i supervizijskim usavršavanjem.

U konstruktivističkoj paradigmi usavršavanja kvaliteta obrazovanja naučno istraživački procesi se izvode primenom kvalitativne metodologije. Jedna od najprimenjivanih kvalitativnih strategija je metodologija akcionog istraživanja. Istraživači vaspitno-obrazovnog

procesa neretko ističu širok spektar problema koji se istražuju ovim pristupom, od razvoja kurikuluma zasnovanog na školi, strategiji profesionalnog razvoja u školi, pa sve do inicijalnog obrazovanja i usavršavanja pedagoga.

Gajić i Budić, (2006) ukazuju da je učenje zasnovano na iskustvenom modelu i procesno usmerenom poučavanju osnova savremenim dostignućima kognitivizma i konstruktivističkih pristupa učenju i poučavanju, refleksije kao aktivnom i sistemskom procesu eksploracije i promišljanja iskustava iz kojih učimo.

Konstruktivistički pristup profesionalnom identitetu pedagoga polazi od ličnih značenja koja pedagozi pripisuju svojoj profesiji, a ne od značenja nametnutih iz perspektive neke naučne teorije. Referentni okvir, u našem traganju za refleksijama profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi, predstavljaju teorija ličnih konstrukata i socijalni konstrukcionizam. Konkretnije, zalažemo se za jedno drugačije viđenje profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školi koje zahteva usredsređenost na razumevanje perspektive pedagoga i ponašanja sa stanovišta logike osobe koja se ponaša u kontekstu društvenih odnosa koji se ostvaruju u školi.

2.2. Metodološka orijentacija istraživanja

Prilikom izrade rada, naša pažnja je bila usmerena ka teorijskom određenju profesionalnog identiteta školskog pedagoga, kao i na razumevanju i istraživanju refleksija pedagoga u savremenoj školskoj kulturi. Problem ili pitanje koje je bilo vodilja ovog istraživanja glasilo je: „Da li refleksije profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi mogu da ukažu na smernice profesionalnog razvoja pedagoga ?”.

U tom smislu, opšti cilj nam je bio da sagledamo i objasnimo refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga. U odnosu na postavljeni problem i cilj teze, teorijski smo obradili datu temu.

Teorijska osnova naznačene problematike je konstruktivistička pedagogija, dok su epistemološke pretpostavke istraživanja pozicionirane u okviru interpretativne paradigme.

Metodološke pretpostavke istraživanja ostvarene su u okviru nacrtu fundamentalnog (bazičnog) pedagoškog istraživanja, eksplorativnog i interdisciplinarnog karaktera.

U skladu sa problemom istraživanja, postavljenim ciljem i zadacima, opredelili smo se da ovo bude kvalitativno istraživanje, sprovedeno sa stanovišta interpretativne paradigme iz nacrtu studije slučaja.

Primenom kvalitativnog pristupa fenomen se može proučavati u njegovom prirodnom okruženju, nastojeći da mu se smisao protumači u skladu sa značenjem koje im pridaju ljudi. Pomoću kvalitativne analize detaljno se opisuju i tumače istraživane pojave, čime se doprinosi njihovom potpunijem i boljem razumevanju. Kvalitativna analiza se ostvaruje kroz iscrpno istraživanje iskustva ispitanika, koje karakteriše njihovo viđenje stvarnosti i načina na koji je doživljavaju i suočavaju se sa njom.

Kenig i Zedler (König i Zedler, 2002) ističu da se kvalitativnim istraživanjem dolazi do boljeg razumevanja proučavanog problema, jer je nivo analize mnogo detaljniji i dublji nego onaj koji zahvataju tradicionalne istraživačke paradigme. Kvalitativni metodološki pristup i njegova primena u istraživanju, saznavanju i menjanju školske prakse predstavljaju novi izazov za istraživača, jer pruža šansu da se dobiju novi uvidi kao i da se stari problemi sagledaju na jedan sasvim novi način. Dakle, proučavanju refleksije profesionalnog identiteta pedagoga prišli smo iz fokusa kvalitativne istraživačke paradigme, a fenomen istraživanja posmatrali smo u njegovom prirodnom okruženju, školi. Kroz kvalitativni pristup, fenomen smo želeli da sagledamo iz različitih perspektiva. Kvalitativna paradigma, u tom smislu, upućuje i omogućava saznavanje činjenica koje kriju subjektivna iskustva neuhvatljiva drugim sredstvima.

Naše istraživanje smo zasnovali na teoriji konstruktivizma koji ne prihvata postojanje jedne apsolutne istine, a ističe aktivnu ulogu saznavaoaca u procesu saznanja i značaj socio-kulturnog konteksta, tako da smo rad zasnovali na nacrtu studije slučaja. U studiji slučaja, kao istraživačkom postupku, sagledavaju se svi važni aspekti jedne pojave ili situacije, uzimajući za jedinicu proučavanja: pojedinca, grupu, organizaciju, kolektiv, celu kulturu ili bilo koji sastav koji se smatra posebnom celinom.

Studije slučaja po tipu mogu biti istorijske, situacione, narativne, kliničke, višestruke studije slučaja i sl. U našem istraživanju opredelili smo se za opservacijsku studiju slučaja, a taj tip istraživanja fokusira se na grupu školskih pedagoga. Glavne metode za prikupljanje empirijskog materijala u ovom tipu studije slučaja su najčešće razni oblici posmatranja i/ili intervjuisanja.

U ovoj studiji istraživači mogu zauzeti sasvim različite uloge od posmatrača do potpunog učesnika, a nalazi koji se na ovaj način dobijaju mogu poslužiti da pomognemo pojedincu ili grupi da poboljša kvalitet rada, razume situaciju i sagleda stvari iz sopstvene perspektive.

Kvalitativno istraživanje zahteva od istraživača metode i tehnike koje se u ovoj istraživačkoj paradigmi koriste. Do saznanja smo došli putem polustrukturiranog intervjua koji

je imao istraživački karakter, što znači da je u pitanju razgovor dve osobe koji je pokrenut na inicijativu intervjuera, a vodi se sa ciljem da se prikupe informacije koje su važne za bolje razumevanje istraživačkog problema. Ciljevi koji se pritom nastoje postići odnose se pre svega na dobro poznate naučne zadatke opisivanja, predviđanja i objašnjavanja.

Milas (2005) smatra da, tokom istraživačkog intervjua istraživač ne utiče na ispitanike u nekoj bitnoj meri. On pre svega nastoji da sazna njihove stavove, mišljenja, iskustva, osećanja, bez namere da ih na osnovu pruženih informacija posavetuje ili im da predloge za preduzimanje neke konkretne akcije.

U istraživanju smo primenili polustrukturirani intervjua, konstruisan za potrebe ovog rada. Prvi deo intervjua odnosio se na ispitivanje mišljenja, stavova i iskustava pedagoga u vezi sa inicijalnim obrazovanjem i njihovom profesionalnom osposobljenošću na početku rada u školi i adaptaciju na radno okruženje. Drugi deo se odnosi na profesionalne kompetencije pedagoga u radu sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, uključivanja u proces profesionalnog usavršavanja, inicijative za promenu prakse pedagoga i procenu trenutnog položaja pedagoga u savremenoj školi.

Na osnovu dobijenih saznanja do kojih smo došli kroz razgovor sa pedagogima tokom intervjua, pokušali smo da na jedan drugačiji način pristupimo njihovom stručnom usavršavanju i osmislimo smernice koje bi doprinele da se proces profesionalnog razvoja pedagoga unapredi i u većoj meri prilagodi potrebama pedagoga, potrebama škole, uvažavajući specifičnost konteksta u kojem se škola nalazi. Pitanja su bila otvorenog tipa, u najvećem broju pružala su mogućnost ispitanicima da samostalno kreiraju odgovore.

U toku ovakvog istraživanja uloga istraživača je neutralna, tačnije on pre svega ima zadatak da postavlja pitanja i snima odgovore, bez uplitanja i subjektivnog uticaja na izbore i odluke koje su ispitanici tokom intervjua vršili. U ispitivanju akcentat je stavljen pre svega na razumevanje i sagledavanje stvarnosti iz perspektive školskog pedagoga kao ključnog faktora delovanja u miljeu škole.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda koja teži što vernijem opisu postojećih činjenica i to onakvim kakve one zaista jesu iz perspektive školskih pedagoga. Na osnovu takvih činjenica i opisa prikazuju se realna stanja, procesi, događaji, veze i odnosi među pedagoškim pojavama koje su predmet istraživanja. Ova metoda odnosi se dakle, na konstatovanje činjenica do kojih smo došli u toku istraživanja.

Potreba za korišćenjem specifične metodologije istraživanja omogućila nam je podsticanje refleksije kod učesnika istraživanja i razvoju samouvida pedagoga kroz preispitivanje sopstvenih ideja i uverenja i promišljanje o mogućim promenama i inicijativama

za unapređivanje prakse, imajući u vidu postojeći kontekst savremene školske kulture u kojem rade. Dobijeni rezultati istraživanja mogu dovesti do identifikacije i analize interpretativnih repertoara školskih pedagoga, koji se koriste kada se govori o profesionalnom identitetu.

2.3. Pregled značajnijih istraživanja

2.3.1. Profesionalni identitet školskih pedagoga – pregled istraživanja

U toku poslednjih dvadesetak godina u svetu i kod nas se može zapaziti porast broja radova u kojima se autori teorijski i istraživački bave profesionalnim identitetom nastavnika i stručnih saradnika (Senge 1990, Levine 1996, Beijjard i sar., 2004, Jurić, 2004, Boritko, 2005, Trnavac, 2006, 2008, Staničić, 2003, 2005, Forić, 2006). Istraživanja u oblasti profesionalnog razvoja nastavnika i stručnih saradnika počela su šezdesetih godina, a postaju intenzivnija osamdesetih godina prošlog veka.

Međutim, i dalje je oblast profesionalnog identiteta školskih pedagoga nedovoljno istražena i postoji velika potreba za daljim istraživanjima, posebno kada je reč o refleksijama pedagoga o svojoj profesiji u savremenoj školskoj kulturi. Ovo polje istraživanja kod nas je pomalo zanemareno, u zaostatku je za svetskim kretanjima i ne prati aktuelne potrebe pedagoške nauke i prakse.

Poseban problem predstavlja činjenica da se rezultati postojećih istraživanja u našoj zemlji o polazaju školskih pedagoga nedovoljno uzimaju u obzir prilikom izrade zakonskih okvira i pravilnika o radu stručnih saradnika-školskih pedagoga i sl.

Najpre ćemo se fokusirati na prikaz niza inostranih istraživanja i njihovih ključnih rezultata, a potom i na nekoliko domaćih istraživanja na temu profesionalnog identiteta pedagoga.

a) Inostrana istraživanja

Od istraživanja sprovedenih van naše zemlje, za naš rad značajna su istraživanja N.M. Boritka, (Boritko, 2005), profesora volgogradskog pedagoškog univerziteta, jednog od vodećih ruskih pedagoga srednje generacije, koji govori o obrazovanju pedagoga-vaspitača kao kamenu temelju u formiranju modela ličnosti nastavnika. Takođe, značajna su i

istraživanja Staničića (Staničić, 2003, 2005, 2006) koji se bavi kompetencijama i potrebama transformacije uloge školskog pedagoga u praksi.

U istraživanju Boritka, 2005. godine, autor analizira mišljenja niza istraživača (V. S. Iljin, N.K. Sergejev, V.A. Slastjonjin i dr), pod komponentom modela podrazumeva, pre svega, pogled na svet ličnosti i njene moralne karakteristike, što definiše njeno motivaciono jezgro, i profesionalno-pedagošku i saznavnu usmerenost. Istraživanje je pokazalo da se kod različitih pedagoga razvoj stava odvija u različitom tempu. Drugim rečima, pedagozi imaju različit potencijal razvoja svog profesionalnog stava.

Zadatak istraživanja sastojao se u tome da se otkriju invarijantni uslovi koji potpomažu razvoj stavova u okviru svih grupa pedagoga. Istraživači su se pridržavali stava da je najvažnija funkcija stručnog obrazovanja nastavnika formiranje njegove usmerenosti na permanentno profesionalno - pedagoško samousavršavanje, menjanje sebe radi rešavanja sve složenijih kreativnih zadataka u pedagoškom radu. Formiranje takve usmerenosti moguće je ako se pedagog na svim nivoima profesionalne socijalizacije nalazi u položaju samoorganizujućeg subjekta profesionalno-pedagoške delatnosti, bilo da je to nastavni rad u stručnoj školi, postdipomska specijalizacija za usavršavanje stručnih kvalifikacija ili povećanje ličnog stručnog potencijala (Boritko, 2005, prema: Sergejev, 1998: 17).

Vodeći faktori za formiranje stava jesu: profesionalna refleksija, profesionalno samoocenjivanje i profesionalna samosvest. S tim u vezi, očigledno da je u pripremi pedagoga za vaspitnu delatnost, umesto igranja uloga i osvajanja pozicija za odgovarajuću ulogu, potrebno njegovo saučestvovanje u radu na sopstvenom unutrašnjem svetu. A budući da je kao specifikum vaspitanja prihvaćeno emocionalno-smislaono-uzajamno-delovanje, onda je u početnoj etapi, kao vodeći metod u radu s pedagogom, odabrano emocionalno učestvovanje i saučestvovanje u situacijama profesionalnog rada, koji omogućavaju kasniji prelazak na fenomenološke i hermeneutičke metode (Boritko, 2005: 202). Tokom istraživanja rada pedagoga izdvojile su se po Boritku, tri faze:

1. Refleksivna faza. Emotivna reakcija na doživljene situacije tokom pedagoške aktivnosti, diskusija o njima, hermeneutičko razumevanje njihovog smisla i značaja.

Cilj je okretanje ka smislu svoje aktivnosti, shvatanje sopstvene »samosti« kao ukupne profesionalno-pedagoške kulture, dostizanje unutrašnje saglasnosti. Pri tom je važno ne samo postaviti sebi pitanje »protiv čega sam ja?« već i »zašta sam ja?«, »zasto ovo privlači baš mene?«.

2. Vrednosna faza. Formiranje smisla rada i sopstvenih individualnih vrednosti postiže se osmišljavanjem i razumevanjem situacija. Isto tako, izdvajanje tipičnih algoritama i

ovladavanje tehnikom pedagoškog uzajamnog delovanja, ovladavanje metodama istraživanja pedagoškog rada - predstavlja osnov za razvoj profesionalnog samoocenjivanja. Ova faza odlikuje se razvijenom saznajnom aktivnošću pedagoga i sledeći cilj postaje - okretanje te aktivnosti ka razumevanju neke druge »samosti«, druge kulture. To je uslov samorazvoja.

3. Projektivna faza. Samoprojeksija i realizacija profesionalnog stava i delatnosti. U ovoj fazi formiraju se vrednosni orijentiri pedagoga, shvataju principi njegove aktivnosti zahvaljujući čemu intencije njegovog profesionalnog ponašanja prelaze u vaspitne ciljeve, tj. delatnost postaje konceptualna. Sadržaj profesionalnog obrazovanja u svakoj od faza čine: sistemska analiza, modeliranje i projektovanje pedagoške delatnosti.

Prilikom prelaska iz jedne faze u drugu povećava se potreba za razumevanjem sopstvene pozicije, za što većim korišćenjem teorijskog materijala radi njenog razumevanja i prelaska na konceptualnost. Očigledno, u prvoj fazi, u okviru strukture principa pedagoške obuke vaspitača, na prvo mesto dolazi treniranje, u drugoj - interaktivnost, u trećoj - projektivnost. U istoj meri očigledno je da tokom svih faza nije moguće samo na materijalu imitativnog modeliranja, bez moćne socijalne prakse, realizovati naznačene ciljeve i izdvojene principe profesionalne obuke: subjektivnost pedagoga kao vaspitača zahteva samorealizaciju i samopotvrđivanje u realnoj a ne virtuelnoj delatnosti.

Boritko smatra da je u prvoj fazi profesionalnog obrazovanja neophodno pomoći pedagogu da postane ekspert sopstvenog iskustva: da u njemu nađe oslonac i odredi perspektive samousavršavanja i samorazvoja.

On smatra da su zadaci ove faze profesionalnog obrazovanja sledeći: stimulisanje samospoznaje pedagoga, definisanje sopstvenih jakih strana i perspektive samousavršavanja; uključivanje u raznovrsne forme refleksije pedagoške delatnosti; stimulisanje interesovanja pedagoga za postizanje neophodnog minimuma pedagoške informacije; ovladavanje analitičkim sposobnostima od strane pedagoga; usmeravanje pažnje pedagoga na otkrivanje zakonitosti razvoja deteta i na prognostički aspekt u pedagoškoj delatnosti.

Staničić (2003) daje prikaz rezultata empirijskog istraživanja čij je cilj bio da se utvrdi važnost i međusobnu povezanost kompetencija „idealnog“ direktora i „idealnog“ školskog pedagoga.

Cilj istraživanja je operacionalizovan sledećim zadacima:

- (1) utvrđivanjem razlike u procenama važnosti kompetencija „idealnog“ direktora i „idealnog“ pedagoga,
- (2) utvrđivanjem povezanost između procena važnosti pojedinih kompetencija „idealnog“ direktora i „idealnog“ pedagoga,

(3) izradom empirijskog modela kompetencijskog profila i korelacijskih veze među kompetencijama „idealnog” direktora i „idealnog” pedagoga.

Sve kompetencije ispitanici su procenili važnijima za direktora nego za pedagoga. Najvažnijom se za pedagoga pokazala akcijska kompetencija. Socijalna je kompetencija važnija za direktora, a stručna i personalna su podjednako važne i za direktora i za pedagoga. U istom istraživanju takođe je utvrđena međusobna povezanost istih kompetencija direktora i pedagoga.

Rezultati istraživanja su potvrdili da su direktori i školski pedagozi blisko međusobno povezani svojim ulogama, zadacima i strukturom svojih poslova u školi iz čega sledi i potreba sličnih kompetencija. Autor naglašava da o toj činjenici treba voditi računa kako tokom osposobljavanja pedagoga i direktora za njihove radne uloge, tako i u njihovom profesionalnom razvoju.

Pomenuti autor ukazuje na potrebu osveščivanja komplementarnosti uloga, isticanje važnosti interdisciplinarnog pristupa i podsticanje timskog rada direktora i pedagoga, čime je moguće doprineti razvoju i unapređivanju kvaliteta autonomne škole. Značaj ovog istraživanja se ogleda u metodološkom pristupu empirijskom istraživanju povezanosti uloga direktora i pedagoga u školi, te s tim u vezi važnosti i povezanosti njihovih kompetencija.

Drugi značajan doprinos ovog istraživanja ogleda se u autorovoj izradi empirijskog modela kompetencijskog profila i korelacijskih veza među kompetencijama „idealnog” direktora i „idealnog” pedagoga. Iz tog modela moguće je izvesti okvire kurikuluma osposobljavanja kako direktora, tako i školskih pedagoga, što može poslužiti u jačanju timskog rada i saradnje ova dva ključna subjekta za unapređivanje rada škole.

Staničić (2003), kritički i argumentovano ukazuje na slabosti koje otežavaju afirmaciju školskih pedagoga, te upozorava na potrebu sistemskog pristupa navedenim problemima u cilju poboljšanja statusa pedagoga i podizanja kvaliteta škole. U pomenutom radu su izložene razvojne etape profila školskih pedagoga (osnovne funkcije i glavna područja njihova rada) od pojave pedesetih godina pa do danas. Razvojne etape su ilustrovane relevantnim statističkim pokazateljima populacije profila školskog pedagoga u odnosu na broj ustanova i druge profile stručnjaka u školskoj praksi. Autor navedenog rada, uz osvrt na kompetencije kao što su znanja, veštine i odlike, koje su pretpostavka uspešnom radu, sugerše model kompetencijskog profila pedagoga i otvara niz pitanja vezanih za status školskih pedagoga, te ističe da je nužno poboljšanje statusa i stručnosti pedagoga u školskoj praksi.

U ovom radu, autor kritički analizira razvoj i doprinos školskih pedagoga unapređivanju školske prakse. Saznanja do kojih je autor došao utemeljena su na rezultatima

teorijskog i longitudinalnog empirijskog istraživanja u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi.

Staničić (2005) razmatra istorijsku dimenziju školskih pedagoga kao dominantnih stručnih saradnika u školstvu. Autor analizira različita shvatanja uloge školskih pedagoga koja su bila karakteristična za pojedina razdoblja razvoja njihove uloge i funkcija. Autor je iz analize identifikovao nekoliko koncepata uloge školskog pedagoga;

- pedagog - pomoćnik školske administracije
- pedagog - ključni inicijator promena odnosno nukleus internog razvoja
- pedagog - безусловni stručni resurs savremene škole

Isti autor dalje ukazuje na odrednice uloge školskog pedagoga, te na činjenicu da promena shvatanja uloge školskog pedagoga podrazumeva i odgovarajuće kompetencije za optimalno ostvarivanje te uloge. Staničić pod kompetencijama podrazumeva odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspešno realizovao stručno-pedagoške ciljeve škole i unapređivao kvalitet pedagoškog procesa. Konstruisan je hipotetički model kojeg čini pet kompetencija školskog pedagoga: personalna, stručna, razvojna, socijalna i akcijska.

Svaku od tih kompetencija čini pet odrednica. Rezultati empirijskog istraživanja poželjnih kompetencija portretiraju školskog pedagoga kao stručnjaka koji dobro poznaje didaktički aspekt vaspitno-obrazovnog procesa, zna da podstakne saradnike na kvalitetniji doprinos, uspešno uvodi inovacije u pedagoški rad škole, održava dobre međuljudske odnose, iskren je, otvoren, uviđajan i spreman pružiti stručni savet.

Uvid u poželjne kompetencije ukazuje na potrebu stalne i sistemske brige za njihovo unapređivanje. Doprinos je moguće ostvariti u dodiplomskom i poslediplomskom obrazovanju školskih pedagoga kao i u području njihovog profesionalnog razvoja.

U ovom radu, autor razmatra kritičku evaluaciji uloge i značaja školskog pedagoga. Longitudinalno istraživanje shvatanja i ostvarivanja uloge školskog pedagoga omogućilo je izvođenje relevantnih zaključaka kao osnove za praćenje i unapređivanje njihovog daljeg razvoja.

Rezultati empirijskog istraživanja formalnih i poželjnih kompetencija školskih pedagoga omogućuju celovit uvid u profil kvalifikacija koje su potrebne školskom pedagogu. Hipotetički model dobijen na osnovu rezultata empirijskog istraživanja može poslužiti za određivanje sadržajne dimenzije obrazovanja pedagoga na svim nivoima a isto tako može poslužiti i za određivanje sadržaja obrazovanja drugih stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnim ustanovama.

Evidentno je da postoje potrebe za daljim istraživanjima na polju profesionalnog identiteta školskih pedagoga, ne samo kod nas već i u svetu. Na to ukazuju i rezultati istraživanja studije *Zaključci procene za potrebe istraživanja, interpretacija i primene* (Research Needs Assessment Findings, Interpretation and Implications, 2008) u kojoj su ispitana 172 člana organizacije sa ciljem da se utvrdi na kojim poljima je potrebno dalje istraživati.

Rezultati istraživanja ukazuju da čak 80% ispitanika smatra da postoje potrebe za istraživanjima na polju kompetencija nastavnika i njihove pripreme za rad. Ispitanici su posebno istakli potrebu za specifičnim temama u vezi sa kompetencijama nastavnika, kao što su pedagoške kompetencije nastavnika, *dobre prakse*, učenje u muzejima, inkluzivno obrazovanje, korišćenje savremene tehnologije u nastavi, profesionalni razvoj i mentorstvo.

Smatramo da bi istraživanje u vezi sa refleksijama profesionalnog identiteta školskog pedagoga u našoj zemlji moglo u značajnoj meri doprineti građenju jasnije slike o aktuelnom položaju stručnih saradnika-školskih pedagoga u savremenoj školi i trenutnim izazovima u njihovom profesionalnom razvoju.

b) Domaća istraživanja

Za potrebe našeg rada važna su dva obimna istraživanja u vezi sa profesionalnim identitetom školskih pedagoga. Povodom pet decenija rada školskih pedagoga u Srbiji (1958-2008) sprovedeno je obimno istraživanje koje je obuhvatilo tri teme:

- a) Ko su školski pedagozi u Srbiji („lična karta” školskih pedagoga)?
- b) Kakvi su uslovi (ambijent) u kojima rade školski pedagozi?
- c) Šta (programi) i kako (metodički problemi) rade školski pedagozi?

Predmet ovih istraživanja istraživanja je kadrovski profil školskih pedagoga u osnovnom školstvu Srbije (osim Kosova) i upoznavanje osnovnih ličnih, porodičnih i radnih karakteristika te populacije.

Navedena istraživanja su imala za cilj uspostavljanje baze podataka za kvalitativnu analizu promena u osnovnom školstvu i traganje za novim profesionalnim identitetom školskih pedagoga.

Uzorak istraživanja je obuhvatio 259 školskih pedagoga i on je pri obradi podataka podeljen u četiri velike grupe (Vojvodina - 87; područje grada Beograda - 44; središnja Srbija - 70; jug Srbije - 56). Podaci su sređeni i prema okruzima, ali ovde dajemo prikaz analize samo osnovnih tendencija, koje su pomogle u izradi novih projekcija daljeg razvoja

pedagoško-psihološke službe u Srbiji. Nosilac istraživanja je *Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta* u Beogradu,

U prvom delu istraživanja, sprovedenom 2006 godine, ispitivani su: starosna i polna struktura, radni staž, školska sprema njihovih roditelja (socijalno poreklo), porodična situacija, materijalne i stambene prilike, samoprocena ličnih i radnih sposobnosti, motivi opredeljivanja za poziv školskog pedagoga i napredovanje u struci.

Rezultati istraživanja su pokazali da se radi o relativno mladoj profesionalnoj grupaciji, redovno školovanoj, uverenoj u svoje sposobnosti i posvećenoj deci i svom pozivu pedagoga, koja nije bez problema u području svog profesionalnog delovanja, ali koja je još uvek puna radnog entuzijazma.

U drugom delu istraživanja izloženi su osnovni pokazatelji uslova (ambijenta) u kojima rade školski pedagozi: radni prostor, opremljenost radnog prostora, škola, kolege i radno vreme. U trećem delu su izloženi istraživački podaci i komentari o tome šta (sadržaji) i kako (metodički problemi) rade školski pedagozi u Srbiji.

Zadaci istraživanja su, u ovom segmentu, pokrili tri grupe uslova u kojima rade školski pedagozi: a) radni prostor, b) opremljenost radnog prostora, c) socijalni ambijent u kojem rade (škole, kolege, organizacija).

U vezi sa radnim prostorom školskih pedagoga, konstatovano je postojanje tri grupe ovog elementarnog standarda:

- a) posebnu prostoriju ima 54,4% školskih pedagoga
- b) zajedničku sa drugim stručnim saradnikom (školskim psihologom) njih 39%
- c) njih 6,6% još uvek sedi i radi u zajedničkoj kancelariji, najčešće sa direktorom ili sekretarom škole.

Na osnovu rezultata istraživanja evidentna je uobičajena praksa da su stručnim saradnicima namenjene male prostorije, često adaptirane u dnu školskih hodnika ili holova. Samo 26,8% školskih pedagoga radi u prostoriji koja je veća od 20 kvadrata. Skoro isti procenat 24% radi u krajnje nepovoljnim uslovima, tj. u prostoriji koja je manja od devet kvadrata. Druga polovina 49,1% ima prostoriju veličine od 10 do 19 kvadratnih metara. U mnogim školama smatraju da je to radni prostor samo za stručne saradnike, a ne i za one s kojima oni rade (timski rad, radioničarski rad, rad sa stručnim aktivima; individualni i grupni savetodavni rad i sl).

Na pitanje *da li u radnoj prostoriji postoje povoljni uslovi za prijem stranaka i rad sa grupama učenika*, samo 11,6% školskih pedagoga je odgovorio jasno sa „ne”, dok je 48,2% odgovorilo „delimično”, a čak 40,1% sa „da”, što nije u skladu sa prethodnim izveštajima o

veličini radnih prostorija i odgovarajućem inventaru. Istraživački nalazi su pokazali po mišljenju autora da sami školski pedagozi nisu dovoljno razmislili o svojim osnovnim pedagoškim standardima za rad niti su razmišljali o značaju ambijenta u kojem vode stručne razgovore.

Radna prostorija, kao ambijent, znatno utiče na obim i kvalitet rada školskog pedagoga i svih onih koji su s njim u kontaktu. Da im je prostorija u kojoj rade „uredna i okrećena” izjavilo je 71,5% školskih pedagoga, da je delimično uredna 25,8%, a samo 2,7% da im je prostorija krajnje neuredna.

U vezi sa opremljenošću radnog prostora školskih pedagoga koji su učestvovali u istraživanju, zaključak je da opremanje zavisi od veličine prostorije, broja onih koji u njoj rade, kao i od drugih odlika. Autori istraživanja, na osnovu pokazatelja zaključuju da pojedini školski pedagozi na ispitivanom području i ne smatraju važnim pitanjem postojanje posebne prostorije za njihov rad ili da uopšte nemaju instrumente i radne materijale poverljive prirode.

U vezi sa prostorom za rad s učenicima bitno je da radna prostorija školskog pedagoga ima i elemente učionice, tj. prostorije u kojoj se nešto može raditi, a ne samo pričati. Uređen pano ili neki aplikator postoji u 89,8% radnih prostorija; tabla za pisanje (nažalost) je postojala samo u 8,4% prostorija, a ekran-platno za projekcije u 1,8% slučajeva. Povezujući ove elemente sa radnim stolom, stolom za timski rad, dobijen je jedan vrlo nedefinisan radni ambijent. Ova slika je potpunija posle analize podataka koje su ispitanici dali kao odgovor na pitanje da *navedu tehnička sredstva i pomagala koja imaju u svom kabinetu i za svoje svakodnevne aktivnosti:*

Dakle, procenat nigde nije prelazio 33% (pisaća mašina). Većina ispitivanih školskih pedagoga još uvek nije posedovala kompjuter sa štampačem, kao ni neka klasična i lako dostupna, a korisna sredstva, kao što su dijaprojektor, grafoskop, televizor sa video-uređajem, kasetofon i slične uređaje koji su bili bitni za rad školskog pedagoga.

U vezi sa *socijalnim ambijentom* (škola, kolege i radno) *koji po rečima autora* može znatno da motiviše ili demotiviše školskog pedagoga za rad, mada u krajnjem slučaju, upravo pedagog utiče i na kreiranje tog ambijenta, ispitan je stepen zadovoljstva pedagoga školom u kojoj radi.

Optimistično deluje činjenica da su najviši procenti „potpunog zadovoljstva” u slučajevima kada se radi o: položaju pedagoga 32,3%; radu nenastavnog osoblja 26,6%; nastavnicima 24,8%; saradnji s roditeljima 21,5%; nastavnicima kao vaspitačima 17,7%; pa čak i odnosu nastavnik-učenici 15% i znanjima koja učenici stiču 15,1%.

Najizraženije nezadovoljstvo je organizacijom slobodnih aktivnosti 36% i materijalnom opremljenošću škole 32,4%. Vidno je i indikativno nezadovoljstvo ocenjivanjem učenika 17,3%. Međutim, ne treba zanemariti ni procenete od po 10% nezadovoljnih onim čime su drugi bili zadovoljni: radom nenastavnog osoblja, položajem pedagoga u školi, nastavnicima kao vaspitačima i saradnjom sa roditeljima.

Istraživanje socijalnog ambijenta odnosilo se na saradnju školskih pedagoga s drugim stručnjacima. Kad je reč o ambijentu u kojem radi školski pedagog, rezultati istraživanja su pokazali da je 90 školskih pedagoga 34,7% radilo bez pomoći drugih stručnih saradnika ili mogućnosti za timski rad. Razlike su zavisile od veličine škola, ali i od teritorije na kojoj su se škole nalazile. Zaključak istraživača je bio da se mora poraditi na kompletiranju pedagoško-psihološke službe u našim osnovnim školama.

Rezultati istraživanja su pokazali da su pojedini školski pedagozi promenili u toku svog radnog staža i po 12 direktora. Direktorska „nestalnost” ili „nestabilnost” je naročito evidentna na jugu Srbije, gde je skoro 70% školskih pedagoga promenilo „četiri i više direktora škole”. To svakako utiče i na efikasnost rada škole, nastavnika, pa i školskog pedagoga.

Radno vreme školskih pedagoga, kako su pokazali rezultati istraživanja uglavnom je zavisilo od školskih smena i slobodnog prostora u radnoj prostoriji, pre ili posle podne - 63,2%. Taj procenat je bio izrazito visok u Beogradu 82,6%. Samo pre podne radilo je 35,3% školskih pedagoga, a samo posle podne 1,5%. U središnjoj Srbiji bio je najveći procenat onih koji su mogli da rade samo pre podne 42,8%.

Na osnovu podataka iz pomenutog istraživanja, nameće se zaključak da su pedagozi opterećeni tekućim poslovima u školi. Ovaj razlog se izdvojio veoma jasno i Trnavac 2006.godine naglašavajući da profesionalni identitet školskog pedagoga još uvek nije jasno izdiferenciran i definisan, a posebno u školama u kojima radi samo školski pedagog.

Isti autor ukazuje na to da i u onome što je jasno definisano, u školama, a posebno u tumačenjima direktora škola, postoje veoma velike razlike. Nedostatak instrumenata tipičnih za poslove i radne zadatke školskog pedagoga hronični je problem još od zasnivanja službe, kao i neadekvatan program studija pedagogije. Pored toga, slabo je organizovano stručno usavršavanje, koje bi trebalo da nadomesti prva tri nedostatka (Trnavac, 2006).

U tabeli 1. radi potpunije slike o uslovima koji podstiču ili ometaju školske pedagoge u radu, dat je prikaz hipotetičke liste činilaca i razloga koji onemogućavaju školskog pedagoga da bude uspešan u svom poslu.

Tabela 1. Činioci i razlozi koji ometaju školskog pedagoga u poslu

a) zatrpavanje pedagoga tekućim poslovima u školi	114	44,5%
b) nedostatak kvalitetnih instrumenata za rad	85	33,2%
v) neadekvatno obrazovanje u toku studija pedagogije	83	32,4%
g) nedostatak drugih stručnih saradnika u školi (za timski rad)	82	32,0%
d) slabo organizovano stručno usavršavanje pedagoga	78	30,4%
đ) neodgovarajući prostorni uslovi i oprema za rad	69	26,9%
e) nedovoljna materijalna opremljenost	65	25,3%
ž) nedostatak stručne literature i uputstava za rad	64	25,0%
z) neprecizna zakonska regulativa i nedefinisan radni status	58	22,6%
i) slaba organizovanost pedagoga u svojim sekcijama	40	15,6%
j) slaba prihvaćenost pedagoga od nastavničkog kolektiva	39	15,2%
k) slaba prihvaćenost pedagoga od direktora škole	34	13,2%

(Trnavac, Uslovi rada školskih pedagoga u Srbiji, 2006.)

Trnavac (1993) navodi određene nedostatke u radu pedagoga, od kojih se određeni mogu pripisati delom inicijalnom obrazovanju ili individualnim karakteristikama i osobinama samih pedagoga:

1. Neadekvatno obrazovanje pedagoga u odnosu na radno mesto i sadržaj rada;
2. Nedovoljna osposobljenost za praktičan rad i primenu pedagoške teorije u radu škola;
3. Nedovoljno sistematsko stručno usavršavanje; neracionalno korišćenje i rasipanje radnog vremena (nedefinisanost dnevnih zadataka);
4. Nesposobnost da se nastavnici i kolege pridobiju na saradnju (opstrukcija kolega, učenika i sl.);

5. Roditelji su školovaniji i sapovišenim nivoom aspiracija, te od pedagoga traže i očekuju više znanjanego što on može da pruži;

6. Neefikasnost pri upoznavanju drugih sa prirodom, značajem i sadržajem svoga rada;

7. Odvojenost pojedinih pedagoga od svojih stručnih udruženja (kolega, sekcija) i njihovih aktivnosti;

8. Neefikasnost upoznavanja drugih sa prirodom, značajem i sadržajima svoga rada (propaganda struke i poziva);

9. Imitativni, a ne stvaralački pristup u radu (prepisivanje programa rada od kolega, lenjost u izradi originalnih instrumenata, teoretisanje bez praktičnih aktivnosti);

10. Neenergičnosti nedoslednost u sprovođenju dogovorenih mera u okviru škole; popustljivost, odlaganje, kompromiserstvo i tolerancija lenjosti i nerada u školi (Trnavac 1993: 35).

3. SAVREMENA ŠKOLSKA KULTURA I SRODNI POJMOVI

Sama škola treba da bude prijatno mesto koje pruža prijatnost

očima iznutra i spolja.

Rabindranat Tagore

3.1. Uticaj školske kulture na rad škole

U pedagoškoj literaturi postoji veliki broj definicija školske kulture. Pojedini autori Stul i Fink (Stool i Fink, 1996) kulturu škole definišu kao klimu koja prevladava u nekoj organizaciji (vaspitno-obrazovnoj ustanovi), a čine je razni aspekti metafore, običaji, obredi, rituali, mitovi, simboli, priče i humor.

Kragulj (2011) ističe da se u osnovnim školama više radi na tome da svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa stvaraju zajedničku kulturu škole, prema kojoj će ona biti prepoznatljiva u svojoj okolini i razlikovati se od drugih škola, dok je u srednjim školama više naglasak na stvaranju nekoliko „obrazaca kulture” unutar jedne škole, koja svojim idejama i vrednostima okuplja one učenike koji imaju sličan sistem vrednosti. Može se reći da školsku kulturu čine individualne kulture i sistemi vrednosti nastavnika, direktora, stručnih saradnika, roditelja i učenika, ali na nju utiču i promene u političko-socijalnom - društvenom životu.

Školska organizacijska kultura, koja se sastoji od vrednosti, verovanja i normi pojedinaca, ima veliki uticaj na rad škole: „Važnost razumevanja organizacijske kulture leži u ideji da službeno prihvaćena sankcionisana područja organizacijske aktivnosti (statuti, kodeksi ponašanja) prave samo manju sliku onoga kako i zašto organizacija funkcioniše na način kako funkcioniše” (O’Neil 1994). Isti autor fokusira svoje refleksije na sledeće elemente:

- podeljene vrednosti i verovanja izražena u pisanoj formi.
- heroji i heroine koji svojim uzornim ponašanjem i posebnim kvalitetama doprinose organizaciji.
- rituali koji omogućuju učiteljima da budu skupa i pojačaju temeljne vrednosti.

Torington i Veitmen (Torington i Weightman, 1989) definišu organizacijsku kulturu kao karakteristični duh i verovanje određene organizacije pokazano, npr. u normama i vrednostima kojih se ljudi uopšte pridržavaju u svakodnevnom radu; priroda radnih odnosa trebala bi se razvijati, a odnosi menjati. Norme su duboke, smatrane za gotove pretpostavke koje se uvek i ne izriču, ali se uvek znaju i bez da se razumeju.

Bir (Beare i sar., 1989) ističu da je sve veći broj pisaca... je prihvatio termin „kultura” kako bi označio društvenu i fenomenološku jedinstvenost određene organizacije u zajednici... mi smo javno priznali javnosti da je jedinstvenost vrlina, da su vrednosti važne i da ih treba negovati.

Stul i Fink (1996) navode 10 kulturnih normi posmatranih iz didaktičke perspektive koje predstavljaju temelje uspešnog unapređenja kvaliteta nastave:

1. zajednički cilj
2. odgovornost za uspeh
3. kolegijalnost
4. kontinuirano unapređivanje
5. doživotno učenje
6. prihvatanje rizika
7. podrška
8. uzajamno poštovanje
9. otvorenost
10. pohvale i humor

Svaka od napred navedenih normi, po mišljenju ovih autora u savremenoj nastavi se može prikazati kao kultura odnosa između nastavnika i učenika i na kreativan način doprineti stvaranju i poboljšanju kvaliteta savremene nastave.

Vujačić (2011) smatra da je kultura je izražena u praksi, izjavama, tvrdnjama, načinima postupanja i izražavanja, a trebala bi odgovarati izazovima vremena i okruženja, procesima promena. Ova autorka naglašava da se zato i zalažemo za istraživačku kulturu kao kulturu koja uči i istražuje, kulturu u kojoj ljudi stalno razvijaju i istražuju svoje sposobnosti, kreiraju rezultate koje istinski žele, u kojoj se neguju novi i ekspanzivni obrasci razmišljanja u kojoj se individualne i kolektivne aspiracije slobodno postavljaju, u kojoj ljudi stalno uče i istražuju kako učiti zajedno, odnosno kulturu koja stalno unapređuje, istražuje sposobnosti kreiranja svoje budućnosti.

Znamo da klima u školi (koja se negde naziva i atmosfera u školi, svet škole, školski život, emocionalna atmosfera, školski sistem vrednosti, školska kultura, školski duh) zavisi od date situacije u školi. Uslovljena je školskim okruženjem i unutar tog okruženja se posmatra, analizira i procenjuje. Klima u školi nije nešto što se desi, već nešto što se kontinuirano razvija. To je fenomen sa dugom istorijom u svakoj pojedinačnoj školi. Neki autori definišu pojam klima u školi kao školska kultura, neformalno zapažanje o procesima u školi (Deal i

Kennedy, 1985; Aurin, 1990: 58). Mišljenja smo da se školska i klima u školi ne mogu smatrati sinonimima. Istina, one jesu međuzavisne, i to dvosmerno.

Uvođenje reformi u obrazovni sistem dovelo je do veoma značajnih promena u savremenoj školi. Da bi se u školama desile kvalitetne i trajne promene, važno je poznavanje organizacione i školske kulture. Pojedini autori (Pavlović, Oljača, 2011) ispitali su uticaj organizacione kulture na uspešnost škole. Osnovna ideja jeste da kreiranje pozitivne organizacione kulture u školi može biti ključ za poboljšanja koja će doprineti uspešnosti škole.

Naizgled prihvaćena kultura nikada nije konačna. Ona se stalno menja. Menjaju se njeni delovi i to ne samo oni u kojima postoje problemi, menjaju se i oni delovi kulture koji funkcionišu dobro. I ovde postoji paradoks: školske kulture koje su jake i koje su svesnije neminovnosti razvoja i promena u školi, mnogo se teže menjaju od slabih kultura koje nemaju duboko ukorenjene vrednosti, norme i tradiciju (Pavlović, Oljača, 2011).

Isti autori naglašavaju da se školska kultura sastoji iz svojih supkultura. Supkulture su delovi školske kulture koji se stvaraju u školi. Tako imamo supkulturu nastavnika, učenika, ali možemo imati i supkulturu nastavnika matematike ili supkulturu učenika gimnazije u mešovitoj školi. Supkulture mogu ići do pojedinca zbog toga što svaki čovek ima svoje karakteristike koje ga razlikuju od drugih ljudi. Svaka supkultura ima svoju kulturu koju može doneti spolja u školu. Donoseći je u školu i sudarajući se sa drugim supkulturama one se menjaju, prilagođavaju, ali nikada do kraja ne nestaju.

Peterson, Perki i Parker (Patterson, Purkey i Parker) sažimaju da se opšta baza znanja odnosi na školsku kulturu:

- školska kultura utiče na ponašanje i postignuće učenika u osnovnoj i srednjoj školi (iako efekt učionice i promenljivih učenika ostaje veći)
- školska kultura stvorena je, i samim time može biti izmanipulisana od ljudi unutar škole
- školske kulture su jedinstvene; kakvi god njihovi kolektivi bili, dve škole neće biti slične, niti bi trebalo da budu
- granica do koje se daje pažnja i svrha za školu, kultura postaje jedinstvenost koja spaja školu kao što joj je to i misija
- kultura može biti kontraproaktivna i može predstavljati smetnju obrazovnom uspehu, kultura može biti okrutna i diskriminirajuća za razne podgrupe unutar škole.

Hoj (Hoy 1990) ukazuje da je školska kultura nastala iz organizacione kulture. Većina autora koji su se bavili organizacionom kulturom uvidela je univerzalnost i mogućnost primene ovog koncepta na sve organizacione celine – samim tim i na školu. Ono oko čega nisu

mogli da se slože bilo je jedinstveno definisanje ovog pojma. Svaki istraživač je bio prinuđen da razvija svoju definiciju organizacione kulture.

Goodladsova studija pokazuje da škole mogu biti različite da svaka škola ima svoj ambijent (ili kulturu). Školski ambijent može navoditi na opreznije posmatranje korisno za približavanje školi kao boljoj. Kultura može pomoći školskom napretku trudom za ugrožene studente (učenike) ili kao prepreka promenama.

Peterson i Dil (Patterson i Deal, 1998) i Sarason (Sarason, 1996) naglašavaju kako su pokušaji promene kulture u školi često vrlo teško izvodljivi. Istraživanja su pokazala da vlastita kultura zaposlenih u školi, koja je doneta izvan škole ili stvorena u njoj, može biti nepremostiva prepreka za pozitivne promene u cilju poboljšanja škole. Sve aktivnosti u školi gledamo kroz prizmu vlastitih vrednosti, iskustvava i doživljavanja. Jedan od prvih koraka u razumevanju školske kulture je analiza sopstvenih kulturnih korena koji su nam usadili određene kulturne modele.

Svaki nastavnik se suprotstavlja uvođenju nove filozofije koja se kosi sa njegovim vrednosnim stavovima o školi. On je zadovoljan u školi zbog toga što su dominantne vrednosti u školi slične njegovim. U suprotnom, nezadovoljstvo nastavnika ga može naterati na odlazak iz škole (Hinde, 2004). Uvidom u ovaj podatak može se naslutiti kakva je kultura u jednoj školi: previše promena nastavnika govori o tome da nemamo pozitivnu kulturu u njoj.

Finan (Finnan 2000) primećuje da promene kulture u školi mogu biti uspešne i neuspešne. Da bi bile uspešne mora da postoji usklađenost ciljeva promena sa kulturom škole. Isti autor ističe da školsku kulturu koja omogućava promene čine:

- a) uvažavanje učenika,
- b) demokratsko vođenje,
- c) učestvovanje zaposlenih u odlučivanju,
- d) podela odgovornosti,
- e) otvorenost za inovacije.

Neuspešne škole:

- a) ne vode računa o potrebama učenika i nastavnika,
- b) imaju autoritativnog direktora koji ne podstiče,
- v) osiguravaju »red i mir« i »idu« na zadovoljstvo nastavnika,
- g) inovacije su kratkog daha (Sarason, 1996)

Odnos nastavnika i učenika je karakterističan za ove škole i njegove odlike često su: nastavnik najbolje zna šta i kako treba raditi; učenici ne mogu učestvovati u osmišljavanju poučavanja; učenici žele i očekuju da nastavnik odredi pravila igre; učenike ne zanimaju

pitanja vezana za organizaciju nastave; učenici treba da prihvate ono što nastavnik misli da je dobro ili loše; moralna uverenja odraslih se razlikuju od učeničkih i moraju biti nadređena moralnim vrednostima učenika. Ako se navedeno ne primenjuje, moglo bi doći do haosa (Sarason, 1996).

Piterson i Dil (Peterson i Deal, 1998) ističu da školska kultura može olakšati ili otežati promene. Iskustva iz njihovih istraživanja govore da je potrebno menjati delove školske kulture, ono što ne valja, a ne celu kulturu što i nije moguće.

Školska kultura je jedan od najvažnijih faktora rada škole zbog toga što je ona zadužena za promene u ovoj obrazovno-vaspitnoj instituciji. Promene su neophodne da bi savremena škola uspela da odgovori na potrebe koje se nameću društvu u razvoju.

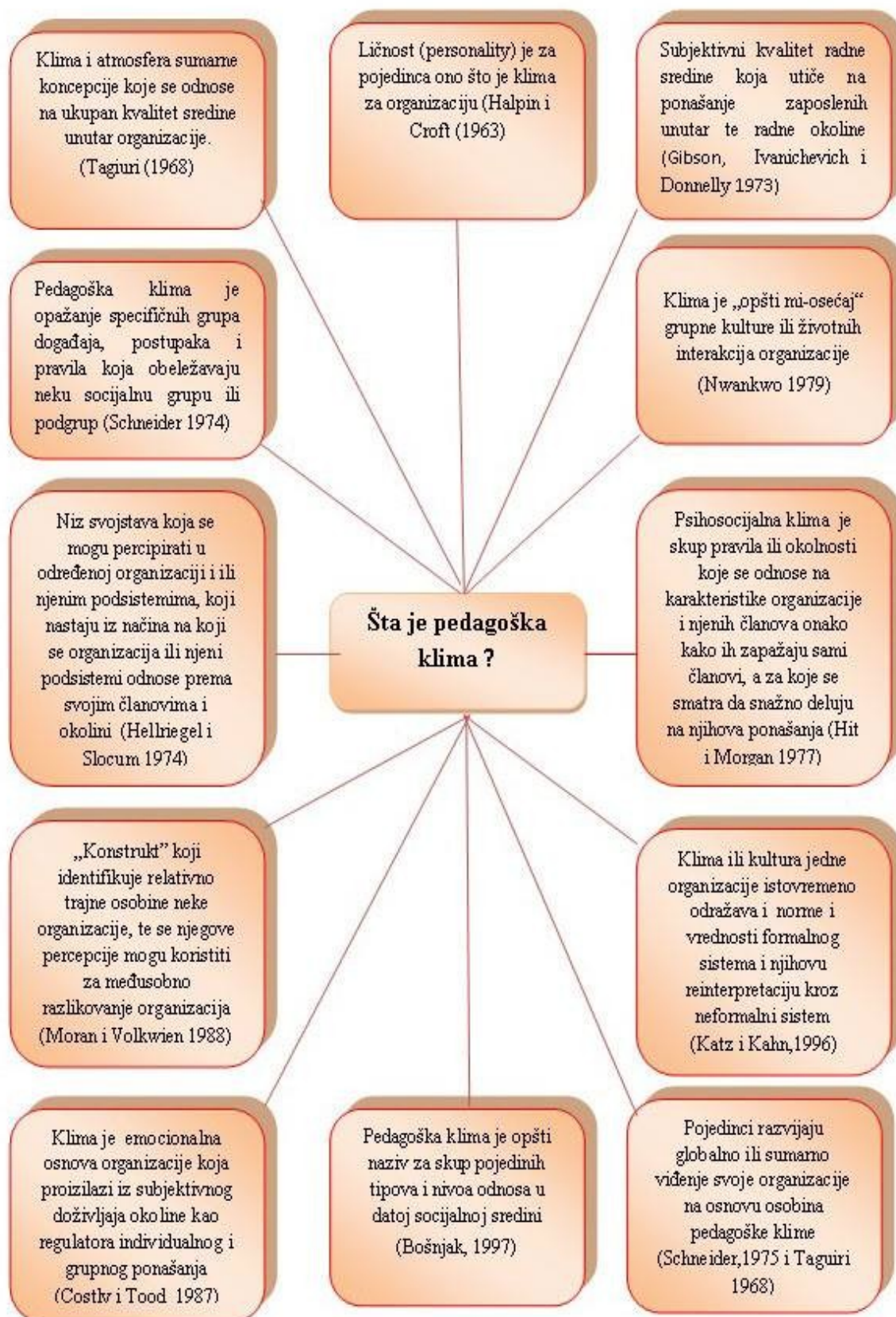
Društvu je potrebna uspešna škola koja može da: usaglasi svoju kulturu (misiiju, učešće, doslednost i prilagođavanje) sa promenama u drugim sistemima, kao i da razvija kompetencije svojih nastavnika i stručnih saradnika u skladu sa potrebama učenika, roditelja i okruženja.

3.2. Pedagoška klima

Pedagoška klima kao trajno obeležje neke socijalne organizacije i opšti naziv za skup pojedinih tipova i odnosa u nekoj socijalnoj organizaciji, svoje teorijsko utemeljenje, konceptualizaciju i operacionalizaciju ima u onim teorijama i istraživačkim nastojanjima koja su tražila odgovore na pitanja međusobnog odnosa (interakcije) sredine i pojedinca.

Uticaji sredinskih odnosa i uslova na život i ponašanje pojedinca tek su u novije vreme postali predmet naučnih istraživanja i to naročito u području industrijske, psihologije rada i sociologije. Razmotrićemo pojmovna određenja nekoliko značajnih autora iz oblasti pedagoške klime.

Slika 1. Pregled različitih određenja pojma „pedagoška klima”



U literaturi se mogu sresti brojna, više ili manje precizna, odredjenja pojma psihosocijalna klima. U nastavku, za ilustraciju, navodimo neke od njih.

Pojedini autori vezuju pojam psihosocijalne klime za geštaltizam i funkcionalizam (Schneider, 1975). Polazište geštaltista je da pojedinac uočava red koji objektivno postoji, kroz procese integracije i mišljenja stvara novi red i ponaša se u skladu sa novim redom. Funkcionalisti polaze od stava o zapažanju i stvaranju reda kao funkciji lakšeg prilagodjavanja pojedinca na okolinu. U skladu sa tim, ljudi primećuju pedagošku klimu stoga što je uočavanje reda u okolini osnovna i univerzalna ljudska potreba, pomoću koje se stvara referentni okvir za prosuđivanje prikladnosti ponašanja u odnosu prema okolini.

Uprkos prethodnoj teorijskoj konfuziji, danas sve više prevladava mišljenje prema kome sumarna zapažanja klime predstavljaju i individualne i organizacijske atribute.

U literaturi postoje različita mišljenja o tome da li je pedagoška klima atribut koji se pojavljuje na individualnom, grupnom ili organizacijskom nivou. James i Jones su 1976. izbegli ovaj problem konceptualizujući dve klime, jednu za organizaciju i jednu za pojedinca. Takav pristup, međutim, ne doprinosi rešenju temeljne teorijske dileme. Upravo, njihova distinkcija je doprinela rasvetljavanju i izoštravanju debate, a ne njenom rešavanju.

Bošnjak (1997) navodi da se u „literaturi” diskutuje o dve vrste klime, psihološkoj i organizacionoj. Prva se analizira na individualnoj, a druga na organizacijskoj osnovi. Oba aspekta klime su višedimenzionalni fenomeni izrazito povezani s prirodom mišljenja ispitanika zajedno s njihovim iskustvima unutar organizacije.

Trice i Beyer (1993, prema: Bečaj, 1994) su na osnovu svojih analiza utvrdili kako se sva ta različita određenja i pojmovi ipak polarizuju oko dva pojma „kulture” i „klime”. Kultura je kao opšti pojam proširenija u području menadžmenta i sociologije, dok se pedagoška klima više doživljava kao psihosociološki pojam. I u području obrazovanja pojavljuje se ova dihotomija, s tim što se pojam „kultura” više veže za školu kao ustanovu u celini, a „klima” za razred i nastavu. Postoje i mišljenja prema kojima je kultura savremeniji pojam, nadređen pojmu klime.

Mus (Moos, 1974) govori o postojanju šest glavnih dimenzija za odredjivanje karakteristika okoline kao indikatora ljudskog funkcionisanja:

1. ekološke dimenzije
2. dimenzije mesta (okoline) ponašanje
3. dimenzije organizacijske strukture
4. dimenzije posebnih i zajedničkih odlika članova sredine
5. dimenzije funkcionalnosti okoline

6. dimenzije psihosocijalne klime koje se odnose na pojedinačnu i grupnu interakciju.

Te su dimenzije sveobuhvatne i međusobno povezane, a zajedničko im je to što u celini ili pojedinačno imaju značajan i često odlučujući uticaj na individualno i grupno ponašanje.

Mus (1974: 27) je utvrdio „tri temeljna tipa područja koja karakterišu i diskriminišu različite podgrupe u svakoj klimi”. To su:

1. područje odnosa izražava stepen uključenosti pojedinca u okolinu i intezitet u kome jedni druge međusobno podržavaju i pomažu.

2. područje razvoja (rasta) ličnosti označava temeljni smer rasta ličnosti i samopouzdanja tj. stepen njegovog iskazivanja u određenoj sredini,

3. područje održavanja i promene sistema označava otpornost okoline na promene.

U odnosu na druge tipove društvenih ustanova, ispitivanje, opisivanje i praćenje promena u pedagoškoj klimi vaspitno-obrazovnih ustanova, kako na makro ili školskom nivou, tako i na mikro ili razredno-nastavnom nivou, predstavlja relativno posebno istraživačko područje.

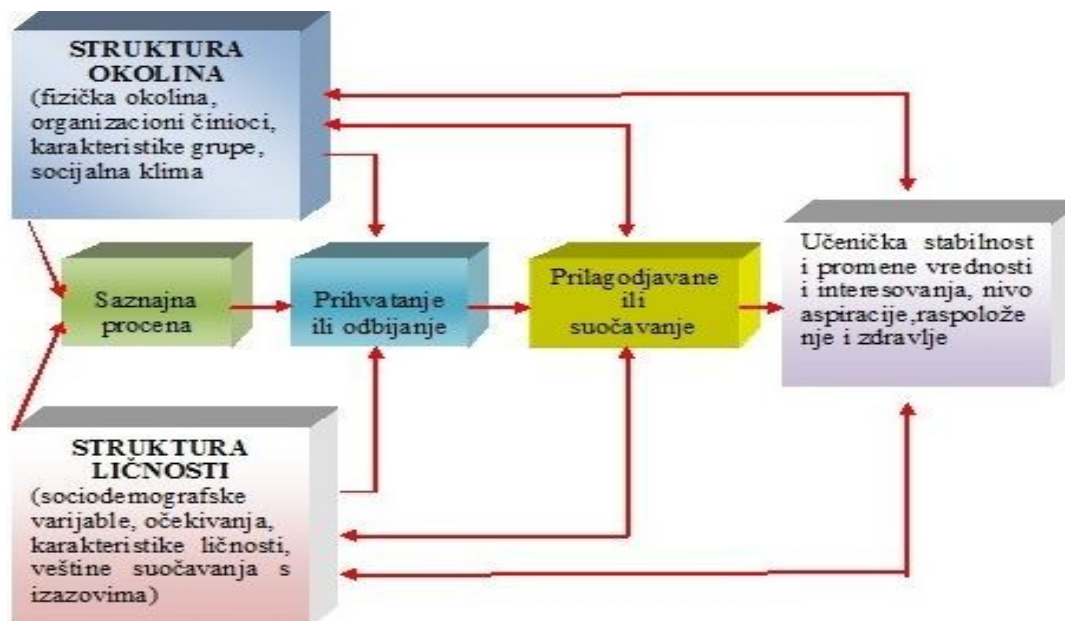
Musov model ukazuje na važnost sredinskog uticaja na stabilnost i promene u učenikom ponašanju i stavovima. Konceptijski okvir modela ilustruje važnost četiri područja sredinskih varijabli za evaluaciju obrazovne sredine. Istraživanje pedagoške klime u vaspitno-obrazovnim ustanovama, kako na makro ili školskom nivou, tako i na mikro ili razredno-nastavnom nivou, predstavlja posebno polje istraživanja u odnosu na druge tipove društvenih ustanova.

Klimu u vaspitno-obrazovnim ustanovama, obeležava manji ili veći broj dimenzija ili činilaca. Pored Herberta Walberga, klasifikacijom dimenzija vaspitno-obrazovne klime, najviše se bavio Rudolf Mus sa saradnicima. Model prikazan na slici 1 ukazuje na postojanje i sredinskog i ličnog sistema koji utiču jedan na drugog kroz određene činioce. Većina sredina selektivno prima nove članove, a većina ljudi bira okoline u koje želi ući. Lični i sredinski sistemi takođe utiču jedni na druge pri čemu posreduju proces saznanog prosuđivanja i aktivacije ili motivacije.

Na ove posredujuće činioce ostvaruju se dvojaki uticaji: lične karakteristike (visokonadaren učenik nema dovoljno izazova u razredu; neke učenike je lakše motivisati nego druge) i sredinskih karakteristika (napredniji razredi izgledaju više takmičarski; neka okolina više motiviše učenike nego neka druga).

Naredni korak u modelu podrazumeva učeničke napore za prilagođavanjem okolini pomoću odabranog sklopa veština sučeljavanja.

U nastavku će ukratko, radi ilustracije modela, biti dat prikaz odnosa varijable okoline i ličnosti prikazan na slici 2.



Slika 2. Model odnosa varijable okoline i ličnosti, te učeničke stabilnosti i promenljivosti (Moos, 1979.)

Zaključak ovih istraživača je da povezujući raspored podstiče interakciju kroz celokupan raspored i organizovanje središnjeg prostora gde se učenici mogu okupljati. Izolujući raspored obeshrabruje interakciju između učenika i nastavnika.

Obrazovne institucije se obično procenjuju prema dimenzijama kao što su veličina, odnos broja nastavnika - učenika, standard ili opremljenost, pa se one zatim dovode u vezu s učeničkim ponašanjem ili postignućem. Organizacioni činioci, kao što je, veličina, verovatno izražavaju svoj uticaj primarno kroz vrstu socijalne okoline, koju pomažu kreirati.

Socijalna klima. Edukativna sredina može biti procenjivana sa tri glavna područja sredinskih varijabli. Svaka od ovih dimenzija može uticati na ostale dve i svaka može uticati na socijalnu klimu. Mus (1979) ističe da je socijalna klima, istovremeno i četvrto područje sredinskih varijabli i njen uticaj na ostale tri.

Struktura ličnosti. Lične karakteristike kao što su uzrast, pol, nivo sposobnosti, interesovanja i vrednosti, snaga ega i samoprocene, preferencija stilova pri uključivanju u grupu, činioci su koji pomažu da se odredi šta neka okolina znači pojedincu i koji su mu psihološki i intelektualni izvori na raspolaganju za prilagođavanje na tu okolinu. Inteligencija i nivo sazajnog razvoja utiču na učenikove sposobnosti traženja ili upotrebe informacija za delovanje protiv nesigurnosti ili osećaja bespomoćnosti. Stavovi i očekivanja, uloge i okolnosti koje mogu uticati na prilagodljivost pojedinca nekoj sredini su takođe neke od

kategorija činilaca ličnosti. To kako će ljudi videti različite komponente okoline, kakvi će biti njihovi adaptacijski odgovori, te stepen stabilnosti ili promenljivosti koji će pokazati na različitim kriterijumskim rezultatima delimično će biti definisano ličnim karakteristikama, kao što su, npr. stepen verovanja ljudi kako sposobnosti i veštine utiču na rezultate njihovih nastojanja.

Prihvatanje ili odbijanje. Posredujući činioци su prihvatanje ili odbijanje. Lični i sredinski činioци utiču jedni na druge. Pojedinaц obično ne može dovesti u direktnu vezu „objektivne” sredinske varijable sa „zavisnim” izlaznim varijablama.

Ako posmatramo zajedno, sredinska i lična obeležja, ona mogu direktno uticati na ponašanje. U istraživanjima (Lazarusa i Kohena, 1977, prema: Walbergu, 1984) se došlo do zaključka da je saznavna procena esencijalni posredujući činilac u većini ponašanja učenika. Aktivacija ili pobuđivanje se obično pojavljuju kada se procenjuje kako okolina traži odgovor. Ova trenutna usmerenost za prilagođavanjem ili sukobljavanjem, može promeniti sredinska ili lična obeležja.

Prilagođavanje i suočavanje. Izražavanje prilagođavanja i suočavanja često su izazvani važnim životnim promenama, kao što su polazak u školu, prelaz iz srednje škole na fakultet i predstavljaju izazove za adaptaciju. S obzirom da je ovde akcenat primarno na socijalnoj klimi neophodno je dati osnove implementacije prikazanog modela.

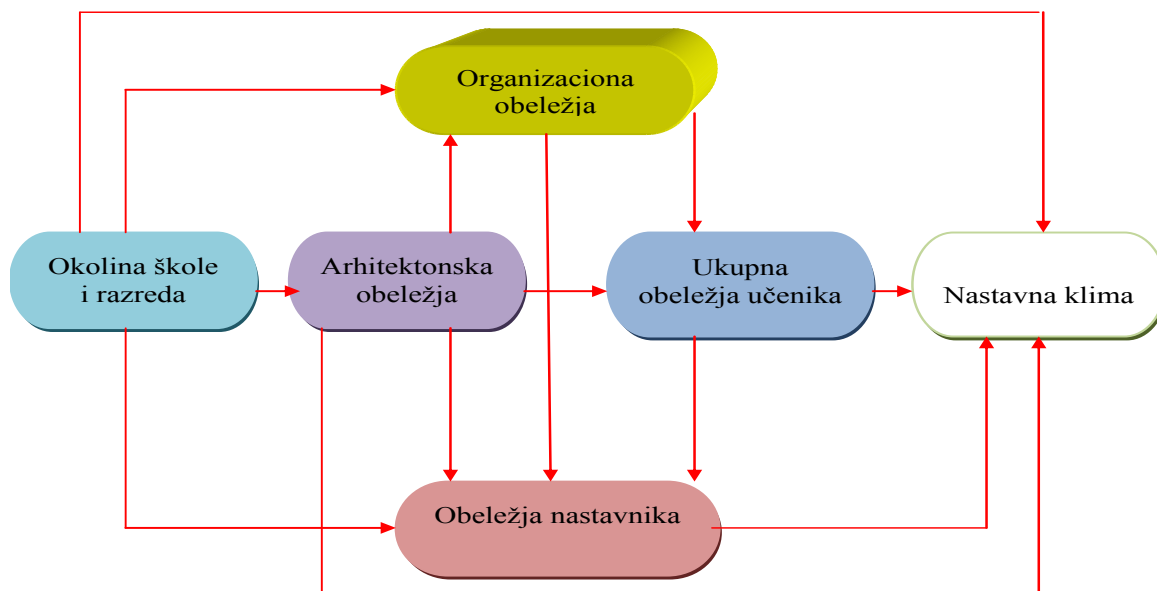
Prikazani model na slici 1 pruža opšti konceptijski okvir procesa interakcije pojedinac-okolina. U operacionalizaciji je primarno žarište na sredinskom sastavu, socijalnoj klimi, kao i varijablama relevantnim za fizičko okruženje, organizacione činioce i obeležja grupe.

Tri osnovna zahteva se upućuju prema onome što se odnosi na klimu.

1. konstrukcija pouzdanih mernih instrumenata
2. definisanje stepena uticaja fizičkog okruženja, organizacionih činilaca i obeležja grupe na klimu
3. definisanje stepena u kome socijalna klima posreduje ova tri seta varijabli i izaziva nezavisne uticaje na rezultate učenika (Mus, 1979: 19).

Globalni model razredno-nastavne klime uvažava činjenicu prema kojoj nastavna klima „nije jednostavno samo određena naporom nastavnika da oblikuje sredinski uticaj na učenike, nego se u razredno-nastavnu klimu svojim delovanjem uključuju i činioци koji nisu neposredno proizvedeni u nastavi” (Jurić, 1993: 68 ; Moos 1979: 161; Dreesmann, 1984: 124 Jurić, 1993: 68).

Mus je predložio svoj globalni model (Slika 3) determinisanosti nastavne klime koji, isto kao njegov model na slici 1, pokazuje povezanost i uticaj sredinskih obeležja (okolina škole i razreda, arhitektonska obeležja, organizaciona obeležja) i obeležja ličnosti (obeležja nastavnika i učenika) na stabilnost i promenu nastavne klime.



Slika 3. Globalni model determiniranosti nastavne klime (Moos, 1979.)

Jurić (1993) ukazuje da celokupno okruženje škole i razreda, nije samo fizičke prirode, iako i taj aspekt nije zanemarljiv, nego da je više reč o spoljašnjem struktuisanju nastavne klime u kojoj snažno utiču različite orijentacije školskog okruženja. Jurić navodi i nekoliko ilustrativnih primera takvog okruženja:

1. Ako je naglašen koncept snalaženja čoveka u svetu koji ga okružuje, u razredu će se negovati lična odgovornost i realno procenjivanje ciljeva.

2. Ako prevladava orijentacija prema organizaciono - psihološkim uslovima učenja, tada je u prvom planu socijalni sastav razreda, demokratski odnos prema učenicima, rasprave, reprezentativni obuhvat prijateljstva, konkurencija mišljenja, nastavnikova podrška, orijentacije na zadatke, takmičenje i jasnoća normi ponašanja.

3. Orijetacija prema ciljevima škole određuje „liniju poravnavanja” nastavnim planom i programom. Učenici u školi treba nešto da nauče, a nastava organizovana na takvim osnovama određuje instruktivnu razrednu klimu.

4. I, konačno, već spominjana orijentacija prema nastavniku, ili prema učeniku snažno određuje nastavnu klimu jer utiče na stepen vođenja i dirigovanja, a s tim u vezi na niz suptilnih međuodnosa u nastavi (Jurić, 1993: 68).

U svojim istraživanjima 1979 godine, Mus je došao do nalaza da se ukupna obeležja učenika odnose na sociodemografske varijable, brožčani odnos polova u odeljenju i zajednička obeležja razredne grupe u pogledu mogućnosti školskog postignuća. Varijable ukupnih obeležja učenika, odnosno grupa učenika, mogu na nastavnu klimu uticati i indirektno npr. učenice teže razvoju nešto kohezivnije, ali zato manje strukturane klime, u odnosu prema učenicima.

* * *

Jasno se uočavaju različita pojmovna određenja školske kulture. Dakle, u vezi sa terminima školska kultura i pedagoška klima u literaturi postoje različita mišljenja o tome da li su ova dva pojma atributi koji se pojavljuju na individualnom, grupnom ili organizacijskom nivou. Tokom godina promenile su se definicije školske kulture i pedagoške klime. Razvojem metodologija istraživanja javljale su se sve šire definicije kulture i klime sa svojim nezavisnim dimenzijama. Istovremeno, ta istraživanja postaju predmet različitih naučnih disciplina, među kojima i pedagogije.

Kada bi se navedene definicije i pojmovi, isto kao i niz navedenih, pokušali izraziti kroz neke zajedničke karakteristike, tada bi se sigurno moglo zaključiti:

- kultura je širi pojam,
- klimom dominira subjektivni aspekt,
- klimu sačinjavaju faktori i dimenzije kojih je pojedinac svestan, ali i oni kojih nije svestan,
- klima je uvek vezana za učesnike određene okoline,
- klima je izrazito dinamičan fenomen,

Pedagoška klima je tek u novije vreme postala predmet šireg naučnog interesovanja. Rezultati više istraživanja su doveli do zaključka o vaspitno obrazovnoj klimi i ukazuju na važnost istovremenog poznavanja kako osobina ličnosti i metoda za izmenu takvih ponašanja, tako i karakteristika različito organizovane sredine i njenog uticaja na obavljanje određenog ponašanja. U području vaspitanja i obrazovanja poznavanje ovih varijabli i njihove interakcije ima praktično značenje.

Bošnjak (1997) govori o teorijskim modelima i koncepcijama na kojima se zasnivaju istraživanja pedagoške klime. Navedena istraživanja dolaze iz socijalne psihologije i kao što je već rečeno, upoređuju individualne potrebe sa socijalnim strukturnim varijablama. Ti modeli

omogućavaju istraživačima definiciju „klime” i pomažu da se objasne teorije o odnosima klime i prema prethodnim (uzročnim) varijablama i prema varijablama rezultata. Na osnovama Lewinove i Murrayeve teorije značajno je razumevanje odnosa okoline i ponašanje pojedinca kome je doprineo Rudolf Mus.

S obzirom da se istraživanjima školske kulture i pedagoške klime pristupalo s različitih teorijskih i disciplinarnih polazišta, to je dovelo do izrazito nedosledne upotrebe stručnih izraza, ne samo između različitih istraživanja, nego i u okviru jednog istraživanja. Najčešće reči istog značenja koje se susreću u literaturi i praksi su klima, okolina, okruženje, atmosfera, situacija, duh, etos, doživljaj, okolnost, kontekst, sklop, a u novije vreme i kultura.

Istovremeno, dodavanjem nekog od atributa kao što su psihosocijalna, organizaciona, radna, socijalna, psihološka, edukativna, školska, razredna, nastavna, formalna, kreativna, stimulatívna, inovativna, depresívna i sl. nastoji se bliže odrediti kvantitativni i kvalitativni aspekt klime. Uporedo se javljaju i izvedeni pojmovi kao posledica shvatanja kako svaki konkretni skup događaja, postupaka i procedura biva ujedno obeležen određenom klimom (npr. klima sigurnosti, klima postignuća, autoritativna klima, demokratska klima, emocionalna klima i sl).

Školska kultura je jedan od najvažnijih faktora rada škole zbog toga što je ona zadužena za promene u ovoj obrazovno-vaspitnoj instituciji. Promene su neophodne da bi savremena škola uspela da odgovori na potrebe koje se nameću društvu u razvoju. Društvu je potrebna uspešna škola koja može da: usaglasi svoju kulturu (misiju, učešće, doslednost i prilagođavanje) sa promenama u drugim sistemima, kao i da razvija kompetencije svojih nastavnika i stručnih saradnika u skladu sa potrebama učenika, roditelja i okruženja.

Pedagoška istraživanja klime vaspitno-obrazovnih institucija, kao posebne vrste pedagoške klime, rezultirala su relativno zaokruženim konceptijskim i metodološkim saznanjima o različitim dimenzijama klime i njihovim interakcijama s različitim vaspitno-obrazovnim varijablama. Uz sve to, istraživanja pedagoške klime vaspitno-obrazovnih institucija su i dalje aktuelna, i u sadržajno-predmetnom i u teorijsko-metodološkom pogledu.

Ako pogledamo analizirana obeležja navedenog Musovog modela, možemo konstatovati da su ona samo pomoćni smerovi u mogućem upoznavanju nastavne klime. Navedeni teorijski okvir je pojednostavljen model međusobnih odnosa između pet razrednih karakteristika i njihovih odnosa u celovitom institucionalnom kontekstu. Model je pojednostavljen zato što prikazuje samo jednosmerni uzročni uticaj i povezanost, mada skupovi ovih činilaca međusobno i povratno utiču jedni na druge.

4. KONCEPCIJA, MESTO, POLOŽAJ I FUNKCIJA PRVIH ŠKOLSKIH PEDAGOGA U SVETU I KOD NAS

Stručne službe u nekim zemljama postoje više od 100 godina, a u našim školama prvi školski pedagozi kao posebni stručnjaci počeli su da 1898.godine, dok su prve stručne službe osnovane nakon II svetskog rata. U početku nije postojala jasna slika o koncepciji, mestu, funkciji školskih pedagoga. Na slici 3 dat je prikaz osnovnih uzroka i razloga po Trnavcu koji su usloveli pojavljivanje pedagoga u našim školama, a to su: društveni, školski, individualni (lični) i porodični.



Slika 4. Razlozi za uvođenje pedagoško-psihološke službe u škole

(Trnavac, prema: Čolaković i Panić, 2009.)

Značajni koraci u uvođenju pedagoga u škole, formiranju pedagoško-psiholoških službi u svetu, bili su:

-1898. J.B. Dejvis, koji je u Centralnoj školi u Detroitu davao savete učenicima o školskom radu i izboru zanimanja;

-1899. V. Harper, predsednik Univerziteta u Čikagu, tražio je da se pripremaju posebni stručnjaci za praćenje prijema, adaptacije i rada studenata u koledžima;

-1906. E. Viver je objavio knjigu „Izbor zanimanja”;

-1908. osnivaju se udruženja i biroi za profesionalnu orijentaciju;

-1905. A. Bine je kao direktor jedne osnovne škole organizovao psihološku laboratoriju u školi koja se bavila proučavanjem sposobnosti učenika;

-1909. S. Frojd je posetio Klark Univerzitet koji je značajan za razvoj pedagoškog vođenja i savetovanja; 1909. F. Parsons je objavio knjigu „Izbor profesije”;

-1913. u Londonu je doneta odluka o imenovanju školskih psihologa;

-1924. država Njujork donosi propise o školovanju savetnika;

Za početak pedagoško-psihološkog i savetodavnog rada u bivšoj Jugoslaviji navode se sledeći datumi i ličnosti:

-1953. u časopisu „Savremena škola” Miloš Jovičić objavljuje članak „Školska psihološka služba u svetu i predlog za uvođenje kod nas”;

-1956. Bernar Andre, gost iz Grenobla, drži seminare u Beogradu, Zagrebu i Ljubljani i predlaže da se u naše škole uvede školski psiholog, ali da taj rad „pokriva” tim od 5 do 6 psihologa;

-1957. Radivoj Kvašček radi sa polovinom radnog vremena u zrenjaninskoj gimnaziji na „savetodavnim poslovima”;

- o ustanovljavanju školske službe pedagoga i psihologa govori „Program razvitka prosvete i školstva u period od 1957 do 1961”;

-1958. u Beogradu je počela da radi prva grupa školskih pedagoga i psihologa – „Opšti zakon o školstvu”;

-1959. Savet za prosvetu doneo je Zakon o ustanovljavanju školskog pedagoga-psihologa; Zakon o osnovnoj školi reguliše status službe;

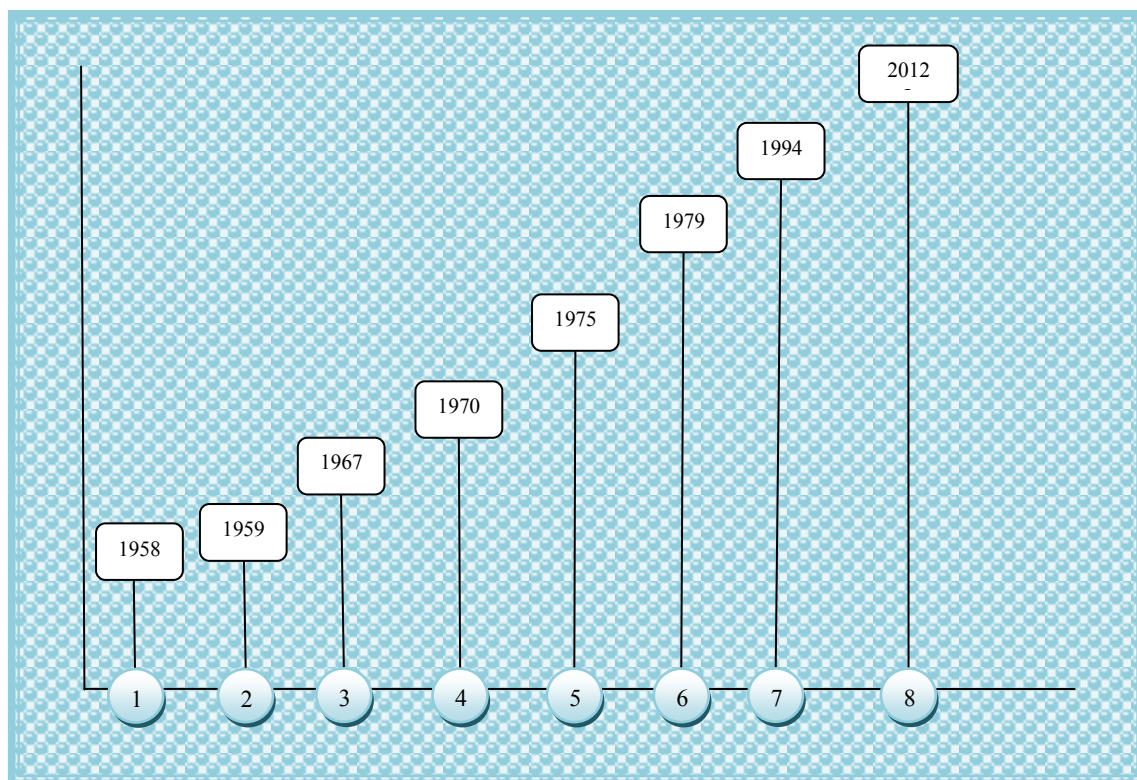
-1967. Aktiv školskih pedagoga Beograda objavljuje „Orijentacioni program rada školskih pedagoga”, Zakon o srednjem obrazovanju zvanično reguliše rad pedagoga i psihologa u srednjim školama;

-1970. Prosvetni savet ozvaničio predlog Odeljenja za pedagogiju i odeljenja za psihologiju u Beogradu „Programski zadaci pedagoško-psihološke službe u školama”;

-1975. Uputstvo o radu i organizaciji psihološko-pedagoške službe u predškolskim ustanovama;

-1979. donete su Osnove programa rada školskih pedagoga i psihologa u osnovnoj školi. (Trnavac, 1993).

Analizom razvojnog puta školskih pedagoga u Srbiji mogu se objasniti i pratiti faze od njenog osnivanja do danas (Grafikon 2) u kome je dat prikaz razvojnog puta školskih pedagoga u Srbiji.



Grafikon 2. *Razvojni put školskih pedagoga u Srbiji*

- (1.) 1958. Opšti zakon o školstvu
- (2.) 1959. Zakon o ustanovljavanju školskog pedagoga-psihologa
Zakon o osnovnoj školi reguliše status službe
- (3.) 1967. Orijentacioni program rada školskih pedagoga
Zakon o srednjem obrazovanju zvanično reguliše rad pedagoga i psihologa u srednjim školama
- (4.) 1970. Programski zadaci pedagoško-psihološke službe u školama
- (5.) 1975. Uputstvo o radu i organizaciji psihološko-pedagoške službe u predškolskim ustanovama;
- (6.) 1979. Osnove programa rada školskih pedagoga i psihologa u osnovnoj školi
- (7.) 1994. Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj i srednjoj školi
- (8.) 2012. Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u obrazovanju (Trnavac, 1993).

4.1. Razvojni put i orijentacije školskih pedagoga u Srbiji

Stručne službe se prvi put spominju u dokumentima 1958. godine, ali se ne govori ništa o sadržaju rada, a prvi zvanični dokument koji priznaje ovu službu u sedam tačaka govori o razlozima ustanovljivanja službe. To su ujedno i ideje o tome šta školski pedagog-psiholog treba da radi.

Uslovi za rad stručnih saradnika su definisani 1978. godine, dok je u oblasti normativnog regulisanja sadržaja i radnog statusa školskih pedagoga i psihologa najznačajnija 1979. godina kada se donose „Osnove za program rada školskih pedagoga i psihologa u OŠ”.

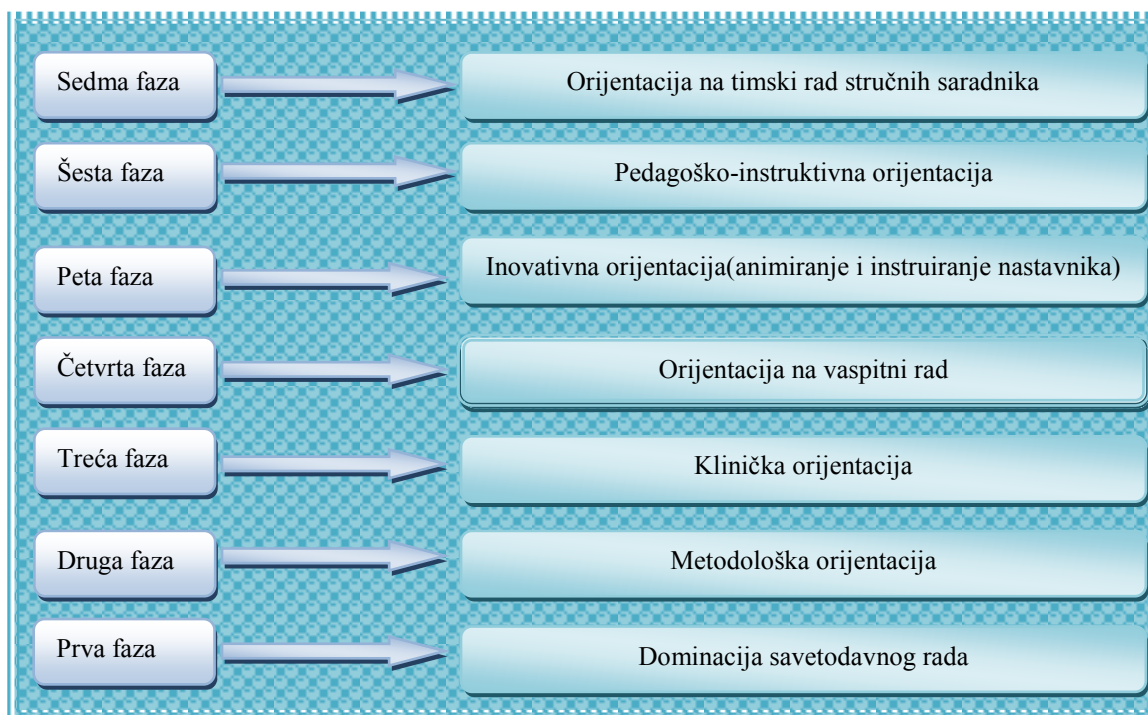
Najkompletniji dokumenti za rad stručnih saradnika pedagoga i psihologa su proistekli iz zakona iz 1986. godine. U njima se govori o stručnim saradnicima, iscrpnije su razrađeni programi i data su pomoćna objašnjenja. To se posebno odnosi na područja predškolskog vaspitanja i srednjeg obrazovanja i vaspitanja.

U našim osnovnim i srednjim školama više od pet decenija rade stručni saradnici. Posao stručnih saradnika je važan, osetljiv i obiman. Centralno mesto u stručnoj službi škole pripada školskim pedagogima.

Jedan od osnovnih ciljeva uvođenja i rada službe stručnih saradnika je primena savremenih teorijskih, ali i praktičnih znanja iz pedagoške i psihološke nauke u procesu ostvarivanja ciljeva i zadataka osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja, kao i stalno unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada.

Tokom svih ovih godina rada školskih pedagoga centralna i najvažnija aktivnost bio je rad na unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada. To je i razumljivo s obzirom da je pedagog najkvalifikovaniji i najkompetentniji stručnjak za ukupan obrazovni i vaspitni rad škole. Međutim, poslednjih godina to nije bilo tako, što zbog pogrešnih zakonskih ili podzakonskih odredaba, što zbog neusklađenosti između onoga što je propisao Zakon i onoga što je regulisano raznim pravilnicima i odlukama.

Orijentacije pedagoško-psihološke službe u Srbiji od njenog osnivanja do danas prikazane su na Grafikonu 3.



Grafikon 3. *Orijentacije pedagoško-psihološke službe u Srbiji (Trnavac, 1996.)*

Prva faza: **Dominacija savetodavnog rada**. Izbor zanimanja i savetovanje učenika koji imaju teškoće u učenju i ponašanju. U ovoj fazi se uvodi radno mesto „školskog savetnika”.

Druga faza: **Metodološka orijentacija**. Ovo je period 60-ih godina. To je period kada se uvodi metodologija kao studijski predmet na fakultete. U ovoj etapi dolazi do ekspanzije u korišćenju metoda i instrumenata u radu pedagoga.

Treća faza: **Klinička orijentacija** – koja je obuhvatala prvenstveno psihologe i usmeravala njihov rad na tretiranje malog broja učenika kategorisanih kao „problem-deca”. Dobra strana: neko se u školi okrenuo direktno pojedincu (individualni rad), a nedostatak: sve je to ipak udaljeno od opštih potreba škole u celini.

Četvrta faza: **Orijentacija na vaspitni rad** – je orijentacija koja je u našem društvu dominirala u periodu kada se dosta diskutovalo o „krizi morala”, o socijalnim razlikama. Očekivalo se da će pedagozi moći da otklone probleme čiji su koreni bili u širem društvenom kontekstu. Dobra strana: u školi se pedagozi bave pitanjima socijalizacije učenika, njihovim kolektivima i grupama i aktivnostima u slobodnom vremenu. Savetodavni rad se okreće i problemima vaspitnog rada sa pojedincima i grupama - ne bavi se više samo razvojnim

problemima i „problem-decom”. Nedostaci: pedagozi koji su se angažovali u ovim oblastima rada, postali su organizatori i koordinatori, a to nije jedina njihova uloga u školi.

Peta faza: **Inovativna orijentacija** (*animiranje i instruiranje nastavnika*) – je orijentacija koja se javlja u vreme osnivanja centara za inovacije i kada se ubrzano radi na opremanju škola i uvođenju inovacija.

Pedagozi su uglavnom pomagači pedagoškim zavodima i njihovim centrima za inovacije, takođe pomažu nastavnicima u njihovom stručnom usavršavanju. Dobra strana: čvršće povezivanje sa nastavnicima i problemima nastavnog rada.

Šesta faza: **Pedagoško – instruktivna orijentacija** – ova orijentacija se može tretirati kao razvojno pedagoška služba škole, a naglasak je na pedagoško – instruktivnom radu sa nastavnicima, kao osnovnoj polugi unapređivanja celokupnog rada u školi. Pedagozi i dalje nedovoljno rade direktno sa učenicima, više posreduju između nastavnika i pedagoško-psihološke službe. Dosta je učinjeno na praćenju i vrednovanju svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, kao i na pedagoško-didaktičnom instruisanju nastavnika.

Sedma faza: **Orijentacija na timski rad stručnih saradnika** – realizuje se u razvijenim školama koje imaju psihologa, pedagoga, socijalnog radnika i defektologa. U ovoj orijentaciji se utvrđuje harmoničan odnos između svih poslova koje treba da radi školski pedagog. Kroz dvanaest područja rada obuhvaćen je i rad sa nastavnicima i roditeljima. Pedagog se postepeno vraća svojim prvobitnim poslovima, a istovremeno sa svima saraduje (Trnavac, 1996).

U svetu: savetodavna orijentacija (savetovanje učenika koji imaju probleme u ponašanju i učenju), profesionalna orijentacija (savetovanje i usmeravanje za izbor zanimanja), organizacija vaspitnog rada, organizovanje vaspitnih aktivnosti za učenike u vannastavnom vremenu.

Trnavac (1996) u razvoju sadržaja i metoda rada pedagoške službe u školi navodi uglavnom dve osnovne linije, a to su:

1. Funkcionalističko-specijalistička – koju karakteriše radikalna specijalizacija, ne samo u smislu rešavanja malog broja „posebnih slučajeva”, već i „razmrvljeno vaspitanje”, kada se radi o pristupu učenicima.

2. Integracijski pristup – timski rad stručnih saradnika iz pedagoške službe i nastavnika, kao i objedinjeno proučavanje celokupne situacije vaspitanja u školi.

Stručne službe se prvi put spominju u dokumentima 1958. godine, ali se ne govori ništa o sadržaju rada, a prvi zvanični dokument koji priznaje ovu službu u sedam tačaka govori o razlozima ustanovljivanja službe. To su ujedno i ideje šta školski pedagog-psiholog treba da

radi (Trnavac, 1996). Uslovi za rad stručnih saradnika su definisani 1978. godine, dok je u oblasti normativnog regulisanja sadržaja i radnog statusa školskih pedagoga i psihologa najznačajnija 1979. godina kada se donose „Osnove za program rada školskih pedagoga i psihologa u OŠ”.

Najkompletniji dokumenti za rad stručnih saradnika pedagoga i psihologa su proistekli iz zakona iz 1986. godine. U njima se govori o stručnim saradnicima, iscrpnije su razrađeni programi i data su pomoćna objašnjenja. To se posebno odnosi na područja predškolskog vaspitanja i srednjeg obrazovanja i vaspitanja.

Za razvoj pedagoško-psihološke službe kod nas, najveći doprinos su dale katedre (odseci, grupe, odeljenja) za pedagogiju i psihologiju u Beogradu, Novom Sadu i Prištini.

Afirmacija pedagogije u savremenim društvenim uslovima dovela je do proširivanja pojma „pedagog” i do otvaranja novih radnih mesta u vaspitno-obrazovnim institucijama. Pedagozi su uglavnom bili orijentisani na područje vaspitno-obrazovnih institucija (škole, dečji vrtići, kazneno-poprvani domovi, đачki internati).

5. ŠKOLSKI PEDAGOG I SAVREMENA ŠKOLA

5.1. Uloga i položaj školskog pedagoga u savremenoj školi

Analizirajući različite aspekte promena u savremenoj školi, uloga školskog pedagoga je presudna. Školski pedagog nije ili ne mora biti inovator, ali je on jedan od glavnih nosilaca promene i njene operacionalizacije u praksi. Hoće li njegov rad biti prožet kreativnošću koja dovodi do kvalitetnijih promena u vaspitno-obrazovnom radu, zavisiće od njegovih kompetencija, motivacije za rad, od njegovih stavova prema svojoj ulozi u vaspitno - obrazovnom procesu.

Iz tog razloga najnovije reforme koje se sprovode kod nas i u svetu izuzetan značaj pridaju promenjenoj ulozi stručnih saradnika – školskih pedagoga.

Delor (Delors, 1998) navodi četiri osnovne tačke savremenog obrazovanja koje čine temelj takvog obrazovanja, a to su:

1. Učiti znati, tj. učenje za znanje – znanje treba da bude instrument za rešavanje problema, a decu i mlade treba osposobiti za intelektualni rad, samoučenje i učenje učenja;

2. Učiti činiti, tj. učenje za rad – praktična primena teorijskog znanja i snalaženje u problemskim situacijama;

3. Učiti živeti zajedno, s drugima, tj. učiti za zajednički život – stvaranje uslova za zajednički život – upoznavanje drugih kroz njihovu tradiciju, kulturu, istoriju i duhovne vrednosti;

4. Učiti biti, tj. učenje za postojanje – označava svestrani razvitak svakog pojedinca, potpuno ostvarenje ljudi, oblika njihovog izražavanja i različitih uloga koje imaju u porodici i u društvu, kao pojedinci i kao članovi zajednice, koje obuhvata prethodne tri tačke (Delor, 1998).

Šporer (1990) i Cindrić (1995) u nastojanju da definišu odrednice profesije i profesionalnosti školskih pedagoga navode pet temeljnih pretpostavki koje određuju profesiju, a to su:

- (1) razvijenost teorija i tehnologija,
- (2) pravo na stručnu ekspertizu (monopol),
- (3) prepoznatljivost u društvu,
- (4) organizovanost i
- (5) profesionalna etika.

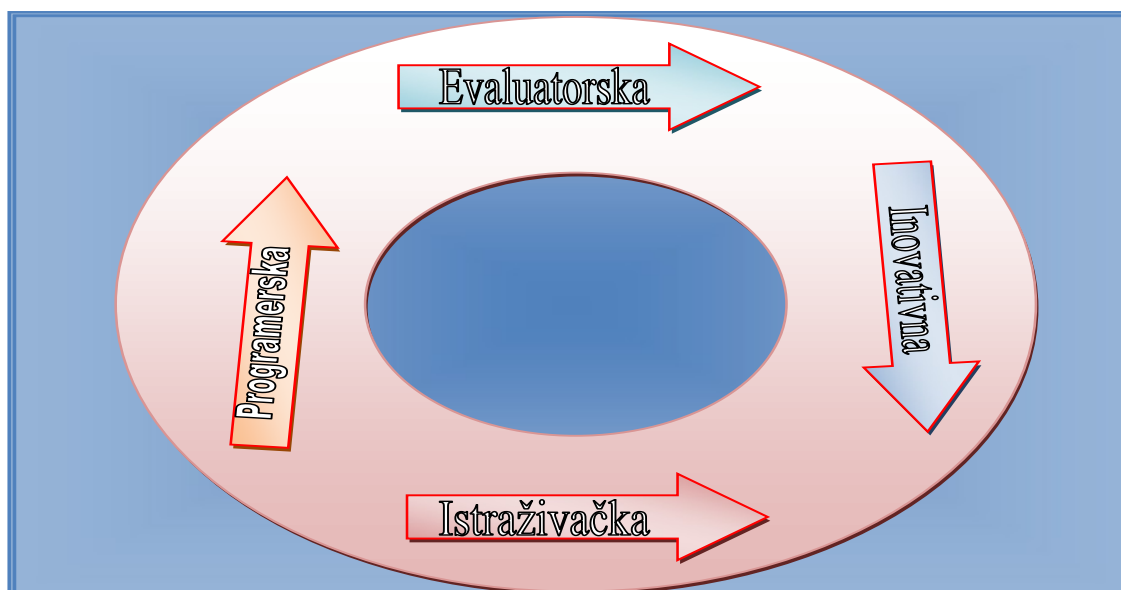
Analizom ovih točaka dolazi se do zaključka kako postoje čvrsti temelji za razvoj pedagoške profesije, ali unutar svakoga navedenog područja još uvijek ima mnogo prostora za unapređenje.

Florić (2008) ukazuje da se danas može prepoznati situacija u kojoj su se očekivanja od obrazovno-vaspitnih institucija i njihovih zaposlenih dramatično povećala. Od svih pedagoga očekuje se da budu izvršioци promena, dok su se, istovremeno, poteškoće sa kojima se suočavaju višestruko povećale. Ova autorka naglašava da su sve ove društvene promene i kretanja, dovela do situacije u kojoj uloga pedagoga postaje sve složenija i zahtevnija, dok se radni uslovi, materijalni i profesionalni status zanemaruju.

Školski pedagog svojim mestom i ulogom u školi u saradnji s učiteljima i učenicima stvara pogodni školski milje u kojem će se učenik razvijati. To je izazov koji stoji pred svim učesnicima vaspitno-obrazovnog rada u savremenoj školi.

Izazov je „čin izazivanja, ono što privlači i podstiče na isprobavanje snaga i jača želju za duhovnim ili fizičkim pustolovinama”. (Anić, 1991: 222).

Na Grafikonu 4 prikazane su sledeće funkcije školskog pedagoga u savremenoj školi, o kojima govori Trnavac (1996: 54):



Grafikon 4 *Funkcije školskog pedagoga u savremenoj školi*

Programerska - aktivnosti pedagoga u planiranju nastavnog rada, programiranju svih vidova rada škole i rada stručnih i upravnih organa škole.

Evaluatorska - aktivnosti pedagoga i psihologa škole u izradi evidencione i verifikacione dokumentacije i instrumentarija za dijagnostiku i evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada škole.

Istraživačka - aktivnosti pedagoga u izradi projekata i instrumentarija za mala i akciona istraživanja u cilju unapređivanja pedagoške prakse u školi, pedagoško –instruktivna i savetodavna.

Inovativna - aktivnosti pedagoga na upoznavanju i diseminaciji didaktičkih inovacija u školi (Trnavac, 1996: 54).

U osnovi svih reformi dolazi do promena društvenih odnosa u obrazovanju, nauci, kulturi, tehnici i sl. U svrhu bržeg naučno-tehnološkog napretka, pred školu, nastavnike i pedagoge kao nosioce promena, postavljaju se veliki zahtevi. Postavlja se pitanje da li tim zahtevima školski pedagog može udovoljiti? Kakve su njegove stvarne realne mogućnosti? Jesu li mogućnosti školskog pedagoga u direktnoj vezi s njegovim položajem u procesu promena, kao i nivo stručne osposobljenosti i spremnosti da sve zahteve potpuno pravilno shvati i realizuje?

Teorija promene uključuje jasna shvatanja o ulozi vrhunskih stručnjaka u školi. Promena uključuje resocijalizaciju. Interakcija je baza za školsko učenje. Nova značenja, nova ponašanja, nove veštine, sve to zavisi od toga da li nastavnici i pedagozi rade kao pojedinci ili razmenjuju ideje, jedan drugom pružaju podršku i pozitivan odnos u vezi s poslom.

Osobine i radne funkcije školskog pedagoga (Trnavac, 1996: 17), prikazani su u tabeli 1. Školski pedagog: planira, programira, prati, vrednuje i kontroliše vaspitno-obrazovni rad u školi; proučava, istražuje, inovira i unapređuje; na osnovu toga savetuje i instruiše, sa njima saraduje, koordinira njihov rad kada je to neophodno i o svemu vodi pedagošku dokumentaciju (Trnavac, 1996: 54).

Može se reći da su osobine i radne funkcije školskog pedagoga sledeće: opservator, informator, konsultant, savetnik, inicijator, koordinator, organizator, realizator, istraživač i analitičar, inovator, diseminator, dokumentarista (Trnavac, 1996: 39).

Tabela 1. Osobine i radne funkcije školskog pedagoga (Trnavac, 1996: 39)

Osobine i radne funkcije školskog pedagoga	
<i>Opservator</i>	<i>Realizator</i>
<i>Informator</i>	<i>Istraživač</i>
<i>Konsultant</i>	<i>Analitičar</i>
<i>Savetnik</i>	<i>Inovator</i>
<i>Inicijator</i>	<i>Diseminator</i>
<i>Koordinator</i>	<i>Dokumentarista</i>
<i>Organizator</i>	

Isti autor govori o zapaženim pravcima delovanja školskih pedagoga (Trnavac, 1996: 17), a koji su prikazani u Tabeli 2.

Tabela 2. Zapaženi pravci delovanja školskih pedagoga (Trnavac, 1996:17)

Zapaženi pravci delovanja školskih pedagoga	
<p>Aktivnost subjekta Pojačavanje aktivnosti učenika i nastavnika i intenziviranje saradnje sa roditeljima.</p>	<p>Sinhronizovanost Organizaciono povezivanje, usklađivanje, koordinacija i optimalno usaglašavanje rada svih.</p>
<p>Vaspitne namere škole Briga o ciljevima i zadacima vaspitanja, o opštoj usmerenosti šk. rada i atmosferi koja vlada u školi.</p>	<p>Inovativnost Traženje novih puteva, načina i metodičkih rešenja za rad u izmenjenim okolnostima.</p>
<p>Humanizacija Očovečenje vaspitnih situacija i socijalnog miljea u kome se vaspitanje ostvaruje.</p>	<p>Racionalnost i naučna zasnovanost rada Naučna organizacija vaspitanja, povećanje ekonomičnosti i efikasnosti rada u školi.</p>

On navodi sledeće pravce delovanja: aktivnost subjekta, vaspitne namere škole, humanizacija, sinhronizovanost, inovativnost i racionalnost i naučna zasnovanost rada.

U tabeli 2. dato je objašnjenje za svaki pravac delovanja.

5.2. Pogledi na ključne kompetencije pedagoga u savremenoj školi

U ovom poglavlju bavićemo se razmatranjem profesionalne kompetentnosti kao, po našem mišljenju, neobično važnom elementu definicije profesije školskog pedagoga, koji u velikoj meri određuje kako odnos profesionalaca koji nose ispunjenje profesionalnih funkcija profesije. Polazeći od opšteg pregleda pregleda definicija kompetencija autori Ledić, Staničić i Turk (2013) prelaze na specifične kompetencije karakteristične za školskog pedagoga. Citirajući razne autore (Giron, 1988; Žižak, 1997; Mijatović, 1999; Resman, 2000; Silov, 2000; Staničić, 2001 i 2003; Jurić, 2004; Podgórecki, 2004; Zydziunaite, 2007; Trnavac, 2007; Jezierska, 2007; Čulum, 2009 i dr.), daju prikaz raznih viđenja delokruga poslova školskoga pedagoga te istovremeno potrebnih sposobnosti za obavljanje toga posla. Po mišljenju navedenih autora, pedagog, osim stručnih znanja i veština, mora imati komunikacijske veštine, kompetencije aktivnog građanina i etičke kompetencije kao temelj za kvalitetno i odgovorno obavljanje svog posla. (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

Ubrzane društvene promene praćene naučnom i tehnološkom, informacionom ekspanzijom donose savremenoj školi nove uloge, zahteve i izazove. Može se reći da zahtevi koji se stavljaju pred školu, a samim tim pred nastavnike i stručne saradnike pedagoge, postaju sve složeniji.

U pedagoškoj i drugoj stručnoj literaturi, postavljaju se pitanja profesionalnih kompetencija nastavnika i saradnika, standarda i kvaliteta njihovog rada kao i izazovi školama da se bave ovom problematikom. Pregledom dostupne stručne literature i analizom

dokumenata u oblasti obrazovanja može se zaključiti da postoji više različitih pristupa u definisanju kompetencija nastavnika i stručnih saradnika, pa su samim tim i date definicije kompetencija stručnih saradnika pedagoga različite po svom značenju.

Stark i sar., (1986) smatraju da je profesionalna kompetentnost koncept složen od šest konstitutivnih elemenata i to:

- 1) konceptualne kompetentnosti, koja znači razumevanje teorijskih temelja profesije,
- 2) tehničke kompetentnosti, koja predstavlja posedovanje temeljnih veština potrebnih da se obavljaju poslovi struke,
- 3) integrativne kompetentnosti ili mogućnosti da se teorijska znanja primene u praksi,
- 4) kontekstualne kompetentnosti koja omogućuje razumevanje širih socijalnih, ekonomskih, kulturnih uslova u kojima se odvijaju profesionalne aktivnosti,
- 5) adaptivne kompetentnosti ili sposobnosti da se predvide važne promene u profesiji i da se tim promenama prilagodi i
- 6) kompetentnosti u interpersonalnim komunikacijama (Stark i sar.,1986).

Despotović (2010) po navodu Koraća (2013) ističe da postoje četiri pristupa u definisanju kompetencija: personalni pristup koji kompetencije definiše kao potpuno personalna svojstva koja pojedinac treba da poseduje da bi efikasno obavljao određenu vrstu posla; tehničko-stručni pristup – u kojem se kompetencije vezuju za posebne izolovane jedinice radnog ponašanja, odnosno obavljanja specifičnih radnih zadataka; generički pristup – koji kompetencije definiše kao attribute ili multifunkcionalne sklopove znanja, veština i stavova koji su potrebni svim pojedincima za ostvarenje, razvoj i dalje učenje i obavljanje svih zanimanja; socijalno-tehnički pristup – kompetencije se definišu kao radne uloge koje su socijalno definisane i usaglašene. Isti autor navodi i integralni pristup kompetencijama, pod kojim podrazumeva integraciju tehničko-stručnog i generičkog pristupa.

Odanost profesiji nasuprot odanosti instituciji je jedna od dimenzija identiteta koju su u društvene nauke uneli Robert Merton (1957) i Alvin Gouldner (1957 i 1958). Koncept odanosti profesiji Merton je upotrebio kako bi označio različite položaje koje ljudi imaju i ostvaruju u svojoj lokalnoj zajednici. One koji su okrenuti izvan lokalne zajednice Merton je nazvao kosmopolitama (*cosmopolitans*) čiji se doprinos najčešće sastoji u unošenju novih znanja i veština u svoje okruženje. Druga grupa (Merton ih je nazvao *locals*), lokalno orijentisana, ima najdublji i najširi uticaj na interpersonalne odnose koje razvija u samoj zajednici (Merton, 1957).

Za razliku od Mertonovog pristupa, Gouldner analizira „dva tipa latentnih organizacijskih uloga ili identiteta” (Gouldner, 1958: 444). Ovaj autor pod komopolitima

podrazumeva one čija je „lojalnost prema organizaciji u kojoj su zaposleni relativno niska i vrlo je verovatno da kao svoju referentnu grupu biraju neku spoljašnju grupu (izvan organizacije), a vrlo je visoka predanost specijalizovanoj ulozi koju nose znanja i veštine koje poseduju” (Gouldner, 1957: 290).

Lokalno orijentisane karakteriše „niska predanost specijalizovanoj ulozi koju nose znanje i veštine koje poseduju i visoka lojalnost organizaciji u kojoj su zaposleni” (Gouldner, 1957: 290).

Osavremenjivanje znanja koja treba usvojiti, kompleksnost sredinskih okolnosti u kojima se odvija delatnost pedagoga (nove uloge učenika, roditelja i nastavnika, reforme na nivou države, nove vrednosti i zahtevi koji se pojavljuju u procesu tranzicije, uvođenje novih sistema kvaliteta) stavljaju pred školske pedagoge zahtev za kontinuiranim profesionalnim razvojem. Kvalitet svih zaposlenih u obrazovanju, kao i kvalitet rada pedagoga dovode se u direktnu vezu sa stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem.

Postavljen je i aksiom da bez kontinuiranog profesionalnog razvoja zaposlenih u školi nema ni kvalitetnog rada škole. Promene koje se odvijaju u svim sferama društvenog života dovode do promena kako u sistemu vaspitanja i obrazovanja, tako i u školi uopšte. Izmenjeni društveni kontekst pred pedagoga postavlja zahtev da neke uloge promeni, neke napusti i prihvati neke nove.

Među novim ulogama školskog pedagoga naglašavaju se spremnost i otvorenost za promene, napuštanje nekih tradicionalnih uloga (npr. da je gotovo jedini izvor informacija), prilagođavanje novim okolnostima (uloga mentora, moderatora, organizatora situacija u kojima se radi i uči, intenzivnije uključivanje učenika, roditelja, okruženja u život i rad škole...), prihvatanje „nove uloge” (npr. uključivanje novih tehnologija u nastavu, saradnja, timski rad ...). Ističe se i potreba da školski pedagog bude, pre svega, inicijator promena u školi. Vizija celoživotnog učenja i neprestalnog profesionalnog razvoja zahteva pedagoga koji će znati kritički da razmišlja, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna da potraži ili osigura preduslove za razvoj svakog pojedinog učenika, koji podstiče i podržava saradnike u procesu napredovanja, podstiče timski rad sa nastavnicima, roditeljima, partnerima iz drugih organizacija i institucija sa kojima škola saraduje.

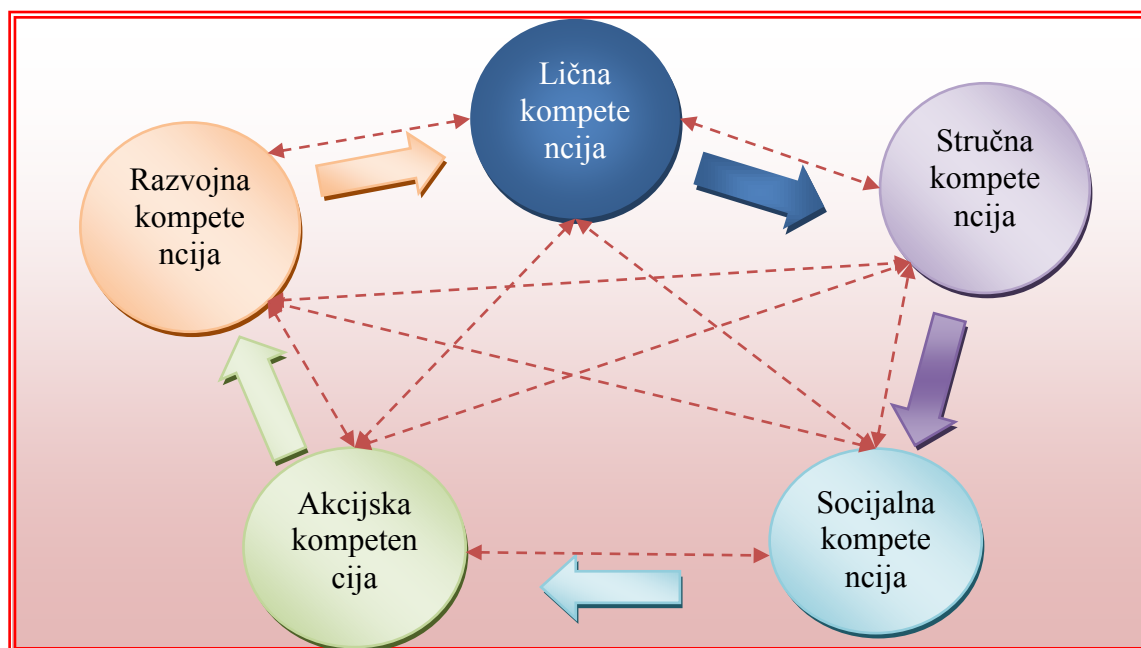
Naime, od pedagoga se očekuje da kroz kontinuirano profesionalno usavršavanje i odgovornu participaciju u svim segmentima školske stvarnosti doprinosi kako kvalitetnijem radu škole, tako i sopstvenom rastu i razvoju, a da pri tom ne bude samo ekspert za profesionalnu oblast delovanja, nego pre svega „pedagog”.

Kako bi uspešno preuzeo i savladao navedene uloge, pedagog mora, pre svega, biti otvoren i spreman za promene i motivisan za celoživotno učenje kroz kontinuirani profesionalni razvoj, jer samo ukoliko bude sticao i razvijao nova znanja i veštine, odnosno potrebne kompetencije, pedagog se može nositi sa zahtevima koje pred njega postavljaju „nove uloge”. U skladu sa tim, u poslednje vreme, u različitim dokumentima se ističe da je neophodno razvijati kompetencije koje pedagogu pomažu da efikasno deluje u kompleksnim, različitim, nepredvidljivim situacijama.

Na spisku kompetencija koje školskom pedagogu omogućavaju da efikasno deluje u savremenoj školi nalaze se pre svega „personalne, stručne, razvojne, akcione i socijalne kompetencije”(Staničić, 2003) koje u prvom redu zahtevaju ravnopravnu komunikaciju, timski rad, saradnju, kvalitetne međuljudske odnose na svim relacijama. Tačnije, među navedenim kompetencijama, centralno mesto zauzimaju: komunikacijske veštine i znanja, sposobnosti međusobnog razumevanja, prihvatanja različitosti, kooperacije na svim nivoima, sposobnost empatije, veštine asertivne komunikacije i sl.

U Grafikonu 5 dat je pregled ključnih kompetencija za rad pedagoga:

- PERSONALNE (ponašanje i reagovanje)
- STRUČNE (znanja iz struke vezana za stvaranje vizije)
- RAZVOJNE (unapređivanje procesa)
- AKCIJSKE (delovanje u praksi)
- SOCIJALNE (međuljudski odnosi)



Grafikon 5. Ključne kompetencije za rad pedagoga (Staničić, 2003.)

Po našem mišljenju, način na koji sami pedagozi opažaju svoju profesiju je istovremeno i proces definisanja svog zanimanja i profesionalne kompetencije. Nalazi velike međunarodne komparativne studije o radnim vrednostima, američkog psihologa D. Supera su pokazali da pri izboru zanimanja radne vrednosti imaju odlučujuću ulogu (Super, 1983).

U vezi sa ovim rezultatima, jasno je da profesija mora imati neki vrlo jasan i prepoznatljiv socijalni identitet kako bi bila prepoznata kao poželjan profesionalan cilj.

Može se pre svega reći, kako je realno očekivati da profesija školski pedagog, koja je, kao uostalom i druge, pomagačke profesije, zavisi od društvenih uslova u kojima postoji i razvija se. Pritom, naravno, ne treba zanemariti činjenicu da su percepciji profesije doprineli i njeni nosioci, koji su u kontaktima sa učenicima, nastavnicima i roditeljima pokazali znanje, kompetencije, ali i privrženost, zbog čega se njihov ugled sada zasniva na profesionalnosti, a ne samo na želji da pomognu. Tako je razvojna pedagoška delatnost, to jest školski pedagog kao najšire profilisani stručnjak postala profesija od većeg ugleda nego što je (to) bila pre više od pet decenija kada su prvi školski pedagozi počeli da rade u školama.

Uloge pedagoga u savremenoj školi su sve kompleksnije i odgovornije. U uslovima reforme sistema obrazovanja i vaspitanja menjaju se uloge, pozicije i funkcije školskih pedagoga. Da bi odgovorili novim zahtevima koje pred njih postavljaju savremena škola i društvo, potrebno je da se kontinuirano profesionalno usavršavaju. Inicijalno obrazovanje budućih pedagoga trebalo bi da ih priprema za nove uloge. U vremenu globalnih promena školskih sistema radi podizanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, razmatranja o kompetencijama, posebno profesionalnim kompetencijama pedagoga dobijaju sve veći značaj.

Profesionalne kompetencije pedagoga pre svega odnose se na posedovanje posebnih pedagoških znanja i veština, ali i osobine ličnosti nužne za uspostavljanje, građenje i unapređivanje odnosa kako s učenicima, tako i s njihovim roditeljima, ali i sa kolegama i svim ostalim činiocima vaspitno-obrazovnog procesa. Samo onaj školski pedagog koji poseduje kompetencije u različitim aspektima pedagoškog delovanja, kritički promišlja o sebi i svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi, menja i unapređuje svoja ponašanja, (te) oblikuje podsticajno okruženje i pozitivnu klimu u školi, ima osećaj zadovoljstva u pedagoškom radu, te može očekivati napredovanje na svim nivoima vaspitno-obrazovnog rada.

Karakteristike pedagoškog radnika za 21. vek su:

- osposobljenost da radi u timu,
- razumevanje i poštovanje vrednosti i razlika drugih kultura,
- posedovanje smisla za komunikaciju,
- otvorenost za promene,

- stručna osposobljenost da pomaže u razvoju deteta,
- posedovanje profesionalne autonomije,
- osvešćenost za kontinuiran profesionalni razvoj tokom čitavog radnog veka,
- negovanje partnerskih odnosa sa decom, roditeljima i kolegama,
- otvorenost za nove informacione tehnologije (UNESKO i Međunarodni biro za obrazovanje, 1996).

Po mišljenju Jevtić (2011), školski pedagozi kao pripadnici pomagačke profesije treba da poseduju višestruke kompetencije:

- stručne,
- interpersonalne
- personalne.

Stručne kompetencije:

- vladanje novim, savremenim i međusobom povezanim programskim sadržajima,
- osposobljenost za izbor ključnih informacija, rukovanje i menadžment u korišćenju informacija,
- sposobnost konvergentne i divergentne produkcije kroz kognitivnokonfliktne situacije,
- evaluacija efikasnosti sopstvenog delovanja.

Interpersonalne kompetencije:

- kompetencije dvosmerne komunikacije – odnos partnerstva,
- empatičnost i uzajamnost,
- senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje sopstvene, ali i ličnosti drugih,
- grupni menadžment – biti vođa i biti vođen, sposobnost uveravanja, organizacione i timske sposobnosti,
- uvažavanje različitosti, tolerancija i demokratičnost.

Personalne kompetencije:

- asertivnost – prepoznavanje i uvažavanje svojih i tuđih emocija i stavova
- samopouzdanje, samokontrola i lični integritet,
- adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promena,
- otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.

Činjenica je, međutim, da su naše škole još uvek *fabrike saznavanja* (Morgan, 1997) da i u školama koje se bave obrazovanjem budućih vaspitača, učitelja, još uvek profesionalne kompetencije odnose prevagu nad personalnim i interpersonalnim.

Korpus usvojenog znanja je važniji od etosa profesije. Iako se na novim, prema Bolonjskom procesu reformisanim studijama, insistira na profesionalnoj praksi studenata, upravo radi podsticanja profesionalnih i interpersonalnih kompetencija, zadatak onih koji pripremaju za pomagačke profesije još uvek je obrazovni, a manje vaspitni.

Rad školskog pedagoga je kompleksan do te mere da svaka pojedina aktivnost kojom on pedagoški upravlja, govori o specifičnom i kompleksnom sadržaju rada koji obihvata sve subjekte obrazovno-vaspitnog procesa u jedinstvenom i zajedničkom pedagoškom, psihološkom, mentalno-higijenskom i socijalnom radu.

Knežević-Florić (2008) ukazuje da svako ozbiljnije kritičko promišljanje o obrazovanju pedagoga danas, neminovno vodi zaključku o nužnosti društveno-profesionalne revalorizacije pedagoškog poziva. Ova autorka naglašava da je već dugo je u našoj praksi prisutno nezadovoljstvo izborom i načinima pripreme aspiranata za ovaj poziv, nezadovoljstvo zbog neujednačenog vrednovanja i gledanja na ovaj poziv, posebno na njegovu suštinu i sve ono što ga izdvaja od drugih i čini ga specifičnim; nezadovoljstvo zbog nedovoljno osmišljene i nedovoljno istrajne brige o potrebi neprestanog profesionalnog dograđivanja onih koji su se iz različitih motiva, namerno ili slučajno, opredelili za ovaj poziv, kao i nezadovoljstvo što se ništa ne čini u cilju osetnijeg popravljavanja društvenog statusa i materijalnih nepravdi kada je o ovom pozivu reč.

Promene u savremenoj školi zahtevaće od pedagoga nove pedagoške kompetencije, sposobnost upravljanja pedagoškim procesom, kao i sposobnost kreiranja nove i drugačije strategije za realizaciju pedagoškog procesa.

Svi navedeni momenti promena u radu pedagoga podrazumevaju i zahtevaju sposobnost sagledavanja situacije, sposobnost predviđanja izazova, sposobnost odlučivanja, sposobnost povezivanja ljudi, tačnije razvijene sposobnosti komunikacije i interakcije ili jednom rečju, socijalnu kompetentnost (neophodna za obrazovanje, profesionalni razvoj i profesionalnu praksu pedagoga). Svojstva socijalne kompetentnosti, koja se mogu označiti i kao kvaliteti i veštine, a ujedno i kao kriterijumi za procenu socijalne kompetentnosti su: autonomnost, tolerantnost, participativnost, otvorenost i fleksibilnost. Pedagoški delovati znači ovladati pedagoškim kompetencijama u kojima je znanje samo jedan segment. Razvoj pedagoških kompetencija pedagoga zahteva stalno nove vizije pedagoške refleksije, stalno sagledavanje i osmišljavanje novih područja rada razvojno-pedagoške delatnosti, kreiranje pozitivne pedagoške klime za njihovu realizaciju, ali i sopstvenu vidljivost u procesu njihovog ostvarenja.

U skladu sa ulogama koje pedagog u savremenim uslovima treba da realizuje, neophodna je stalna otvorenost i usmerenost na lični i profesionalni razvoj. Kvalitet obrazovno-vaspitnog rada pedagoga u velikoj meri zavisi od njega kao profesionalca. To zahteva da on poseduje: odgovarajuća znanja, veštine, lične osobine, profesionalnu perspektivu i motivaciju, ako se očekuje da zadovolji zahteve koji se pred njim postavljaju.

Zbog toga je važno i uvek aktuelno baviti se profesionalnim razvojem i usavršavanjem pedagoga, odnosno pokušajima da se odgovori na pitanje: „Kako postati dobar pedagog i kako svoj razvoj usmeriti u vremenu brzih promena”? Radno-akcione kompetencije pedagoga podrazumevaju prvenstveno individualnu sposobnost izvršavanja zadataka. Postavlja se pitanje: „Kako jačati radno-akcione kompetencije, kako sačuvati dobre efekte tradicionalne škole a iskoristiti prednosti interaktivnog i kooperativnog učenja kao i individualizacije”?

Veštine koje su potrebne za razvijanje informatičke i komunikacijske pismenosti kao radno-akcione kompetencije su: upotreba adekvatnih korisničkih progama, korišćenje interneta, pozvanja osnove nenasilne i kulturne, kao i poslovne komunikacije, poznavanje engleskog jezika, poznavanje drugog ili drugih jezika. Pod informatizacijom obrazovanja i pedagoškog rada podrazumeva se „proces obezbeđivanja područja obrazovanja metodologijom i praksom optimalnog korišćenja novih savremenih informacionih tehnologija koje su usmerene na ostvarivanje psihološko-pedagoških ciljeva (Đorđević, 2003: 47).

Informatizacijom pedagoškog rada može se uspostaviti povezanost do sada prekinutih veza između pojedinih činilaca.

Informatizacija znači povratnu tačku u efikasnoj organizaciji ukupne pedagoške delatnosti u školi, racionalnije trošenje energije svih faktora nastavnog rada, proširenje izvora obrazovanja i brže, efikasnije dolaženje do odgovarajućih informacija, kao podloge temeljnog, šireg i intenzivnijeg obrazovanja, bržeg, pravovremenog i kontinuiranog pribavljanja informacija o napredovanju učesnika u procesu učenja. Razvojem informatičke tehnologije sve se više susrećemo sa pojmom informatičke pismenosti, koja je deo pojma informacione pismenosti.

Informaciona pismenost predstavlja uviđanje potrebna za informacijom, posedovanje znanja o tome kako je naći, proceniti i iskoristiti najbolje da bi se rešio određeni problem ili donela kakva odluka. U današnje doba informatička pismenost bitan je uslov za informacionu pismenost, a posebno je potreban pri pronalaženju informacija. Efikasnost pedagoške komunikacije zavisi od toga ko je pošiljalac i koliko je osposobljen da pošalje sadržaj, koji su predmeti komuniciranja, kao i to koliko je primalac kompetentan za prijem poruke ili sadržaja pedagoške komunikacije (Jevtić, 2011).

Uloge pedagoga koje su neophodne za uspostavljanje što efikasnije pedagoške komunikacije su: pedagog kao didaktičar, vaspitač, dijagnostičar, koordinator, kreator novih interpersonalnih odnosa, graditelj emocionalne klime.

Kod *slanja sadržaja* pedagoške komunikacije postoje više funkcija kao što su proceduralne funkcije, interpersonalne funkcije i funkcije jačanja selfa.

Razmatrajući pitanja profesionalne osposobljenosti pedagoga za informatičku kompetentnost i govoreći o proceduralnim funkcijama koje su zastupljene u odnosu pedagoga i njegovih saradnika, Jevtić (2011) navodi sledeće funkcije: utvrđivanje ciljeva rada, pribavljanje potrebnih informacija, razmena informacija, poruka ili sadržaja komunikacije, razmena stavova vrednosti, suđenja, zaključaka, rasvetlavanje zabluda, iznošenje činjenica, sumiranje i na kraju tu spada i evaluacija.

- Interpersonalne funkcije pedagoške komunikacije su: usaglašavanje pravila i normi ponašanja tokom pedagoške komunikacije, pomoć pojednaca da aktivno učestvuju u sugerisanju i kontroli reda u diskusiji, podsticanje različitih stavova i mišljenja, uvažavanje različitih mišljenja, smirivanje tenzija pri neslaganju, sugerisanje kompromisa, stvaranje pogodne emocionalne klime, solidarnost (razumevanje za mane i slabosti)

- Funkcija jačanje selfa je funkcija pedagoške komunikacije koja podrazumeva jačanje saznanja osobe o sebi, samorealizacija, samoaktuelizacija, samoprocena (Jevtić, 2011).

5.3. Mogućnosti profesionalnog razvoja pedagoga u savremenoj školskoj kulturi

Profesionalni razvoj školskog pedagoga poimamo u kontekstu celoživotnog učenja polazeći od zaključka da profesionalni razvoj počinje samim početkom polaska individue u formalni sistem obrazovanja, a možda i pre. Teško je podvući granicu kada i kako je neko počeo da se profesionalno razvija za svoj budući poziv.

Inicijalno obrazovanje školskog pedagoga podrazumeva njegovo formalno obrazovanje na fakultetu, odnosno studijskoj grupi za školsku pedagogiju, čiji je ishod sticanje diplome koja mu daje pravo da se zaposli kao stručni saradnik u školi. U tom smislu, ono predstavlja samo jednu od faza profesionalnog razvoja u kojoj se stvaraju temelji za građenje njegovog profesionalnog identiteta.

Pored inicijalnog obrazovanja školskih pedagoga, sastavni i obavezni deo njegovog profesionalnog razvoja čini stručno usavršavanje koje podrazumeva sticanje novih i

usavršavanje postojećih kompetencija i kao takvo, ono predstavlja razvoj karijere stručnog saradnika školskog pedagoga napredovanjem u određeno zvanje.¹

U Pravilniku o stalnom stručnom i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, broj 13/2012) utvrđen je način organizovanja stručnog usavršavanja stručnih saradnika pedagoga.

Za razliku od prethodnog Pravilnika (*Službeni glasnik RS*, br. 14/04 i 56/05), do ranije važećeg, koji je pod stručnom usavršavanjem stručnog saradnika podrazumevao *praćenje, usvajanje i primenu savremenih dostignuća u nauci i praksi radi ostvarivanja ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja i unapređivanja obrazovno-vaspitarne prakse* (Ibid), nov

Pravilnik pod stručnim usavršavanjem stručnog saradnika podrazumeva *sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitarne-obrazovne, obrazovno-vaspitarne, vaspitarne, stručnog rada i nege dece* (*Službeni glasnik RS*, broj 13/2012).

Dakle, pojam kompetencija je sastavni deo same odredbe stručnog usavršavanja u novom Pravilniku. Profesionalno usavršavanje školskog pedagoga u skladu sa pomenutim Pravilnikom, ostvarivalo se po posebnim akreditovanim programima, koji su mogli biti obavezni i izborni. Svaki stručni saradnik - školski pedagog je bio dužan da u toku pet godina pohađa najmanje 100 časova programa (najmanje 60 časova sa liste obaveznih i do 40 časova sa liste izbornih programa).

Pored toga, Pravilnik je propisivao da stručni saradnik ima pravo i dužnost da svake školske godine učestvuje u ostvarivanju različitih oblika stručnog usavršavanja u ustanovi u kojoj radi, i to da: prikaže aktivnost, temu, rezultate praćenja razvoja učenika, stručnu knjigu, odnosno članak ili da vodi radionicu; prisustvuje oglednim časovima, delovima akcionog istraživanja pedagoške prakse, teme, stručne knjige, odnosno članka i da učestvuje u njihovoj analizi; prisustvuje stručnim sastancima na kojima se ostvaruje pojedini oblik stručnog usavršavanja i učestvuje u izradi razvojnog plana ustanove.

Osnovne postavke Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, broj 13/2012) su:

- Celoživotno učenje
- Profesionalizacija zanimanja u obrazovno – vaspitnom sistemu
- Uravnotežen profesionalni razvoj

¹ *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Službeni glasnik RS, broj 13/2012)*

Isti Pravilnik uvodi sledeće novine:

- Planiranje stručnog usavršavanja
- Lični plan profesionalnog razvoja
- Prioritetne oblasti
- Povezivanje stručnog usavršavanja sa kompetencijama
- Obogaćena lista aktivnosti i oblika stručnog usavršavanja
- Unapređeni uslovi i postupak odobravanja programa stručnog usavršavanja
- Portfolio profesionalnog razvoja
- Stručno usavršavanje u okviru godišnje pedagoške norme-usavršavanje u ustanovi
- Uslovi, postupak i rokovi za sticanje zvanja
- Poslovi koje obavljaju zaposleni sa zvanjima

Kompetencije su u prethodno spomenutom Prvilniku primenjene i uključene u profesionalni razvoj kroz: odobravanje programa stručnog usavršavanja, samovrednovanje pojedinca i ustanove, donošenje plana stručnog usavršavanja u ustanovi, lični plan profesionalnog razvoja određivanje odgovornog lica u pedagoškom kolegijumu za praćenje stručnog usavršavanja i izveštavanje o njemu.

Novi Pravilnik doprinosi unapređivanju sistema profesionalnog razvoja iz sledećih razloga:

- bolje povezuje elemente sistema
- primenjena su savremena znanja iz oblasti obrazovanja
- procedure su preciznije i jasnije
- prepoznati su raznovrsniji oblici, načini stručnog usavršavanja
- bolje su definisane uloge i odgovornosti učesnika u obrazovno - vaspitnom sistemu
- naglašeno je povezivanje i primena naučenog tokom stručnog usavršavanja u praksikao

i horizontalno učenje

- omogućava zaposlenima da ravnomerno razvijaju svoje kompetencije i grade profesionalni identitet

U skladu sa Pravilnikom, stručno usavršavanje se ostvaruje ne samo kroz aktivnosti koje se sprovode po odobrenim programima obuka, već i kroz aktivnosti kao što su:

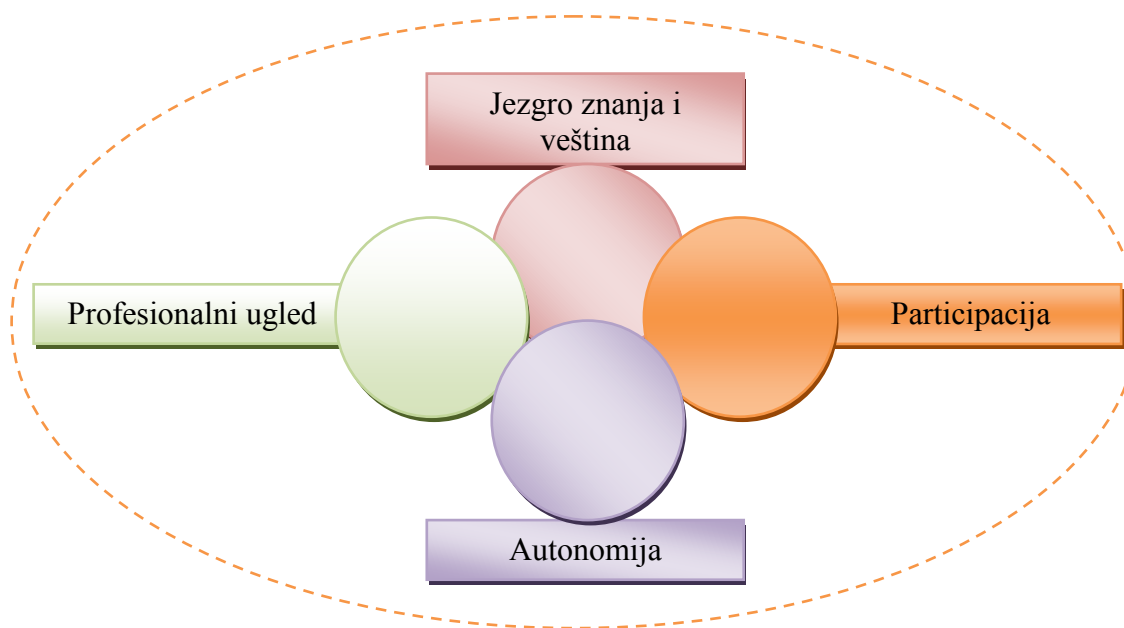
- odobreni programi stručnog usavršavanja – obuke
- akreditovani programi visokoškolskih ustanova- oblici celoživotnog učenja
- stručni skupovi
- letnje i zimske škole stručna i studijska putovanja

Navedeni oblici stručnog usavršavanja mogu biti domaćeg ili međunarodnog karaktera.

Značajno pitanje je i pitanje uvođenja u posao stručnog saradnika. Prema važećoj zakonskoj regulativi, ono ima za cilj da stručnog saradnika pedagoga-pripravnika osposobi za samostalni rad i polaganje ispita za licencu. U periodu pripravništva, škola je dužna da saradniku obezbedi mentora, koji mu pomaže da savlada program za uvođenje u rad stručnog saradnika. Podzakonska akta definišu ko može biti mentor, daju okvirni program i obaveze mentora i pripravnika.

Profesionalni razvoj pedagoga, kao proces koji se zasniva na aktivnom učešću saznavaoaca – pedagoga, svoje utemeljenje nalazi u ključnim pretpostavkama – znanja, veštine, kompetencije, potrebne za kvalitetno ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada škole, razvijaju se kroz participaciju, interakciju i međusobno delovanje pedagoga, nastavnika, roditelja, drugih kolega i stručnih saradnika u školi (Slika 5).

U sistemu profesionalnog usavršavanja školskog pedagoga uvedene su i licence za stručne saradnike – školske pedagoge, koje su podrazumevale ispunjavanje određenih kriterijuma, tačnije broja sati stručnog usavršavanja.



Slika 5. *Vodič za uvođenje u posao stručnih saradnika, 2006.*

Konstruktivistička meta-teorija razvija nove poglede na prirodu znanja, pri čemu naglašava da je znanje hipotetička, anticipativna konstrukcija stvarnosti (Stojnov, 1998). Priroda znanja je relativna i socijalno uslovljena, perspektiva saznavaoaca neodvojiva je od subjekta saznanja – on učestvuje, participira u saznavanju objekta, načelo valjanosti zamenjuje se načelom održivosti, konstrukcije, pojave koje se proučavaju neodvojive su od sociokulturnog konteksta svog dešavanja (Andevski, Knežević-Florić 2002).

Bitan činilac razvoja kompetencija i profesionalnog razvoja školskog pedagoga je potreba samog pedagoga za stručnim usavršavanjem.

Odnos školskog pedagoga prema profesionalnom razvoju i usavršavanju je lični konstrukt koji je podstaknut njegovom potrebom i željom za daljim usavršavanjem i razvojem. Važnu ulogu u tom razvoju ima i okruženje u kome školski pedagog deluje, uslovi u kojima se odvija vaspitno-obrazovni proces, specifičnosti sredine u kojoj se škola nalazi, karakteristike kolektiva škole, potrebe školskog pedagoga kao i potrebe nastavnika, učenika, roditelja... To potvrđuje i konstruktivistički stav u kojem se naglašava da je pojava koja se saznanje neodvojiva od subjekta saznanja.

Iako se brojni konstruktivistički pravci: razvojni konstruktivizam, psihologija ličnih konstrukata, teorija asimilacije, radikalni konstruktivizam, socijalni konstruktivizam, narativna psihologija, međusobno u pojedinim aspektima razlikuju, jedno im je zajedničko – svi smatraju da stvarnost nije ono što izgleda da jeste (Stojnov, 2001).

Istovremeno svi ovi pravci su srodni po zajedničkom jezgru sledećih teorijskih pretpostavki: relativizam (istina postaje problematičan pojam tako da ništa više nije moguće nazvati objektivnom činjenicom); relacionizam (zastupa se epistemološki stav o ontološkom primatu odnosa nad unutrašnjom esencijom); potencijalizam (naglasak je na procesima, a ne na crtama ili strukturama) i participativnost (čovjek se posmatra kao proaktivno biće koje saznavajući svet saznanje sebe samog).

Stručno usavršavanje nastavnika i stručnih saradnika nužno je utemeljiti na suvremenim kreativnim osnovama. Važna uloga pedagoga je u podsticanju otvorenosti, inicijativi, uključivanju u korekciju prvobitnih sadržaja rada, pomoći u uvođenju inovacija pojedinih sadržaja.

Školski stručni aktivisti su mesta su za otkrivanje, osposobljavanje i afirmisanje različitih metoda i tehnika učenja. Javlja se potreba za potpunim ovladavanjem savremenih informacionih tehnologija. Okrenutost školi budućnosti pretpostavlja i traži nova znanja.

Škola utemeljena na znanju koje se permanentno stiče osnova je jačanja njene vaspitno-obrazovne funkcije, ali i izgrađivanja njene prepoznatljivosti u lokalnoj zajednici pa i šire. Školski pedagog, osim ličnog ulaganja u stručno usavršavanje, ima zadatak da organizuje stručno usavršavanje ostalih nastavnika i stručnih saradnika.

Stručno usavršavanje školskih pedagoga u procesu rada, predstavlja jedan segment profesionalnog razvoja, određen Zakonom o osnovnoj školi, Pravilnikom o stručnom usavršavanju (Službeni glasnik RS, broj 14/2004 i 56/2005; Službeni glasnik RS, broj

13/2012), koji naglašavaju potrebu stalnog stručnog usavršavanja i potrebu sticanja zvanja stručnih saradnika.

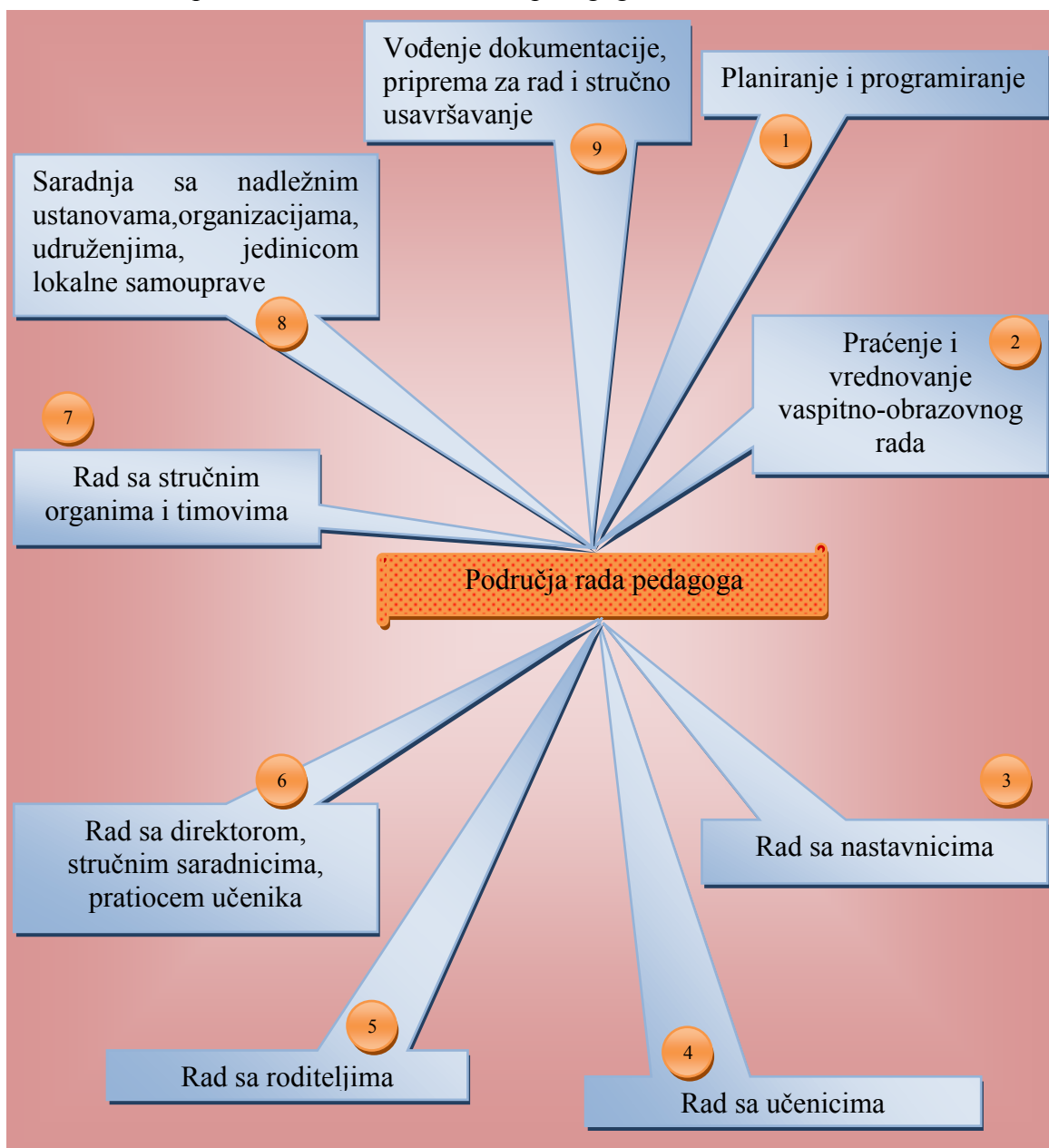
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja svake druge školske izdaje Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora, koji je namenjen usavršavanju zaposlenih u školama

Tabela 3. Komparativni prikaz starog i novog Pravilnika o radu stručnih saradnika

	Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi ("Sl. glas RS–Prosvetni glasnik", br. 1/94)	Program svih oblika rada stručnih saradnika ("Sl. glasnik RS Prosvetni glasnik", br. 5/2012)
CILJ	Primena savremenih teorijskih i praktičnih saznanja psihološke i pedagoške nauke u procesu ostvarivanja zadataka osnovnog obrazovanja i vaspitanja i unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada.	Primenom teorijskih, praktičnih i istraživačkih saznanja pedagoške nauke pedagog doprinosi ostvarivanju i unapređivanju obrazovno vaspitnog rada u ustanovi, u skladu sa ciljevima i principima obrazovanja i vaspitanja definisanih Zakonom o osnovama sistema obrazovanja vaspitanja, kao i posebnim zakonima.
ZADACI	1)Učestvovanje u stvaranju programskih, pedagoško-organizacionih i didaktičko-metodičkih uslova za ostvarivanje ciljeva osnovne škole. 2)Unapređivanje, osavremenjivanje i racionalizacija obrazovno-vaspitnog rada. 3)Učestvovanje u praćenju i vrednovanju ostvarenih rezultata obrazovno-vaspitnog rada. 4)Podsticanje i praćenje razvoja učenika (intelektualnog, socijalnog, emocionalnog, moralnog, estetskog, fizičkog i profesionalnog). 5)Organizovanje pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika. 6)Ostvarivanje saradnje s roditeljima, predškolskim ustanovama, srednjim školama, fakultetima, institutima, zdravstvenim, socijalnim i kulturnim ustanovama, stručnim službama Republičkog zavoda za tržište rada i drugim institucijama od značaja za osnovnog obrazovanje i vaspitanje.	- Učešće u stvaranju optimalnih uslova za razvoj dece i učenika i ostvarivanje obrazovno-vaspitnog rada, - Praćenje i podsticanje celovitog razvoja deteta i učenika, - Podrška vaspitačima u kreiranju programa rada sa decom, predlaganje i organizovanje različitih vidova aktivnosti, koje doprinose dečjem razvoju i napredovanju, - Pružanje podrške vaspitaču, odnosno nastavniku na unapređivanju i osavremenjivanju vaspitno-obrazovnog rada, - Pružanje podrške roditeljima, odnosno starateljima na jačanju njihovih vaspitnih kompetencija i razvijanju saradnje porodice i ustanove po pitanjima značajnim za vaspitanje i obrazovanje dece i učenika, - Učestvovanje u praćenju i vrednovanju obrazovno-vaspitnog rada, - Saradnja sa institucijama, lokalnom samoupravom, stručnim i strukovnim organizacijama od značaja za uspešan rad ustanove, - Samovrednovanje, stalno stručno usavršavanje i praćenje razvoja pedagoške nauke i prakse.
PODRUČJA RADA	I Planiranje i programiranje obrazovno-vaspitnog rada i vrednovanje ostvarenih rezultata (4 sata nedeljno) II Unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada i instruktivni pedagoško-psihološki rad s nastavnicima (6 sati nedeljno) III Rad s učenicima (8 sati nedeljno) IV Saradnja s roditeljima (3 sata nedeljno) V Istraživanje obrazovno-vaspitne prakse - analitičko-istraživački rad (3 sata nedeljno) VI Rad u stručnim organima (2 sata nedeljno) VII Saradnja sa stručnim institucijama, društvenom sredinom i stručno usavršavanje (1 sat nedeljno) VIII Vođenje dokumentacije (1 sat nedeljno) IX Priprema za rad (10 sati nedeljno)	I Planiranje i programiranje obrazovno-vaspitnog rada , odnosno vaspitno-obrazovnog rada II. Praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada, odnosno vaspitno- obrazovnog rada III Rad sa vaspitačima, odnosno nastavnicima IV Rad sa decom, odnosno učenicima V Rad sa roditeljima, odnosno starateljima VI Rad sa direktorom, stručnim saradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem deteta, odnosno učenika VII Rad u stručnim organima i timovima VIII Saradnja sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave IX. Vođenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje

U tabeli 3 izvršeno je poređenje ciljeva, zadataka i područja rada školskog pedagoga između ova dva Pravilnika o radu stručnih saradnika (*"Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik", broj 1/9 i Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 5/2012*).

Na Slici 6 prikazane su vrste aktivnosti pedagoga iz različitih oblasti rada .



Slika 6. Aktivnosti i oblasti rada školskog pedagoga

Planiranje i programiranje obrazovnog i vaspitnog rada. Ovo područje rada školskog pedagoga ima za cilj da stvori dobru pretpostavku u vidu planiranja i programiranja u obezbeđivanju ostvarenja opšte funkcije i razvoja vaspitno – obrazovnih ustanova. Planovi i

programi rada u jednoj školi pretpostavka su njenog harmoničnog jedinstva i djelovanja, tj. ostvarivanje koncepcije škole.

Praćenje i vrednovanje vaspitno obrazovnog rada. Ovo područje rada školskog pedagoga ima za cilj da obezbedi doprinos školskog pedagoga stalnom praćenju kvaliteta vaspitno – obrazovnog rada kao i njegovom/nom aktivnom učešću u pravljenju i sprovođenju akcionog i razvojnog plana rada vaspitno–obrazovnih ustanova. Takođe, cilj ovog područja rada školskog pedagoga je težnja da se u procesu unapređivanja vaspitno–obrazovnog procesa to zasniva na realnim dokazima i podacima, sakupljenim korišćenjem odgovarajuće metodologije istraživačkog rada.

Rad sa nastavnicima. Ovo područje rada školskog pedagoga ima za cilj podršku nastavnicima/ama u procesu realizacije nacionalnog, školskog i nastavničkog kurikuluma.

Rad sa učenicima. Ovo područje rada školskog pedagoga ima za cilj postizanje optimalnih razvojnih mogućnosti svakog učenika/ce.

Rad sa roditeljima. Ovo područje rada školskog pedagoga ima za cilj konstruktivnu komunikaciju i aktivnije uključivanje roditelja u život i rad vaspitno-obrazovnih ustanova i njihove dece.

Saradnja sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima, jedinicom lokalne samouprave. Ovo područje rada školskog pedagoga ima za cilj povezivanje vaspitno-obrazovne ustanove sa institucijama koje su značajne za vaspitni i obrazovni rad u nameri da se što bolje realizuje nacionalni i školski kurikulum.

Rad sa direktorom, stručnim saradnicima, pratiocem učenika. Ovo područje rada školskog pedagoga ima za cilj uspostavljanje saradničkih odnosa sa direktorom, stručnim saradnicima na istraživanju postojeće vaspitno-obrazovne, odnosno obrazovno-vaspitne prakse i specifičnih problema i potreba ustanove i predlaganje mera za unapređenje

Rad sa stručnim organima i timovima. Ovo područje rada školskog pedagoga se odnosi na učestvovanje pedagoga u radu vaspitno-obrazovnog, nastavničkog veća, odnosno pedagoškog veća (davanjem saopštenja, informisanjem o rezultatima obavljenih analiza, pregleda, istraživanja i drugih aktivnosti od značaja za obrazovno-vaspitni rad i jačanje vaspitačkih odnosno nastavničkih kompetencija. Pedagog učestvuje u radu timova, veća, aktiva i komisija na nivou ustanove koji se obrazuju radi ostvarivanja određenog zadatka, programa ili projekta.

Vođenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje. Ovo područje rada pedagoga se odnosi na vođenje evidencije o sopstvenom radu na dnevnom, mesečnom i

godišnjem nivou, izradu, priprema i čuvanje posebnih protokola, ček lista za praćenje nastave i vaspitnih aktivnosti na nivou škole,

Stručni saradnik pedagog se stručno se usavršava: praćenjem stručne literature i periodike, praćenjem informacija od značaja za obrazovanje i vaspitanje na internetu; učestvovanjem u aktivnostima strukovnog udruženja (Pedagoško društvo Srbije) i na Republičkoj sekciji pedagoga i psihologa Srbije, pohađanjem akreditovanih seminara, učešćem na kongresima, konferencijama, tribinama, osmišljavanjem i realizacijom akreditovanih seminara, pohađanjem stručnih skupova, razmenom iskustva i saradnjom sa drugim pedagogima i stručnim saradnicima u obrazovanju.

I pored brojnih kritika na račun škole, ona nije izgubila ništa od svoje uloge u društvu. Reforma savremene škole pretpostavlja organizovano pedagoško vođenje i usmeravanje vaspitno-obrazovnog procesa u školi. Posebnu pažnju zaslužuje promenjena struktura obrazovanja ličnosti koja odgovara promeni i potrebama. Od škole se očekuje da prati promene a to zahteva stalno unapređenje organizacije njenog rada.

Uloga pedagoga u savremenoj školi podrazumeva iniciranje i organizovanje pomoći u promeni obrazovne tehnologije, modernizaciji i osavremenjivanju nastave i druge aktivnosti u obrazovanju i vaspitanju koje se pojavljuju usled dinamičkog razvitka nauke, tehnike i društva.

S obzirom da su promene u savremenoj školi u području znanja brže i da se od obrazovnih institucija traži da ih „prate” postavlja se pitanje da li pedagozi u tim institucijama spremni i sposobni za to.

Profesionalni razvoj pedagoga, kao i sam proces saznanja, odvija se u konkretnom sociokulturnom i vremenskom kontekstu. S obzirom da se pomenuti činiooci bitno razlikuju od škole do škole, pred pedagoge se postavljaju zahtevi za različitim angažovanjima u procesu dolaženja do „istine”.

Otuda proizilazi i potreba za individualnim pristupom profesionalnom razvoju pedagoga. Ovakav pristup bi doprineo da škola odgovori kako na zahteve konkretnog sociokulturnog i vremenskog konteksta u kojima učenici, nastavnici, roditelji žive i rade, tako i na njihove lične potrebe i očekivanja, jer kako pojedini autori (Fish, 1989) ističu da je realnost rezultat socijalnih procesa koji su prihvaćeni kao normalni u specifičnom kontekstu, ali tvrdnje o znanju su razaznatljivije i o njima je moguće debatovati samo unutar određenog konteksta ili zajednice.

Na Slici 7 je dato objašnjenje profesionalnog razvoja nastavnika i stručnog saradnika.



Slika 7. Uvođenje u posao, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja

Opređeljujući se za konstruktivističku perspektivu kao osnovu analize, kompetencije i profesionalni razvoj pedagoga želimo da predstavimo kao nešto što je posledica akcija svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, ali i konstrukata koji su utkani u konkretni sociokulturni kontekst u kojem se vaspitno-obrazovni proces realizuje.

Koliko su pedagozi spremni na vlastiti profesionalni razvoj i usavršavanje socijalnih i drugih kompetencija, koliko su spremni da se uključe u promene koje ih očekuju sa stanovišta „novih uloga?”. Ovo su pitanja na koja vrlo često zaboravljamo ili im ne posvećujemo dovoljno pažnje.

Polazeći od socijalnog konstruktivizma, koji naglašava da se znanje pozicionira između ljudi, kroz njihovo aktivno učešće i međusobno delovanje u procesu saznanja, kao i savremenih pristupa u unapređivanju kvaliteta rada škole koji ističu da profesionalno usavršavanje pedagoga treba, pre svega da bude usmereno ka razvoju komunikacijskih kompetencija, saradničkih, partnerskih i ravnopravnih odnosa na svim relacijama u školi,

postavljaju se pitanja: „Koliko su pedagozi u našim školama spremni da se uključe u proces profesionalnog usavršavanja? Koje veštine i kompetencije im najviše nedostaju ?”. Da li pedagozi u našim školama imaju potrebu da kroz kontinuirani lični i profesionalni razvoj neguju partnersku, ravnopravnu, kvalitetnu komunikaciju sa direktorm škole, drugim saradnicima, učenicima, drugim kolegama van kolektiva i tako doprinesu stvaranju pozitivne socio-ekonomske klime, po kojoj će identitet škole biti prepoznatljiv ne samo u okruženju u kojem se škola nalazi nego i šire ?”.

Školski pedagog, u saradnji sa nastavnicima, ostvaruje veoma raznovrsne zadatke i aktivnosti na planu unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada. Planiranje inovacija, predlaganje novih rešenja, posebno efikasnosti novih organizacionih oblika rada škole, vrlo je odgovoran posao pedagoga. Njegov smisao je u konkretnom i očiglednom popularizovanju pedagoških inovacija. Prilikom pripremanja i realizovanja inovacija u vaspitno-obrazovnom radu škole, pedagog unosi svoju stručnost, obaveštenost i praćenje didaktičkih inovacija, a nastavnik svoju praktičnu osposobljenost i neposrednu komunikaciju sa učenicima u toku organizacije rada škole i efekata planiranih inovacija. Unapređenje obrazovno-vaspitanog rada, pored oglednih časova, podrazumeva i izradu programa preventivno-korektivnog rada, zdravstvenog i mentalno-higijenskog vaspitanja (Trnavac, 1996: 21).

Između stvaranja uslova i ispitivanja krajnjih ishoda rada u školi, pedagog saraduje sa tri osnovne grupe subjekta: u središtu su učenici, a uz njih su nastavnici i roditelji, sa kojima školski pedagog organizuje skoro sve zamišljene aktivnosti. Prema njima su usmerene dve osnovne vrste aktivnosti školskog pedagoga: analitičko-istraživački rad kojim na stručan i naučan način upoznaje stanja i zbivanja, i savetodavni i pedagoško instruktivni rad kroz koje utiče na učenike, nastavnike i roditelje.

Mesto, uloga i položaj školskih pedagoga postali su kompleksniji i dinamičniji, u odnosu na svoje početke. Brojne promene školskog i obrazovnog konteksta uslovile su promenjene uloge pedagoga u savremenoj školi. Inicijalno obrazovanje budućih pedagoga, usmereno je na osposobljenost kandidata za praktični rad i primenu stečenih teorijskih saznanja. Kada se analizira najnoviji Pravilnik programa rada pedagoga (Službeni glasnik RS br. 5, jun, 2012.) otvara se pitanje koliko su pedagozi na početku rada u školi, nakon završenih studija spremni i u mogućnosti da odgovore određenim zadacima u pojedinim oblastima praktičnog rada u školi.

5.4. Profesionalni identitet pedagoga u savremenoj školi

Traganje školskih pedagoga za profesionalnim identitetom u savremenoj školi je kontinuiran proces i u skladu je s društvenim okruženjem čija je karakteristika neprestana promena. Kompleksnost i dinamika promena u školskom okruženju dovode do traganja samih pedagoga za identitetom svoje profesije. Kada se raspravlja o identitetu profesije pedagog svakako je vazno definisati šta je njeno područje delovanja, jer to u najvećem delu određuje njen identitet (*identity* prema Websterovom engleskom rečniku ima glavna značenja:

- a) istost s temeljnim ili generičkim karakterom na svim instancama
- b) istost u svemu što čini objektivnu realnost neke stvari,
- c) u psihološkom smislu to je ono što razlikuje nečiji karakter ili ličnost od drugih, ili odnos uspostavljen psihološkom individualizacijom (Webster, 1996).

Dakle, identitet označava neku unutrašnju konzistentnost na svim nivoima strukture sistema govoreći rečnikom teorije sistema (Knežević, 1995). Identitet, znači, u tom jezičkom priručniku nije određen funkcijom nego fenomenološki, pojavnošću ili, jednostavnije rečeno, onim kako se pojava (ovde profesija) odražava u realitetu ili kako se pojavljuje ljudima koji je posmatraju. Naša je namera u ovom radu da se bavimo upravo time kako se profesija školski pedagog „vidi” od strane samih pedagoga. Kako bismo mogli to utvrditi, moramo naravno definisati šta profesija jeste unutar nje same, što ona svojim delovanjem želi postići i da li to onda na adekvatan način odražava na svim nivoima strukture sistema.

Profesija pedagog je profesija sa izrazitom humanističkom orijentacijom. Posao školskog pedagoga odlikuje jedna specifičnost–nemogućnost povlačenja oštre granice između profesionalnog i ličnog. O pedagogu ne samo kao o profesionalcu, nego, pre svega, kao o ličnosti koja obavlja određenu profesionalnu ulogu treba razmišljati u kontekstu određenja prirode i osnovne funkcije njegovog posla kao, i potrebnih preduslova uspešnosti u obavljanju tog posla.

Način na koji će školski pedagozi obavljati svoj posao i rezultati koje će ostvarivati zavise od brojnih faktora. Isticanje povezanosti profesionalnog i ličnog u profesiji školskog pedagoga pokreće ne samo pitanje njihovog obrazovanja, već i koncipiranja svakodnevnih školskih prakse i rada pedagoga. Takav pristup obrazovanju školskog pedagoga mora biti praćen odgovarajućim rešenjima konteksta u okviru kojeg školski pedagog deluje (užeg institucionalnog i šire–društvenog).

Kada govorimo o razvoju školskih pedagoga, potrebno je dati nekoliko važnih napomena. Za razvoj pedagoga kao stručnog saradnika, kao iza pojedince koji ostvaruju neku

drugu profesionalnu ulogu, podjednako je važna realizacija u različitim životnim poljima ili sferama života. Razvoj pedagoga ne odvija se samo u institucionalnom kontekstu u kojem on ostvaruje profesionalnu ulogu, već se kroz ostvarenje na različitim životnim poljima i odvija se celog života. Ostvarivanje individualnih potencijala i potreba u sferi profesionalnog života povezano je s ostvarivanjem individualnih potencijala i potreba u drugim životnim sferama—realizacija pedagoga na primer, porodičnom planu, planu prijateljskih odnosa i veza i planu društvenog angažovanja, može pozitivno uticati na rezultate u ispunjavanju profesionalne uloge, kao što uspeh u profesionalnoj sferi može doprineti kvalitetnijem životu u porodici, uspešnijim prijateljskim vezama i odnosima i sl.

Za potrebe analize razvoja pedagoga u školi primarno je zadržavanje na profesionalnoj sferi života, ali se ne sme zaboraviti da ona nije izolovana od drugih životnih sfera. Uz uvažavanje individualnih razlika u percepciji važnosti pojedinih životnih sfera i individualnih izbora dominantne životne orijentacije (pridavanja veće važnosti pojedinoj od navedenih uloga) potrebno je imati na umu da će samoprocena uspešnosti školskog pedagoga u ostvarivanju profesionalne uloge biti determinisana i postignućima na drugim životnim poljima.

Školski pedagog (kao i bilo koji drugi pojedinac, bez obzira na specifičnost profesionalnog opredeljenja i profesionalne uloge i institucionalnog konteksta u kojem se ta uloga realizuje) s osobama s kojima radi može da ostvaruje različite interpersonalne odnose, pokreće različite aktivnosti u slobodnom vremenu, pronalazi načine za društveno angažovanje i sl. Profesionalno delovanje se može, dakle, posmatrati i kao pretpostavka, pa čak i medij za ostvarivanje različitih individualnih potencijala i potreba i celokupni razvoj ličnosti pedagoga.

Od školskog pedagoga se, pre svega, očekuje da uspešno obavlja svoju profesionalnu ulogu (kao i od pojedinaca koji pripadaju nekoj drugoj profesiji—u kontekstu u kojem su profesionalno angažovani očekuje se da uspešno rade svoj posao).

Pri tome se podrazumeva da koristi i razvija svoja stručna znanja tokom rada. Međutim, uspešna primena i razvoj stručnih znanja tokom rada povezani su s ličnim svojstvima pedagoga—određena svojstva ličnosti su pretpostavka razvoja profesionalnih kompetencija, a profesionalna kompetentnost školskog pedagoga podrazumeva i odgovarajuća lična svojstva. To znači da se profesionalno delovanje i profesionalni i lični razvoj pedagoga u školi moraju posmatrati u međusobnoj povezanosti i zavisnosti. Stoga se pokazatelji ličnog razvoja pedagoga u školi mogu razumevati i kao preduslovi, prateći elementi i/ili produkti profesionalnog delovanja i profesionalnog razvoja školskog pedagoga.

U vreme društvenih promena jedina mogućnost da (neka) profesija školski pedagog zadrži svoj identitet je upravo težnja samih pedagoga za promenom identiteta, odnosno njegovo prilagođavanje savremenim društvenim i školskim promenama. U takvim situacijama školski pedagozi su opterećeni svakodnevnim aktivnostima u školi što može uticati na njihovu unutrašnju nesigurnost koju nose pomagačke profesije. Školski pedagozi u promenjenim uslovima preispituju ciljeve svog delovanja, načine na koji ispunjavaju ono što su kao ideal svoje profesije nosili ulaskom u nju i ono što vide sada, u duboko promenjenim okolnostima. Vitkin (Vitkin 1999) ukazuje da će neki na to reagovati zabrinutošću, uvereni da se ne može učiniti ništa dobro ni korisno ako pre toga ne znamo vrlo jasno i precizno ko smo i šta smo.

U tom kontekstu nam se čini mogućim da danas, nakon reformskih promena u školskom sistemu, bavimo problemima profesionalnog identiteta školskog pedagoga u savremenoj školskoj kulturi.

5.5. Izazovi pedagoga u savremenoj školi

Ciljevi obrazovanja, koje danas nameću trendovi i tendencije puta kojim se obrazovanje kreće ili kojem treba da teži, odnose se na sledeće:

- obrazovanje za život,
- za učešće u demokratskom društvu,
- za saradnju u Evropi,
- za promociju svih talenata, kreativnost,
- lični razvoj,
- kritičko mišljenje, samostalan rad,
- poštovanje vrednosti kao što su: demokratija i ljudska prava, hrišćanske i humanističke vrednosti,
- široko opšte obrazovanje,
- poštovanje evropskog zajedničkog kulturnog nasleđa i istorije (Evropska dimenzija u obrazovanju, 1997).

Neki od izazova sa kojima se pedagoška profesija susreće po mišljenju Ledić, Staničić, Turk (2013) je slaba razvijenost istraživačkih instrumenata, (ne) prepoznatljivost profesije te stereotipizacija pedagoga. Kao najjači argument za profesionalizaciju pedagoške profesije autori ističu važnost stručne ekspertize koja treba da se treba izbori za suverenost struke i zakonodavno uređenje profesije. Pod stručnim pretpostavkama za rad pedagoga misli se na obrazovanje (preddiplomsko, diplomsko, poslediplomsko i specijalizacije), uvođenje u

samostalan rad (pripravnički staž i stručni ispit) te profesionalni razvoj (stručno usavršavanje i napredovanje u zvanja), dok se materijalne pretpostavke odnose na prostor i opremu.

Izazovi na koje pedagog treba da odgovori u zajedničkom radu s ostalim učesnicima mogu se ostvariti ovim zadacima:

1.Školski rad obogatiti različitim organizacijskim mogućnostima, strukturom pedagoških procesa, novom nastavnom tehnologijom kao i savremenom opremom. Kurikulum u nastavi podrazumeva izvođenje nastave u školi, izvan školske zgrade, a svakako na mestima važnim za život učenika. Upotreba informatičke opreme u pojedinim delovima nastavnog procesa doprinosi dinamičnom odvijanju nastave te stvara motivacionu podlogu za uspešan rad učenika i učitelja.

2.Položaj svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu postaje prepoznatljiv. Govori se o afirmaciji odgovornosti za lično ostvarivanje svih učesnika. Učitelj ostaje voditelj i jedan od glavnih nosioca nastavnog procesa. Njemu se, u njegovom radu s učenicima, povremeno pridružuju i stručni saradnici ili neki drugi predmetni nastavnik s ciljem timske nastave. Na taj se način stvara škola čiji je rad zasnovan na različitim pristupima, korišćenju različitih oblika i metoda rada kao i stvaranju mogućnosti za napredovanje svakog pojedinca, a time i škole u celini. Timski pristup nastavi osnova je za kvalitetno ostvarivanje kurikuluma škole.

3.Stvarati koncepciju škole koja će podsticati i omogućavati pluralnost i artikulaciju različitih mogućnosti i kreativnosti u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Potrebno je menjati nosioce poslova na području vaspitanja i obrazovanja, učenja i motivisanja za rad. Uz učitelje, nosioci pojedinih delova nastavnog procesa postaju učenici, stručni saradnici, spoljni saradnici, a ponekad i roditelji učenika. Uključivanjem većeg broja učesnika nastavnog procesa postiže se dinamičnost vaspitno-obrazovnog rada, a takođe i razvija sposobnost participiranja u stvaranju uslova za ostvarivanje zajedničkih ciljeva (Vuković, 2011: 554).

Florić (2008: 69) ukazuje da se pedagozi danas suočavaju sa nizom promena koje dovode do kontardiktornih zahteva društva prema njima. S jedne strane to su:

- zagovaranje obrazovanja za sve,
- produžavanje perioda početnog (osnovnog) obrazovanja,
- prepoznavanje sve veće važnosti obrazovanja tokom celog života (doživotno obrazovanje),
- naglašavanje važnosti opšteg obrazovanja koje mlade priprema za život,
- povećanje naglaska za timski rad i saradnju,
- inkluzivno obrazovanje,

- konsenzus da opšte obrazovanje treba da skrene pažnju i na ekološke problem, toleranciju i međusobno razumevanje.

S druge strane to su:

- porast nejednakosti, produbljivanje društvenih razlika i poremećaj u društvenoj koheziji,
- povećanje otuđenosti među mladima i sve češće odustajanje od procesa obrazovanja
- visoka stopa nezaposlenosti među mladima i optužbe da su mladi ljudi loše pripremljeni za profesionalnu delatnost,
- oživljavanje međuetničkih sukoba, ksenofobije i rasizma, sve veći uticaj verskih sekti, kao i problem narkomanije i nasilje među mladima,
- stavljanje naglaska na takmičarske aktivnosti i materijalne vrednosti.

Vuković, (2011: 553) navodi sledeće najvažnije izazove u neposrednom radu školskog pedagoga sa učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa u savremenoj školi:

Razvijanje individualnosti učenika. Jedan od važnih zadataka nastavnika i stručnih saradnika u školi je razvijanje individualnosti učenika. Školski pedagog pre svega osmišljava i sprovodi pedagoške procese koji će svojom organizacijom, sadržajem i karakterom omogućavati svakom učeniku da razvije svoje potencijale. Prvi i najvažniji izazov koji se postavlja pred školskog pedagoga je motivacija učenika za potpuno uključivanje u nove pedagoške procese u školi. Jedan od snažnih motiva je i postavljanje razumljivih, jasnih i prihvatljivih ciljeva. Upravo je motivacija polazna osnova za sve promene koje očekuju učenika i učitelja u zajedničkom radu. Motivacija zavisi od karaktera vaspitno-obrazovnog rada, od individualnih mogućnosti angažovanja učesnika, kao i u spremnosti za ostvarivanje postavljenih ciljeva.

Organizacija života i rada učenika u savremenoj školi. Osnovni zadatak školskog pedagoga, u zajedništvu s nastavnicima i učenicima je stvaranje ambijenta prepoznatljivosti u kojem se stiče, razvija, vaspitava i obrazuje. Cilj je afirmisanje učenikove ličnosti i razvijanje slobode, spontanosti, kreativnosti i inovativnosti. Učenik će u pozitivnom školskom okruženju uspostavljati odnose saradnje, kooperativnosti i kvalitetne komunikacije sa svim učesnicima s kojima živi, radi i uči. Učenik u savremenoj školi postaje osnova različitosti, a u prvom redu postaje temeljni činilac određivanja vaspitno-obrazovnih procesa koji imaju za cilj osposobljavanje učenika za dalje napredovanje u životu. Rad školskog pedagoga s učenicima temelji se na stvaranju pozitivnog školskog okruženja u kojem će učenici moći da ispolje svoju kreativnost. Zadatak školskog pedagoga je organizovanje različitih pedagoško-didaktičkih procesa koji će dovesti do stvaranja motivacione školske klime. Organizacija i

izmene različitih pedagoških životnih situacija poželjne su i potrebne kako bi se stvorilo prepoznatljiva školska klima što je jedan od ciljeva unapređivanja savremene škole.

Stvaranje prepoznatljivog identiteta škole. Identitet škole potrebno je graditi na savremenim osnovama današnjeg društva. U svojim pedagoškim promišljanjima pri programiranju rada, kao i u svakodnevnom radu, školski pedagog menja pristup školi. Škola postaje organizacija koja se menja kroz procese vaspitanja i obrazovanja. Cilj rada pedagoga i ostalih učesnika je da stvara školu i školsku klimu koje pokreće, motiviše, angažuje, omogućava i otkriva svakog pojedinca koji radi i uči u školi.

Osmišljavanje kvalitetnih oblika stručnog usavršavanja učitelja u školi. Školski stručni aktivisti postaju središte potrebnih promena u školi. Prema tome, školski pedagog u radu s učiteljima i učenicima podstiče kreativnost, inovativnost, potrebu za promenama i stvaranjem vizije škole u kojoj se odvija njihov zajednički rad.

Vaspitne strategije treba menjati i unapređivati. Postavlja se pitanje pomoću kojih se strategija razvijanja, menjanja, usavršavanja, prilagođavanja i proširivanja škola može osposobiti za budućnost. Temeljno obeležje funkcionisanja savremene škole su vaspitanje i obrazovanje učenika. Nužno je pratiti promene u globalnom svetu i rezultate tih promena uvrstiti u pristupe organizacijskim procesima u školi. Osnovni je zadatak školskog pedagoga da kroz svoj rad utiče na učenike i ostale učesnike s ciljem menjanja tradicionalnih shvatanja, vrednosti i pristupa u školskom radu. Potrebno je uvoditi promene koje će školu zasnivati na znanju, a to znači od škole u kojoj se uči stvarati školu koja i sama uči. Značajne odrednice škole kao zajednice koja uči menjaju uslove za nove zadatke i uloge školskih pedagoga.

Školu treba razvijati na osnovi **zajednice koja uči** i neprestano se afirmiše. Na taj način stvaraju se i novi prostori za angažovanje nastavnika, koji se u međusobnim odnosima nadograđuju novim oblicima komuniciranja, interakcijama i razvijanjem novih stilova učenja.

To je područje jakog motivisanja za uspeh i napredak. Učitelji se od tradicionalnog predavača postepeno transformišu u stručnjaka koji je u isto vreme i učitelj i učenik. Shodno tome, učenik više nije pasivan slušalac već postaje aktivan, kreativan i inovativan nosilac procesa u zajedništvu s učiteljem (Pivac, 2009: 81).

Savremena škola zasniva se na razvoju. Razvoj je osnovni zadatak, sadržaj i motivacioni činilac svake škole. Nastavni plan i program je temelj škole koja se menja. Osnovni parametri svake škole i njenog plana i programa stalno se menjaju, dopunjuju i obogaćuju.

Uloga školskog pedagoga je da podstiče učesnike na menjanje i razvijanje metoda, postupaka, načina i sadržaja rada te korišćenje savremene tehnologije. To su jaki motivacioni

podsticaji za učenike, a svakako i za nastavnike. Stručno usvršavanje nastavnika i stručnih saradnika nužno je utemeljiti na savremenim kreativnim osnovama.

Važna uloga pedagoga je u podsticanju otvorenosti, inicijativi, uključivanju u korekciju prvobitnih sadržaja rada, pomoći u uvođenju inovacija pojedinih sadržaja. Školski stručni aktivni su mesta za otkrivanje, osposobljavanje i afirmisanje različitih metoda i tehnika učenja. Javlja se potreba za potpunim ovladavanjem savremenih informacionih tehnologija.

Okrenutost školi budućnosti pretpostavlja i traži nova znanja. Škola utemeljena na znanju koje se permanentno stiče osnova je jačanje njene vaspitno-obrazovne funkcije, ali i izgradjivanja njene prepoznatljivosti u lokalnoj zajednici, pa i šire. Školski pedagog, osim ličnog ulaganja u stručno usavršavanje, ima zadatak da organizuje stručno usavršavanje ostalih nastavnika i stručnih saradnika.

II METODOLOGIJA RADA

1. Problem istraživanja

Istraživanje koje ćemo sprovesti, pokušaćemo ograničiti na razrešenje nekih postavki o profesionalnom identitetu pedagoga u savremenoj školi. Ovim istraživanjem osim provere dosadašnjih nalaza iz literature, pokušaćemo odgovoriti i na neke specifične probleme i odnose. Oni se pre svega odnose na istraživanje odnosa između refleksija profesionalnog identiteta pedagoga i školske kulture u savremenoj školi.

Reforma obrazovnog sistema posebno naglašava značaj i ulogu stručnih timova a u okviru njih stručnih saradnika pedagoga. Ističe se značaj i potreba profesionalnog razvoja zaposlenih u cilju osiguranja kvaliteta nastavnog procesa. Jedna od značajnih aktivnosti školskog pedagoga u okviru područja rada pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima je i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada i uvođenje inovacija. Lekić (1983) navodi da pedagozi u savremenoj školi realizuju izuzetno vrednu društvenu delatnost sa veoma raznovrsnim i određenim osnovama, ali i aktivno praćenje savremenih trendova u nastavnom procesu. Dakle, školski pedagozi moraju stalno biti otvoreni za prihvatanje inovacija i kontinuirano unapređenje svog rada.

Pedagozi za svoj pedagoški rad u školama nose posebnu odgovornost i zato se posebno postavlja pitanje njihove spremnosti i sposobnosti na unapređivanju vaspitanja i obrazovanja u skladu sa mogućnostima vaspitanika i uvođenju inovacija koje doprinose pozitivnoj pedagoškoj klimi škole.

Osnovni problem ovog istraživanja je: Kako pomoći školskim pedagozima da preuzmu nove profesionalne uloge i postanu refleksivni praktičari sposobni da unapređuju svoju praksu u savremenoj školskoj kulturi.

Navedeni problem istraživanja značajan, kako za pedagošku teoriju, tako i za praksu obrazovanja. Sve ovo nas upućuje ne samo na to da dalje nastojimo da otkrijemo svojstva dobrog rada školskih pedagoga i adekvatne načine unapređivanja tog rada, već i da postojeća shvatanja o ovim pitanjima analiziramo i preispitamo s aspekta implikacija koje ona mogu imati na shvatanje profesije školski pedagog. Imajući u vidu da se radi o aktuelnim temama, smatramo da ne postoji dovoljno radova na našim prostorima koji se bave pitanjima vezanim za refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga i školske kulture kao podsticaja profesionalizma i kritičnosti pedagoga, a naročito ne u smislu dovođenja ove dve teme u odnos.

2. Predmet istraživanja

Da bi se dao odgovor na postavljeno pitanje potrebno je empirijski utvrditi refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga u savremenoj školi. U prijavi disertacije detaljno je opisano kako se društvene vrednosti, filozofije i pogledi koji promene i reforme školovanja sagledavaju sa aspekta proširenja profesionalne uloge pedagoga na istraživanje, zalažu za rekonstrukciju i redefinisane tipologije uloga školskog pedagoga-transmisijskog prema kritičkom ili konstruktivističkom pedagogu. Namera je bila da se u okviru predmeta istraživanja utvrdi koju ulogu najčešće ostvaruju ispitanici, a koju ulogu smatraju za najadekvatniju u vaspitno-obrazovnom radu.

Namera ovog istraživanja ogleda se i u davanju smernica za profesionalni razvoj stručnih saradnika pedagoga. U tom smislu otvara se i pitanje da li refleksije profesionalnog identiteta pedagoga i mogu da ukažu na smernice profesionalnog razvoja pedagoga?

Pretpostavljamo da će izučavanje refleksija profesionalnog identiteta otvoriti ne samo nove mogućnosti za planiranje njihovog profesionalnog razvoja, već i niz drugih mogućnosti koje su bitne za obrazovno-vaspitni rad u celini. Praktični značaj problema ogleda se u činjenicama i podacima koji nastaju sagledavanjem i poređenjem vaspitno-obrazovne prakse i mišljenja pedagoga.

Ispitivanje refleksija profesionalnog identiteta pedagoga i mogućnost njihove primene u praktičnim situacijama bi trebalo da ukaže na realnu sliku njihovih potreba, očekivanja, samoostvarenja, nedostataka i mogućnosti njihovog razvoja, ali i na tekuću sliku našeg školskog sistema i mogućnosti za njegove promene, viđene očima školskih pedagoga praktičara.

Smatramo da ovaj rad može doprineti boljem sagledavanju tih pitanja kako u smislu teorijskih razmatranja i analiza, tako i u smislu planiranog empirijskog istraživanja koje će biti usmereno na razumevanje refleksija profesionalnog identiteta školskih pedagoga u okviru konteksta u kojem školski pedagozi rade.

Smatramo da nalazi ovog istraživanja mogu predstavljati korak prema građenju zajedničkog jezika o kvalitetu rada stručnih saradnika-školskih pedagoga, koji može biti od pomoći različitim interesnim grupama u ovom pitanju (pedagozima, nastavnicima, direktorima škola, nastavnicima nastavnika, kao i prosvetnim vlastima) da uspostave bolju komunikaciju.

Takođe, smatramo da nalazi ovog istraživanja mogu predstavljati značajan doprinos prilikom planiranja politika koje se tiču rada školskih pedagoga i implementacije evaluacionih strategija u našim školama, jer perspektiva školskih pedagoga treba da bude uzeta u obzir

ukoliko želimo da se uz pomoć njih unapredi kvalitet nastave. Stoga, predmet ovog istraživanja predstavljaju **refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga i školska kultura u savremenoj školi.**

3. Cilj i zadaci istraživanja

Polazeći od predmeta istraživanja, može se govoriti o dve vrste ciljeva imajući u vidu različite načine istraživanja i moguće domete:

1. Teorijski cilj rada: opisivanje i analiza refleksija profesionalnog identiteta školskih pedagoga u savremenoj školi.
2. Empirijski cilj rada: analizirati i razumeti **značenja refleksija pedagoga o svom profesionalnom identitetu imajući u vidu kontekst savremne školske kulture kao podsticaj profesionalizma.**

Na osnovu cilja koji smo postavili za istraživanje, zadatke istraživanja formulisali smo u u vidu četiri međusobno povezana istraživačka pitanja:

- a) Kako školski pedagozi shvataju svoj profesionalni identitet odnosno koja značenja mu pripisuju?
- b) Kako školski pedagozi sagledavaju ulogu profesionalnog identiteta u razvijanju kvaliteta svog rada?
- c) Kako shvatanja školskih pedagoga o profesionalnom identitetu određuju ono što pedagozi smatraju mogućim u datom kontekstu školske kulture po pitanju razvijanja kvaliteta svog rada?
- d) Jedan od ciljeva ovog istraživanja u njegovom kritičkom smislu, ali ujedno i način dolaženja do odgovora na prethodno navedena pitanja i bolje razumevanje tih odgovora, jeste stimulisanje refleksije školskih pedagoga o profesionalnom identitetu kako bi se omogućilo da pedagozi artikulišu i objasne svoja uverenja, kao i da kroz interakciju dođu do uvida u moguća drugačija gledišta.

Cilj istraživanja je ovako postavljen kako bi se sagledala podudarnost između konkretnih svakodnevnih aktivnosti školskih pedagoga, obrazovne prakse, i mišljenja pedagoga: šta je u stvari ono što rade, šta im je nametnuto, a šta oni smatraju da nije dovoljno i na adekvatan način uređeno i odrađeno u ovom procesu? Ispitana mišljenja bi trebalo da ukažu na poglede o inicijalnom obrazovanju, kao i o potrebama za profesionalnim razvojem i specifičnim znanjima koja im nedostaju.

Iz ovako određenog cilja definišu se sledeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati refleksije pedagoga koja se odnose na njihovo inicijalno obrazovanje
2. Ispitati refleksije pedagoga koja se odnose na njihov pripravnički status i početak rada u školi
3. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na saradnju sa mentorom tokom pripravničkog staža
4. Ispitati refleksije pedagoga koja se odnose na metodički rad i metodičku osposobljenost za rad u školi
5. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na saradnju sa direktorom škole
6. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na saradnju sa nastavnicima u školi
7. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na praćenje i vrednovanje rada škole i utvrditi postojanje stepena promene položaja pedagoga u ovom procesu u odnosu na period pre reforme
8. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na trenutne izazove u radu
9. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na potrebe pedagoga u pogledu profesionalnog usavršavanja, te istražiti njihove predloge kako bi se otkrile smernice za njihov profesionalni razvoj
10. Ispitati refleksije i doživljaj pedagoga o proceni svog položaja u školi u sadašnjem trenutku.
11. Ispitati refleksije pedagoga o profesionalnom identitetu u odnosu na radni staž, obrazovni nivo, mesto škole i formalno obrazovanje.

Ovo istraživanje je eksplorativnog karaktera i njegov cilj nije postavljanje unapred formulisanih hipoteza. Polazeći od Kelijevog modela čoveka naučnika, u našem slučaju pedagog kao učesnik istraživanja se sa pozicije osobe koja se ponaša i čije ponašanje proučavamo, pomera na poziciju naučnika koji formuliše teorije o ponašanju.

Na taj način cilj ispitivanja prestaje da bude provera unapred utvrđenih hipoteza ispitivača, već ispitivanje hipoteza samih pedagoga, učesnika istraživanja u skladu sa njihovim sopstvenim subjektivnim merilima.

Ovo istraživanje iziskuje potrebu za korišćenjem specifične metodologije istraživanja koja ima mogućnost da podstakne refleksiju kod učesnika istraživanja.

4. Istraživačka strategija i nacrt istraživanja (metoda)

U teorijskom delu rada koristili smo metodu teorijske analize, kako bi se što bliže i jasnije analizirala refleksije profesionalnog identiteta pedagoga iz ugla savremene školske kulture. Navedena metoda koristila se i za obradu i analizu dobijenih podataka iz empirijskog dela rada. Istraživali smo pitanja koja se odnose na različite klasifikacije profesionalnog identiteta, na različita gledišta o novoj ulozi i položaju pedagoga u savremenoj školi, počev od pokušaja definisanja profesije pedagog od sagledavanja oblasti i načela rada rada, preko raznovrsnih uticaja koji diktiraju način rada pedagoga, sve do raznovrsnih zahteva upućenih pedagozima, na reformne procese i položaj školskih pedagoga u njima.

Istraživali smo i prirodu refleksije profesionalnog identiteta pedagoga, kao i izvore tih verovanja. Pri tome, posebna pažnja je bila usmerena na refleksije pedagoga o svom položaju u vaspitno-obrazovnom procesu na početku rada u školi u toku pripravničkog staža, saradnji sa mentorom, direktorom i nastavnicima u školi, o novim ulogama posle započete reforme, o potrebnim kompetencijama pedagoga, trenutnim izazovima u radu, o profesionalnom razvoju.

U celokupnom istraživačkom procesu korišćena je i deskriptivna metoda, dok je od istraživačkih tehnika korišćen intervju i to polustrukturirani intervju za školske pedagoge. Ovo istraživanje, budući da je fokusirano na refleksije profesionalnog identiteta školskog pedagoga u savremenoj školi, je interpretativnog i kritičkog karaktera. Koncept građenja i pregovaranja značenja danas je postao opšte mesto u okviru kvalitativne istraživačke orijentacije u društvenim naukama. U osnovi je shvatanje da ljudi neprestano pokušavaju da razumeju sebe i svet oko sebe, pri čemu se stvarnost svake osobe konstruiše u interakciji sa drugim ljudima i institucijama.

Empirijski deo rada je obuhvatio intervjuisanje pedagoga polustrukturiranim intervjuom, što je rezultiralo slikom refleksija profesionalnog identiteta ispitanika. To je podrazumevalo kvalitativnu obradu podataka. Podaci dobijeni polustrukturiranim intervjuom su kvalitativno obrađeni.

Imajući u vidu snovno polazište našeg istraživanja – razumevanje perspektive pedagoga i njihove refleksije o profesionalnom identitetu u savremenoj školi – u istraživanju je primenjena metoda *studija slučaja*

Po mišljenju Ševkušić (2008), pored toga što se studija slučaja, najčešće, odnosi na pojedinca, slučaj nije uvek vezan za samo jednu osobu, to može biti i jedna škola, odeljenje u okviru škole ili grupa učenika koji su (ne) uspešni u školi, porodica, ali i program, specifičan projekat, kao i određeni odnosi i procesi. Slučaj, odnosno predmet našeg istraživanja

predstavlja grupa školskih pedagoga koji reflektuju o svom profesionalnom identitetu. Naša pažnja usmerena je na školske pedagoge da bi se osvetlila specifičnost slučaja u odnosu na postojeće standarde i norme.

5. Tehnike i instrumenti istraživanja

Polustrukturirani intervju

U istraživanju je primenjen polustrukturirani intervju, konstruisan za potrebe ovog rada. Opredelili smo se za polustrukturirani intervju jer otvara mogućnost istraživanja fenomena profesionalnog identiteta pedagoga. Naš cilj je bio da da ispitamo refleksije pedagoga o profesionalnom identitetu, kako opažaju svoj položaj u savremenoj školi. Ispitanici su imali priliku da iznesu svoja autentična mišljenja i zapažanja i slobodno reflektuju o svom profesionalnom identitetu. Nakon obavljenog intervjua dobijeni podaci o refleksijama pedagoga u vezi sa predmetom istraživanja grupisani su kategorije, a na osnovu ostalih podataka iz intervjua utvrđena je učestalost javljanja svakog pojedinačnog konstrukta u uzorku.

Prvi deo intervjua odnosio se na ispitivanje mišljenja, stavova i iskustava pedagoga u vezi sa inicijalnim obrazovanjem i njihovom profesionalnom osposobljenošću na početku rada u školi i adaptaciju na radno okruženje.

Drugi deo intervjua se odnosi na profesionalne kompetencije pedagoga u radu sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, uključivanja u proces profesionalnog usavršavanja, inicijative za promenu prakse pedagoga i procenu trenutnog položaja pedagoga u savremenoj školi.

6. Uzorak istraživanja

Uzorak su činili školski pedagozi iz osnovnih i srednjih škola. Uzorkom je obuhvaćeno 30 pedagoga (N=30), što je u skladu sa preporukama za izvođenje kvalitativnih istraživanja². Istraživanje je sprovedeno u osnovnim i srednjim školama Kolubarskog okruga. Uzorak je obuhvatio 30 školskih pedagoga, iz osnovnih i srednjih škola.

² Veličina uzorka se u pedagogiji tradicionalno smatra jednim od preduslova validnog istraživanja. Veličina uzorka zavisi od istraživačkih pitanja, mada se generalno, kod kvalitativnih istraživanja, koriste znatno manji uzorci.

Očekivanja su da oni imaju različite pristupe u radu, kako zbog različitog uzrasta učenika sa kojima rade, tako i zbog različitog sistema verovanja koja su pored drugih faktora i refleksija postojećeg stanja u školi.

U tabeli 1 prikazana je distribucija učesnika istraživanja prema polu, stručnoj spremi, godinama radnog staža, vrsati škole i pripadnosti škole sredini.

Tabela 1. *Prikaz uzorka ispitanika po polu, stručnoj spremi, godinama radnog staža, vrsti škole i pripadnosti škole sredini.*

Obeležja ispitanika		f	%
Distribucija pedagoga prema stepenu obrazovanja	Diplomirani pedagog	19	63,33
	Master pedagog	9	30
	Magistar pedagoških nauka	2	6,66
Distribucija pedagoga prema polnoj pripadnosti	Ženski	26	86,66
	Muški	4	13,33
Distribucija pedagoga prema godinama radnog iskustva	Pripravnik	6	20
	Od 3-5 godina	4	13,33
	Od 5-15 godina	8	26,66
	Od 15-25 godina	10	33,33
	Preko 25 godina	2	6,66
Distribucija pedagoga prema školi u kojoj su zaposleni	Osnovna škola	16	53,33
	Srednja škola	14	46,66
Distribucija pedagoga prema mestu gde se škola nalazi	Gradska škola	18	60
	Seoska škola	12	40

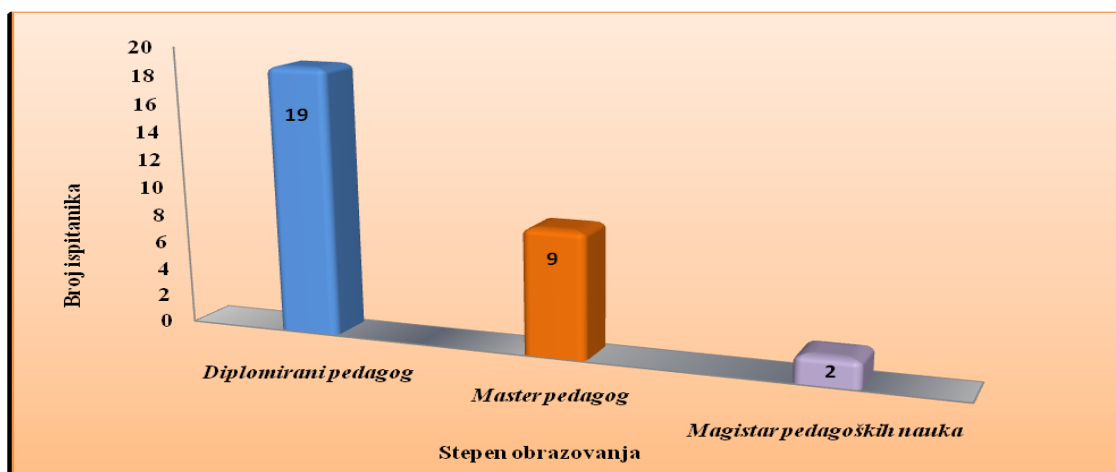
U ovom istraživanju primenili smo polustrukturirani intervju, koji odgovara eksplorativnom tipu istraživanja i realizuje se na uzorku koji može da broji i do trideset osoba. Radi se o namernom uzorku pedagoga osnovnih i srednjih škola Kolubarskog regiona čije mišljenje smo želeli da saznamo.

Istinska reprezentativnost uzorka obično nije imperativ, ali je važno da u istraživanju budu obuhvaćeni različiti ispitanici, što bi trebalo da osigura zastupljenost (nije neophodno srazmernu) svih kategorija koje bi se međusobno mogle razlikovati po pitanju mišljenja o problemu, tačnije pojavi koju istražujemo.

U nameri da problemu istraživanja sveobuhvatnije pristupimo i sagledamo ga kako iz teorijskog tako i iz praktičnog ugla, sproveli smo empirijsko istraživanje, u kome je učestvovala grupa od 30 školskih pedagoga osnovnih i srednjih škola Kolubarskog regiona.

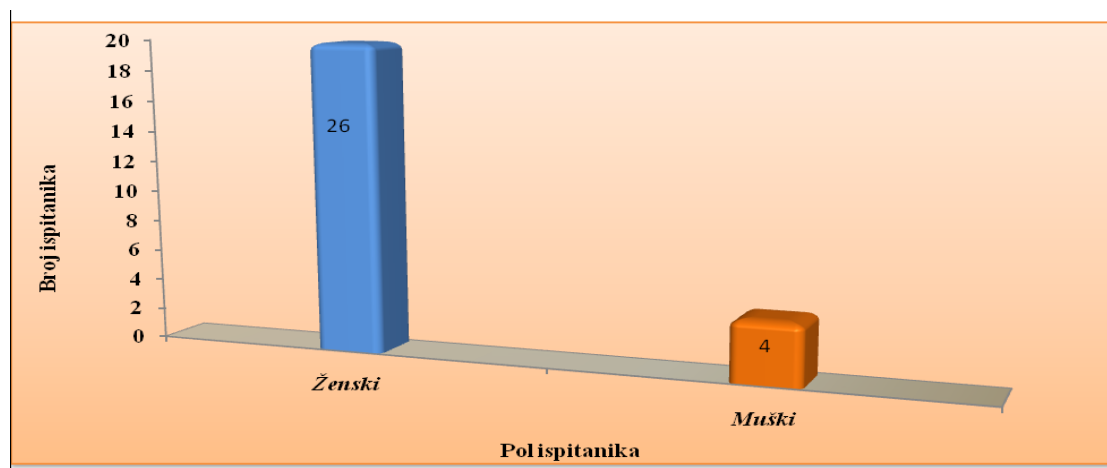
Kroz intervju sa pedagogima, pokušali smo da iz njihovog ugla, sagledamo značaj koji pridaju svom profesionalnom identitetu.

Grafikon 1. Prikaz uzorka ispitanika po stepenu obrazovanja



Skoro dve trećine ispitanog uzorka ima zvanje diplomiranog pedagoga, a ostatak čine ispitanici koji imaju završen master iz pedagogije ili su magistri pedagoških nauka.

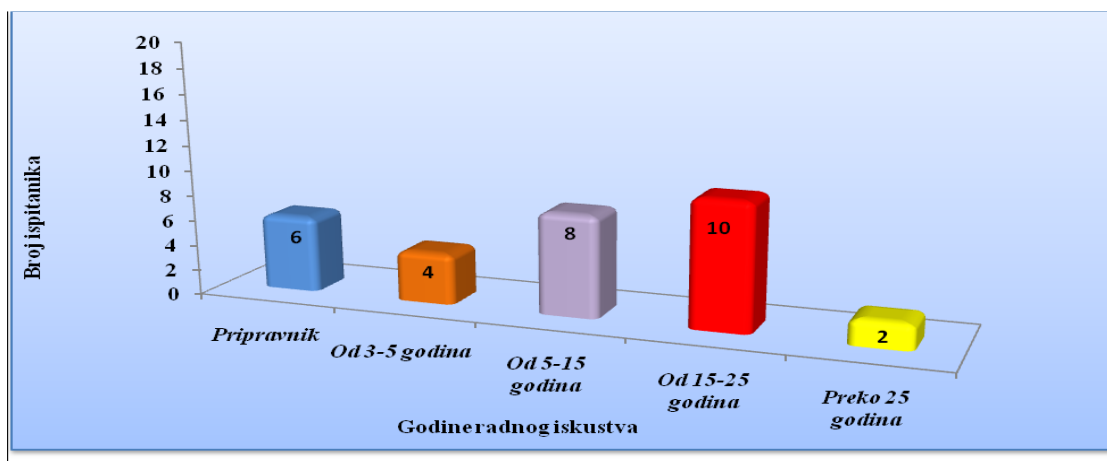
Grafikon 2. Prikaz uzorka ispitanika po polu



Kada se posmatra struktura uzorka prema polu, od ukupno uzorkovanih pedagoga, njih dvadeset šest je u kategoriji ženskog pola, a samo četiri ispitanika čine stručni saradnici - pedagozi muškog pola. Ovakva struktura uzorka po polu je odraz realne zastupljenosti stručnih saradnica - školskih pedagoga u ispitivanim školama.

Kao što je i očekivano, u ispitivanju je učestvovao veći broj ispitanika ženskog pola, jer se radi o zanimanju koje pretežno žene obavljaju, a naročito je to slučaj u domenu obrazovanja.

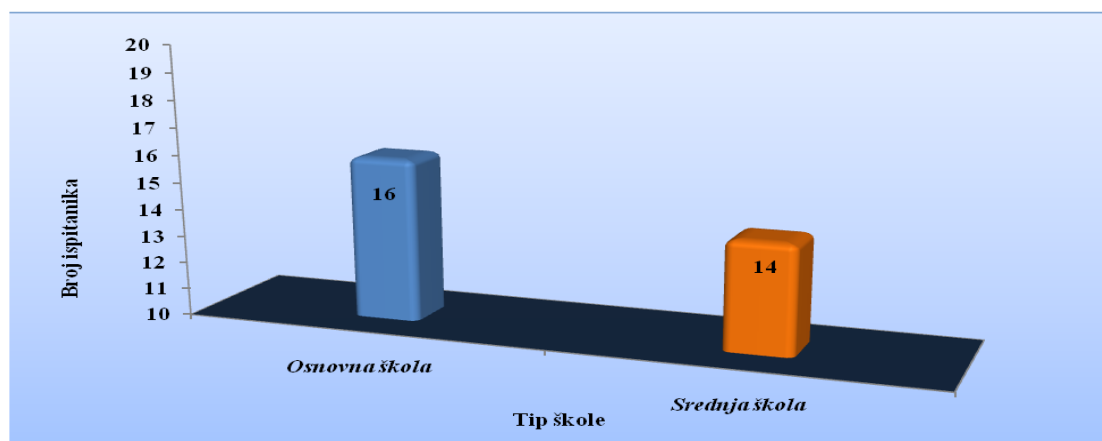
Grafikon 3. Prikaz uzorka ispitanika po godinama radnog iskustva



Uočava se da je u uzorku učestvovao najveći broj ispitanika koji imaju od 15 do 25 godina radnog iskustva (10), slede ispitanici koji imaju od 5 do 15 godina radnog iskustva (8). Najmanji je broj onih koji imaju preko 25 godina iskustva (2).

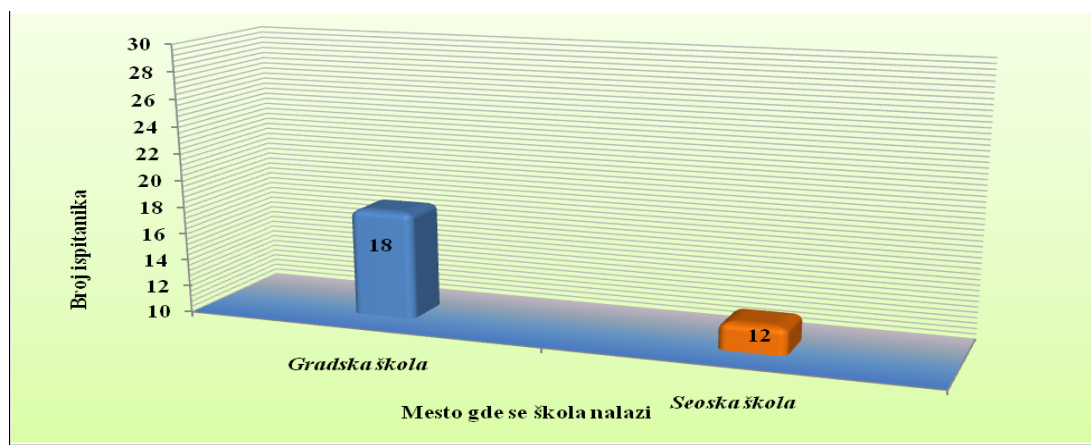
U izabranom uzorku u najvećem broju su bili školski pedagozi koji rade od 15-25 godina.

Grafikon 4. Prikaz uzorka ispitanika po tipu škole u kojoj rade zaposleni



Na osnovu uvida u Grafikon 4 možemo konstatovati da je ujednačen broj osnovnih i srednjih škola u kojima rade ispitanici, i da je to varijabla koja je kontrolisana u istraživanju. Šesnaest ispitanika radi u osnovnim školama, dok je četrnaest ispitanika zaposleno u srednjim školama.

Grafikon 5. Prikaz uzorka ispitanika prema mestu gde se škola nalazi



Od trideset pedagoga k oji su činili istraživački uzorak, njih osamnaest je zaposleno u gradskoj, a dvanaest pedagoga u seoskoj školi. Svi ispitanici rade na području Kolubarskog okruga, od toga osamnaest ispitanika je zaposleno u centralnim gradskim školama, dok ostalih dvanaest ispitanika radi u školama na seoskom području.

Ispitivanje je obavljeno tokom drugog polugodišta školske 2012/13. godine u osnovnim i srednjim školama Kolubarskog okruga.

7. Organizacija i tok istraživanja

Prva faza istraživanja je bila planirana tako da je obuhvatila trideset ispitanika i svrha joj je bila da nas približi shvatanjima školskih pedagoga o njihovom profesionalnom identitetu i, kako bi u daljem radu uspostavili izvesne kategorije analize koje su bile od koristi za planiranje detaljnijih i dubljih analiza u narednim fazama istraživanja. Ova faza je realizovana kroz dva koraka:

1. U prvom koraku, školski pedagozi su učestvovali u polustrukturiranom intervjuu u kome su trebali da:

1.1) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče inicijalnog obrazovanja;

1.2) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se odnosi na pripravnički staž i saradnju sa mentorom;

1.3) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče saradnje sa direktorom i nastavnicima;

1.4) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče metodičkog rada i metodičke osposobljenosti;

1.5) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče praćenja i vrednovanja rada škole i novim poslovima nakon uvođenja reforme;

1.6) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče izazova u radu sa učenicima i roditeljima;

1.7) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče procene potrebe za profesionalnim usavršavanjem;

1.8) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče doživljaja pedagoga o proceni svog položaja u školi; daju predloge, iz sopstvenog iskustva, kako školski pedagog može da razvija svoj profesionalni identitet.

1.9) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče refleksije pedagoga o svom profesionalnom identitetu; obzirom na radni staž, obrazovni nivo, mesto škole i formalno obrazovanje

2. Drugi korak činila je kvalitativna analiza odgovora školskih pedagoga iz polustrukturiranog intervjua, sa ciljem da se, pre svega, razumeju iskustva o kojima pedagozi govore, te i da se identifikuju mogući interpretativni repertoari pedagoga i na osnovu tih uvida dođe do određenih kategorija opštih pojmova, odnosno zajedničkih elemenata iz čitave baze podataka.

U ovakvoj analizi naročito se posvetila pažnja na pitanja kao što su: koja shvatanja profesionalnog identiteta stoje iza odgovora i refleksija pedagoga; kakva shvatanja profesije školski pedagog se mogu prepoznati u njihovim odgovorima; koje su refleksije profesionalnog identiteta pedagoga prisutne u školskoj praksi i kako ih pedagozi doživljavaju; koje postupke školski pedagozi smatraju najvažnijim za razvijanje svog profesionalnog identiteta.

Druga faza istraživanja sastojala se u planiranju pedagoških radionica grupa pedagoga i analiza prethodne faze istraživanja kako bi se došlo do dubljih uvida u to kako pedagozi shvataju svoj profesionalni identitet, šta utiče na ova shvatanja i kako su ona međusobno povezana, kao i to kako shvatanja pedagoga i karakteristike konteksta koje su u vezi sa školskom kulturom određuju ono što pedagozi smatraju mogućim pri razvijanju svog profesionalnog identiteta. Ova faza istraživanja obuhvatila je dva koraka:

1. Odabir pedagoga koji će učestvovati u pedagoškim radionicama na osnovu sledećih kriterijuma: dobrovoljnost pedagoga da učestvuje, i ravnomerna zastupljenosti kvalitativnom analizom u prethodnoj fazi istraživanja.

2. Realizacija pedagoških radionica u kojima će, kroz interaktivnu razmenu iskustva o ključnim pitanjima izdvojenim na osnovu analize odgovora iz intervjua u prethodnoj fazi istraživanja, pedagozi kritički analizirati sopstvena i drugačija gledišta o profesionalnom identitetu.

Istraživač će kroz diskusiju ohrabrivati pedagoge da iznesu svoja iskustva koja su u vezi sa datim problemima, rukovodeći se pitanjima kao što su: šta smatram profesionalnim identitetom pedagoga; kako postojeći načini procenjivanja i unapređivanja kvaliteta rada i školske kulture utiču na moje razumevanje profesionalnog identiteta pedagoga; kako pretpostavljam da obrazovna politika, učenici, roditelji vide profesionalni identitet pedagoga; šta utiče na moje razumevanje profesionalnog identiteta; koje su moje lične snage i slabosti, a koje mogućnosti i pretnje u mom okruženju, koje utiču na moj profesionalni identitet i kvalitet mog rada; koje kontradikcije se prepoznaju u ovim shvatanjima i relacijama; kako data shvatanja ograničavaju ono što smatram mogućim u praksi; na koje još načine može da se razume i razvija profesionalni identitet školskog pedagoga u savremenoj školi, kao i školska kultura kao podsticaj profesionalizma pedagoga.

Treća faza istraživanja bi se, nakon obavljenih prethodnih analiza, sastojala u prikazivanju interpretacija podataka dobijenih istraživanjem refleksija školskih pedagoga koji su učestvovali u istraživanju i rasprave o njima, radi provere validnosti stečenih uvida i otvaranja pitanja koja mogu dodatno da ih razjasne.

U toku diskusije pedagozi će biti podsticani da promišljaju sopstvene koncepcije i shvatanja profesionalnog identiteta pedagoga, kao i dominantna shvatanja ovih pitanja koja postoje u praksi.

Na osnovu obavljenih analiza podataka dobijenih iz ove faze istraživanja biće utvrđen potreban broj pedagoških radionica koje su planirane u okviru druge i treće faze istraživanja.

7. Nivoi obrade, analize i interpretacije rezultata istraživanja

Kvalitativna analiza podataka znatno se razlikuje od kvantitativne analize. Dok kvantitativna analiza podrazumeva objektivne rezultate koji su prikupljeni na velikom uzorku istraživanja, brojčano vrednovane i dostupne za statističku analizu, podaci koji se dobijaju kvalitativnom analizom čine reči sadržane u tekstu koji je nastao na temelju intervjua, opažanja ili dokumenata (König/Zedler 2002).

U pogledu navedenog stava mišljenja istraživača su podeljena, odnosno među pojedinim istraživačima postoji tendencija negiranja stvarnih razlika između reči i brojeva, pri

čemu neki autori (npr. Kerlinger) ističu da se svi podaci mogu učiniti kvantitativnim, jednostavnom binarizacijom, tako da se prisutnom svojstvu pridruži 1, a odsutnom 0.

Drugi autori (npr. Berg) odlaze u drugu krajnost ističući da su svi podaci zapravo kvalitativni, jer čak i brojevi govore o ličnim iskustvima, koja se samo „prevode“ u reči ili numeričke vrednosti. Oba stanovišta donekle su tačna i možda je najispravnije reći da kvalitativni i kvantitativni podaci nisu isključive kategorije, već međusobno zamenljivi načini opisivanja stvarnosti (König/Zedler 2002). Navedeno shvatanje, koje na neki način predstavlja izraz potrebe da se premosti jaz između dva prethodno pomenuta ekstremna stajališta, zastupamo i mi u našim analizama.

Podatke do kojih smo došli u ovom istraživanju smo kvalitativno obradili, jer su pitanja u intervjuu u najvećem broju slučajeva bila otvorenog tipa ili su pružala ispitanicima mogućnost da samostalno kreiraju odgovore. Stoga smo nastojali da tokom intervjua ne ograničavamo ispitanike u procesu odgovaranja na postavljena pitanja i pružimo im priliku da slobodno iznesu svoje stavove, mišljenje i iskustvo.

Kod pitanja otvorenog tipa snimljeni su kompletni odgovori koje su nam ispitanici davali, a nakon toga je vršeno njihovo grupisanje prema postavljenim kriterijumima/grupama, kako bi se kasnije dobijeni rezultati mogli što bolje sagledati, analizirati i dovesti u vezu sa proučavanim pojavama.

Odgovore na pitanja, tačnije učestalost, tj. frekventnost javljanja određenih kategorija odgovora izražavali smo i numerički, sa ciljem da ukažemo na stavove, mišljenja, iskustva koja preovladavaju u grupi pedagoga koji su bili obuhvaćeni uzorkom istraživanja. Centralno mesto u analizi i interpretaciji rezultata istraživanja činila je kvalitativna obrada odgovora koje smo intervjuom dobili.

Podatke do kojih smo došli pokušali smo da sagledamo sistematski, na jedan sveobuhvatniji način i u skladu sa tim analizirali svaki od postavljenih zadataka u istraživanju. Uzorak od 30 ispitanika koji su slobodno odgovarali na pitanja u intervjuu i audio materijal transkribovan na više od 400 strana upućuju na širok repertoar odgovora, što je uticalo na naše opredeljenje da dobijene rezultate istraživanja prikažemo deskriptivno uz kvalitativnu i kvantitativnu obradu.

III REZULTATI ISTRAŽIVANJA

1. Refleksije pedagoga o inicijalnom obrazovanju

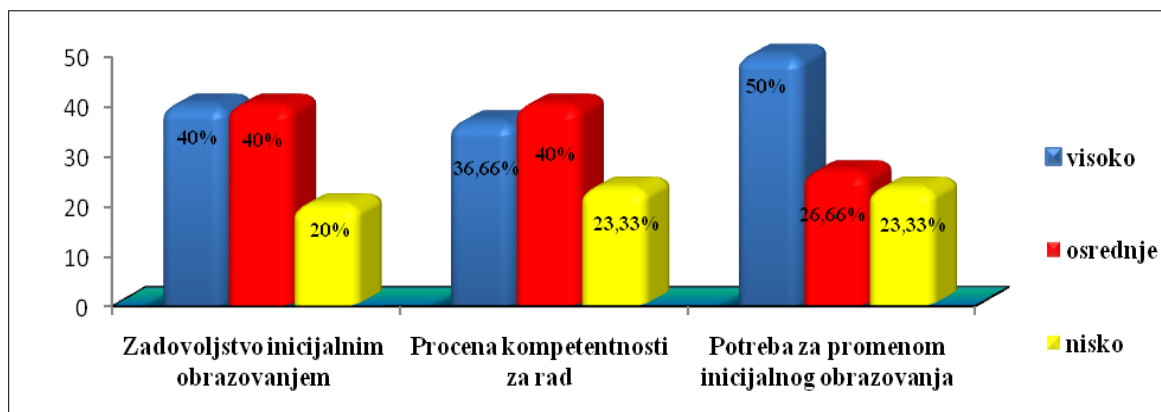
Prvi zadatak našeg istraživanja bio je da se ispituju refleksije pedagoga koje se odnose na njihovo inicijalno obrazovanje. Cilj inicijalnog obrazovanja pedagoga je sticanje profesionalnih kompetencija koje podrazumevaju uspešno obavljanje njegove profesionalne uloge. Kompetentan pedagog treba da poseduje znanja, veštine i kompetencije koje će mu omogućiti da reši probleme i izazove na koje nailazi u vaspitno-obrazovnom radu.

U kojoj su meri pedagozi zadovoljni svojim inicijalnim obrazovanjem prikazano je u Tabeli 2 i Grafikonu 6.

Tabela 2. *Zadovoljstvo pedagoga inicijalnim obrazovanjem*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		osrednje		nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem	12	40	12	40	6	20
Procena kompetentnosti za rad	11	36,66	12	40	7	23,33
Potreba za promenom inicijalnog obrazovanja	15	50	8	26,66	7	23,33

Grafikon 6. *Zadovoljstvo pedagoga inicijalnom obrazovanju*



Kao što ukazuju rezultati istraživanja, prikazani u Tabeli 2 i Grafikonu 6, preciznije, samo (50%) ispitanika ističe potrebu za promenom inicijalnog obrazovanja: nasuprot tome, (36,66%) je zadovoljno samoprocenom kompetentnosti za rad, dok je (40%) veoma zadovoljno inicijalnim obrazovanjem.

Svi ispitanici su jedinstveni u oceni da su na fakultetu dobili dobru teorijsku osnovu i široka znanja za rad u praksi. Po njihovom mišljenju studije su pre svega bile usmerene na sticanje akademskih znanja (iz oblasti pedagogije, psihologije, metodike, metodologije), kao i

na upoznavanje različitih pravaca i škola. Kao važan kvalitet inicijalnog obrazovanja ističe se negovanje i podsticanje kritičkog načina razmišljanja.

Jedna od ispitanica ističe, da iako je na studijama dominirala teorijska nastava, uz odgovarajuću stručnu praksu doprinela je da se oseća kompetentno u profesionalnom smislu:

„U principu više sam na fakultetu stekla teorijska znanja, široko teorijsko znanje iz oblasti pedagoških nauka. Nisam imala nesigurnost da sam nekompetentna, imala sam na trećoj i četvrtoj godini studija profesionalnu praksu. U toku studija sam stekla dobru polaznu osnovu koja mi je značila kasnije u praksi.”

(dipl. šk. pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Kao najveći nedostatak u vezi sa inicijalnim obrazovanjem, gotovi svi ispitanici ističu okolnost da je nedovoljno pažnje posvećeno razvoju praktičnih veština, kompetencija i tehnika rada pedagoga. Primetna je velika disproporcija u pogledu odnosa teorijske i praktične nastave, u korist prve. Praktična nastava se uglavnom svodi na sprovođenje istraživanja i obavljanje predispitnih obaveza, a jako malo na upoznavanje sa radom pedagoga u obrazovno-vaspitnoj ustanovi. To za posledicu ima veliki napor koji pedagog mora da uloži prilikom ulaska u svet rada kako bi se upoznao sa područjima rada i opisom poslova u konkretnoj ustanovi. Jedan od predloga u cilju prevazilaženja jaza između teorije i prakse (budući da je dobra teorija preduslov dobre prakse) je da se posle svake obrađene oblasti studentima omoguće razne simulacije prethodno stečenih znanja i veština, treninzi, radionice, vežbe i dr. Sledeći odgovori ispitanika ilustruju gore navedeno (Prilog 2, transkript 1.1.).

„Mislim da je inicijalno obrazovanje nedovoljno, da nismo dovoljno upućeni kako da se borimo sa određenim problemima i primenimo znanja u odnosu na određenu oblast tj. smatramo da možemo, ali nam nedostaju praktične kompetencije da bi mogli da primenimo određene tehnike i pomognemo u rešavanju težih slučajeva, a time i olakšamo vaspitno-obrazovni proces. Više prakse-manje teorije”.

(dipl. šk. pedagog, 7 godina radnog staža, gradska škola)

Kao nedostatak studijskog programa navodi se i to da u nedovoljnoj meri prate savremene trendove i rezultate istraživanja, tako da studenti nemaju priliku da se upoznaju sa aktuelnostima iz različitih oblasti rada pedagoga, posebno nedostatak praktičnih znanja i veština (Prilog 2, transkript 1.2 i 1.3.).

Primetno je da pedagozi sa više godina radnog iskustva, budući da su studije završili pre dosta godina, nisu imali u studijskom programu teme koje bi im omogućile bolje snalažanje u svakodnevnom radu (poznavanje informacionih tehnologija), znanje iz oblasti rada sa decom sa posebnim potrebama (inkluzivno obrazovanje), kao i sa adolescentima.

Na neusklađenost programa studija sa trenutnim potrebama prakse svedoče sledeće rečenice:

„Završila sam studije pedagogije pre 22 god. Moje inicijalno obrazovanje mi je omogućilo dobru teorijsku osnovu iz oblasti pedagoških, psiholoških i didaktičkih nauka. Izučavala sam neke predmete kao što su odbrana i zaštita, politička ekonomija koje mi nisu bile neophodne za budući praktični rad. Nisam imala u programu predmet informatiku što mi je kasnije nedostajalo u praksi”.

(magistar pedagoških nauka, 23 godine radnog staža, gradska škola)

O nedostacima programa studija iz oblasti rada sa decom po inkluzivnom modelu govori izjava sledeće ispitanice:

„Inicijalno obrazovanje je bilo vrlo široko, što je ostavilo dovoljno prostora za istraživanje različitih oblasti delovanja pedagoga u skladu sa ličnim aspiracijama. U toku svog rada osetila sam da ne posedujem dovoljno obrazovanja iz oblasti rada sa decom sa posebnim potrebama”.

(dipl. šk. pedagog, 20 godina radnog staža, gradska škola)

Mišljenje pedagoga o zastupljenosti nastavne prakse, psiholoških i didaktičkih znanja i kompetencija u inicijalnom obrazovanju

Analizom odgovora na ovo pitanje stiče se utisak da većina ispitanika smatra da nastavna praksa u inicijalnom obrazovanju nije zastupljena u meri u kojoj je to potrebno.

Ovakav stav je prisutan i kod ispitanika koji imaju veliko radno iskustvo, tako da posebnu pažnju treba posvetiti ovom nalazu. Stiče se utisak da su ispitanici donekle zadovoljni zastupljenošću psiholoških i didaktičkih znanja i kompetencija.

Oni koji misle da su pomenuta znanja na odgovarajućem nivou, ističu da su imali prilike da ih usvoje, kako kroz predavanja i vežbe na fakultetu, tako i kroz razne ispitne obaveze koje su se pre svega odnosile na nastavu.

„Postoji dovoljna zastupljenost, kako kroz predavanja i vežbe na fakultetu, tako i kroz razne obaveze koje su se pre svega odnosile na nastavu”.

(master šk. pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

Sledeća izjava ispitanice govori o zastupljenosti teorijske nastave sa posebnim naglaskom na didaktiku, ističući značaj ovog nastavnog predmeta:

„Pa mislim da je taj teorijski deo bio prilično zastupljen, znači didaktika je bila obimna i dosta temeljna i mislim da je to vrlo bitno”.

(dipl. šk. pedagog, 12 godina radnog staža, gradska škola)

Međutim, neki drugi ispitanici smatraju da su pomenuta znanja i kompetencije bile nedovoljno zastupljene, odnosno, bile su zastupljene, ali samo na nivou prepoznavanja. Takođe, ističe se da nastavni plan nije pratio savremene tendencije i trendove u školstvu, posebno u oblasti savremene nastave (Prilog 2, transkript 1.4.).

Jedna od ispitanica navodi i konkretan predlog u vezi sa tim koliko je još potrebno omogućiti prakse i znanja iz didaktike pedagoga tokom studija (Prilog 2, transkripti 1.5 i 1.6.). Sa druge strane, stiče se utisak da je nedovoljno pažnje bilo posvećeno usvajanju kompetencija neophodnih za adekvatno obavljanje profesionalne uloge. Taj nedostatak ispitanici su kompenzovali pre svega kroz saradnju sa kolegama, dodatnim stručnim usavršavanjem, kao i samostalnim ličnim angažovanjem.

„Psihološko i didaktičko znanje koje se stiče inicijalnim obrazovanjem je odlično, ali ne i sticanje kompetencija za rad. Nakon završenog fakulteta i dobijanja zaposlenja, praksu i kompetenciju sam pre svega sticala kroz razmenu iskustava sa kolegama i mentorom, dodatnim stručnim usavršavanjem, kao i samostalnim ličnim angažovanjem, čime sam sticala praktična iskustva u radu”.

(dipl. šk. pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

Na nedostatak didaktičkih, psiholoških, metodičkih znanja i kompetencija i potrebu za uvođenjem praktične nastave na ranijim godinama studija ukazuje i sledeće:

„Mislim da bi trebalo ranije već u prvoj i drugoj godini studija, iz većine predmeta imati više praktičnih iskustava. Potrebno je da se ulazi u škole, da bude više praktičnih iskustava u vezi programa studija koja bi se uočila i primenila kasnije u praksi. Mislim upravo na didaktička, psihološka, metodička znanja i kompetencije, a naročito na metodiku rada školskog pedagoga”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Jedna od ispitanica koja ima 20 godina radnog staža navodi konkretne korake koje treba preduzeti u cilju bolje pripreme budućih pedagoga za rad. Naime, oni se odnose na uvođenje obavezne prakse u ustanovi u zatečenom stanju, ali i prakse u veštački izazvanim situacijama. Takođe, predlaže istraživanje najadekvatnijih modela reagovanja kroz razmenu iskustava na nivou aktiva stručnih saradnika – radioničarski rad kome će obavezno prisustvovati studenti pedagogije.

Ispitanici ističu da su im neophodna znanja koja se odnose na međuljudske odnose, kao i rešavanje interpersonalnih konflikata. Uočava se i potreba pedagoga za ovladavanjem znanjima koja se odnose na psihoterapijske škole i pravce, u cilju profesionalnijeg obavljanja savetodavnog rada u školi.

Procena osposobljenosti za profesionalni rad u školi nakon završenih studija pedagogije

Većina ispitanika ocenjuje svoju osposobljenost za rad kao zadovoljavajuću ili bar delimično zadovoljavajuću.

Jedna ispitanica navodi da se zahvaljujući dobroj teorijskoj osnovi koju je stekla na fakultetu oseća osposobljenom za profesionalni rad u školi:

„Imala sam solidnu teorijsku osnovu iz oblasti pedagoških nauka i didaktike, jer su nam profesori iz tih predmeta bili zahtevni, slušali smo kvalitetna predavanja i od njih dobijali povratnu informaciju o svojim znanjima, veštinama, seminarskim radovima. Dobijali smo kvalitetne instrumente, protokole za praćenje nastave koje sam kasnije koristila u radu u školi”.

(dipl.šk.pedagog, 29 godina radnog staža, seoska škola)

Međutim, razlikuju se područja rada i aktivnosti u kojima se ispitanici osećaju najsigurnije i najkompetentnije, što onemogućava bilo kakav vid generalizacije. Dakle, dok neki od njih iznose stanovište da se odlično snalaze prilikom posete časovima i pružanja pomoći nastavnicima, savetodavno-instruktivnom i analitičko-istraživačkom radu, statističkoj obradi i analizi podataka, drugima je upravo to predstavljalo najveću teškoću u radu. Takođe, podeljena su mišljenja u pogledu pripremljenosti svršenih studenata pedagogije za obavljanje poslova planiranja i programiranja, kao i praćenja i vrednovanja obrazovno-vaspitnog rada.

Oni ispitanici koji su se u ovom području rada osećali najnesigurnije, kao prepreku u realizaciji tih aktivnosti navode to što nisu bili upoznati sa važećim propisima, školskim programima, planovima i ostalom dokumentacijom. Takođe, ispitanici su istakli da studije daju dobru osnovu i predznanje i pružaju osnovne informacije o funkcionisanju škole. Ono što bi trebalo preduzeti u cilju što kvalitetnijeg osposobljavanja svršenih studenata za svet rada jeste uvođenje više praktičnog rada, kao i kvalitetan mentorski rad koji će doprineti boljoj profesionalizaciji pripravnika.

Jedna od ispitanica ističe da je, budući da se zaposlila u vreme početka reforme obrazovanja, bila prinuđena da pohađa brojne seminare i obuke kako bi odgovorila na zahteve posla:

„U godini kada sam se zaposlila 2004. započele su reforme obrazovanja u osnovnoj školi. Te školske godine, sam išla na seminare iz školskog razvojnog planiranja. Počela se izrada novih reformisanih školskih programa. Trebala mi je dodatna obuka iz opisnog ocenjivanja. Svaka školska godina mi je zahtevala nove i dodatne edukacije. Nisam imala

sertifikat za testiranje prvaka po testu TIP-1, nisam imala bazičnu obuku iz Aktivne nastave, obuku za voditelja radionica iz GV-a, znači poslovi koje sam trebala da radim u praksi su zahtevali od mene da prođem obuku jer u toku studija se nismo susretali sa tom problematikom. To je za mene bila otežavajuća okolnost u praksi”.

(dipl.šk.pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Sledeći odgovori ilustruju različita iskustva i percepciju osposobljenosti za rad u školi nakon završenih studija.

„U nekim oblastima sam se odlično snalazila od samog početka-npr: poseta časovima i pomoć nastavnicima, individualni razgovor sa učenicima i savetodavni rad, testiranje, anketiranje i pravljenje analiza... Međutim, u nekim segmentima se nisam snalazila i bila mi je potrebna pomoć i iskustvo. Na primer, planiranje, programiranje (pre toga nikada nisam imala priliku da proučim školske programe, planove, dnevnik i dr.). Takođe, nisam bila praktično osposobljena za rad sa roditeljima... i dr. Kompetencija u radu sa svim akterima u obrazovanju bi trebalo da bude kvalitetnija. Pedagozima je potrebna veća sigurnost u radu, bolji uvid u školske planove i programe, bolje snalaženje u savetodavnom radu sa roditeljima i učenicima”...

(dipl.šk.pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

„Moja znanja su bila dobra osnova, ali svakako nisam bila dovoljno dobro pripremljena za rad na samim studijama. Nedostajalo mi je poznavanje propisa, poznavanje školske dokumentacije, nisam bila sigurna u savetodavnom radu sa decom, a ni sa roditeljima. Polja u kojima sam se osećala kompetentnom i pripremljenom su planiranje i programiranje, praćenje i vrednovanje obrazovno vaspitnog rada kao i analitičko-istraživački rad”.

(dipl.šk.pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

U odgovorima ispitanika istaknuto je da je važno da pedagog prisustvuje časovima na kojima ima priliku da se upozna sa različitim vrstama nastave:

„Ono na šta bi možda trebalo malo više obratiti pažnju jeste na vrste nastave, odnosno da budući pedagog u toku studija bude više prisutan na časovima. Da praktično budemo prisutni na timskoj, programiranoj, interaktivnoj nastavi u konkretnoj školi”.

(dipl.šk.pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Kao jedan od ključnih razloga za osećanje nedovoljne osposobljenosti za rad ispitanici vide u manjku praktične nastave, kao i nemogućnosti da se upoznaju sa konkretnim situacijama u školi. Kao rezultat toga, pored dobrog fundusa znanja koje su stekli na fakultetu,

prinudeni su da rešenja u takvim slučajevima traže konsultujući se sa kolegama i razmeđujući iskustva i materijale, kroz rad i stalno stručno usavršavanje.

Predlozi za reformu inicijalnog obrazovanja iz perspektive prakse

Najveći broj predloga pedagoga za reformu inicijalnog obrazovanja je usmeren ka većoj zastupljenosti praktičnog rada i smanjenju obima opštih predmeta. Konkretnije, predlaže se uvođenje prakse na svakoj godini studija, s tim što bi se predviđen fond časova prakse uvećavao iz godine u godinu. Predlaže se da se praksa organizuje u različitim periodima godine, kako bi studenti imali prilike da se upoznaju sa različitim aspektima rada školskog pedagoga. Takođe, na taj način bi bili u prilici da uvide raznolikost, zanimljivost i odgovornost posla koje pedagog obavlja.

Po mišljenju određenog broja ispitanika, trebalo bi više vremena posvetiti aspektu porodičnog savetodavnog rada, odnosno sticanju znanja, tehnika i veština koje se odnose na ovo područje rada. Kao obrazloženje navode se nedovoljno uspešni efekti savetodavnog rada:

„Potrebno je pojačati aspekt porodičnog savetodavnog rada. Razjasniti kompetencije u komunikaciji sa nastavnim kadrom, odnosno precizirati zakonsku regulativu (možda dati više ovlašćenja u radu sa nastavnicima), jer se sam savetodavni rad ne doživljava previše ozbiljno. Otuda dosta neuspeha i nakon obavljenog razgovora, jer sam razgovor ne obavezuje i promenu u ponašanju i radu nekih nastavnika”.

(dipl. šk. pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

Jedan od predloga je i da se napravi bolja organizacija i podela predmeta na studijama, kao i da se plan i program inovira u skladu sa sveprisutnim promenama u društvu i okruženju. S tim u vezi se spominje i bolja opskrbljenost stručnom literaturom, priručnicima i publikacijama. Sledeći odgovor ilustruje prethodno navedeno.

„Inovirati studijski plan i program za pedagoge u skladu sa promenama u društvu i okruženju, pratiti trendove u nauci i integrisati nove sadržaje u nastavne planove studija”.

(magistar pedagoških nauka, 23 godine radnog staža, gradska škola)

Prisutno je i mišljenje da program treba dopuniti i obogatiti temama iz oblasti razvojnog planiranja i samovrednovanja, inkluzivnog obrazovanja, građanskog vaspitanja, profesionalne orijentacije učenika, testiranja dece za polazak u školu, obrazovnih standarda, ali i da buduće pedagoge treba osposobiti za statističku obradu podataka, kao što je to slučaj sa psiholozima. Ispitanici misle da je važno da se na fakultetu studenti nauče kako da napišu projekat, izrade ŠRP, ili IOP, odnosno, sve ono što će raditi u praksi.

„Mislim konkretno na rad u timu za ŠRP, timu za samovrednovanje, timu za inkluziju. Omogućiti studentima da vežbaju na konkretnim obrascima, npr. za izradu IOP-a, kako bi kasnije mogli ta svoja znanja i veštine da primene u radu na tim poslovima”.

(master pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

Nekoliko ispitanika smatra da su bazična znanja nužna i vredna, ali da bi bilo poželjno da se studenti upoznaju sa modelima obrazovanja u drugim zemljama. Upoznavanje sa pomenutim modelima nema za cilj njihovo preslikavanje na naš obrazovni sistem, već predstavlja izvor, odnosno bazu odakle treba crpeti korisna iskustva.

„Možda više da se stavi akcenat na sistem školstva u drugim zemljama, da se pravi neko poređenje, recimoda se više rade komperativna istraživanja. Odlazak profesora i studenata na studijska putovanja sa konkretnim ciljem i upoznavanjem sa nekim modelima obrazovanja u drugim zemljama. Naravno ova bazična znanja treba zadržati, znači osnove pedagogije i pedagošku psihologiju, didaktiku i naravno sva teorijska znanja stečena na ovim predmetima treba da budu naravno temelj akademskih studija”.

(dipl. šk. pedagog, 12 godina radnog staža, gradska škola)

Uočava se i mišljenje da je neophodno upoznati pedagoge za važećim zakonima, pravilnicima i uredbama koje regulišu rad u obrazovno-vaspitnim ustanovama.

2. Refleksije pedagoga o iskustvima na početku rada u školi

Drugi istraživački zadatak našeg istraživanja bio je da se ispituju refleksije pedagoga koja se odnose na njihov pripravnčki status i početak rada u školi. Utisci u vezi sa adaptacijom na radno okruženje su uglavnom pozitivni (14 od 20 ispitanika navode da im je adaptacija na radno okruženje na početku rada u školi ostala u prijatnom sećanju). Demonstriranje profesionalizma i kolegijalnosti, podsticajna klima, prihvatanje i podrška od strane kolega su najčešće navođeni razlozi za ovakav utisak. Takođe, ukoliko je bivši kolega ostavio ostvario dobru saradnju sa kolektivom, onda to povećava šanse za adekvatnu adaptaciju.

„Lako sam se adaptirala jer sam svoje prvo radno iskustvo stekla u maloj prigradskoj školi sa manje od 200 učenika. Zahvaljujući profesionalizmu direktora i nastavničkog kolektiva, dobroj pedagoškoj klimi i motivaciji za rad zaposlenih, sve je to olakšalo moje prilagođavanje na radno okruženje. Još jedan dobar uslov za moju kvalitetnu adaptaciju vidim u tome što su u školi pre mene radili vrsni pedagozi sa iskustvom, tako da nisam imala potrebu da se u novom kolektivu dokazujem u smislu važnosti uloge pedagoga. Takođe, nastavnički

kolektiv, kao i direktor su imali veoma pozitivna iskustva sa prethodna dva pedagoga, što se tiče saradničkih odnosa i komunikacije. Imala sam izuzetno prihvatanje od strane Aktiva nastavnika razredne nastave koji su mi puno pomogli na početku rada u ovoj školi. Oni su mi čak preporučili i mentora i to je bio po mom mišljenju pravi izbor”.

(master pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

Pozitivno iskustvo vezano za adaptaciju je nekada posledica prethodnog iskustva rada u školi, što dovodi do toga da radno okruženje, odnosno, ambijent ne bude sasvim nov.

„Brzo i lako sam se adaptirala na novu školu jer sam imala predhodno iskustvo profesora praktične nastave u srednjoj školi tako da mi školski ambijent i klima nisu bili nepoznati”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Jedna od ispitanica ističe da je adaptacija protekla u posmatranju i ispitivanju okruženja, postojećeg načina funkcionisanja škole i postojećih dokumenata. Usmerila je energiju na izgradnju korektnih odnosa sa zaposlenima i trudila se da se uklopi u kolektiv. Kako bi je prihvatili kao saradnika, bila je otvorena i stalno dostupna kolegama. Svesna da velike promene često mogu da izazovu otpor ljudi i da deluju demotivujuće na saradnju, nije insistirala na uvođenju velikih promena, već je nastojala da izgradi odnos poverenja. Brza adaptacija na rad može biti rezultat činjenice da je u školi bio zaposlen još jedan stručni saradnik sem školskog pedagoga. Razlog tome ispitanica vidi u lakšem stimulisanoj radnog okruženja na rad.

Iskustvo dve ispitanice su takođe pozitivna i specifična zbog uslova koje su zatekle u školi (Prilog 2, transkripti 2.1. i 2.2.). Nameće se utisak da je atmosfera u školi bila podsticajna, stimulatívna i podržavajuća. Da proces adaptacije nije uvek brz i bezbolan svedoči i sledeće iskustvo:

Kao loši aspekti adaptacije izdvajaju se nedovoljno precizno poimanje uloge pedagoga u školi od strane nastavnog kadra, kao i obiman administrativni posao. Jedna od ispitanica navodi da su očekivanja nastavnika bila veća u odnosu na ono što je ona mogla da pruži u tom periodu, usled nedovoljno vremena da se posveti svim aspektima svog posla. Nastavno i rukovodeće osoblje je smatralo da pedagog treba da se uključi u organizaciju svih kulturnih događaja i priredaba, kao i vođenje zapisnika, a ponajmanje da se bavi unapređenjem rada škole. U cilju prevazilaženja jaza između očekivanja sa jedne, i mogućnosti sa druge strane, organizovali su češće zajedničke sastanke. To je za rezultat imalo bolje sagledavanje obostranih obaveza, kompetencija i potreba (Prilog 2, transkript 2.3).

Nepovoljan položaj pedagoga, kao i nedovoljno jaka stručna udruženja takođe mogu biti razlozi nepovoljne adaptacije pedagoga na život i rad škole. Kao posledica toga, neki od njih se osećaju izopšteno, izolovano i neshvaćeno, pa moraju uložiti dodatni napor i trud kako bi opravdali svoj profesionalni identitet i integritet. Takođe, prisutno je mišljenje da je za dobru adaptaciju važno da postoji podrška mentora, ali i da sam pedagog svojim stavom, ponašanjem, stručnošću, motivisanošću i angažovanjem doprinosi tome da ga kolektiv prihvati na odgovarajući način.

Mišljenje pedagoga o uslovima rada pri zaposlenju u školu

Što se tiče materijalno-tehničkih uslova rada koje su ispitanici zatekli prilikom zaposlenja, gotovo polovina njih nije imala adekvatne uslove rada, počev od kancelarije, kompjutera, stručne literature itd. Odsustvo osnovnih sredstava za rad, u prvom redu didaktičkih sredstava, prinuđenost na rad u nefunkcionalnom i neadekvatnom prostoru, kao i odsustvo neophodne dokumentacije, najbolje se uočava iz sledećih odgovora ispitanika:

„Imala sam malu, nefunkcionalnu kancelariju na kraju hodnika u neadekvatnom prostoru, sa puno buke, između dve učionice”.

(dipl. šk. pedagog, 30 godina radnog staža, gradska škola)

U izjavi sledećeg ispitanika može se uočiti nedostatak računara i potrebne školske dokumentacije za rad pedagoga:

„Kada sam počeo da radim moja kancelarija je bila pristojno opremljena, imao sam samo jedan ormar, sto i stolice. U dokumentaciji je bilo veoma malo primera prethodnog pedagoga. Nisam imao računar, ni štampač, sve sam radio na kućnom računaru...”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Zanimljivo je da faktički nepostojanje sredstava za rad, odnosno vrlo skromne uslove za rad ovaj ispitanik ocenjuje pozitivno. Jedna od ispitanica je pod nepovoljne uslove rada navela i nedovoljno vremena za organizovanje časova odeljenjske zajednice ili radionica.

Kao ilustracija nepovoljne klime u kolektivu, ali i otežanog rada u područnim školama i izdvojenim odeljenjima, može da posluži sledeće:

Međutim, ima i suprotnih primera koji govore u prilog tome da su uslovi rada u školi bili zadovoljavajući, da je škola bila dobro opremljena u materijalno-tehničkom smislu, da je posedovala potrebna didaktička sredstva, i da su sveukupno uzev uslovi rada omogućavali nesmetanu realizaciju planiranih aktivnosti. Neograničen pristup internetu, oprema koja zadovoljava standarde, rad u jednoj smeni i ostale organizacione prednosti svakako da

doprinosu pozitivnom utisku kada je reč o uslovima rada (Prilog 2, transkripti 2.4, 2.5, 2.6). Jedna ispitanica čak navodi da su tada uslovi bili povoljniji nego što je to sada slučaj.

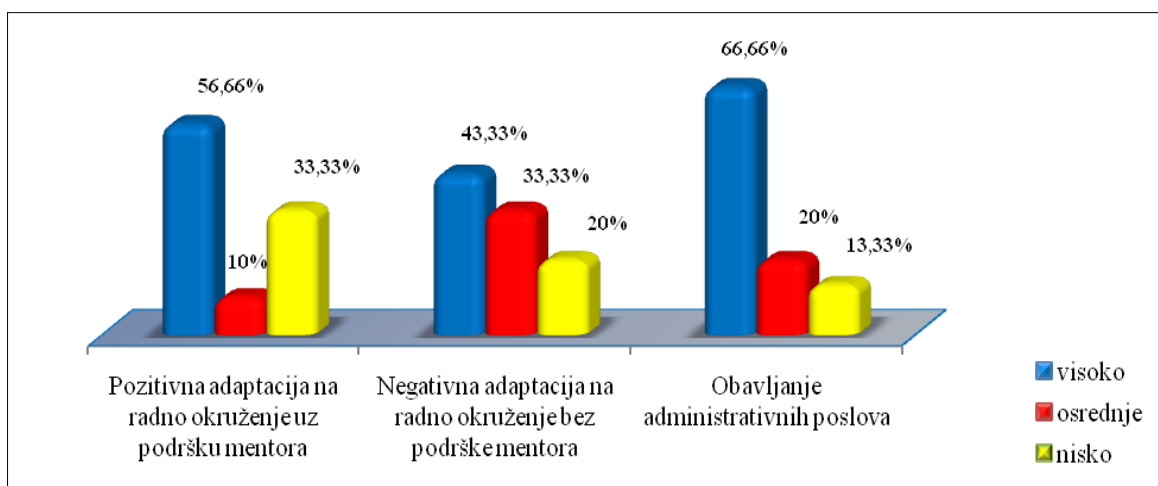
Očito da su ispitanici uslove rada shvatili šire, pa su navodili i kvalitet međuljudskih odnosa kao veoma važnu komponentu u adaptaciji na radno okruženje, kao i mogućnost za stručno usavršavanje.

U Tabeli 3 i Grafikonu 7 prikazane su procene zadovoljstva pedagoga adaptacijom i uslovima rada u školi.

Tabela 3. *Zadovoljstvo pedagoga adaptacijom i uslovima rada u školi*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		osrednje		nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pozitivna adaptacija na radno okruženje uz podršku mentora	17	56,66	3	10	10	33,33
Negativna adaptacija na radno okruženje bez podrške mentora	13	43,33	10	33,33	7	23,33
Obavljanje administrativnih poslova	20	66,66	6	20	4	13,33

Grafikon 7. *Zadovoljstvo pedagoga adaptacijom i uslovima rada u školi*



Kada su u pitanju procene pedagoga adaptacijom i uslovima rada u školi, rezultati istraživanja prikazani u Tabeli 3 i Grafikonu 7 ukazuju da najveći procenat ispitanih pedagoga veoma zadovoljan obavljanjem administrativnih poslova (66,66%) i pozitivnom adaptacijom na radno okruženje uz podršku mentora (56,66%). Negativnu adaptaciju na radno okruženje bez podrške mentora istaklo je 43,33% ispitanika.

S tim u vezi, stiće se utisak da se iskustva ispitanika razlikuju u pogledu vremena koje je bilo potrebno da uspostave saradnju sa kolegama. Dok jedna ispitanica ističe da su je kolege brzo prihvatile, druga navodi da su u prvom periodu kolege izražavale blago nepoverenje, a samim tim i suzdržanost od saradnje. Najveću podršku u adaptaciji su joj pružili direktor škole i mentorka. Okolnost da je bila uključena u sve tekuće poslove omogućili su joj da se brzo prilagodi, kao i da bude prihvaćena od strane kolega. Postoje i slučajevi da je postignuta dobra saradnja sa predmetnim nastavnicima, ali ne i sa učiteljima koji nisu imali puno razumevanja za to što se radi o početniku:

„Sa učiteljima nisam postigao adekvatnu saradnju, za razliku od predmetnih nastavnika koji su imali razumevanja za moje nesnalaženje što se tiče evidencija u dnevniku, obrazaca koje sam trebao da popunim ili ispišem”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Mišljenje pedagoga o prihvatanju i podršci od strane kolega

Trinaest ispitanika od ukupno trideset (jedan ispitanik nije odgovorio) je navelo da je odnos bio profesionalan i da ga je krasilo obostrano uvažavanje i saradnja. Jedna od ispitanica ističe da razloge dobrom prihvatanju i saradnji sa kolegama jednim delom treba tražiti i u radu Pedagoškog zavoda, koji je u to vreme postojao i dosta činio na promociji pedagoške struke.

Pozitivna iskustva možemo uočiti iz sledećeg odgovora:

„Da, iskustva su pozitivna. Timski rad i partnerstvo, profesionalnost, doslednost u spremnosti na promene i otvaranje prostora za prevazilaženje sopstvenih predrasuda”.

(dipl. šk. pedagog, 7 godina radnog staža, gradska škola)

Jedna od ispitanica ističe da je kolektiv bio srdačan, i da se osećala prihvaćeno ne samo u školi u kojoj je radila, već i među članovima aktiva stručnih saradnika na nivou grada. Takođe ističe da je imala izuzetnu podršku mentora.

Jedna od ispitanica ističe da je zahvaljujući svojim ličnim osobinama i socijalnim veštinama bila dobro prihvaćena od strane kolega (Prilog 2, transkript 2.7).

Međutim, i pored toga, ističe se potreba za ravnopravnim tretmanom svih zaposlenih, bez potrebe da se omalovaži doprinos tog drugog (Prilog 2, transkript 2.8). Da se položaj i status pedagoga ne tretira na pravi način svedoči (Prilog 2, transkript 2.9).

Utisak koji se nameće, a odnosi se na iskustva ostalih ispitanika, je taj da je u početku odnos karakterisalo blago nepoverenje. Kolege su ih prihvatile, mahom mlađe, i učitelji, ali je većina starijih kolega bila uzdržana i na distanci. Pomoć je bilo spremno da pruži nekoliko

kolega, dok ostali nisu imali dovoljno vremena ili želje da se pozabave time. Ključni razlog što je podrška i pomoć izostala ili je nije bilo u dovoljnoj meri, po mišljenju ispitanika, leži u tome što nastavni kadar nije na odgovarajući način upoznat sa ulogom i opisom poslova školskog pedagoga.

„Potrebna je pre svega bolja informisanost o tome šta pedagog radi i u kom cilju. Da ne doživljavaju pedagoga kao administrativnog radnika ili kao kontrolora. Da savete i primedbe ne primaju lično i sujetno (ko je on da mi govori kako da radim?), već da shvate da je to u interesu učenika ali i njih samih”.

(dipl. šk. pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

Ispitanica koja se zaposlila u školi u kojoj duži niz godina nije bilo stručnog saradnika ističe da su trud i zalaganje bili neophodni kako bi se opravdala i zaslužila pozicija koju pedagog ima u školi.

„Kako sam došla u školu koja dugo nije imala stručnog saradnika, naišla sam na prihvatanje većine kolega i velika očekivanja. Podršku sam imala od direktora i sekretara koji su ranije obavljali neke poslove stručnog saradnika, a imala sam podršku i nekih starijih nastavnika. Mada sam trebala da zaslužim svoju poziciju u kolektivu”.

(dipl. šk. pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

Koleginica koja je u svojstvu pripravnika obavljala posao školskog pedagoga navodi da su kolege nekada zaboravljale na status koji ima, i da je to bio povod za brojna nerealna očekivanja:

„Bilo je potrebno vreme da me upoznaju, ali i pored toga, mnogo puta su zaboravili da sam pripravnik i da ja tek saznajem mnogo stvari i da se upoznajem sa konkretnim situacijama i oblicima rada”.

(master šk. pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

3. Refleksije pedagoga o mentorskom radu

Treći istraživački zadatak našeg istraživanja bio je da se ispituju refleksije pedagoga koje se odnose na njihovu saradnju sa mentorom u toku pripravničkog staža. Od trideset intervjuisanih pedagoga, njih trinaestoro je navelo da su imali pedagoškog savetnika/mentora tokom trajanja pripravničkog staža, a neki su bili u poziciji i da ga sami biraju.

Pomoć koju im je mentor pružao je bila velika i značajna, naročito iz razloga što je na početku rada podrška neophodna, kao i zbog toga što se tokom studija ne stiču praktična znanja i veštine, bar ne u meri koliko je potrebno.

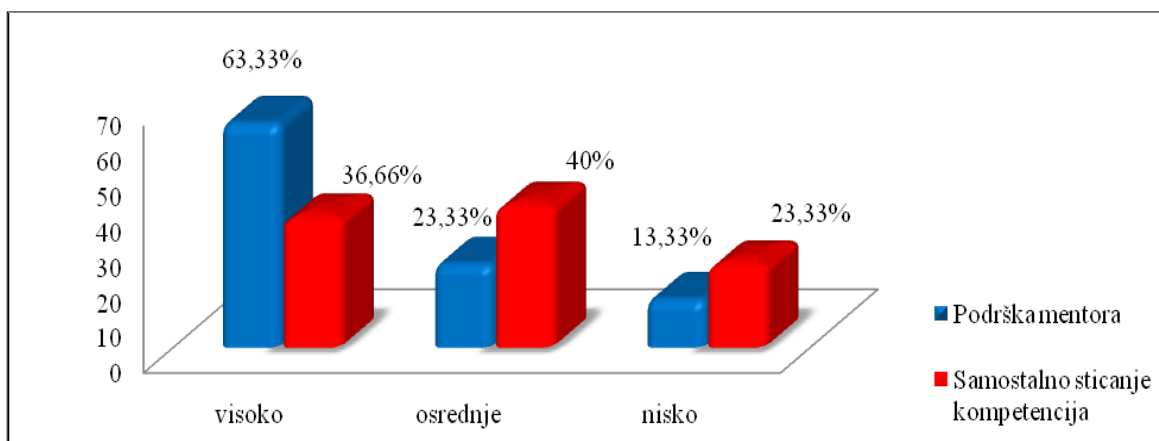
Po rečima ispitanika, podrška mentora je omogućila sticanje dodatnih saznanja i praktičnih saveta za realizaciju konkretnih aktivnosti iz delokruga rada školskog pedagoga. Modeli dokumenata, koji se odnose na školsko razvojno planiranje, akcione planove za samovrednovanje, kao i bezbednost doprineli su boljem snalaženju pedagoga u radu navedenih timova.

Dostupnost mentora je nešto što se ističe kao poseban kvalitet, budući da su pedagozi mogli da mu se obrate kad god to situacija nalaže, odnosno, kada naiđu na konkretan problem. Iz Tabele 4 i Grafikona 8 može se uočiti procena zadovoljstva pedagoga mentorskim radom.

Tabela 4. *Zadovoljstvo pedagoga mentorskim radom*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		osrednje		nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Podrška mentora	19	63,33	7	23,33	4	13,33
Samostalno sticanje kompetencija	11	36,66	12	40	7	23,33

Grafikon 8. *Zadovoljstva pedagoga mentorskim radom*



Podaci prikazani u Tabeli 4 i Grafikonu 8 ukazuju da najveći procenat pedagoga (63,33%) visoko ocenjuje podršku mentora i zadovoljstvo mentorskim radom na početku rada u školi. Nasuprot tome, (36,66 %) ispitanika je visoko ocenilo kategoriju odgovora koja se odnosi na samostalno sticanje kompetencija.

Sledeća iskustva pedagoga o saradnji sa mentorom na početku rada u školi su pozitivna:

„Da,iskusnu koleginicu pedagoga sa tridesetogodišnjim radnim iskustvom u prosveti koja me je primala svakog prvog petka u mesecu kada sam ceo radni dan provodila sa njom na njenom radnom mestu u Pedagoškom zavodu”.

(magistar pedagoških nauka, 23 godine radnog staža, gradska škola)

O pozitivnom iskustvu u toku saradnje sa mentorom svedoči (Prilog 2, transkript 3.1).

Postoje i primeri gde je ta saradnja formalnog karaktera, u smislu poštovanja Pravilnika o uvođenju pripravnika u posao, a bez stvarne stručne podrške i razmene iskustava. Takav vid mentorstva doveo je do toga da ispitanik dobije mišljenje o svom radu od strane mentora, što je bilo značajno za polaganje ispita, ali mentorski rad nije ostvario svoje predviđene funkcije.

Mišljenje pedagoga o iskustvima sa uvođenjem u posao kao pripravnika

Što se tiče uvođenja u posao, ispitanici uglavnom pozitivno ocenjuju svoja „pripravnička” iskustva, verovatno, velikim delom i zbog veoma značajne podrške koju su im mentori pružali. Pored nesumnjivog stručnog doprinosa mentora, ističu i povoljnu okolnost da im je mentor bio dostupan u svakodnevnom radu, spreman za saradnju, savet i sugestiju. Uključenost mentora tokom uvođenja u posao se odnosila i na pomoć u pripremi planova i programa, učešće u projektima, inicijativama i raznim drugim angažovanjima. Ispitanici koji su imali privilegiju da im bude dodeljen mentor naročito ističu njegovo veliko zalaganje u oblasti saradnje sa kolegama i roditeljima, i savetovanju u izboru najadekvatnijih komunikacionih strategija sa raznim akterima u školi (Prilog 2, transkripti 3.2, 3.3).

Jedan od predloga koji bi doprineo kvalitetnijem uvođenju pripravnika u posao, je po mišljenju ispitanika upoznavanje sa školskom dokumentacijom (operativnim i globalnim planovima, dosijeima učenika) budućih pedagoga, kako se ne bi prvi put susreli sa tim prilikom rada u školi.

„...Mnogo mi je značilo što sam se upoznao i sa formama, dosijea učenika, sa planovima i sa obrascima za operativne planove pedagoga. Naučio sam kako se pravi godišnji plan rada pedagoga i to mi je značilo za budući rad u oblasti poslova pedagoga za aktivnosti planiranja i programiranja. Mislim da bi malo više mogla da se obrati pažnja na fakultetu u toku inicijalnog obrazovanja na te obrasce operativnih planova, a ne da ih prvi put vidimo i susretnemo se sa njima na početku rada u školi”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Kao podršku prilikom uvođenja u posao, pedagozi navode i učešće na aktivima pedagoga koji su se često organizovali. Sastanci su bili dobra prilika za pribavljanje informacija i razmenu profesionalnih iskustava.

Ono što ispitanice navode kao manjkavost u procesu uvođenja u posao je nemogućnost sticanja praktičnog iskustva, pa su u izvesnoj meri morale same da se snalaze za pomoć. Ovaj

nalaz je u skladu i sa veoma rasprostranjenim stavom studenata da na fakultetu dobijaju opšta i široka znanja, dok je praktičan rad zastupljen u nedovoljnoj meri. (Prilog 2, transkript 3.4).

Od ukupnog broja ispitanika, njih 19 ističe da im je mentor samo formalno dodeljen, i da se njegova uloga svodila na učešće u komisiji za polaganje ispita unutar škole. Na taj način se osiguralo poštovanje procedure za uvođenje pripravnika u posao, ali prava pomoć i podrška je izostala.

Oni ispitanici koji nisu imali prilike da im bude dodeljen mentor, ističu da su se snalazili u radu, samostalno su se pripremali za državni ispit, u radu su se konsultovali sa starijim kolegama i tako razmenjivali iskustva koja su bila dragocena. U cilju što bolje pripreme, ispitanici ističu da su bili motivisani, i da su pokazali inicijativu da samostalno otkriju šta zapravo podrazumeva posao pedagoga u školi.

Mišljenje pedagoga o pripremi za uspešno ostvarivanje obrazovno-vaspitne prakse i polaganje ispita za licencu

Sedamnaest od dvadeset intervjuisanih ispitanika procenjuju da im je pripremni period omogućio sticanje znanja i veština koje su potrebne za rad, kao i da je olakšao polaganje ispita za licencu. Dok su se neki od ispitanika više oslonili na sopstvene kapacitete, i samostalno tragali za stručnom literaturom i drugim vidovima angažmana, ostali su se više oslonili na pomoć mentora. Mentor je pružio podršku u analizi pedagoških situacija, kao i pripremi eseja za ispit za licencu.

„Iskustva koja je mentor delio sa mnom tokom te godine umnogome su mi pomogle u uspešnom obavljanju poslova kao i polaganju ispita za licencu. Za praksu nikada niste potpuno spremni i svi mi stalno učimo, ali za sam ispit za licencu sam bila potpuno pripremljena i upoznata sa svim što me očekuje”.

(dipl. šk.pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

„Ja sam još uvek u statusu pripravnika, ali taj period uskoro ističe, tako da smatram da sam dosta napredovala kroz protekli period i da sam mnogo toga saznala, što mi svakako omogućava da i samostalno obavljam razne aktivnosti iz oblasti rada pedagoga. Svakako da mi period uvođenja u posao, a posebno razgovori i saveti mentora pružaju dodatnu sigurnost i da će mi u daljem radu značiti njena podrška”.

(master šk. pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

I iskustva ostalih ispitanika sugerišu da je uloga mentora bila veoma značajna sa stanovišta sticanja stručne osposobljenosti, a posledično i polaganja ispita za licencu (Prilog 2, transkripti 3.5 i 3.6).

4. Refleksije pedagoga o metodičkoj osposobljenosti

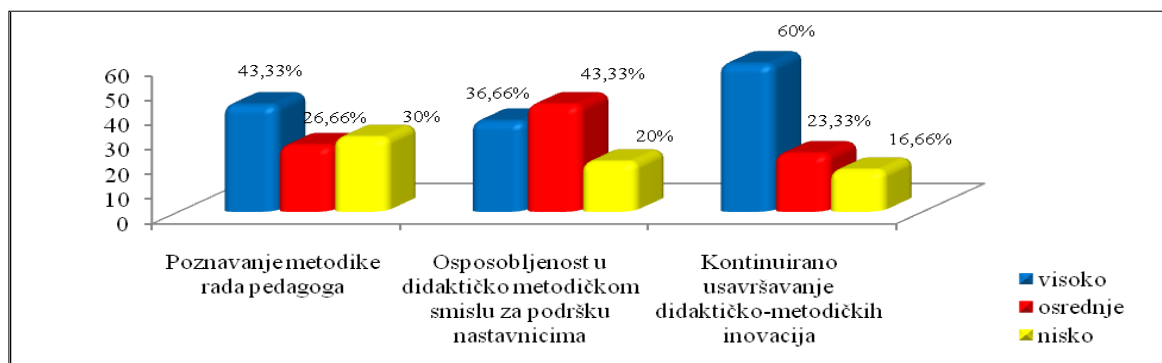
Četvrti istraživački zadatak našeg istraživanja bio je da se ispituju refleksije pedagoga koje se odnose na metodički rad i metodičku osposobljenost za rad u školi. Gotovo svi ispitanici su saglasni u stavu da ih metodička obuka kroz koju prolaze na fakultetu osposobljava da pruže pomoć nastavnom osoblju, ali ne u potpunosti, budući da su na fakultetu slušali samo metodiku rada školskog pedagoga. Drugim rečima, nisu bili u prilici da se upoznaju sa metodikama rada različitih predmeta, pa su morali da ulože dodatni napor da prouče nastavne planove i programe kako bi bili u mogućnosti da prate (posmatraju) časove i daju korisne informacije kolegama u cilju unapređenja nastave.

Tabela 5. *Zadovoljstvo pedagoga metodičkom osposobljenošću*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		osrednje		nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Poznavanje metodike rada pedagoga	13	43,33	8	26,66	9	30
Osposobljenost u didaktičko metodičkom smislu za podršku nastavnicima	11	36,66	13	43,33	6	20
Kontinuirano usavršavanje didaktičko-metodičkih inovacija	18	60	7	23,33	5	16,66

Kada je reč o metodičkoj osposobljenosti pedagoga, u Tabeli 5 i Grafikonu 9 su prikazane procene zadovoljstva pedagoga metodičkim radom i svojom metodičkom osposobljenosti za rad u školi.

Grafikon 9. *Zadovoljstvo pedagoga metodičkom osposobljenošću*



Dobijeni podaci u rezultatima istraživanja prikazani u Tabeli 5 i Grafikonu 9 u vezi sa zadovoljstvom pedagoga metodičkom osposobljenošću ukazuju da 60% ispitanika visoko ocenjuje kontinuirano usavršavanje didaktičko-metodičkih inovacija, dok u kategoriji

odgovora poznavanje metodike rada pedagoga, taj procenat iznosi 43,33%. Pored toga, izdvojili bi podatak da 36,66% ispitanika visoko ocenjuje osposobljenost u didaktičko metodičkom smislu za podršku nastavnicima.

Većina njih izjavljuje da su tokom iskustva rada u školi, kao i tokom procesa stručnog usavršavanja i rada na sebi, ovladali metodičkim znanjima koja su im potrebna za pružanje podrške nastavnom osoblju (Prilog 2, transkripti 4.1, 4.2, 4.3).

Predlog jednog od ispitanika se odnosi na potrebu upoznavanja budućih pedagoga sa različitim vidovima nastave, a naročito na aktivnu nastavu u kojoj vidi budućnost.

Da postoji prostor za bolju metodičku pripremljenost pedagoga svedoči i sledeće:

„Ne dovoljno...uvek tragam za novim znanjima i iskustvima drugih pozitivnim primerima iz prakse. Trebalo bi da smo spremniji za rad sa nastavnicima, da dobijamo uvek nove ideje za unapređenje nastavnog procesa”.

(dipl. šk. pedagog, 6 godina radnog staža, gradska škola)

Uprkos tome, ispitanici ističu da ih metodika rada pedagoga, bavljenje nastavom iz različitih perspektiva, uz raznovrsne obaveze i zadatke iz oblasti didaktike u dovoljnoj meri kvalifikuje za valjanu didaktičko-metodičku pripremu nastavnika za izvođenje nastave. Konkretno, misli se na pružanje pomoći u praćenju nastave, pohvaljivanju dobrih strana rada, kao i identifikovanje slabosti koje se prepoznaju. Upućivanje nastavnika na pomenute aspekte nastave ima za cilj da se zajedničkim putem dođe do rešenja, koje će ukloniti pomenute nedostatke.

Da postoje i drugačija iskustva svedoči i sledeće:

„Da, u toku studija sam imala metodiku rada srpskog jezika, metodiku rada iz matematike i metodiku rada školskog pedagoga”.

(dipl. šk. radnog staža, prigradska škola)

Jedna od ispitanica upućuje nastavnike na čitanje savremene literature u cilju njihove metodičke pripreme.

Mišljenje pedagoga saradnji sa nastavnicima i upoznavanju nastavnika sa savremenim didaktičko-metodičkim inovacijama

Iz odgovora ispitanika stiče se utisak da ulažu izvestan napor u cilju upoznavanja nastavnika sa savremenim didaktičko-metodičkim inovacijama. Postoji razlika u učestalosti obavljanja ovih aktivnosti, tako da dok neki ispitanici to čine u svakodnevnom radu, neki se time bave periodično. To najčešće čine praćenjem plana stručnog usavršavanja i upućivanjem nastavnika na različite oblike usavršavanja, savetodavnim radom (razmena mišljenja, ideja, davanje smernica, zajedničko iznalaženje rešenja), praćenjem časova i analizom istih, pružanjem pomoći u organizaciji i realizaciji časova, izradi priprema, upućivanjem na odgovarajuću stručnu literaturu, držanjem internih obuka i seminara na sednicama Nastavničkih veća ili Aktiva nastavnika itd. Stiče se utisak da se pedagozi trude da se nastavnici, a posebno pripravnici što bolje osposobe za rad kroz upoznavanje sa inovacijama u ovoj oblasti, ali uspeh prvenstveno zavisi od motivacije i zainteresovanosti samih nastavnika.

„Samo u onoj meri u kojoj je to prihvaćeno od strane nastavnika, ja iniciram, međutim, više prihvatanja je prisutno kod mlađih nastavnika, ali kod većine je prisutna nezainteresovanost i indiferentnost. Nije problem u mojoj inicijativi, nemam otpor, ali saradnja ide teško”.

(dipl. šk. pedagog, 14 godina radnog staža, gradska škola)

Kao primer dobre prakse i pokušaj uvođenja računara u nastavu, izdvaja se iskustvo jedne od ispitanica:

„Trudim se da pratim literaturu i novine koje se pojavljuju u drugim školama i da sa istima upoznajem svoje kolege. Trudim se da im približim upotrebu informacionih tehnologija u nastavi, što je specifičnost moje škole, jer je većina nastavnika starija”.

(dipl. šk. pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

Međutim, pomoć koju pedagozi pružaju nastavnicima u vezi sa didaktičko-metodičkim inovacijama bi mogla da bude i učestalija i kvalitetnija. Kao razloge sporadične i ne uvek pravovremene aktivnosti na ovom polju, ispitanici nabrajaju: opterećenost administrativnim poslovima, otpor nastavnika prema novinama, nedovoljno stručnog usavršavanja, uzajamne motivacije i saradnje, kao i jednaka dostupnost didaktičko-metodičkih inovacija nastavnicima kao i stručnim saradnicima.

Kao ilustracija otpora nekih nastavnika novim trendovima govore i sledeće izjave u (Prilog 2, transkripti 4.4 i 4.5).

5. Refleksije pedagoga o saradnji sa direktorom

U petom istraživačkom zadatku bavili smo se ispitivanjem refleksija pedagoga koje se odnose na saradnju sa direktorom škole.

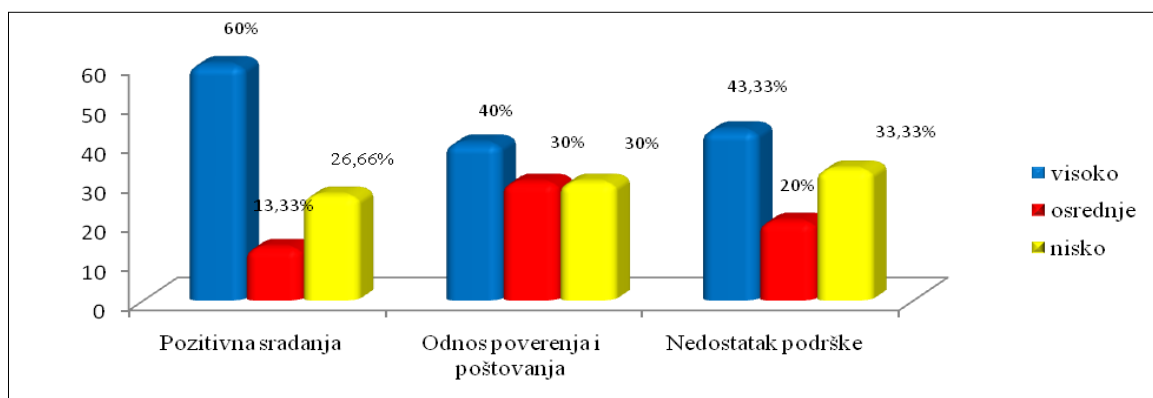
Trinaest od ukupno trideset ispitanika je zadovoljno saradnjom koju ostvaruje sa direktorom, i smatra da postoji odnos poverenja, uzajamne podrške i konstruktivne komunikacije, kao i zajedničke vizije ciljeva kojima kao tim streme. Jedan od predloga kako bi se postojeća saradnja poboljšala jeste i uvođenje redovnih sastanaka i kolegijuma koji bi bili dobra prilika za razmenu ideja i stavova.

Po mišljenju jedne ispitanice, direktor najviše poverenja i najviše autonomije pruža pedagozima u sledećim oblastima: inkluzivno obrazovanje, testiranje prvaka za polazak u školu, mesečno planiranje nastavnika itd. Procene zadovoljstva pedagoga saradnjom sa direktorom škole prikazane su u Tabeli 6 i Grafikonu 10.

Tabela 6. *Zadovoljstvo pedagoga saradnjom sa direktorom*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		Osrednje		Nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pozitivna saradnja	18	60	4	13,33	8	26,66
Odnos poverenja i poštovanja	12	40	9	30	9	30
Nedostatak podrške	13	43,33	6	20	11	33,33

Grafikon 10. *Zadovoljstvo pedagoga saradnjom sa direktorom*



Kada je u pitanju saradnja pedagoga sa direktorom, dobijeni rezultati procena zadovoljstva pedagoga saradnjom sa direktorom se mogu razvrstati u tri kategorije odgovora koje su prikazane u Tabeli 6 i Grafikonu 10. Ispitani pedagozi visoko ocenjuju sledeće kategorije odgovora: pozitivna saradnja (60%), nedostatak podrške (43,33%) i odnos poverenja i poštovanja (40%).

Da saradnja na relaciji direktor-školski pedagog može biti veoma uspešna, kao i da direktori mogu biti uzor ostalim zaposlenima, u pogledu ponašanja, vrednosti i aktivizma koje promovišu ukazuje i zapažanje jedne od ispitanica:

„Da, izuzetna saradnja od samog početka. Moja sreća je što je moj prvi direktor jedan profesionalac, autoritativan čovek, posvećen svom poslu koji radi u interesu škole i dobrobiti učenika. I sam pokreće značajne projekte za školu, čime podsticajno deluje na motivaciju nastavnika za rad. Veoma je uključen u rad svih timova u školi, prati inovacije, ponekad se toliko udubi u određenu problematiku, da neke stvari vidi bolje od nastavnika. Inače, direktor je prethodno bio nastavnik te škole, izuzetno dobro poznaje svakog učenika, što meni olakšava zajedničke poslove. Direktor svojim primerom podstiče sve nas u školi da što bolje i kvalitetnije radimo svoje poslove. Veoma često pokreće humanitarne akcije za naše učenike, promoviše rad škole i vrlo je aktivan na svim poljima”.

(master pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

Jedna od spitanica ističe da je dobra saradnja posledica izuzetnih, kako stručnih, tako i ličnih kvaliteta direktora. Pored velikog iskustva u prosveti, on je i veoma stručan, profesionalan, tolerantan, taktičan, i poštuje svoje saradnike. Budući na te njegove osobine, klima u školi je veoma prijatna, i utiče pozitivno na sve one koji rade u njoj, kao i na same učenike.

O tome da postoji konstruktivna saradnja i poštovanje i pedagoga od strane direktora možemo da se uverimo u (Prilog 2, transkripti 5.1, 5.2, 5.3, 5.4 i 5.5).

Međutim, nisu svi ispitanici istakli da imaju dobru saradnju sa direktorom. Nekada je uzrok tome nedostatak motivacije i želje, odsustvo zalaganja, nejasno definisane odgovornosti i obaveze obeju strana itd...

Nije neuobičajeno i da se direktor odnosi prema pedagogu kao prema administrativnom radniku, na taj način što zahteva od njega da se u velikoj meri bavi birokratskim poslovima ili poslovima koji su u nadležnosti drugih zaposlenih. Na taj način ga isključuje iz bitnih područja rada, a zatrpava ga poslovima koji su manje važni i kompleksni. To za posledicu ima nerazumevanje u komunikaciji, jačanje tenzija i frustracija (Prilog 2, transkripti 5.6 i 5.7).

Takođe, jedna od ispitanica ističe da je direktor ne sputava u radu, ali joj ne pruža dovoljno podrške pred kolegama, pa je saradnja manje kvalitetna. Smatra da direktor i pedagog moraju imati isti cilj i da načini dolaženja do tog cilja ne smeju biti u koliziji. Naredne izjave potkrepljuju gore navedeno.

„Saradnja sa direktorom u nekim segmentima je odgovarajuća. Međutim, u nekim situacijama se primećuje nedostatak podrške od strane direktora i samim tim posao pedagoga nije dovoljno prihvaćen i uspešan. Kada bi postojala zajednička želja i radna poboljšanje uslova rada, kvalitet nastave bi bio znatno viši... Odnosno kada se usaglase kompetencije i ovlašćenja pedagoga i direktora, rezultati neće izostati”.

(dipl. šk. pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

„Ne, u poslednje vreme smatram da direktori nisu dovoljno edukovani i sposobni da uspostave dobru komunikaciju sa pedagogima. Saradnja se zasniva na izvršavanju njihovih naloga i završavanju administrativnih poslova, kao i poslova sekretara i drugog osoblja nad kojima direktor nema autoritet, pa te poslove nepravedno prebacuje na pedagoga”.

(magistar pedagoških nauka, 23 godine radnog staža, gradska škola)

Neuvažavanje, nepoštovanje pedagoga, uskraćivanje informacija relevantnih za rad, pokušaj manipulacije kroz zahtev da se obave poslovi koji spadaju u domen ličnog interesa direktora je takođe prisutno u manjem broju škola. O uskraćivanju prostora za delovanje na stručnom planu, kao i lišavanje mogućnosti za usavršavanje svedoči sledeće:

„...Prethodni direktor mi takođe nije dozvoljavao prostor za delovanje na stručnom planu. Nije mi bilo dozvoljeno učešće na važnim edukacijama i programima stručnog usavršavanja koji su bavili temama isključivo namenjeni stručnim saradnicima. Mislim na bazične obuke na primer iz Aktivnog učenja, Nenasilne komunikacije, Učionice dobre volje, koje je tadašnja direktorka pohađala umesto mene. Naša saradnja se zasnivala isključivo na izvršavanju poslova direktora”.

(master pedagog, 14 godina radnog staža, gradska škola)

Mišljenje pedagoga o oblastima obrazovno-vaspitnog rada u kojima se najviše ogleda saradnja sa direktorom

Kao oblasti obrazovno - vaspitnog rada u kojima ispitanice najviše sarađuju sa direktorom izdvajaju se: oblast planiranja i programiranja, zatim savetodavni rad sa učenicima, roditeljima i nastavnicima, analitičko-istraživački rad, nastava, rad u stručnim organima škole, kao i rad u oblastipraćenja i vrednovanja.

Takođe, saradnja postoji u oblasti izveštavanja, kao i u realizovanju kulturnih manifestacija i medijskoj prezentaciji škole.

Odgovori ispitanika potvrđuju napred rečeno:

„Unapređenje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada, kroz planove i programe, i dr...Donošenje bitnih odluka za školski proces, usvajanje novih znanja i iskustva u radu, savremena tehnologija i dr... ”.

(dipl. šk. pedagog, 7 godina radnog staža, gradska škola)

„U planiranju i pripremanju...vođenju evidencije i saradnji sa socijalnim okruženjem. Potrebna je saradnja u svim oblastima i dobra razmena informacija”.

(dipl. šk. pedagog, 6 godina radnog staža, gradska škola)

„U oblasti planiranja i programiranja, posebno razvojnog, organizacije rada škole u nastavnom i vannastavnom procesu, timskog rada u vezi saradnje sa učenicima, roditeljima i nastavnicima, saradnje u oblasti pedagoške dokumentacije”.

(dipl. šk. pedagog, 12 godina radnog staža, gradska škola)

Pedagozi ističu da u oblastima inkluzivnog obrazovanja, rada na projektima, razvojnog planiranja, kao i samovrednovanja rada škole dosta aktivno participiraju.

Prisutno je i mišljenje da su direktori skloni da očekuju od pedagoga da učestvuju u svim timovima koji postoje u školi, i da njihova uloga bude primarna. To dovodi do situacije da pedagozi zajedno da psiholozima obavljaju i svoje, ali i poslove ostalih nastavnika, što je rezultat neravnomerne raspodele poslova svim zaposlenima u školi.

Mišljenje pedagoga o uvažavanju od strane direktora u rešavanju aktuelnih obrazovno-vaspitnih problema

Iskustva ispitanika u vezi sa odnosom direktora prema merama koje oni kao stručni saradnici predlažu u cilju unapređivanja rada stručnih organa škole, kao i rešavanja aktuelnih obrazovno-vaspitnih problema su u načelu pozitivna (13 od 30 ispitanika izjavljuje da direktor uvažava mere koje predlažu, dvoje navode da to periodično rade).

Pedagozi koji navode da direktor uvažava mere koje oni predlažu, ističu da se te mere nekada odnose na stručne, a nekada na organizacione, logističke poslove:

„Da, ne meša se u moje poslove,imam potpunu autonomiju i podršku sa njegove strane. Ne opterećuje me dodatnim administrativnim poslovima, trudi se da svezajedničke poslove obavimo timski uz uključivanje ostalog dela nastavničkog kolektiva i podelu uloga i zaduženja”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Tri ispitanice navode da direktori uvažavaju njihove predloge za unapređenje rada stručnih organa i saradnju sa učenicima. One smatraju da imaju autonomiju u svom radu. Iste

ispitanice napominju da direktori često traže inicijativu od strane pedagoga, posebno kada su u pitanju organizacioni poslovi. Da se direktor kritički ophodi prema predlozima pedagoga, i obrazlaže svoje odluke, kao i da pruža autonomiju u radu svedoči sledeće:

„Da, iako nekada ne prihvati moje sugestije uz detaljno obrazloženje zašto se ne slaže, što ja poštujem jer cenim njegovo radno iskustvo i bolje poznavanje problematike škole. Ne doživljam pritisak od strane direktora kao neke moje kolege u gradskim školama, imam potpunu autonomiju kao školski pedagog. Osećam se sigurnije pored takvog direktora jer osećam da škola ima dobrog pedagoškog rukovodioca, što nama olakšava poslove i donošenje odluka”.

(master pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

Ograničavajuća okolnost i u onim situacijama kada direktor ima pozitivan odnos prema predloženim merama predstavljaju materijalno-tehnički uslovi rada.

Stiče se utisak da i u situacijama kada postoji razumevanje i saglasnost direktora za preduzimanje odgovarajućih mera, ta saglasnost nije dovoljna.

Jedna ispitanica ističe da direktor uvažava njene predloge kada je reč o unapređenju nastavnog rada, jer poseduje više znanja i iskustva, ali ne uvažava u dovoljnoj meri predloge koji se odnose na rešavanje vaspitnih problema. Kao razloge takvom ponašanju navodi težnju direktora da disciplinske prekršaje zataška, kao i da favorizuje pojedine učenike. To za posledicu ima kasno reagovanje, ili intervenciju koja nije u najboljem interesu učenika.

6. Refleksije pedagoga o saradnji sa kolegama

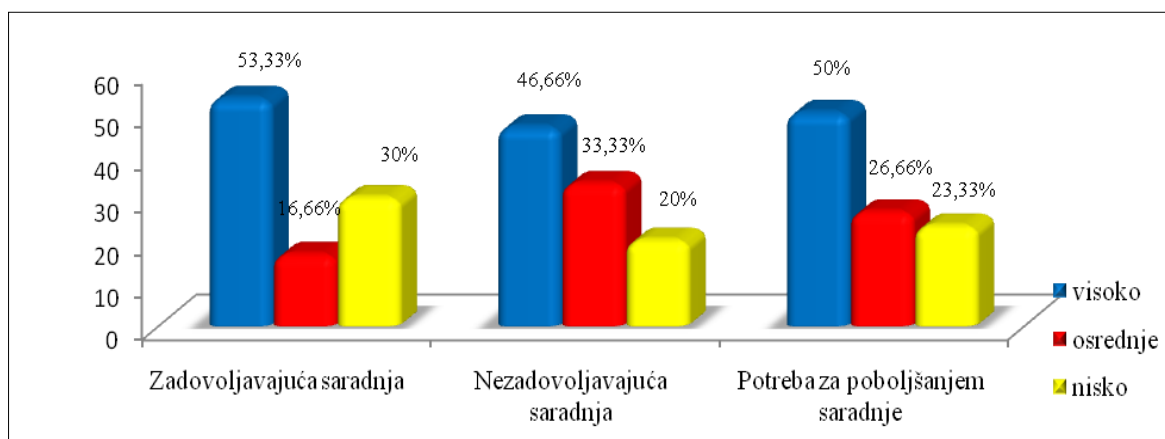
Šesti istraživački zadatak našeg istraživanja bio je da se ispituju refleksije pedagoga koje se odnose na saradnju sa nastavnicima u školi. Što se tiče saradnje sa kolegama, većina ispitanika smatra da postoji dobar saradnički odnos, ali ima dosta prostora za intenzivniju i kvalitetniju saradnju nego što je to sada slučaj. Ispitanici koji ocenjuju saradnju sa kolegama kao zadovoljavajuću, ističu da je karakterišu poverenje i poštovanje, ali i da im je trebalo puno energije i vremena da izgrade takav odnos. Saradnja se u najvećoj meri ogleda u pomoći oko planiranja, pisanju priprema za čas, časova odeljenjske zajednice, vođenja pedagoške dokumentacije i savetodavnog rada sa učenicima i roditeljima.

Iz Tabele 7 i Grafikona 11 se mogu uočiti procene zadovoljstva pedagoga saradnjom sa nastavnicima u školi.

Tabela 7. *Zadovoljstvo pedagoga saradnjom sa nastavnicima*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	Visoko		osrednje		nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Zadovoljavajuća saradnja	16	53,33	5	16,66	9	30
Nezadovoljavajuća saradnja	14	46,66	11	33,33	6	20
Potreba za poboljšanjem saradnje	15	50	8	26,66	7	23,33

Grafikon 11. *Zadovoljstvo pedagoga saradnjom sa nastavnicima*



Kada smo pedagoge pitali da procene koliko su zadovoljni saradnjom sa nastavnicima, dobijeni podaci u Tabeli 7 i Grafikonu 11 po kategorijama odgovora su sledeći: zadovoljavajuća saradnja (53,33%), potreba za poboljšanjem saradnje (50%), nezadovoljavajuća saradnja (46,66%).

Ispitanici smatraju da bi trebalo intenzivirati saradnju kada je reč o unapređivanju rada, kao i da bi trebalo uključiti veći broj nastavnika u rad školskih timova.

„Sa određenim brojem kolega, kao i u nekim oblastima rada postizem odličnu saradnju. Saradnja se najviše ogleda upomoći oko planiranja, pripremanja, vođenja pedagoške dokumentacije, savetodavnog rada sa učenicima i roditeljima kojima su oni razredne starešine i dr”.

(dipl. šk. pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

Da odnos nastavnika prema pedagogu zavisi od mnogo faktora, i da se ne može generalizovati svedoče i izjave ispitanika koje ukazuju na to da ih neki nastavnici doživljavaju kao kontrolore i nadzornike. Na pedagogu je da svojim ponašanjem demonstrira da je njegova pozicija ravnopravna sa kolegama i da konstantno radi na afirmaciji sopstvene struke (Prilog 2, transcript 6.1).

Ipak, sve ispitanice su saglasne u stavu da je na saradnju spreman određen broj kolega, dok ostali ne žele da saraduju, ili pak očekuju gotova rešenja bez imalo ličnog angažovanja.

„Kolege sa kojima imam dobru saradnju traže pomoć i učestvuju, ali određen broj kolega (oko 30%) ne želi da uspostavi saradnju i ako bi mi se i obratili za pomoć očekuju od mene gotova rešenja bez njihovog angažovanja”.

(dipl. šk. pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

Sledeća izjava ispitanice govori o dobroj uzajamnoj saradnji sa kolegama, uz napomenu da pedagog nije uvek u situaciji da svakom od kolega pruži podršku:

„Da, većina kolega ima korektan stav prema meni i lepo saradujemo. Naravno, uvek ima onih koji nisu spremni da prihvate savet i sugestiju, a ni da traže podršku”.

(dipl. šk. pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

Oni ispitanici koji ukazuju da saradnja sa kolegama nije na zadovoljavajućem nivou, razloge tome vide u odsustvu pedagoških i psiholoških znanja određenog broja kolega, kao i u njihovoj nemotivisanosti za rad. Na teškoće u ostvarivanju dobre i kvalitetne saradnje ukazuje (Prilog 2, transkript 6.2).

Opšta je ocena da bi u interesu učenika i škole bilo dobro kada bi saradnja bila učestalija, kvalitetnija i efikasnija.

Mišljenje pedagoga o pružanju pomoći nastavnicima kada naiđu na teškoće u radu

Na pitanje da li im se nastavnici obraćaju za pomoć kada naiđu na teškoće u radu, pedagozi su odgovorili potvrdno. Nekada su u pitanju mlađe, a nekada starije, iskusnije kolege. Dakle, pomoć ne traže samo kolege pripravnici ili oni koji nemaju dovoljno iskustva, već i kolege koje imaju zavidan radni staž. Obično su u pitanju neke dileme ili konkretne situacije koje treba rešiti, a tiču se izvođenja redovne nastave, individualizacije nastave, pripreme oglednih, uglednih i diferenciranih časova, vannastavnih aktivnosti, saradnje sa učenicima i roditeljima. Stiče se utisak da je nastavnicima potrebna podrška u vezi sa problemima ponašanja učenika i zbog toga se često obraćaju za pomoć pedagogu. Takođe, nastavnici se obraćaju za pomoć u vezi sa obrazovnim standardima, kao i pripremom polaganja ispita za licencu:

„Da, kod rešavanja vaspitno-disciplinskih problema, problema u nastavi i pripreme oglednih i uglednih časova, pomoći oko realizacije časa, sagledavanju različitih mogućnosti, razmene iskustva, pripreme diferenciranih časova, oko inkluzije, obrazovnih standarda, pripreme za polaganje ispita za licencu...”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Često se nastavnici obraćaju pedagogima za pomoć kada je u pitanju rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Najveći broj problema se odnosi na kreiranje individualnih obrazovnih planova, vođenje dokumentacije i evidencije (Prilog 2, transkript 6.3 i 6.4).

Jedan ispitanik ističe da je obraćanje za pomoć nastavnika pedagogu u situaciji kada naiđe na teškoće u radu nešto što pripada ličnoj i profesionalnoj odgovornosti nastavnika i da se to očekuje od njega. Ističe da je važno da se problem rešava na vreme, i da ne treba čekati da postane složeniji i nerešiv.

Međutim, nisu svi nastavnici otvoreni za saradnju, a neki imaju i nerealna očekivanja u odnosu na mogućnosti onoga ko obavlja poslove pedagoga, što možemo da zaključimo iz sledećeg (Prilog 2, transkript 6.5 i 6.6).

Mišljenje pedagoga o učešću u stručnom usavršavanju nastavnika

Svi ispitanici su se izjasnili da, u skladu sa mogućnostima koje imaju, učestvuju u stručnom usavršavanju nastavnika, kroz različite forme i oblike stručnog usavršavanja, a u skladu sa novim pravilnikom koji reguliše ovu oblast. Prema njihovim rečima, permanentno nastoje da prenesu znanja i iskustva stečena na različitim oblicima stručnog usavršavanja

svojim kolegama. Način na koji se trude da osnaže nastavnike u profesionalnom smislu je uglavnom kroz individualne razgovore, diskusije, prezentacije, edukativne radionice i organizovanjem predavanja na Nastavničkom veću. Dobro je što se praktikuju različiti vidovi internog stručnog usavršavanja, te se profesionalni razvoj zaposlenih ne svodi samo i isključivo na pohađanje akreditovanih seminara, što nije redak slučaj u nekim školama. Ono što je važno, a što je istakla jedna od ispitanica jeste zanemaren značaj horizontalnog učenja, koji bez sumnje daje velike rezultate u domenu stručnog usavršavanja.

„Da, trudim se da sve ono što saznam na različitim oblicima stručnog usavršavanja podelim sa kolegama u školi i da kroz izbor programa stručnog usavršavanja pomognem u osnaživanju nastavnika i učitelja baš u poljima u kojima im je ta podrška najpotrebnija. Trudim se i da kroz diskusije o uspešnim časovima podstaknem kolege da prezentuju svoj rad....”.

(dipl. šk.pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

Jedan od načina da se unaprede stručni kapaciteti nastavnika je i kroz primere dobre prakse, bilo da se radi o operativnim planovima ili pripremama za čas. Takođe, ovaj ispitanik navodi da pruža podršku nastavnicima i u pripremi ispita za licencu, tako što im pomaže u rešavanju pedagoških situacija koje čine sastavni deo ispita (Prilog 2, transkript 6.7).

Izvestan napor pedagozi ulažu i u smislu upravljanja profesionalnim razvojem zaposlenih, kao i uključivanjem nastavnika u razne stručne timove i aktive u školi. Profesionalni razvoj zaposlenih se usklađuje sa Pravilnikom o stručnom usavršavanju, a izbor seminara se odvija u demokratskom duhu (rezultat dogovora stručne službe, direktora i nastavnika). Stiče se utisak da se vodi računa o tome da se napravi balans između potreba za stručnim usavršavanjem identifikovanih od strane stručne službe sa jedne, i lične procene nastavnika o tome koja su mu znanja neophodna, sa druge strane.

U Prilogu 2, transcript 6.8. može se uočiti da se uvažavaju potrebe nastavnog osoblja prilikom osmišljavanja stručnog usavršavanja.

Pozitivna je praksa da se nastavnici upoznaju sa izmenama zakona, pravilnika, uredbi i ostalih propisa koji su relevantni za obrazovno-vaspitni rad. Takođe, ispitanice upućuju nastavnike na savremene načine i oblike kontinuiranog profesionalnog osposobljavanja i usavršavanja (Prilog 2, transkript 6.9). Kao prepreku učešću u stalnom stručnom usavršavanju, ispitanice vide odsustvo motivacije nastavnika. Jedna od ispitanica kao razlog nedovoljne uključenosti u stručni razvoj nastavnika vidi u tome što te poslove u školi realizuje drugi stručni saradnik (socijalni radnik).

Mišljenje pedagoga o pružanju pomoći nastavnicima u vezi sa ujednačavanjem kriterijuma ocenjivanja

Što se tiče pružanja pomoći nastavnicima u vezi sa ujednačavanjem kriterijuma ocenjivanja, stiče se utisak da im ispitanici pomoć pružaju sporadično. Nekada je razlog nemotivisanost nastavnika, nekada to što pedagozi procenjuju da su aktivni u stanju da samostalno obavljaju taj posao, a nekada se ne osećaju u dovoljnoj meri osposobljeni da to rade.

„Kada zatraže pomoć, ali mislim da nisam potpuno osposobljena za taj posao. Na fakultetima treba pedagoge obučiti za ovaj posao”.

(dipl. šk. pedagog, 14 godina radnog staža, gradska škola)

Oni ispitanici koji pružaju pomoć, najčešće to čine na klasifikacionim periodima i na početku školske godine, i procenjuju da je to oblast u kojoj se teško ostvaruje saradnja, i da bi se svakako time trebalo više pozabaviti u budućnosti.

Kriterijumi za ocenjivanje školskog znanja koje primenjuju nastavnici mogu biti subjektivni. Kao posledicu toga imamo da su postignuća učenika neuporediva, a šanse učenika za izbor škola neujednačene. Vrlo je važno da se kriterijumi ocenjivanja u što je moguće većoj meri objektivizuju i standardizuju, jer je to pre svega u interesu učenika.

Kao instrument koji koriste u cilju ujednačavanja kriterijuma ocenjivanja nastavnika, dvoje pedagoga navode Pravilnik o ocenjivanju u kome nastavnici mogu da se upoznaju sa specifičnostima opisnog ocenjivanja, kao i ocenjivanju učenika koji rade po IOP-u. Takođe, pruža se pomoć nastavnicima u procesu eksternog ocenjivanja i analize uspeha učenika.

„Upućujemo ih na probleme učenika u vezi motivacije za učenje i pojašnjavam kriterijume ocenjivanja. Bavim se problemima eksternog ocenjivanja i uzrocima neuspeha i problemima u ocenjivanju na prelazu iz razredne u predmetnu nastavu”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Pomoć oko ujednačavanja kriterijuma ocenjivanja se neretko odnosi na opisno ocenjivanje. (Prilog 2, transkript 6.10).

Ispitanici navode da je teško ostvariti saradnju u ovoj oblasti, jer nastavnici nisu radi da odstupe od nečega što primenjuju dugi niz godina i nisu otvoreni za inovacije, pa je potrebno uložiti dodatni napor da bi se to postiglo (Prilog 2, transkript 6.11, 6.12, 6.13).

Stiče se utisak da određen broj ispitanika pruža pomoć nastavnicima u ovoj oblasti samo kada se aktiv nastavnika obrati za pomoć, retko na ličnu inicijativu. Da li je razlog sveprisutno odsustvo motivacije ili otpor određenog broja kolega, u svakom slučaju, to je odraz

postojeće prakse (Prilog 2, transkript 6.13). Jedna ispitanica tvrdi da se u dosadašnjoj praksi još nije bavila time, ali je zainteresovana da se angažuje u ovoj oblasti:

„Iskreno, nisam još imala priliku da učestvujem u tom segmentu rada, ali svakako da imam težnju da saradujem sa nastavnicima na svim poljima”.

(master šk. pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

Odgovori sledeće ispitanice navodena zaključak da ne pruža podršku nastavnicima u ovoj oblasti, ali da veliku pažnju posvećuje analizi postignuća učenika različitih vrsta ispita. Takođe, dovodi u vezu usklađenost ocenjivanja sa obrazovnim standardima, što je veoma pozitivno, jer je jedna od njihovih osnovnih namena ujednačavanje kriterijuma ocenjivanja.

„Ne, ali analiziram ocenjivanje inicijalnih testiranja, polugodonišnje ocene, rezultate završnih, kriterijumskih i drugih testiranja. Analiziram usklađenost ocenjivanja sa obrazovnim standardima”.

(dipl.šk.pedagog, 10 godina radnog staža, prigradska škola)

Mišljenje pedagoga o oblastima obrazovno-vaspitnog rada u kojima se najviše ogleda saradnja sa nastavnicima

Prema rečima ispitanika, oblasti u kojima ostvaruju najveću saradnju sa nastavnicima su: planiranje i programiranje i saradnja sa učenicima i roditeljima.

Kada govorimo o savetodavnom radu sa učenicima, najčešće se misli na rad sa učenicima koji imaju teškoće u učenju i ponašanju.

„Savetodavni rad sa učenicima i roditeljima i planiranje i programiranje”.

(dipl. šk. pedagog, 3 godine radnog staža, seoska škola)

Ostali poslovi se odnose na: nastavu, prilagođavanje plana i programa uzrasnim i individualnim karakteristikama učenika, pripremu oglednih i uglednih časova, odabir metoda i sredstava za rad, vođenje pedagoške dokumentacije, rad odeljenjskih starešina, praćenje i vrednovanje, izradu kriterijuma za objektivno ocenjivanje učenika, profesionalnu orijentaciju učenika, rad sa marginalizovanim i drugim osetljivim grupama učenika.

Takođe, pojedini nastavnici navode da se trude da upoznaju nastavnike sa didaktičkim inovacijama, kao i stručne aktive sa rezultatima analiza i istraživanja koje sprovode. Rad na identifikovanju učenika koji imaju probleme u učenju i razvoju i organizovanje odgovarajućeg obrazovno-vaspitnog rada, otkrivanje uzroka zaostajanja pojedinih učenika, predlaganje odgovarajućih pedagoških mera, kao i podsticanje motivacije za rad i učenje su aktivnosti oko kojih se organizuje zajednički rad pedagoga sa nastavnicima.

Takođe, saradnja je prisutna i u oblasti stručnog usavršavanja, koordinacije rada timova i veća, kao i u području unapređivanja i predlaganja mera za osavremenjivanje nastave.

Kao oblast u kojoj nastavnici traže dodatnu podršku i pomoć od strane pedagoga izdvaja se inkluzivno obrazovanje, konkretnije, izrada IOP-a, rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju:

„Trenutno sam najviše angažovana sa učiteljima oko inkluzivnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Saradnja sa predmetnim nastavnicima ide teže u oblasti inkluzivnog obrazovanja, ima barijera oko administrativnih poslova. Traže moju podršku”.

(dipl. šk. pedagog, 12 godina radnog staža, gradska škola)

Dve ispitanice smatraju da pedagozi veću pažnju treba da posvete nastavnom procesu. Jedno od objašnjenja za takav stav je da ukoliko je nastava dobra, to doprinosi stvaranju pozitivnog školskog etosa, a on je veoma značajan indikator kvaliteta same škole.

7. Refleksije pedagoga o praćenju i vrednovanju rada škole

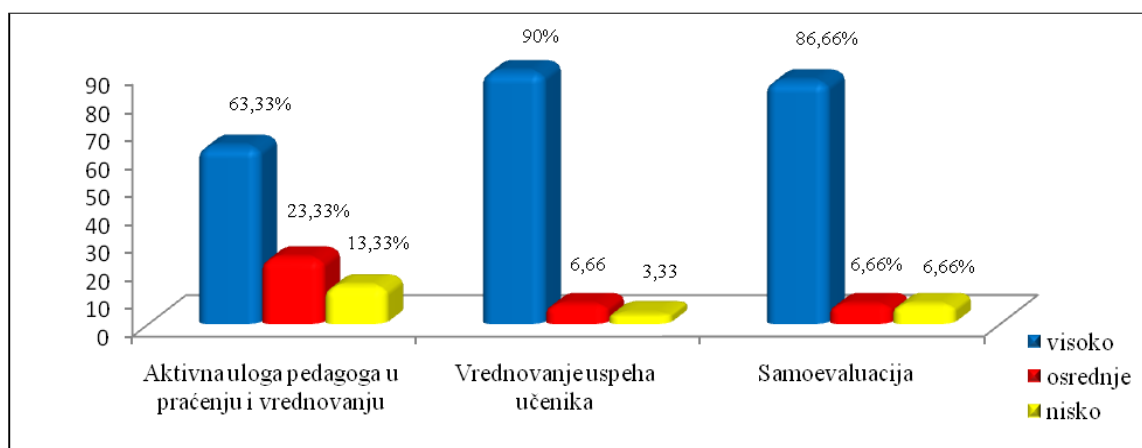
Sedmi istraživački zadatak se odnosio na ispitivanje refleksija pedagoga o praćenju i vrednovanju rada škole i utvrđivanju promene položaja pedagoga u odnosu na period pre reforme. Samovrednovanje predstavlja ključni element u cilju uspostavljanja kvaliteta obrazovnog sistema. Konkretna dobit koju škola ima od procesa samovrednovanja jeste što može da planira sopstveni razvoj i učestvuje u procesu uspostavljanja i osiguranja kvaliteta rada. Samovrednovanje je postupak kojim se ocenjuje sopstvena praksa i sopstveni rad, polazeći od analize šta je i kako je urađeno.

U Tabeli 8 i Grafikonu 12 prikazane su procene zadovoljstva pedagoga praćenjem i vrednovanjem rada škole.

Tabela 8. *Zadovoljstvo pedagoga praćenjem i vrednovanjem rada škole*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		osrednje		Nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aktivna uloga pedagoga	19	63,33	7	23,33	4	13,33
Vrednovanje uspeha učenika	27	90	2	6,66	1	3,33
Samoevaluacija	26	86,66	2	6,66	2	6,66

Grafikon 12. *Zadovoljstvo pedagoga praćenjem i vrednovanjem rada škole*



Podaci prikazani u Tabeli 8 i Grafikonu 12 ukazuju da najveći procenat ispitanih pedagoga visoko ocenjuje vrednovanje uspeha učenika (90%), samoevaluaciju (86,66%) i aktivnu ulogu pedagoga (63,33%). Očigledno je da pedagozi u celini visoko ocenjuju sve tri kategorije odgovora, što upućuje na opšte zadovoljstvo praćenjem i vrednovanjem rada škole.

Mišljenje pedagoga o učešću u radu tima za samovrednovanje i stručnog aktiva za razvojno planiranje

Svi ispitanici su naveli da su, na ovaj ili onaj način uključeni u rad timova za samovrednovanje i stručnog aktiva za razvojno planiranje, a većina njih koordinira radom pomenutih timova. Uloga pedagoga se ogleda u analizi snaga i slabosti škole, određivanju prioriteta, kao i izveštavanju o radu školskih timova u različitim periodima.

„Uzeo sam učešće u radu tima za samovrednovanje i školsko razvojno planiranje. To su oblasti koje su zaista izazov za rad i traže dodatni angažman ne samo pedagoga i psihologa, direktora i pomoćnika direktora, već svih nastavnika u školi. Oblasti su vrlo zahtevne za rad, jer tu ima gomila upitnika koje treba pripremiti, podeliti, sprovesti”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Neki su angažovani ravnopravno sa ostalim stručnim saradnicima, direktorom škole i nastavnicima, dok drugi koordiniraju radom timova, izrađuju izveštaje itd. Dakle, opterećenost, odgovornost i uključenost pedagoga u rad pomenutih timova varira od škole do škole. Nekada je velika angažovanost na tim poslovima na uštrb vremena provedenog sa učenicima (Prilog 2, transkript 7.1). Takođe, pedagozi su angažovani na pisanju akcionog plana za tekuću školsku godinu (Prilog 2, transkript 7.2). Da pedagozi uzimaju aktivno učešće, ne samo u timu za razvojno planiranje i samovrednovanje, već i u ostalim školskim timovima zaključujemo u (Prilog 2, transkript 7.3).

Mišljenje pedagoga o načinu praćenja i vrednovanja uspeha učenika

Praćenje i vrednovanje uspeha učenika predstavlja veoma značajan segment vrednovanja rada škole.

Na osnovu odgovara ispitanika na ovo pitanje, stiče se utisak da svi ispitanici redovno prate i vrednuju uspeh učenika. To postižu na različite načine: neposrednim uvidom u nastavni proces-posetom časova, anketiranjem, pregledom školske dokumentacije i evidencije, uvidom u ocene, pravljenjem analiza na klasifikacionim periodima, posmatranjem, individualnim i grupnim razgovorom sa učenicima, kao i održavanjem odeljenjskih zajednica.

Jedan od dragocenih izvora za praćenje i vrednovanje uspeha učenika predstavljaju ankete koje pružaju uvid o tome šta učenici misle o školskom ocenjivanju i šta su uzroci eventualnog školskog neuspeha.

Istraživanje o metodama i tehnikama učenja koji se primenjuju, služi kao osnov za popularizaciju onih nastavnih predmeta koji nemaju taj status.

Dakle, u procesu praćenja i vrednovanja uspeha učenika primenjuje se istraživačko-analitički pristup, koji pored analize uspeha uključuje i ispitivanje motivacije učenika i samim tim omogućava sticanje šire i potpunije slike.

Jedan od indikatora uspeha učenika, a koji se koristi i u procesu eksterne evaluacije, su svakako i izveštaji o rezultatim akriterijumskih i završnih ispita učenika osmog razreda koji predstavljaju važan mehanizam u osiguranju kvaliteta rada škola.

Jedna od ispitanica je navela da primenjuje metodologiju Priručnika za samovrednovanje rada škole.

„Pratim na osnovu protokola za posmatranje časa, na osnovu individualnih vaspitnih razgovora sa učenikom, na osnovu posete časovima odeljenjskih starešina. Nekada sam i u ulozi odeljenjskog starešine kada postoji potreba da se obavlja razgovor na nivou celog odeljenja. Pratim pedagošku klimu i vrednujem uspeh učenika. Analiziram tabele u vezi uspeha učenika koje nastavnici predaju na tromesečju, polugodištu prvog i na kraju školske godine. Pratim i na osnovu izveštaja o realizovanim časovima dajem predloge za nadoknadu nastave ako je negde došlo do odstupanja u godišnjoj realizaciji časova”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Uvid u školsku i pedagošku dokumentaciju, takmičenja učenika i njihov uspeh na različitim vrstama ispita takođe predstavlja instrumente za praćenje i vrednovanje uspeha učenika. Takođe, postoji praksa višegodišnje analize prolaznosti učenika srednje škole na fakultete, što predstavlja jedan od mehanizama za praćenje uspeha učenika (Prilog 2, transkript 7.4 i 7.5).

Jedna od ispitanica je istakla da posebnu pažnju posvećuje analizi uspeha romskih učenika, kao i učenika kojima je potrebna dodatna pomoć i podrška, između ostalog i zbog toga što je angažovana na projektima lokalne zajednice koji imaju za cilj praćenje uspeha ovih učenika.

Mišljenje pedagoga o načinu vrednovanja vrednovanja sopstvenog rada

Vrednovanje sopstvenog rada ispitanici vrše na različite načine. Jedan od najčešće korišćenih načina je izveštavanje (na različitim nivoima—nedeljnom, mesečnom, polugodišnjem, godišnjem). Izveštaji sadrže kvantitativne i kvalitativne podatke, a jedna od ispitanica je dala inicijativu da se upitnici standardizuju, tako da budu isti za sve pedagoge koji

rade u osnovnoj, odnosno srednjoj školi. Ipak, pojedini ispitanici navode da koriste instrumente za samovrednovanje iz Zbirke instrumenata za rad stručnih saradnika. Jedan od najboljih načina za vrednovanje učinka je kroz planirane aktivnosti, kao i po oblastima/područjima rada po rečima nekih ispitanika.

Neki od ispitanika vrednovanje sopstvenog rada vrše posredstvom povratne informacije od strane učenika, roditelja i nastavnika nakon obavljenog razgovora, pružanja pomoći itd.

„Kroz anonimno anketiranje nastavnika, učenika i roditelja o zadovoljstvu u vezi saradnje sa pedagogom”..1

(dipl. šk. pedagog, 10 godina radnog staža, seoska škola)

Važan segment samoevaluacije se odvija preko realističnog postavljanja ciljeva i zadataka, odnosno, preko dobrog planiranja, analiza i mesečnih, polugodišnjih i godišnjih izveštaja o realizovanim aktivnostima. (Prilog 2, transkripti 7.6, 7.7 i 7.8).

Takođe, jedna ispitanica navodi da sopstveni rad vrednuje kroz proces supervizije i vrednovanje stručne službe.

8. Refleksije pedagoga o trenutnim izazovima u radu

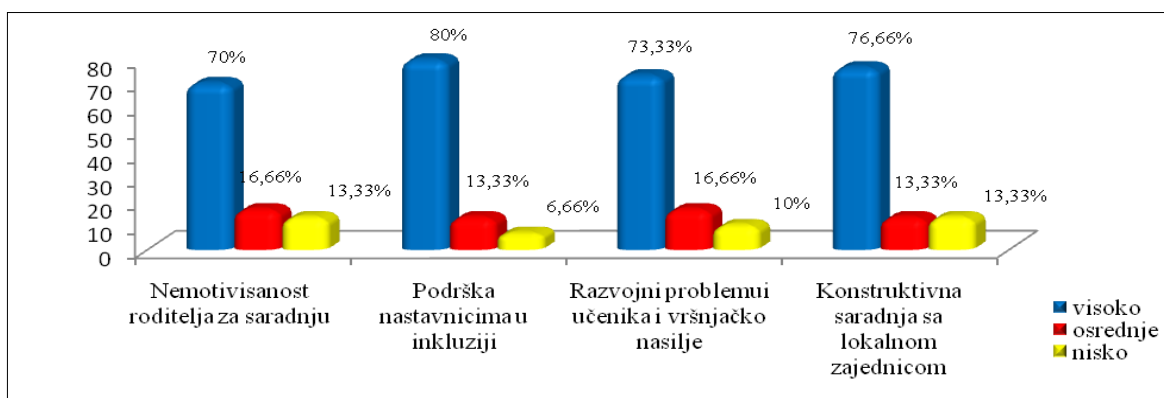
Osmi istraživački zadatak našeg istraživanja bio je ispitivanje refleksija pedagoga o trenutnim izazovima u radu. Problemi sa kojima se susreću ispitanici u savetodavno-instruktivnom radu su veoma raznovrsni. Među najčešće probleme ispitanici navode neodazivanje roditelja redovnim sastancima. Nemotivisanost roditelja u velikoj meri onemogućava kontinuiran rad, kao i pristrasnost i negiranje postojećih problema. Takođe, roditelji često nemaju dovoljno sluha za inkluzivni pristup koji se neguje u školi. Takvo odsustvo razumevanja same problematike i odsustvo podrške stvara teškoće u procesu prevazilaženja problema. Nezainteresovanost roditelja ponekad ide dotle da ih uopšte ne interesuju problemi sa kojima se njihova deca suočavaju prema navodima ispitanika. Takođe, roditelji gaje prevelika očekivanja od pedagoga kada je reč o rešavanju aktuelnih problema, a dodatni izvor teškoća predstavlja i okolnost da određeni broj roditelja nije upućen u poslove i odgovornosti školskog pedagoga.

Jedna od ispitanica ističe da problemi mogu nastati u zavisnosti od toga ko je inicirao sastanak. Ukoliko ga je pedagog inicirao, a roditelj nije spreman za saradnju, onda dolazi do nerazumevanja i loše komunikacije. Procene pedagoga o trenutnim izazovima u radu su prikazane u Tabeli 9 i Grafikonu 13.

Tabela 9. Mišljenje pedagoga o trenutnim izazovima u radu

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		osrednje		Nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nemotivisanost roditelja za saradnju	21	70	5	16,66	4	13,33
Podrška nastavnicima u inkluziji	24	80	4	13,33	2	6,66
Razvojni problemi učenika i vršnjačko nasilje	22	73,33	5	16,66	3	10
Konstruktivna saradnja sa lokalnom zajednicom	23	76,66	4	13,33	4	13,33

Grafikon 13. Mišljenje pedagoga o trenutnim izazovima u radu



Iz Tabele 9 i Grafikona 13 vidimo da su pedagozi u vezi sa trenutnim izazovima u radu u najvećem procentu visoko ocenili po kategorijama odgovora sledeće: podrška nastavnicima u inkluziji (80%), konstruktivna saradnja sa lokalnom zajednicom (76,66%) razvojni problemi učenika i vršnjačko nasilje (73,33%), nemotivisanost roditelja za saradnju (70%).

Kada je reč o savetodavnom radu sa nastavnicima, njima je potrebno pružiti podršku i osnažiti ih u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem i radom sa decom koja imaju smetnje u razvoju. Takođe, neophodno je pružiti im pomoć oko realizacije časova sa decom koja rade po IOP-u, kao i oko problema u vezi sa vršnjačkim nasiljem. Nastavnici se ne snalaze najbolje ni kada je reč o implementaciji standarda u nastavne planove. Tradicionalan pristup nastavi, kao i nemotivisanost nastavnika za timski rad predstavljaju veliki izvor problema prema rečima ispitanika. Što se tiče savetodavnog rada sa učenicima, pedagozi navode probleme sa vršnjačkim nasiljem, razvojnim problemima i problemima u ponašanju, nevažavanje autoriteta škole, kao i to da im nedostaju psihološka znanja kako bi se osećali sigurno u toj ulozi. Takođe, smatraju da treba podsticati decu da neguju otvorene odnose, koji su zasnovani na poverenju. Gore navedeno najbolje ilustruje sledeća rečenica:

„U savetodavnom radu sa učenicima teškoću mi predstavlja nedovoljnost psiholoških znanja vezanih za savetodavni rad, u radu sa nastavnicima česta teškoća su nerealna

očekivanja nastavnika („čarobni štapić”) dok je u saradnji sa roditeljima glavna teškoća nespornost roditelja da prihvate problem”.

(dipl. šk.pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

Jedna od ključnih teškoća u savetodavno-instruktivnom radu sa različitim akterima (roditelji, nastavnici, učenici) predstavlja nepoznavanje poslova i uloge koju pedagog ima u školi.

Fleksibilnost u radu pedagoga sa učenicima na prevazilaženju problema se ogleda u tome da ukoliko jedan oblik rada ne daje rezultate, dolazi do promene u pristupu, pri čemu se nastoji da se rešenje ne sugerise, već da akteri sami dođu do rešenja kroz adekvatno vođenje (Prilog 2, transkript 8.1).

Ovo je dobar pristup, jer se zasniva na verovanju da pojedinac, uz podršku stručne osobe može zahvaljujući korišćenju sopstvenih potencijala ili grupnu podršku da prevaziđe teškoće na koje nailazi u svakodnevnom životu.

Po rečima jedne ispitanice, „gorući” problemi sa kojima se suočava u radu, nezavisno da li se radi o roditeljima, učenicima ili nastavnicima su: nemotivisanost, odsustvo inicijative, pasivnost, ravnodušnost, neprihvatanje problema, kao i neredovno dolaženje na zakazane sastanke. Sve navedeno u velikoj meri onemogućava stvaranje uslova za kontinuirani i kvalitetan rad. Jedan od predloga je i da se ustanove jedinstveni protokoli praćenja i rada sa učenicima i roditeljima, jer bi takav vid standardizacije olakšao i ubrzao posao.

Mišljenje pedagoga o saradnji koju ostvaruje sa lokalnom zajednicom i doprinosu u rešavanju aktuelnih problema

Opšti utisak ispitanika koji se tiče saradnje sa lokalnom zajednicom je delimično pozitivan. Dakle, nije svuda ostvarena saradnja sa lokalnom zajednicom, a i tamo gde postoji veoma se razlikuje u pogledu spremnosti pojedinaca i njihovog stručnog i blagovremenog reagovanja. Garant uspešne saradnje po rečima ispitanice nije definisan institucionalnim okvirom, već ličnim zalaganjem, kredibilitetom i profesionalnim identitetom pojedinca. Kao poseban kvalitet saradnje ističe se razvijanje pozitivne klime, pozitivnih vrednosti, isticanje uspeha itd.

Ističe se dobra saradnja sa pripadnicima MUP-a, pri čemu se pre svega misli na inspektore koji se bave maloletničkom delikvencijom, zatim sa Crvenim krstom, kao i ostalim školama, kako osnovnim, tako i srednjim.

Pojedini ispitanici navode da su najbolju saradnju i pomoć imala sam od psihologa i defektologa iz Zdravstvenog centra, a nešto manju pomoć od Centra za socijalni rad. Što se tiče saradnje sa zdravstvenim radnicima, predškolskom ustanovom, Centrom za socijalni rad i lokalnom samopuravom iskustva su različita (Prilog 2, transkript 8.2).

Jedna od ispitanica ističe posebno dobru saradnju sa nevladinim organizacijama, kao i sa opštinom koja finansijski podržava stručna usavršavanja.

Nedostaci u saradnji sa lokalnom zajednicom se sastoje u tome što je ta saradnja nedovoljna, što je formalnog karaktera, što nedovoljno uvažava potrebe učenika koji su iz nadarenih i marginalizovanih grupa, a deo odgovornosti se pored lokalne zajednice, pripisuje i sopstvenom nedovoljnom zalaganju. Jedna ispitanica ističe da je teško govoriti o saradnji kada članove školskog odbora čine pripadnici lokalne zajednice, a budući da se radi o seoskoj sredini, nema drugih institucija. Takođe, ističe se da je nedovoljna saradnja ostvarena sa institucijama kulture (Dom kulture, Centar za kulturu, Gradska biblioteka...). Slede izjave ispitanika u kojima su navedeni razlozi za nezadovoljstvo saradnjom (Prilog 2, transkripti 8.3, 8.4, 8.5 i 8.6).

Jedna od ispitanica navodi da prave međusektorske saradnje koja je obavezujuća ili regulisana nekim protokolom o saradnji zapravo i nema. Godišnji planovi i programi institucija podrazumevaju da saradnja postoji, ali da li će do nje doći ili ne i kakvog će ona kvaliteta biti umnogome zavisi od motivacije i zalaganja samog pojedinca. Dobiti kvalitetne saradnje su mnogostruki, i ne tiču se samo konkretnog učenika, već i njegove porodice, pa indirektno i same škole.

9. Refleksije pedagoga o inicijativama za promenu prakse

Deveti istraživački zadatak se odnosio na ispitivanje refleksija pedagoga o inicijativama za promenu prakse. Gotovo svi ispitanici su jedinstveni u stavu da promena prakse pedagoga treba da bude usmerena na smanjenje administrativnih poslova koje on obavlja, odnosno, ravnomernije raspoređivanje tih poslova na sve zaposlene. Akcenat je stavljen na to da pedagozi često obavljaju i tuđe poslove i da bi trebalo više da se fokusiraju na poslove iz svog područja rada.

„Da bi pedagog obavljao svoje poslove efektivnije potrebno je smanjiti administrativni deo poslova. Odnosno potrebno je da se ti poslovi ravnomerno raspodele, da i drugi uzmu učešća, pa biviše vremena ostalo za vaspitno-obrazovni rad”.

(dipl. šk. pedagog, 24 godine radnog staža, gradska škola)

Umesto toga, pedagozi treba pažnju da fokusiraju na vaspitni rad sa decom, rad sa darovitim učenicima, rešavanje aktuelnih obrazovno-vaspitnih problema, nastavne planove i programe, analitičko-istraživačke poslove, stručno usavršavanje itd. Takođe, dobar broj ispitanika navodi da su opterećeni učešćem u timovima, i da bi trebalo nešto učiniti po tom pitanju, u smislu smanjivanja obaveza. Za obavljanje poslova iz domena savetodavno-instruktivnog rada sa učenicima ispitanici smatraju da im treba obezbediti podršku ostalih stručnih saradnika, kao što su logopedi, defektolozi itd.

Uočavaju se i primedbe na postojeći Pravilnik o radu stručnih saradnika, kao i predlog da treba pružiti veću autonomiju, kako pedagozima, tako i nastavnicima, u smislu da mere koje pedagog propiše moraju biti obavezujuće. Jedan od predloga je i da se više pažnje posveti primeni novih tehnologija, inoviranju znanja, kao i usvajanju neophodnih kompetencija za rad sa decom koja imaju razvojne teškoće.

U odgovorima ispitanika uočava se i mišljenje da je potrebno povećati saradnju između pedagoga kroz različite oblike organizovanja (sastanci, kongresi, naučni skupovi, konferencije, savetovanja, aktivni, okrugli stolovi i slično) gde bi se razgovaralo o problemima na koje nailaze u svojoj praksi, kao i o primerima dobre prakse. Prema mišljenju ispitanika, potrebno je poboljšati komunikaciju pedagoga sa strukovnim udruženjima, kako u zemlji, tako i u inostranstvu.

Nekoliko ispitanika je istaklo da je veoma važno napraviti dobru profesionalnu selekciju budućih studenata pedagogije. To zapravo znači da bi trebalo napraviti strožije kriterijume za prijem kandidata i prijemni ispit učiniti malo težim. Dalje, ispitanici smatraju da prijem pedagoga u radni odnos treba da bude isključivo putem konkursa i da prvo zaposlenje treba da bude u manjoj školi. Pedagozima pripravnicima treba obezbediti mentore kako bi dobili profesionalnu podršku i pomoć na početku rada. Kao predlog za promenu postojeće prakse izdvaja se onaj za osnivanje regionalnih centara za profesionalni razvoj stručnih saradnika u kojima bi i pedagozi bili angažovani kao edukatori, ali koji bi ujedno bili i prilika za stručno usavršavanje školskih pedagoga. Jedna od ispitanica je navela da je neophodno poboljšati materijalni položaj stručnih saradnika.

„Predlozi se odnose na profesionalnu selekciju studenata-budućih pedagoga. Napraviti strožije kriterijume za prijem kandidata i prijemni ispit na studijskim grupama za pedagogiju. Omogućiti pripravnicima pedagozima vrsne mentore koji će ih voditi tokom uvođenja u samostalni posao stručnog saradnika. Osnovati više regionalnih centara za stručno usavršavanje isključivo saradnika pedagoga”.

(dipl. šk. pedagog, 29 godina radnog staža, seoska škola)

Mišljenje pedagoga o predloženoj vremenskoj strukturi rada pedagoga po područjima rada

Svi ispitanici su stava da predložena vremenska struktura rada pedagoga po područjima rada nije odgovarajuća i realistična. Pedagozi navode da je teško držati se unapred određene satnice, jer praksa nameće nove situacije kojima se treba prilagođavati.

Takođe, raspodela vremena umnogome zavisi od tipa i veličine škole, organizacije rada, postojećih ljudskih resursa, iskustva samog pedagoga, materijalno-tehničkih uslova itd. Napred rečeno najbolje ilustruje (Prilog 2, transkript 9.1).

Ispitanici smatraju da više vremena treba posvetiti neposrednom savetodavnom radu sa učenicima, i to utoliko pre ukoliko u školi nema drugih stručnih saradnika. Određeni broj ispitanika smatra da je u strukturi vremena nedovoljno prostora ostavljeno za obavljanje administrativnih poslova, naročito imajući u vidu sve veću opterećenost nastavnika pomenutim poslovima.

Ova inicijativa potiče iz potrebe, odnosno prakse, ali ispitanici smatraju da bi trebalo smanjiti obim pomenutih poslova, a intenzivirati rad sa učenicima. Vođenje evidencija, kao i redovno izveštavanje o svom radu oduzima puno vremena, pa tako često četrdesetočasovna radna nedelja ne bude dovoljna da se svi poslovi obave kvalitetno i valjano.

Prema rečima ipitanika, pozitivno je što novi Pravilnik o radu stručnih saradnika ne predviđa striktno strukturisanje vremena pedagoga prema oblastima rada, što omogućava veću fleksibilnost i prilagođavanje konkretnim uslovima posla. Drugim rečima, dinamika zavisi od potreba i karakteristika same škole, tipa škole, sastava stručne službe itd. To za posledicu ima da, u skladu sa aktuelnim mogućnostima, satnica posvećena obavljanju aktivnosti pojedinih oblasti rada varira iz meseca u mesec.

To je mnogo realnije, jer su neke oblasti rada zastupljenije u određenim periodima, recimo, planiranje i programiranje u septembru, odnosno, na početku školske godine. Iz odgovora jednog ispitanika proizilazi da je vremenska struktura dobra, ali samo za određena područja rada (Prilog 2, transkript 9.2).

Prisutno je i mišljenje da svaka škola i njen pedagog treba da naprave strukturu prilagođenu svojim potrebama i da je nerealno očekivati da ta struktura bude ista u svim školama, jer se one razlikuju po mnogim parametrima.

Mišljenje pedagoga o adekvatnim instrumentima za obavljanje analitičko-istraživačkog rada

Kada je reč o posedovanju instrumenata za obavljanje analitičko-istraživačkog rada, većina ispitanika izjavljuje da poseduje instrumente (doduše ne uvek najnovije), ali da ih prilagođavaju sopstvenim potrebama i uslovima škole u kojoj rade.

„Postoji veliki broj instrumenata u priručnicima i stručnoj literaturi, ali uglavnom bi trebalo instrumente prilagoditi konkretnoj školi i uslovima u kojima se ispituje. Smatram da su uglavnom adekvatni, ali dosta još treba da radim na tome i na razvijanju instrumenata koji će omogućiti moj što bolji rad i uvid u različite sfere”.

(master šk. pedagog, 2 godine radnog staža, seoska škola)

Neki od instrumenata koje koriste, ispitanici su dobili još na fakultetu ili na seminarima i obukama koje su pohađali tokom radnog odnosa. Takođe, ispitanici navode da često razmenjuju instrumente sa kolegama, što je vrlo dobra praksa.

„Služim se instrumentima koje sam koristila u toku studija na fakultetu, Zbirkom instrumenata za rad stručnih saradnika, autora N.Trnavca. Koristim instrumente koje smo dobili na seminaru Prevencija i dijagnostika školskog neuspeha, autora P.Stanojlovića. Za potrebe samovrednovanja rada škole koristim instrumente predložene u Priručniku za samovrednovanje rada škole”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Neki od ispitanika i sami konstruišu merne instrumente, a neki planiraju da ulože dodatni napor u razvijanje instrumenata kako bi što kvalitetnije obavljale poslove. (Prilog 2, transkript 9.3).

Jedna ispitanica je sama nabavila instrumente neophodne za rad, jer škola nije pokazala spremnost da izdvoji sredstva u te svrhe.

Ispitanica koja ima malo radnog staža navodi da ne poseduje instrumente za rad, ali planira da ihu budućnosti nabavi, a u međuvremenu sama konstruiše merne instrumente poput skala procene, anketa, evaluacionih lista itd.

10. Refleksije pedagoga o proceni položaja pedagoga u savremenoj školi

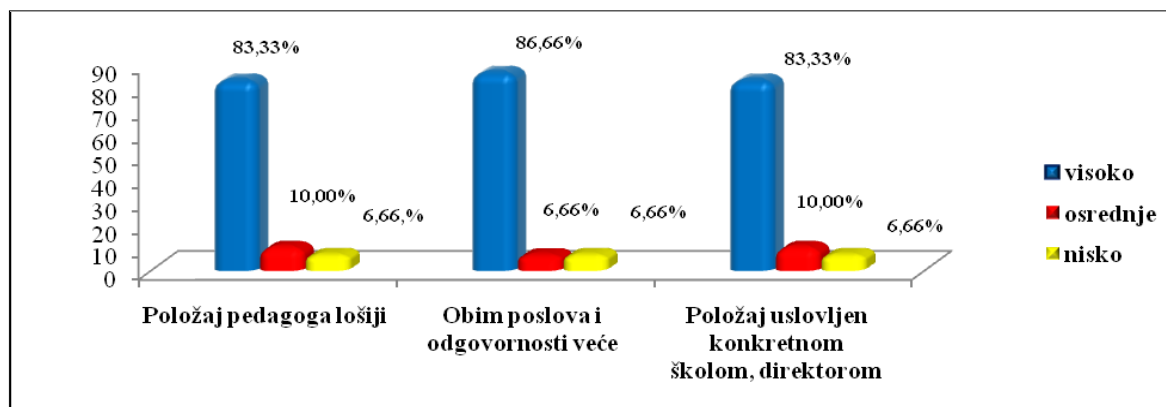
Deseti istraživački zadatak našeg istraživanja odnosio se na ispitivanje refleksije pedagoga o njihovom položaju u školi danas. U vezi sa položajem pedagoga danas dominiraju mišljenja ispitanika da je trenutni status i položaj pedagoga danas lošiji nego što je to ranije bio slučaj. Ugled i stručni autoritet su nedovoljno vrednovani i cenjeni kako u društvu, tako i u samoj školi.

U Tabeli 10 i Grafikonu 14 prikazane su procene zadovoljstva pedagoga položajem u školi.

Tabela 10. *Zadovoljstvo pedagoga položajem u školi*

Kategorije odgovora	Procene pedagoga					
	visoko		Osrednje		nisko	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Položaj pedagoga lošiji	25	83,33	3	10	2	6,66
Obim poslova i odgovornosti veće	26	86,66	2	6,66	2	6,66
Položaj uslovljen konkretnom školom, direktorom	25	83,33	3	10	2	6,66

Grafikon 14. *Zadovoljstvo pedagoga položajem u školi*



Podaci u Tabeli 10 i Grafikonu 14 prikazuju procene zadovoljstva pedagoga položajem u školi. U vezi sa pitanjem kako vide svoj položaj u školi izdvojile su se tri kategorije odgovora: položaj pedagoga lošiji, visoko ocenjuje (83,33%), obim poslova i odgovornosti veće, visoko ocenjuje (86,66%) ispitanika, položaj uslovljen konkretnom školom, direktorom, visoko ocenjuje (83,33%).

Ispitanica koje je studije završila pre dvadeset godina smatra da je položaj pedagoga bolji sada u odnosu na period kada je ona počinjala da radi. Izražena je i potreba da se

profesija pedagoga popularizuje, jer se u svakodnevnom radu suočavaju sa činjenicom da veliki broj ljudi ne poznaje čime se zapravo pedagog bavi:

„Mislim da nismo dovoljno vidljivi kao stručnjaci za vaspitanje i da je potrebno raditi na popularizaciji ove profesije i razvijanju svesti o našim kompetencijama jer činjenica da se većina nas susreće sa pitanjem „A šta ti u stvari radiš?“ je signal da je potrebno nešto raditi”.

(dipl. šk.pedagog, 5 godina radnog staža, seoska škola)

Takođe, ističe se da je položaj pedagoga danas povoljniji u smislu uslova za rad, dostupnosti informacija i savremenih medija. Nameće se potreba za praćenjem novih tehnologija i trendova, što samu struku čini atraktivnijom i konkurentnijom.

Opšti je utisak da od konkretne škole i stava direktora umnogome zavisi kakav će biti položaj pedagoga, ali i da je on sam odgovoran za stvaranje i negovanja imidža struke. Tako postoji mišljenje da su pedagozi krivi za loš tretman jer pristaju da obavljaju poslove koji nisu u njihovom opisu poslova:

„Sada je u odnosu na ranije definisana uloga pedagoga u školi, jasno se zna koji su poslovi pedagoga. Deklarativno, položaj pedagoga zavisi od škole, od toga kako se sam pedagog izbori za svoj status u konkretnoj školi. Ako pedagog prihvati da radi poslove u školi koji nisu poslovi stručnog saradnika, onda rizikuje da ne izgradi svoj realni profesionalni identitet. Ako je inovator, profesionalan, radi na svom stalnom profesionalnom razvoju i stručnom usavršavanju, to će doprineti njegovom povoljnijem položaju i ugledu u školi i lokalnoj zajednici”.

(dipl. šk. pedagog, 10 godine radnog staža, prigradska škola)

Međutim, postoji konsenzus u vezi sa tim da je uloga i odgovornost pedagoga sve veća. Veliki broj, veoma raznovrsnih poslova koje obavlja, kao i učestalo obraćanje za pomoć ostalih saradnika, doprinose boljoj promociji struke (Prilog 2, transkript 10.1).

Među razlozima za lošiji položaj pedagoga sada u odnosu na ranije navode se negativne konsekvence reforme obrazovanja. Argumentacija za takav stav se sastoji u tome da su se pre reforme pedagozi isključivo bavili svojom strukom, a nakon nje su postali administratori direktora, glavni koordinatori svih timova itd. Nezadovoljstvo, nastalo usled nagomilavanja administrativnih poslova je prisutno i u odgovorima na ostala pitanja. Jedan od razloga takvog stava leži dobrim delom i u činjenici da su u pitanju poslovi koji ne iziskuju posebnu stručnost, nisu inspirativni ni izazovni, i samim tim ne nose nikakav kreativni potencijal.

Nastavnici nisu na najbolji način informisani o poslovima i delokrugu rada pedagoga, pa otuda negiraju njegov doprinos, i doživljavaju ga kao osobu koja ih kontroliše i nameće im poslove.

Takođe, ističe se da direktori škola ne gledaju blagonaklono na napredovanje i stručno usavršavanje pedagoga, i da to ne vrednuju adekvatno. S tim u vezi, pedagozima nije ostavljeno mnogo prostora u postojećoj dinamici za rad na sticanju profesionalnih kompetencija, a imaju problem i da uzmu slobodne dane za potrebe stručnog usavršavanja. Nije neuobičajeno da direktori negoduju kada su pedagozi aktivni u radu NVO u lokalnoj zajednici ili su angažovani u nekim projektima van škole, čak i ako su oni u interesu učenika i škole u celini.

Loša finansijska situacija dovodi i do smanjenog ugleda i statusa u društvu, a mogućnosti za stručno usavršavanje su nepovoljnije jer zavise od materijalnog položaja konkretne škole i personalnog stava direktora o stručnom usavršavanju pedagoga. Odsustvo sistemskih mera i dosledna primena istih dovodi do stvaranja nejednakih uslova i mogućnosti, što samo produbljuje već postojeće probleme.

Po mišljenju nekolicine ispitanika, loš položaj pedagoga nije neočekivan i usamljen, imajući u vidu sveprisutno srozavanje moralnih i društvenih vrednosti, tako da tu pojavu treba posmatrati šire (Prilog 2, transkript 10.2).

Mišljenje pedagoga o ključnim faktorima za poboljšanje položaja

Kao ključne faktore u poboljšanju položaja pedagoga ispitanici navode različite stvari. Naime, dok jedni smatraju da su odgovarajući prostorni i materijalni uslovi primarni (u smislu veličine prostorije, opreme, instrumenata za rad, stručne literature), drugi navode da je neophodno jasnije raspodeliti poslove. Takođe, neophodno je osigurati precizniju zakonsku regulativu, uskladiti je sa važećim propisima, kao i sa standardima koji postoje u drugim državama.

Postojanje ostalih stručnih saradnika u školi poput psihologa i defektologa i timski rad doprineli bi boljim rezultatima rada. Sa druge strane, poboljšanje materijalnog položaja i veća autonomija uticali bi na to da posao pedagoga postane atraktivniji i cenjeniji. Pored boljih materijalnih uslova rada, postojanje mogućnosti napredovanja u velikoj meri bi uticalo na poboljšanje položaja pedagoga.

Kao važna komponenta u izgradnji položaja pedagoga izdavaju se kvalitet njihovog inicijalnog obrazovanja, kao i selekcija studenata za upis na studije. S tim u vezi spominju se i

profesionalne kompetencije koje mogu da odgovore potrebama savremene škole, permanentno stručno usavršavanje, dobra komunikacija sa svim akterima u školi, izgrađene socijalne veštine itd. Ističe se potreba da pedagozi ulože više truda u poboljšanje sopstvenog položaja kroz razne aktivnosti u školi.

Promocija struke kroz aktivnosti informisanja zajednice o značaju posla koji obavljaju i upoznavanje što većeg broja ljudi sa tim poslovima predstavlja jedan od načina kako se može uticati na poboljšanje položaja pedagoga. Ispitanici smatraju da je neophodno da se pedagozi angažuju kroz stručne skupove, udruženja, stručne aktive, da uzmu aktivnije učešće u Pedagoškom društvu. Takođe, ističe se potreba za većom zastupljenošću u medijima, ali i boljoj povezanosti sa ostalim stručnim saradnicima na svim nivoima.

Određen broj pedagoga smatra da bi pedagozi trebalo da budu članovi interesornih komisija, što do sada nije bio slučaj (Prilog 2, transkript 10.3).

Pored svih navedenih faktora, ispitanici ističu da su veoma važni međuljudski odnosi, poštovanje profesionalnih kodeksa, kao i to da pedagozi treba da se potrudu da povrate poštovanje pedagoškoj struci.

Mišljenje pedagoga o sopstvenom doprinosu afirmaciji struke i izgradnji snažnog i prepoznatljivog profesionalnog identiteta

Odgovor na ovo pitanje je umnogome sadržan i u odgovorima na prethodna pitanja. Kao najvažniji načini koji mogu doprineti afirmaciji struke i izgradnji profesionalnog identiteta navode se kvalitetnije inicijalno obrazovanje, konstantno stručno usavršavanje i rad na sebi, kao i veće lično angažovanje na poslovima pedagoga.

Uočava se mišljenje da su za sticanje statusa odgovorni sami pedagozi, i da moraju uložiti napor da upoznaju javnost sa poslovima koje obavljaju (Prilog 2, transkript 10.4).

Lični doprinos i zalaganje pedagoga, stavljanje znanja, umeća i kompetencija u funkciju afirmacije struke i izgradnje profesionalnog identiteta se takođe prepoznaje kao jako važno. Za promociju struke je važno i da pedagozi u manjoj meri obavljaju administrativne poslove i da ne rade zadatke koji nisu u njihovom opisu posla.

Određeni broj ispitanika smatra da pedagozi ličnim primerom, demonstriranjem odgovornog i profesionalnog ponašanja i stručnim potencijalima utiču na svoj status.

Većoj afirmaciji struke, po mišljenju ispitanika, mogu da doprinesu i sami pedagozi većim angažovanjem u javnosti, kao i pokretanjem raznovrsnih projekata i pokreta, kako u školi, tako i na nivou lokalne zajednice. Dakle, neophodno je dosta raditi na internom i

ekternom marketingu, angažovati se u stručnim udruženjima, baviti se naučnim i stručnim radom i uzeti aktivno učešće u društvenom životu zajednice kako bi struka bila promovisana na najbolji način.

Aktivno učešće na konferencijama i seminarima, bavljenje istraživačkim radom i izdavačkom delatnošću iz domena aktuelne vaspitno-obrazovne problematike u školi takođe predstavlja dobar način za promociju struke. Mišljenja pedagoga o profesionalnom razvoju (Prilog 2, transkripti 10.5, 10.6 i 10.7).

11. Refleksije pedagoga o profesionalnom identitetu u zavisnosti od radnog staža, stepena obrazovanja, mesta škole i formalnog obrazovanja

Jedanaesti zadatak našeg istraživanja bio je da se utvrde refleksije pedagoga o profesionalnom identitetu u zavisnosti od radnog staža, stepena obrazovanja, formalnog obrazovanja škole i mesta škole u kojoj su zaposleni, odnosno pokušaj da se teorije koje pedagozi imaju o sopstvenom položaju u školi razumeju i ispituju.

U vezi sa ovim zadatkom pošli smo od pretpostavke da radni staž, stepen obrazovanja, formalno obrazovanje škole i mesto škole u kojoj su pedagozi zaposleni utiču na njihove refleksije o profesionalnom identitetu.

Radni staž pedagoga i refleksija o profesionalnom identitetu

Kada je reč o načinima za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta, odgovori pedagoga su kategorisani na sledeći način: prva kategorija se odnosi na naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse, druga na aktivno učešće pedagoga u projektima, treća na odgovorno i profesionalno ponašanje, četvrta na znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke, i peta na lični doprinos i zalaganje pedagoga.

Tabela 11. *Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta –vizura pedagoga prema radnom stažu*

Kategorije odgovora	Radni staž
	pripravnik
	<i>f</i>
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	2
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	2
Odgovorno i profesionalno ponašanje	-
Aktivno učešće pedagoga u projektima	1
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	1

Na Grafiikonu 15 možemo uočiti da pedagozi pripravnici smatraju da su važni različiti aspekti rada pedagoga za afirmaciju struke, a poseban akcenat stavljaju na znanja, umeća, kompetencije, kao i lični doprinos i zalaganje pedagoga.

Grafikon 15. Najčešće navođeni odgovori pedagoga pripravnika o načinima za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta

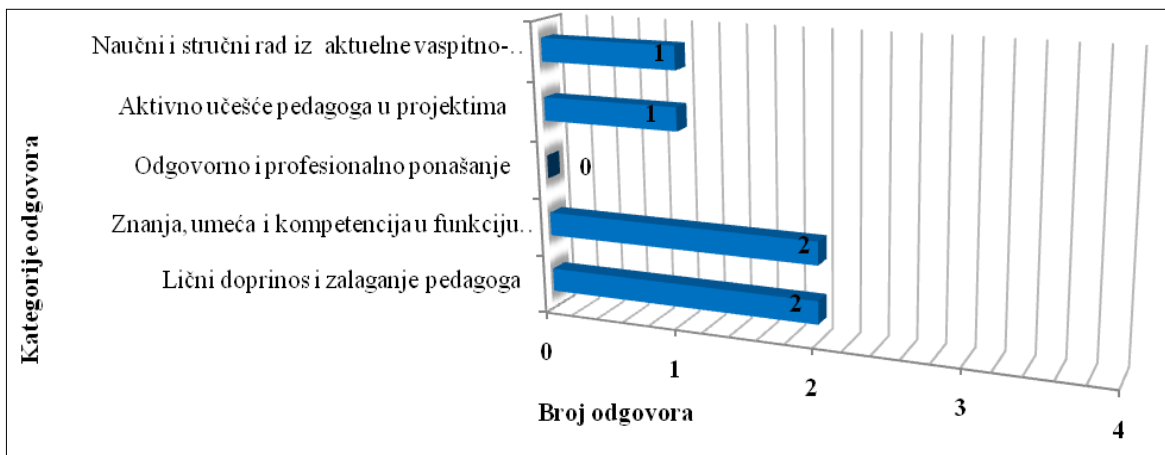
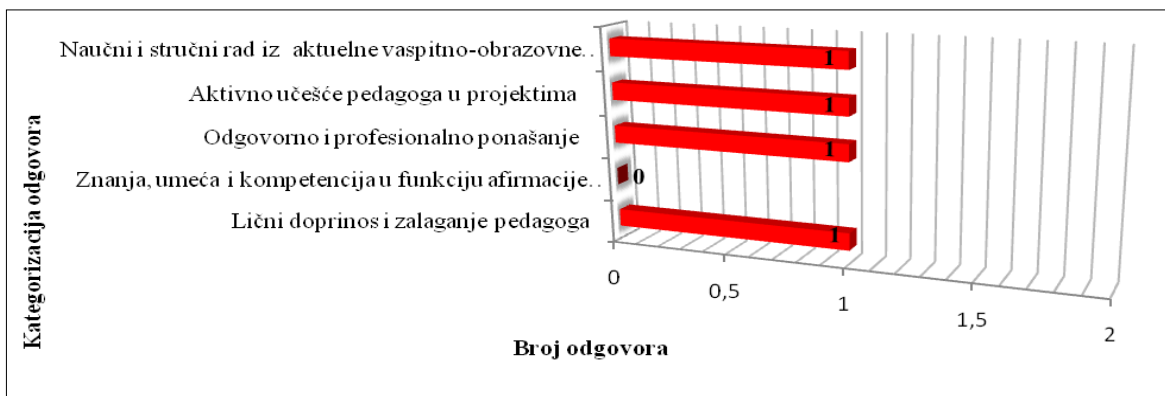


Tabela 12. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta –vizura pedagoga prema radnom stažu

Kategorije odgovora	Radni staž
	od 3-5 godina
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	1
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	-
Odgovorno i profesionalno ponašanje	1
Aktivno učešće pedagoga u projektima	1
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	1

Grafikon 16. Najčešće navođeni odgovori pedagoga sa stažom od 3 do 5 godina o načinima za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta

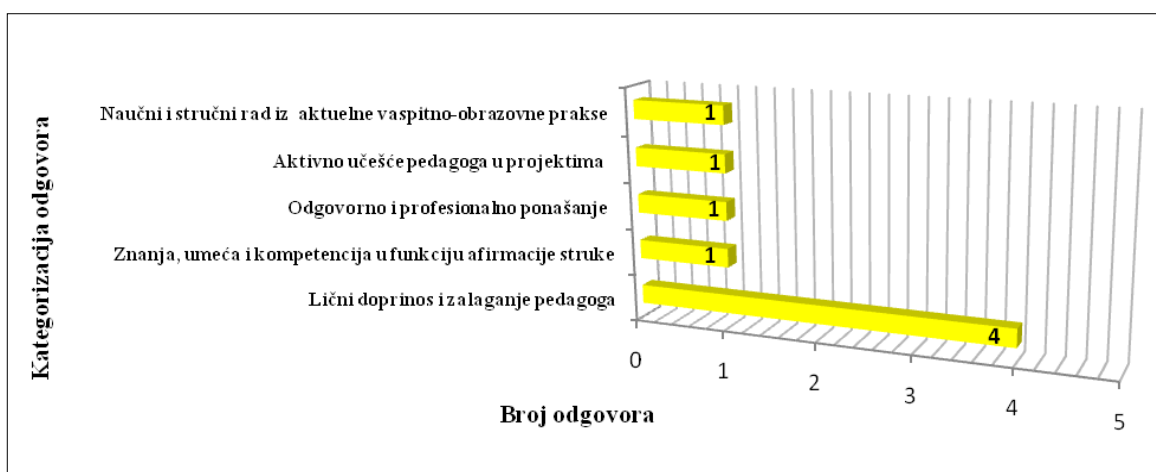


Ispitanici sa radnim stažom od 3 do 5 godina su podeljenih mišljenja oko najvažnijih elemenata za afirmaciju struke, ali je upadljivo da znanja, umeća i kompetencije niko nije prepoznao kao važne.

Tabela 13. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta –vizura pedagoga prema radnom stažu

Kategorije odgovora	Radni staž
	od 5-15 godina
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	4
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	1
Odgovorno i profesionalno ponašanje	1
Aktivno učešće pedagoga u projektima	1
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	1

Grafikon 17. Najčešće navođeni odgovori pedagoga sa stažom od 5 do 15 godina o načinima za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta

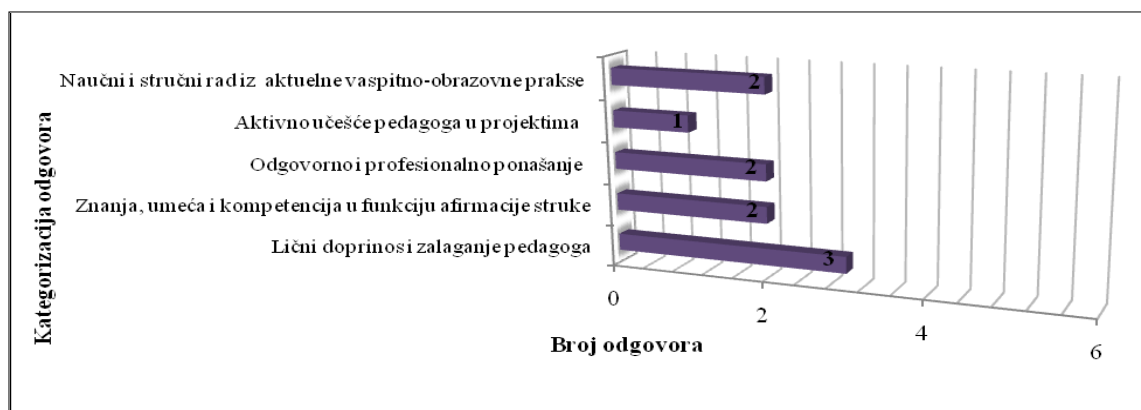


Ispitanici koji imaju od 5 do 15 godina staža u većoj meri vrednuju lični doprinos i zalaganje pedagoga nego što je to slučaj sa ostalim faktorima. Procene u pogledu ostale četiri kategorije odgovora su ujednačene.

Tabela 14. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta –vizura pedagoga prema radnom stažu

	Radni staž od 15-25 godina
Kategorije odgovora	<i>f</i>
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	3
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	2
Odgovorno i profesionalno ponašanje	2
Aktivno učešće pedagoga u projektima	1
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	2

Grafikon 18. Najčešće navodeni odgovori pedagoga sa stažom od 15 do 25 godina o načinima za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta

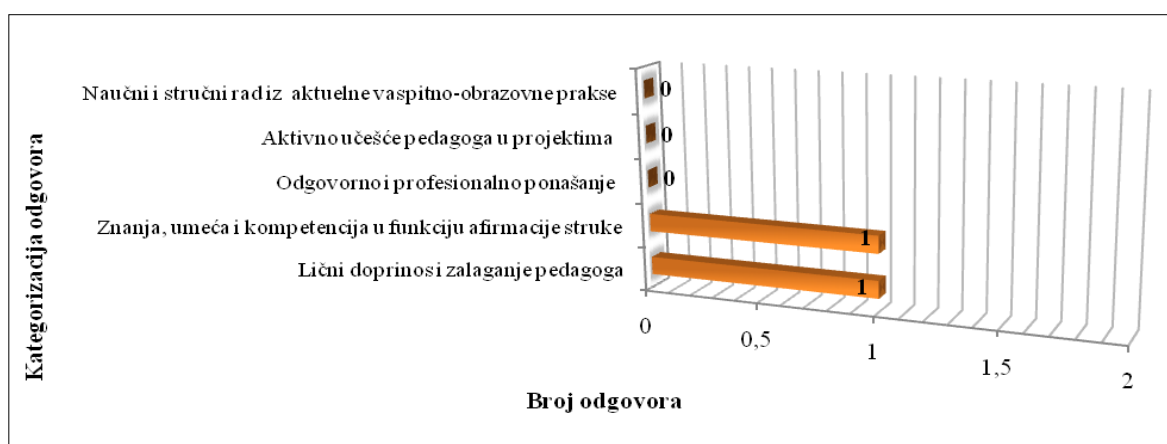


Ispitanici koji imaju od 15 do 25 godina radnog staža takođe u nešto većoj meri ističu lični doprinos i zalaganje pedagoga, ali i značaj produkcije naučnih i stručnih radova iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse, odgovorno i profesionalno ponašanje, kao i znanje pedagoga.

Tabela 15. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta –vizura pedagoga prema radnom stažu

Kategorije odgovora	Radni staž
	preko 25 godina
	<i>f</i>
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	1
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	1
Odgovorno i profesionalno ponašanje	-
Aktivno učešće pedagoga u projektima	-
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	-

Grafikon 19. Najčešće navođeni odgovori pedagoga sa stažom preko 25 godina o načinima za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta.



Ispitanici koji imaju preko 25 godina radnog smatraju da su lični doprinos i zalaganje pedagoga, kao i znanja i umeća koje poseduje presudni za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta.

Grupe pedagoga prema godinama radnog staža su prilično neujednačene, tako da nije uputno porediti njihove stavove u pogledu faktora koji su relevantni za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta pedagoga. Ipak, uočava se da su lični doprinos i zalaganje pedagoga svi ispitanici prepoznali kao veoma važnu stavku za promovisanje struke.

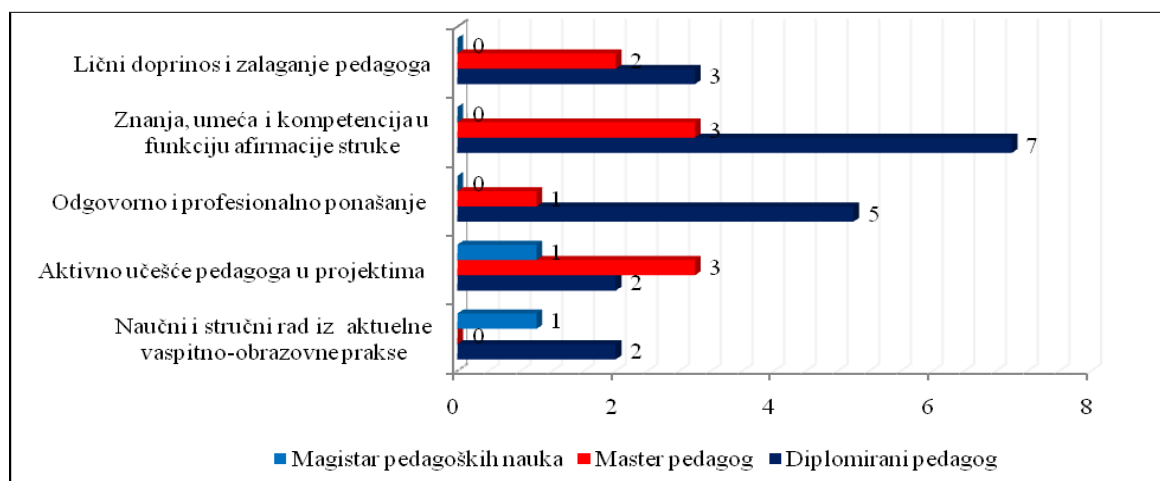
Stepen obrazovanja pedagoga i refleksija o profesionalnom identitetu

Uzorak ispitanika nije kontrolisan u pogledu varijable stepen obrazovanja, što za posledicu ima nejednake grupe ispitanika (dominiraju diplomirani pedagozi). Imajući to u vidu, nije sasvim opravdano porediti rezultate, ali se može uočiti izvestan trend, a to je da diplomirani pedagozi najveću važnost pridaju znanjima, umećima i kompetencijama, kao i odgovornom i profesionalnom ponašanju.

Tabela 16 . Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta –vizura pedagoga prema stepenu obrazovanja

Kategorije odgovora	Stepen obrazovanja		
	dipl.ped.	master ped.	mr ped.n.
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	3	2	-
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	7	3	-
Odgovorno i profesionalno ponašanje	5	1	-
Aktivno učešće pedagoga u projektima	2	3	1
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	2	-	1

Grafikon 20. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta – vizura pedagoga prema stepenu obrazovanja



Pedagozi sa završenim master studijama takođe smatraju da su znanja, umeća i kompetencije važne, ali ništa manje od aktivnog učešća pedagoga u projektima. Dva ispitanika sa završenim magistarskim studijama smatraju da su, što je i očekivano, naučni i stručni rad, kao i aktivno učešće u projektima ključni za afirmaciju i promociju struke.

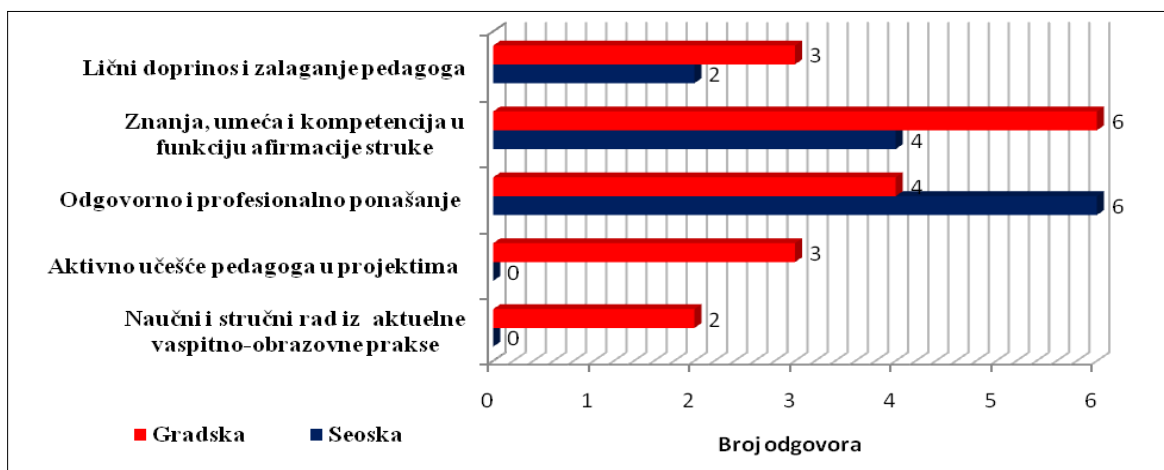
Pripadnost sredini škole i refleksija pedagoga o profesionalnom identitetu

Na osnovu Grafikona 15 možemo uočiti da šest pedagoga od njih ukupno dvanaest koliko ih radi u seoskoj školi smatra da je odgovorno i profesionalno ponašanje najbolji način za afirmaciju struke, dok to misli nešto manje od četvrtine pedagoga, od ukupno osamnaest zaposlenih u gradskim školama.

Tabela 17. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta –vizura pedagoga prema mestu škole u kojoj su zaposleni

Kategorije odgovora	Tip škole	
	Gradska	Seoska
	<i>f</i>	<i>f</i>
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	3	2
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	6	4
Odgovorno i profesionalno ponašanje	4	6
Aktivno učešće pedagoga u projektima	3	-
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	2	-

Grafikon 21. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta – vizura pedagoga prema mestu gde se škola nalazi



Na osnovu Grafikona 21 možemo uočiti da polovina pedagoga koji rade u seoskoj školi smatra da je odgovorno i profesionalno ponašanje najbolji način za afirmaciju struke, dok to misli nešto manje od četvrtine pedagoga zaposlenih u gradskim školama.

Podjednak broj ispitanika - trećina pedagoga zaposlenih kako u seoskim školama, tako i u gradskim školama smatra da su znanja, umeća i kompetencije važni za izgradnju adekvatne pozicije pedagoga.

Najmanji značaj za afirmaciju struke po mišljenju pedagoga, bez obzira da li rade u seoskoj ili gradskoj školi, se ogleda u naučnom i stručnom radu iz aktuelne obrazovno-vaspitne prakse.

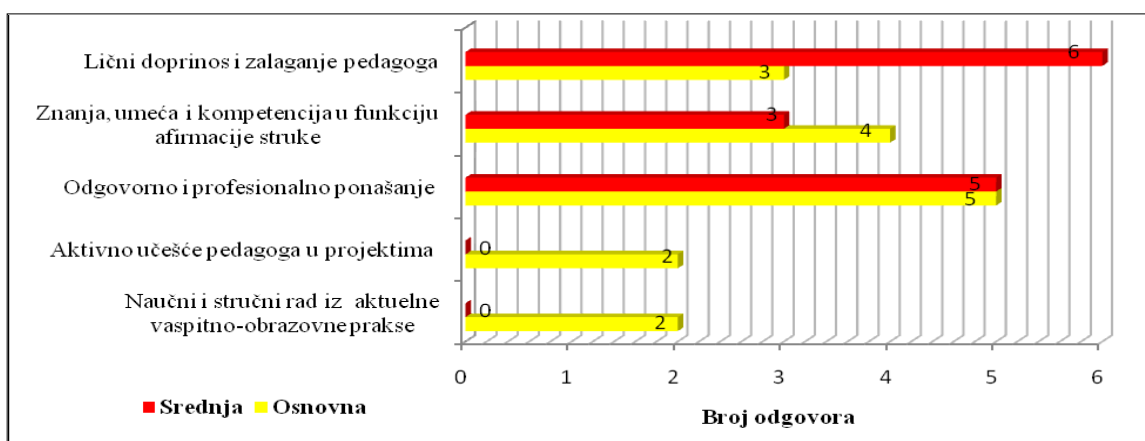
Formalno obrazovanje škole i refleksija pedagoga o profesionalnom identitetu

Prilično ujednačen broj ispitanika prema tipu škole u kojoj rade pruža nam mogućnost da poredimo njihove odgovore. Kada se analiziraju odgovori pedagoga o faktorima koji najviše doprinose afirmaciji struke prema tipu škole u kojoj su zaposleni, možemo konstatovati da postoji potpuno slaganje u vezi sa izvesnim faktorima, ali i izvesno razmimoilaženje u vezi važnosti nekih drugih. Tako na primer, bez obzira da li rade u osnovnoj ili srednjoj školi, podjednak broj pedagoga smatra da odgovorno i profesionalno ponašanje ima ključnu ulogu u cilju afirmacije struke i izgradnje profesionalnog identiteta.

Tabela 18. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta – vizura pedagoga prema školi u kojoj su zaposleni

Kategorije odgovora	Škola	
	osnovna	srednja
	<i>f</i>	<i>f</i>
Lični doprinos i zalaganje pedagoga	3	6
Znanja, umeća i kompetencije u funkciji afirmacije struke	4	3
Odgovorno i profesionalno ponašanje	5	5
Aktivno učešće pedagoga u projektima	2	-
Naučni i stručni rad iz aktuelne vaspitno-obrazovne prakse	2	-

Grafikon 22. Načini za afirmaciju struke i izgradnju profesionalnog identiteta – vizura pedagoga prema tipu škole u kojoj su zaposleni



Duplo veći broj pedagoga, odnosno njih šest, od ukupno dvanaest zaposlenih u srednjoj školi u odnosu na pedagoge u osnovnoj školi je stanovišta da je lični doprinos i zalaganje pedagoga od presudnog uticaja za promovisanje struke, dok su stavovi u vezi sa značajem znanja, umeća i kompetencija prilično saglasni. Zanimljiv je nalaz da pedagozi u

osnovnoj školi vrednuju doprinos u naučnom i stručnom pogledu i aktivno učešće pedagoga u projektima i ističu da je to važno za promociju struke. To nije slučaj sa pedagozima koji rade u srednjim školama, koji više pažnje poklanjaju ličnim i profesionalnim osobinama pedagoga i praktičnom polju njegovog delovanja.

Ispitanici su imali priliku da iznesu svoje mišljenje o ključnim elementima za promenu položaja pedagoga. Odgovori su veoma raznorodni i grupisani su u nekoliko kategorija. Nesumnjivo da kvalitetno inicijalno obrazovanje, kontinuirano stručno usavršavanje i spremnost za celoživotno učenje predstavljaju važne faktore koji doprinose poboljšanju položaja pedagoga. Takođe, timski rad i veštine komunikacije, visok nivo profesionalizma, veća angažovanost u naučnoj i široj društvenoj zajednici se prepoznaju kao važni preduslovi za drugačiji položaj pedagoga. Najzad, ali ne i manje važno, poboljšanje uslova rada, bolja podela poslova, veća autonomija u radu, kao i jasnija zakonska regulativa predstavljaju dobru osnovu za promenu položaja pedagoga nabolje.

IV ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Istraživanje prikazano u ovom radu usredsređeno je na sledeće tematske celine u vezi sa refleksijama o profesionalnom identitetu pedagoga u savremenoj školi: inicijalno obrazovanje pedagoga, iskustva na početku rada u školi, mentorski rad, metodički rad, saradnja sa direktorom, saradnja sa nastavnicima, praćenje i vrednovanje rada škole, trenutni izazovi u radu, inicijative za promenu prakse i procena položaja pedagoga.

U okviru celine koja se odnosi na **inicijalno obrazovanje** izdvajaju se određene kategorije odgovora koje se pre svega odnose na *zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem*, *procenu kompetentnosti za rad* kao i *potrebu za promenom inicijalnog obrazovanja*.

Kada je reč o zadovoljstvu inicijalnim obrazovanjem, ističe se dobra teorijska osnova i širok spektar akademskih znanja, ali i nedovoljno pažnje posvećene sticanju praktičnih znanja i veština koje su neophodne za profesionalno obavljanje posla. Takođe, istaknuto je da se nedovoljno prate savremene tendencije i trendovi, odnosno aktuelnosti.

Kada govorimo o proceni kompetentnosti za rad, ona je po rečima ispitanika na zadovoljavajućem nivou, u smislu didaktičke osposobljenosti, ali nedostaju znanja koja se tiču poznavanja propisa, školske dokumentacije, kao i veština savetodavnog rada. Sticanje kompetencija za rad ispitanici su u najvećoj meri ostvarivali kroz profesionalnu razmenu sa kolegama, kao i stručno usavršavanje. Primetna je vrlo neujednačena procena profesionalne osposobljenosti po oblastima rada nakon studija, što se možda može objasniti i efektima stručnog usavršavanja i afiniteta.

Što se tiče potreba za promenom inicijalnog obrazovanja, pre svega je iskazana potreba za većom zastupljenošću praktičnog rada, povećanim angažmanom u vezi sa savetodavnim radom, kao i obogaćivanjem temama kojima se pedagozi bave u praksi (ŠRP, IOP, samovrednovanje, građansko vaspitanje, profesionalna orijentacija, testiranje dece, obrazovni standardi). Pored toga, neophodno je inovirati programe, kao i upoznati buduće pedagoge sa postojećim modelima obrazovanja u zemljama u okruženju. Neophodno je učiniti izvestan napor u vezi sa opskrbljenošću literaturom, kao i pratećim materijalima.

U okviru celine koja se odnosi na **iskustva u vezi sa početkom rada u školi** izdvajaju se određene kategorije odgovora koje se pre svega odnose na *adaptaciju na radno okruženje* i *uslove rada*.

Naime, kada je reč o adaptaciji na radno okruženje, ona je u načelu bila pozitivna i dosta je zavisila od toga da li je bila prisutna ili je izostala podrška mentora. Na početku su

kolege bile dosta uzdržane i odnos je karakterisalo blago nepoverenje, kao rezultat nerazumevanja uloge i poslova koje pedagog obavlja. Kao posledica toga, pedagozi su na početku svog rada dosta vremena provodili obavljajući administrativne poslove.

Uslovi rada (u smisli materijalno-prostornih i tehničkih uslova) su za određeni broj ispitanika bili nezadovoljavajući.

Sledeća kategorija se odnosi na **mentorski rad**. Nešto više od polovine ispitanika je imalo priliku da im *mentor pruža stručnu podršku*, što je stvorilo uslove za sticanje znanja, veština i sposobnosti koje su neophodne za profesionalan rad. Oni ispitanici koji *nisu imali mentora* su navedene kompetencije stekli uz pomoć stručne literature, kroz razmenu iskustva sa kolegama i intenzivnijim samostalnim angažovanjem.

Što se tiče **metodičkog rada**, pedagozi ističu da su se na studijama bavili metodičkim radom pedagoga, ali ne i metodikama raznih predmeta, što im je veoma važno prilikom praćenja časova iz različitih nastavnih predmeta. Ipak, opšti utisak je da se osećaju u dovoljnoj meri *osposobljeni u metodičkom i didaktičkom smislu* da pruže podršku nastavnicima. U pogledu metodičko-didaktičkih inovacija, kroz razne oblike stručnog usavršavanja, pedagozi su aktivni i na ovom polju, ali ističu da bi pomoć nastavnicima u primeni pomenutih inovacija mogla da bude i kvalitetnija i učestalija, kada bi nastavnici bili zainteresovaniji nego što je to sada slučaj.

Iskustva u vezi sa **saradnjom sa direktorom** su u načelu *pozitivna*, ali ima i *drugačijih iskustava*. Nešto više od polovine ispitanika ističe da je odnos ispunjen *poverenjem i poštovanjem*, dok ostali ispitanici navode da *nemaju dovoljno podrške* od strane direktora za realizaciju aktivnosti koje sprovode. Najveća saradnja je u sledećim oblastima: planiranje i programiranje, savetodavni rad, analitičko-istraživački rad, rad u stručnim organima škole i vrednovanje rada škole. Iz odgovora ispitanika stiče se utisak da direktori uglavnom samo deklarativno podržavaju predloge i ideje pedagoga, a da zapravo to ne čine u pravom smislu reči.

Saradnja sa kolegama se ocenjuje kao *zadovoljavajuća*, ali ima dosta prostora za *poboljšanje*. Saradnja se najčešće ostvaruje u sledećim oblastima: planiranje i programiranje, vođenje pedagoške dokumentacije i savetodavni rad sa učenicima i roditeljima. Ispitanici su saglasni u stavu da bi saradnja trebala da bude efikasnija i bolja, jer je to u interesu učenika i škole u celini. Nastavnici se uglavnom obraćaju za pomoć pedagogima, i to najčešće zbog dilema u vezi sa izvođenjem redovne i individualizovane nastave. Pedagozi uzimaju aktivno učešće u stručnom usavršavanju nastavnika kroz različite forme i oblike stručnog usavršavanja. Međutim, ključni problem sa kojim se suočavaju je nemotivisanost nastavnika

za stručno usavršavanje. Kada je reč o pružanju podrške nastavnicima u vezi sa ujednačavanjem kriterijuma ocenjivanja, taj proces se tek sporadično odvija, a razloge treba tražiti u nezainteresovanosti nastavnika, ali i nedovoljnoj stručnoj osposobljenosti pedagoga.

Važan segment rada se odnosi i na **praćenje i vrednovanje rada škole**. Svi ispitanici ističu da su veoma aktivni, a često su i *koordinatori timova za samovrednovanje i razvojno planiranje*. Vrednovanje uspeha učenika vrše permanentno i to na različite načine, a pre svega preko analize klasifikacionog perioda, zatim posredstvom razgovora, anketiranja i rezultata ispita. Vrednovanje sopstvenog rada najčešće vrše kroz izveštavanje, kao i na osnovu povratne informacije od strane učenika, roditelja i nastavnika.

Trenutni izazovi u radu kada govorimo o savetodavno-instruktivnom radu sa nastavnicima, učenicima i roditeljima se pre svega ogledaju u tome da su *roditelji nemotivisani i nespremni za saradnju* i participiranje u radu i životu škole; u radu sa nastavnicima *podrška u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem*; a u radu sa učenicima *vršnjačko nasilje, razvojni problemi i problemi u ponašanju*. Saradnja sa lokalnom zajednicom je delimično ostvarena, a ispitanici ističu da su najzadovoljniji saradnjom sa MUP-om, a najmanje zadovoljni saradnjom sa kulturnim ustanovama.

Kada su u pitanju **inicijative pedagoga za promenu prakse**, one se najpre odnose na *smanjenje administrativnih poslova i povećanje vremena za savetodavni rad sa učenicima*. Takođe, predlaže se da se *pooštre kriterijumi za selekciju kandidata na fakultetu*, ali i prilikom *zapošljavanja*. Ispitanici su jedinstveni u stavu da predložena struktura rada nije odgovarajuća i realistična, jer ne odgovara realnim potrebama posla, ali novi Pravilnik o radu stručnih saradnika omogućava mnogo veći stepen fleksibilnosti i slobode u planiranju. Što se tiče instrumenata za rad, ispitanici uglavnom poseduju instrumente za rad, ali ih prilagođavaju sopstvenim potrebama, ili ih sami konstruišu što je sasvim očekivano.

Najveći broj ispitanika je stava da je **položaj pedagoga** danas *lošiji* nego što je bio ranije, a obim poslova i odgovornosti je sve veće. Među razlozima za lošiji položaj pedagoga sada u odnosu na ranije navode se *negativne konsekvence reforme obrazovanja*. Argumentacija za takav stav se sastoji u tome da su se pre reforme pedagozi isključivo bavili svojom strukom, a nakon nje su postali administratori direktora, glavni koordinatori svih timova itd. Nezadovoljstvo, nastalo usled *nagomilavanja administrativnih poslova* je prisutno i u odgovorima na ostala pitanja. Jedan od razloga takvog stava leži dobrim delom i u činjenici da su u pitanju poslovi koji ne iziskuju posebnu stručnost, nisu inspirativni ni izazovni, i samim tim ne nose nikakav kreativni potencijal. Ispitanici su imali priliku da iznesu svoje mišljenje o ključnim elementima za promenu položaja pedagoga.

Odgovori su veoma raznorodni i grupisani su u nekoliko kategorija. Nesumnjivo da *kvalitetno inicijalno obrazovanje, kontinuirano stručno usavršavanje i spremnost za celoživotno učenje* predstavljaju važne faktore koji doprinose poboljšanju položaja pedagoga. Takođe, *timski rad i veštine komunikacije, visok nivo profesionalizma, veća angažovanost u naučnoj i široj društvenoj zajednici* se prepoznaju kao važni preduslovi za drugačiji položaj pedagoga. Najzad, ali ne i manje važno, *poboljšanje uslova rada, bolja podela poslova, veća autonomija u radu*, kao i *jasnija zakonska regulativa* predstavljaju dobru osnovu za promenu položaja pedagoga nabolje

Položaj pedagoga zavisi i od konkretne škole, odnosno samog direktora. Kao ključne elemente za promenu položaja, pedagozi navode: poboljšanje uslova rada (prostorni i materijalni), bolju podelu poslova, veću autonomiju u radu, kao i jasniju zakonsku regulativu. U cilju afirmacije struke neophodno je, pored podizanja nivoa inicijalnog obrazovanja, osigurati kontinuirano stručno usavršavanje, visok nivo profesionalizma, kao i veću angažovanost, kako u naučnoj, tako i u široj društvenoj zajednici.

Dominantnom strategijom profesionalnog razvoja u kulturi usmerenoj na istraživanje vaspitno-obrazovne prakse smatra se zajedničko istraživanje, interpretiranje i razumevanje postojeće prakse i sukonstruisanje kvalitetnije vaspitne prakse, razvijanjem saradničke kulture i dijaloga prema profesionalnom razvoju kao institucijskom razvoju u kojem je ključna uloga direktora (Vujačić, 2011).

Refleksija profesionalnog identiteta i kompetencije školskog pedagoga su u vezi sa unutrašnjim i spoljašnjim kontekstom u kome se odvijaju inicijalno obrazovanje i pripravništvo. Unutrašnji kontekst obuhvata konstrukte povezane s ličnošću osobe, a spoljašnji obuhvata kulturalne i društvene okolnosti u kojima školski pedagog stiče kompetencije i u kojima kasnije deluje.

Prema dobijenim odgovorima možemo zaključiti da su školski pedagozi konzistentni u svojim odgovorima: kod većine pitanja pojavljuju se slične kategorije odgovora na osnovu kojih bismo mogli zaključiti da školski pedagozi u savremenoj školi prepoznaju potrebu za promenjenom ulogom stručnog saradnika–pedagoga i nužnost saradnje: naglašavaju komunikacijske i organizacijske veštine, timski rad, poznavanje i korišćenje savremenih didaktičkih pristupa, očekuju i širu osposobljenost (više predmeta i dodatna osavremenjena znanja) i spremnost za celoživotno obrazovanje.

Ako se uporede refleksije pedagoga o profesionalnom identitetu prema godinama radnog staža, može se uočiti da su grupe pedagoga prilično neujednačene, ali se uočava da su

lični doprinos i zalaganje pedagoga svi ispitanici prepoznali kao veoma važnu stavku za promovisanje struke.

U pogledu stepena obrazovanja ispitanika i njihovih refleksija o profesionalnom identitetu, uočava se trend da diplomirani pedagozi najveću važnost pridaju znanjima, umećima i kompetencijama, kao i odgovornom i profesionalnom ponašanju, master pedagozi naglašavaju važnost znanja, umeća i kompetencije i aktivnog učešća pedagoga u projektima. Ispitanici sa završenim magistarskim studijama navode da su naučni i stručni rad, kao i aktivno učešće u projektima ključni za afirmaciju i promociju struke.

Polovina ispitanih pedagoga koji rade u seoskoj školi smatra da je odgovorno i profesionalno ponašanje najbolji način za afirmaciju struke, dok to misli nešto manje od četvrtine pedagoga zaposlenih u gradskim školama. Trećina pedagoga, bez obzira na mesto škole u kojoj rade smatra da su znanja, umeća i kompetencije važni za izgradnju adekvatne pozicije pedagoga. Najmanji značaj po mišljenju pedagoga za afirmaciju struke ima naučni i stručni rad iz aktuelne obrazovno-vaspitne prakse, bez obzira da li rade u seoskoj ili gradskoj školi.

U pogledu formalnog obrazovanja škole u kojoj rade i refleksija pedagoga o profesionalnom identitetu, postoji potpuno slaganje u vezi sa izvesnim faktorima, ali i izvesno razmimoilaženje u vezi važnosti nekih drugih. Tako na primer, bez obzira da li rade u osnovnoj ili srednjoj školi, podjednak broj pedagoga smatra da odgovorno i profesionalno ponašanje ima ključnu ulogu u cilju afirmacije struke i izgradnje profesionalnog identiteta.

Pedagozi zaposleni u srednjoj školi u odnosu na pedagoge u osnovnoj školi polaze od stanovišta da je lični doprinos i zalaganje pedagoga od presudnog uticaja za promovisanje struke, a pedagozi u osnovnoj školi vrednuju doprinos u naučnom i stručnom pogledu i aktivno učešće pedagoga u projektima. Pedagozi koji rade u srednjim školama više pažnje poklanjaju ličnim i profesionalnim osobinama pedagoga i praktičnom polju njegovog delovanja.

Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja, možemo zaključiti da su odgovori školskih pedagoga potpuno u skladu kako s nekim teorijskim polazištima (Day, 1999), tako i s rezultatima ekspertske grupe Evropske komisije glede promienjenih uloga i nastavnika / saradnika za potrebe savremenog društva (Razdevček-Pučko, Tašanoska, Plevnik, 2003).

Teorijski okvir je socijalni konstruktivizam koji pretpostavlja da student pedagogije aktivnim učenjem tokom inicijalnog obrazovanja i kasnije pripravnštva postepeno stiče pedagoške kompetencije i razvija profesionalni identitet utemeljen na integraciji ličnog iskustva i saznanja iz pedagoških nauka. Ovo istraživanje je značajno doprinelo razumevanju prirode razvoja profesionalnog identiteta i načina sticanja kompetencija školskih pedagoga u

našem kontekstu, što do sada nije istraženo. Osim toga, na osnovu rezultata se mogu dati preporuke za inovacije u inicijalnom obrazovanju i pripravnštvu te osmisliti sistem celoživotnog obrazovanja mentora zaduženih za uvođenje školskog pedagoga-početnika u profesiju.

Ubrzan razvoj savremenosti školskom pedagogu donosi nove uloge, obaveze, sadržaje, ali i odgovornosti. Očekuje se, ali i podstiče njihova angažovanost, kreativnost, inovativnost i razvoj komunikacije u svim etapama zajedničkog vaspitno-obrazovnog rada. Odgovornost za lični profesionalni razvoj jedna je od karakteristika savremene škole. Školski pedagog u zajedničkom radu s učenicima, nastavnicima i roditeljima ima ulogu unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada i stvaranja prepoznatljivosti škole u kojoj se odvija nastavni proces. Od savremene se škole očekuje kvalitet (Vuković, 2009: 222). Ona treba da obuhvati učenje i poučavanje, životno okruženje i milje škole, školsko partnerstvo i profesionalni razvoj.

Uloga školskog pedagoga ogleda se u koordinaciji rada na stvaranju prepoznatljivosti škole i ostvarivanju postavljenih ciljeva na unapređivanju vaspitno –obrazovnog rada. Područje delovanja školskog pedagoga je puno izazova, a na školskim pedagozima je pronalaženje ideja i rešenja kako bi se odgovorilo na postavljene izazove savremene škole.

Dobijeni nalazi mogli bi se dovesti u relaciju sa podacima i rezultatima velike međunarodne komparativne studije o radnim vrednostima, američkog psihologa Supera koji pokazuju da pri izboru zanimanja radne vrednosti imaju odlučujuću ulogu (Super, 1983). U skladu sa ovim rezultatima istraživanja, realno je očekivati da profesija školski pedagog u savremenom društvu mora imati neki vrlo jasan i prepoznatljiv društveni identitet kako bi bila prepoznata kao poželjan profesionalan cilj.

Vizija celoživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja zahteva školskog pedagoga usmerenog na direktno istraživanje i menjanje svoje prakse u školi. U strateškom menjanju kulture škole potreban je pedagog koji će znati kritički da razmišlja, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji je sposoban da stvori podsticajne uslove za podršku razvoju i učenju svakog učenika. Važno je u okviru studija pedagogije voditi računa o intenzitetu i ekstenzitetu interkulturalnih sadržaja, no i o efikasnosti postojećih metoda, kako bi se postigla motivacija za učešće u aktivnostima koje pružaju mogućnost upoznavanja i bavljenja s temama u području interkulturalizma na konkretnim primerima koji su relevantni za stvarne životne/interkulturalne situacije (Hrvatić, Bedeković, 2012).

Praktičari koji aktivno i svakodnevno učestvuju u procesu vaspitanja i obrazovanja, poseduju i te kako bogatu riznicu iskustvenog saznanja koja mogu ponuditi teoriji, dok teorijske postavke pedagoških problema mogu odigrati značajnu ulogu u rešavanju ili

realizaciji nekih problema iz prakse. Bez obzira na utemeljenost neke promene u obrazovanju, teorijski, „na papiru“, ona ne može ni „dodirnuti“ praktičnu delatnost bez angažovanja praktičara, koji promene „razumeju, prihvataju i obučeni su da ih primene“ (Pešikan, 2002).

Pregledom dostupne novije pedagoške literature, može se uočiti da se u savremenoj školi, o pedagogu promišlja kao o inicijatoru promena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj lični i profesionalni razvoj, i koji je deo organizacije koja se razvija i uči, a o refleksiji kao značajnoj karakteristici njegovog profesionalnog razvoja. Refleksivna praksa povezuje se uz pojam celoživotnog učenja kao proces kontinuiranog ličnog profesionalnog usavršavanja školskog pedagoga u savremenoj školi.

Savremen pristup obrazovanju i usavršavanju školskog pedagoga stavlja akcenat na profilisanje stručnog saradnika kao istraživača, saradnika u učenju, pomagača i savetodavca. Dakle, ne sme se razmišljati samo o klasičnim - specifičnim kompetencijama školskog pedagoga koje su vezane za rad sa učenicima, nastavnicim, direktorom škole, roditeljima, već je potrebno identifikovati još nekoliko područja, tj. novih kompetencija školskog pedagoga, kao na primer: upotreba savremene informatičke tehnologije, interkulturalne kompetencije, menadžment, različiti administrativni poslovi, strani jezik, itd.

Ovo znači da područja kompetencija savremenog školskog pedagoga treba da budu:

- 1.profesionalne vrednosti i delovanje u praksi (profesionalizacija i refleksija);
- 2.potrebna znanja i razumevanje (poznavanje nacionalnog kurikuluma, sadržaja pojedinih programa, savremene tehnologije, razvoja učenika itd);
- 3.nove metode rada (planiranje, rad u timu, praćenje i vrednovanje, menadžment).

Od još veće važnosti je da o kompetencijama i kompetentnosti školskih pedagoga govore ustanove koje obrazuju ovaj kadar (Filozofski fakultet - odsek za školsku pedagogiju), kao i profesionalne (strukovne) organizacije (Pedagoško društvo Srbije i odgovarajuće podružnice) koje se bave ili bi trebalo da se bave formulacijom i zaštitom standarda, kompetencijama, očuvanjem vrednosti, ali i vrednovanja profesionalnog znanja. Kakav treba da bude savremen školski pedagog? Odgovor na to pitanje treba tražiti, ne samo kroz definicije, već i kroz zahteve i zakonske osnove formulisane za područja rada školskog pedagoga. Inicijalno obrazovanje budućih pedagoga u velikoj meri određuje preferencije stručnog saradnika-školskog pedagoga, aktivnosti u područjima rada kojima će se kasnije tokom profesije baviti. Pored toga, možemo otvoriti i pitanje selekcije studenata koji su diplomirali na nekom od odseka za školsku pedagogiju filozofskih fakulteta prilikom upisivanja inicijalnih studija imali preferencije ka pozivu školski pedagog.

Moderno koncipiran studijski plan i program predstavlja jednu od bitnih pretpostavki za uspešno profesionalno pripremanje i osposobljavanje budućih pedagoga. Polazeći od ove činjenice, ukazaćemo samo na neke bitne odrednice koje bi trebalo da čine polazne osnove u koncipiranju, odnosno izmenama i dopunama studijskog plana i programa, kao što su:

- utvrđene uloge pedagoga u radu sa učenicima osnovnoškolskog i srednješkolskog uzrasta, jasno definisane neophodne profesionalne kompetencije za uspešno ostvarivanje tih uloga;
- pozitivna iskustva u obrazovanju školskih pedagoga kod nas, zemljama u okruženju, naučna dostignuća u oblasti osnovnoškolskog i srednješkolskog obrazovanja.

Obrazovanje budućih školskih pedagoga treba da bude racionalnije u funkciji povećanja profesionalne kompetentnosti pedagoga kao bitne pretpostavke za uspešno ostvarivanje njihovih aktuelnih profesionalnih uloga, ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja u savremenoj školi.

Od velikog značaja su kvalitet i efikasnost nastavnog plana i programa u pripremanju budućih školskih pedagoga i koliko su u funkciji ostvarivanja njihovih profesionalnih uloga i razvoja neophodnih kompetencija za uspešno ostvarivanje tih uloga.

Obrazovanje školskih pedagoga trebalo bi da čine nastavne oblasti i sadržaji koji će biti u funkciji razvoja i povećanja profesionalnih kompetencija neophodnih za ostvarivanje njihovih profesionalnih uloga. Posebno se naglašava kompetentnost pedagoga za uspešno planiranje, programiranje i realizaciju vaspitno-obrazovnog rada, evaluaciju i samoevaluaciju procesa i rezultata rada, stvaranje uslova za najpotpuniji razvoj ličnosti učenika, dijagnostičko-savetodavni rad, osetljivost za razvojne probleme i pomoć deci sa poteškoćama u razvoju, ostvarivanje uspešne saradnje sa roditeljima i slično.

Neke od mogućih preporuka za podsticanje razvoja pedagoga kao reflektivnog u praktičara savremenoj školi:

- nastavni plan i programa za obrazovanje pedagoga osavremenjivati i moderno koncipirati;
- obezbediti odgovarajuću profesionalnu kompetentnost pedagoga za rad u školi;
- podizanje kvaliteta nastavnog rada u sistemu visokoškolskog obrazovanja;
- obezbediti izbor najuspešnijeg pedagoga-mentora koji će istovremeno obavljati i funkciju mentora za usmeravanje, praćenje i procenjivanje praktičnih aktivnosti studenata u toku vežbi i profesionalne pedagoške prakse;
- posebnu pažnju posvetiti organizaciji praktičnih aktivnosti studenata u školama u okviru metodike rada školskog pedagoga i profesionalne pedagoške prakse;

- uvođenje standarda znanja, veština i vrednosnih stavova i sposobnosti za profesiju školski pedagog doprinelo bi unapređenju kvaliteta pripremanja i osposobljavanja ovog kadra;
- izvršiti određene izmene i dopune kriterijuma za prijem studenata prilikom upisa na studije, na taj način što bi se prilikom upisa, pored postojećih kriterijuma, posebno vrednovala osobine i sposobnosti značajne za poziv školskog pedagoga;

U svetlu izrečenog smatramo da je neophodno:

- da se školski pedagozi osnaže za angažovanje u različitim strukovnim udruženjima pedagoga da bi kroz njih obezbedili izvor podrške i resursa;
- pokrenuti osnivanje većeg broja asocijacija školskih pedagoga, centara ili organizacija koji se bave pedagoškim radom;
- uspostaviti koordinaciju i saradnju različitih udruženja školskih pedagoga, prosvetnih vlasti, institucija koje obrazuju školske pedagoge;
- angažovanje udruženja školskih pedagoga, pedagoga praktičara, profesora na fakultetima, prosvetene vlasti na promovisanju profesije školski pedagog, značaja pedagoga za razvoj ličnosti i društva u celini;
- uspostavljanje saradnje između domaćih organizacija, društava školskih pedagoga sa institucijama, međunarodnim organizacijama i društvima u svetu;
- pokretanje časopisa, zbornika koji se bave temama u oblasti školske pedagogije i srodnih naučnih disciplina ;
- organizovati što veći broj domaćih i međunarodnih konferencija, stručnih skupova;
- da inicijalne studije budu tako organizovane da osnaže studente za bavljenje profesijom školskog pedagoga.
- nivo obrazovanja, kompetencije školskog pedagoga , kao i njihov status u društvu treba da bude unapređen.

Neophodno je:

- povećati kvalitet obrazovanja školskih pedagoga (studenata odseka za školsku pedagogiju studija i pedagoga u praksi) u izvornim uslovima i u širem evropskom kontekstu;
- omogućiti pristupe obrazovanja poučavanju i učenju u institucijama za obrazovanje školskih pedagoga sa svrhom olakšavanja i povećanja mobilnosti diplomiranih studenata;
- učvrstiti mobilnost studenata pedagogije i mobilnost školskih pedagoga u praksi;

- učvrstiti interdisciplinarna istraživanja u/o obrazovanju (i) na institucijama za obrazovanje pedagoga;
- učvrstiti prekograničnu, regionalnu i evropsku saradnju u obrazovanju školskih pedagoga. Uloge školskih pedagoga u odnosu na početni koncept humanizacije školske sredine, značajno su izmenjene, te su oni dobili nove u skladu sa potrebama vremena i obrazovnim promenama.

Pedagog je u savremenim uslovima postao: inicijator, podstrekač svesti i ideja nastavnika i učenika, roditelja; osoba sa jasnom vizijom o obavljanju svog poziva, koja podstiče individualni profesionalni, ali i kolektivni razvoj škole, pri čemu kreira pozitivno i podsticajno okruženje; utiče na razvoj i jačanje potencijala i kapaciteta nastavnika, poseduje izoštrene kompetencije za procenu kvaliteta nastave, odnosa sa svima u školi; poseduje zavidne liderske veštine, pri čemu je konstantno timski igrač, koji ume da balansira između brojnih konfliktnih situacija u školi i pruža osećaj sigurnosti pojedincima i grupama sa kojima radi (Anđelković, 2012).

Neophodno je da se sami školski pedagozi bave problemom redefinisanja uloge stručnog saradnika u školi, kao i profesionalizacijom i afirmacijom vlastite struke. Školski pedagozi treba da budu osposobljeni za istraživački rad i učešće u procesu evaluacije. Pored toga, školski pedagozi treba da budu osposobljeni i za saradnju sa upravom škole i sa lokalnom zajednicom.

Školski pedagozi treba kontinuirano da razvijaju i usavršavaju znanja i veštine neophodne za adekvatniji pristup razvojnim potrebama dece. Pored toga, potrebno je da se školskim pedagozima kao i drugim stručnim saradnicima omogući profesionalna promocija i napredovanje u zvanjima kao i njihovo usmeravanje na dalje stručno usavršavanje. Da bi se diplomirani studenti pedagogije po završetku studija adekvatno pripremili za rad u školi, potrebno je obezbediti im mentore i supervizore za početan rad u školi i osavremeniti način obavljanja pripravnčkog ispita.

U radu smo već ranije istakli važnost sprovođenja istraživanja u identifikovanju profesionalnih potreba školskih pedagoga, kao i u evaluaciji i praćenju programa stručnog usavršavanja. Mislimo da je nedovoljno istraživanja na polju stručnih saradnika-pedagoga, a da i ona dragocena istraživanja nisu dovoljno iskorišćena za unapređivanje prakse školskih pedagoga. Neophodno je da se celokupna koncepcija profesionalnog razvoja školskog pedagoga koncipira uvažavajući rezultate sprovedenih istraživanja.

Naše istraživanje je samo jedan elemenat u građenju slike u vezi sa refleksijama školskih pedagoga o profesionalnom identitetu u savremenoj školskoj kulturi. Boljem uvidu u temu doprinelo bi uključivanje većeg broja školskih pedagoga i stručnjaka iz različitih oblasti.

Tema, dakle, po svojoj prirodi, zahteva interdisciplinarnost.

Veoma je značajno da školski pedagog u savremenoj školi razume kompleksnost svoje profesije (poznaje poslove i uloge u okviru razvojno-pedagoške delatnosti i van nje i razume faktore koji utiču na njihovo ostvarivanje), da bude posvećen sopstvenom profesionalnom razvoju, spreman da njime upravlja. Tek kroz realizaciju navedenih uslova možemo očekivati da će školski pedagog u savremenoj školi i sam doprineti profesionalizaciji svog zanimanja. Refleksivnost pedagoga o svom profesionalnom integritetu i identitetu, problemima i spremnost na menjanje, aktivno učestvovanje u promociji svoje profesije, formiranje mreže podrške i van škole kroz različita strukovna udruženja, društva stručnih saradnika-pedagoga, centara ili organizacija koji se bave pedagoškim radom može doprineti boljem položaju ove profesije kao i poboljšanju statusa i položaja školskog pedagoga.

Značaj ovog istraživanja je u tome što upućuje na uočavanje važnosti problema kritičkog mišljenja, autonomnosti i profesionalizacije školskih pedagoga. Ono nudi neke, u našoj savremenoj školi, nove mogućnosti stručnog usavršavanja školskih pedagoga. Novost nije samo u obliku već u potpuno drugačijem pristupu koji školskog pedagoga stavlja u aktivnu ulogu.

Naše istraživanje ukazuje na značaj umeća pedagoga koje se ne iscrpljuje u pukom poznavanju teorijskih postavki, već predstavlja kreativan odgovor na neočekivane profesionalne situacije, ali podrazumeva da školski pedagozi stvaraju svoj lični pedagoški put zasnovan ga na autonomno odabranim vrednostima, pedagoškoj viziji i akcionim istraživanjima svog profesionalnog delovanja.

Na kraju, očekujemo da će rezultati naše studije biti povod za dalja istraživanja fenomena profesionalnog identiteta pedagoga, koja će doneti nova saznanja o njegovoj prirodi i dinamici razvoja u savremenoj školskoj kulturi.

V LITERATURA

Alemoni, L. (1990). Student rating myths versus research fact, *Journal of Personal Evaluation in Education*. 1, 111-119.

Andevski, M., Knezević - Florić O. (2002). *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Andrić, V., Čudina. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Anđelković, A., (2012). Usklađenost inicijalnog obrazovanja i aktuelnosti prakse kao model humanizacije položaja školskih pedagoga, *Nauka i savremeni univerzitet 2*, Naučni skup sa međunarodnim učešćem, Niš: Filozofski fakultet.

Antonić, S. (2006). Neka razlikovanja sile i moći u klasičnoj sociologiji, *Sociološki godišnjak*, 2, Pale.

Aurin, K. (1990). *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit Bad Heilbrunn/Obb.*: Verlag Julius Kleinkhardt.

Atkinson T & Claxton G (eds) (2000) . *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing* The Open University Press.

Bahtijarević-Šiber, F. (1991). Organizacijska kultura, organizacijska teorija, *Informator*, 200-222.

Bakovljević, M. (1997). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*. Beograd: Naučna knjiga.

Bakovljević, M. (1987). *O aktivnoj i kreativnoj nastavi*. Beograd: ZUNS.

Bandur, V. i Potkonjak, N. (2002). *Istraživanje u školi*. Užice: Učiteljski fakultet.

Bašić, J., Hudina, B., Koller - Trbović, N., Žižak, A. (1994). *Integralna metoda*. Zagreb: Alinea.

Bašić, J., Kranželić Tavra, V. (2004). O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školi (U) Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur.): *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 107-118.

Bečaj, J. (1994). *Pomembno je biti uspešan ,o kulturi slovenskega šolskega prostora, Vzgoja in izobrazovanje*, 25 (3), 3-9.

Bijedić, M. (2007). *Neki aspekti povezanosti poremećaja u ponašanju učenika i kvalitete razrednog ozračja u srednjim školama*. Neobjavljen magistarski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.

Bjekić, D, Bjekić, M, Dunjić-Mandić, K, Jaćimović, T, Tolić, N i sar., (2008). *Karakteristike profesionalnog delovanja nastavnika odnos prema inovacijama*. Preuzeto 15. 04. 2014. sa :<http://www.rccacak.co.rs/?q=node/71>

Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bojanović, R. (1998). *Psihologija međuljudskih odnosa*, Društvo psihologa Srbije: Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.

Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: interakcijsko - komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bratanić, M. (1996). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Bullough, R. V., & Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002). *Kooperativno učenje kao faktor socijalizacije*. Neobjavljen magistarski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.

Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.

Bošnjak, B., Matijević, M. (1999). Razredno-nastavno ozračje – nove mogućnosti poboljšanja odgojno-obrazovnog učinka u razrednom odjelu. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 1, (1), 125-134.

Cook, P.F., Young, J. R., & Cutler, B. R. (1990). *Teaching students to reflect: Does using a structured thinking approach help or hinder? Northern Rocky Mountain Educational Research Association Researcher*, 7 (1) 30-36.

Danilović, M. (1998). *Tehnologija učenja i nastave*. Zrenjanin : TF M.Pupin.

Day (1999). Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2), 221-233.

Delors, J. (1998). *Learning: the treasure within*: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century. Paris: United Nation Educational Scientific and Cultural Organization.

Docker, J.G. Fraser, B.J. Ficher D,L. (1989). Differences in the psychosocial work environment of different types of schools, *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 5-17.

Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Draker, P. (1996). *Postindustrijsko društvo*. Beograd: Grmeč.

Fish, S. (1989). *Doing what comes naturally: Change, rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies*. Durham, NC: Duke University Press.

Finnan, C. (April 2000). *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others?* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446356).

Florić, Knežević, O. (1999). Pedagozi na pragu novog milenijuma, *Pedagoška stvarnost*, 1-2 : 589-606.

Florić, Knežević, O. (1999). Pedagoška kompetencija nastavnika, *Prosvetni pregled* 18. oktobar :7, Beograd.

Florić, Knežević, O. (2000). Opšti principi doživotnog učenja kao osnove koncepta održivog razvoja, *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, Novi Sad, XXIX : 235-242.

Florić, Knežević, O. (2001). Opšte obrazovanje - od paradigme usvajanja znanja, umenja i navika ka paradigmi razvoja u obrazovanju, *Pedagogija*, 3-4: 339-341.

Florić, Knežević, O. (2002). *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad : SPD Vojvodine.

Florić, Knežević, O. (2002). Od zajednice koja uči ka pedagogiji društva znanja, *Godišnjak Filozofskog fakulteta* u Novom Sadu, XXX : 227-283.

Florić, Knežević, O. (2002). Strategije i programi stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika u zemljama u tranziciji, *Pedagoška stvarnost*, 5-6: 388-408.

Florić, Knežević, O. (2003). Razvoj potencijala za socijalnu kompetentnost nastavnika: uslov za promene u obrazovanju, *Zbornik Katedre za pedagogiju*, Filozofski fakultet, Novi Sad, 18 : 94-101.

Florić, Knežević, O. (2004). Sistem stručnog usavršavanja nastavnika u pogledu ovladavanja veštinama socijalne kompetencije za uspešno uspostavljanje partnerskih odnosa i timski rad, *Zbornik radova sa naučnog skupa "Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije"*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Florić, Knežević, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Fraser, B.J. (1980). Quest editor s introduction Classroom environment researchs in the 1970 sand 1980 s, *Studies in Educational Evaluation* 6, 221-223.

Gajić i Budić, (2006). Sadržaji nastavnog predmeta građansko vaspitanje: interkulturalna dimenzija i multikulturalno obrazovanje u: *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje, Tematski zbornik, knjiga 1*, (ur. odbor M. Oljača i saradnici), Novi Sad: Filozofski fakultet, 141-158.

Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Eduka: Zagreb.

Gofman, E. (2000). *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd : Geopoetika Beograd.

Goleman, D. (2007). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.

Gojkov, G. (1990). *Pedagoška klima u školi kao osnov didaktičkih metoda i postupaka kojima se podstiče kreativnost učenika*, Sabor učitelja Srbije, Kraljevo .

Gojkov, G. (1990). Interpersonalni odnosi nastavnika kao osnov pedagoške klime i vaspitna funkcija škole danas, *III Konferencija pedagoga Vojvodine*, Vršac.

Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji –prilozi kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac .

Grandić, R. (1994). Specifičnosti odnosa nastavnik-učenik i mogućnosti izgrađivanja saradničkih odnosa, *Godišnjak filozofskog fakulteta u Novom Sadu*: Novi Sad, 1-7 .

Grandić, R. (2001). *Osnovi pedagogije* –priručnik, Izdanje autora, Novi Sad .

Grandić, R. Florić, O. (2004). Tehnološke inovacije kao faktor podrške obrazovnim promenama, *Zbornik radova "Mediji v izobraževanju"*, Novo Mesto, 166-170.

Grandić, R., Stipić, M. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika – put do kvalitetnog obrazovanja, *Pedagoška stvarnost*, 3-4, 198-209.

Grandić, R., Stipić, M. (2011). Novi kvalitet obrazovanja šansa zabolju budućnost, *Pedagoška stvarnost*, 57, (5-6) 410-425.

Grandić, R. (2005). Aspekti odnosa nastavnik-učenik, *Međunarodni naučni skup Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 126- 130.

Grandić, R. (2008). *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad : Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".

Grandić, R. (2008). *Kvalitetna škola – imperativ vremena u kojem živimo*, U: Prilozi teoriji škole, ur. R. Grandić, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 7-30.

Grandić, R. (2008). *Multikulturalizam i obrazovanje*, U: Metodologija zasnovane teorije, ur. Grandić, R. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 37-70.

Grandić, R. (2008). *Ciljevi obrazovanja, U: Kompetencije učitelja i vaspitača*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „ Mihailo Palov”, 91-116.

Grandić, R., Stipić, M. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika – formula za uspešan rad sa darovitim učenicima, *Godišnjak SAO za 2010. godinu*, 551-562.

Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.

Gouldner A. (1957). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles –I, *Administrative Science Quarterly*, 2,381-306.

Gouldner A. (1958). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles –II, *Administrative Science Quarterly*, 2, 444-480.

Goodlad, J. (1984). *A place called school*. San Francisco: McGraw-Hill.

Hatton, Neville i Smith, David (1994). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.

Hodkinskon (1997). *Neo-Fordism and Teacher Professionalism*. *Teacher Development*, 1 (1), 69-82.

Hrvatić, N., Bedeković, V. (2012). Interkulturalne kompetencije pedagoga. *Bilateralni naučni kolokvijum Interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima*: Hrvatska-Srbija, Novi Sad.

Đorđević, J. (1990). *Intelekulano vaspitanje i savremena škola*. Beograd : ZUNS.

Đorđević, J. (2003). Naučno-tehnološka revolucija, informatizacija obrazovanja i nastava. u: Đorđević, J. (ur.) *Tehnologija, informatika, obrazovanje 2, Zbornik radova knj. 2*, 46-50. Beograd : Institut za pedagoška i straživanja i Novi Sad : Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike.

Đukić, M. (1997). Didaktičke inovacije i nastavnik. *Pedagoška stvarnost*, 9-10, 745-753.

Fish, S. (1989): *Doing what comes naturally: Change, rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies*. Durham, NC: Duke University Press.

Ilić, M. (1995). Zadaci i sadržaj vaspitno-obrazovnog rada u uslovima savremenih promjena. Banja Luka: *Naša škola*, 1-2, 3-21.

Jagić, S. Jurčić, M., (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Akta Iadertina*, 3, 29-43.

Jevtić, B. (2011). Radno-akcione kompetencije pedagoga, *Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije- Kakšno znanje hoćemo, Vrtec, šola in koncepti znanja v sodobosnem času*, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 49-57.

Joksimović, S. (2004). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole, *Pedagogija*, 59 (2), 1-11.

Joksimović, S, Bogunović, B. (2005). *Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika, u TIMSS 2003 u Srbiji*, Beograd, IPI, 270–292.

Jovanović, M. (2011). Kreiranje pozitivne pedagoške klime u savremenoj školi, *Pedagoška stvarnost*, 3-4, 256-263.

Jovanović, M. (2014): Redefinisanje uloge pedagoga i njegov profesionalni razvoj u *Zborniku naučno-stručne Konferencije Tehnika i informatika u obrazovanju, TIO 2014*, 480-486.

Jurić, V. (1979). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Jurić, V. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške delatnosti stručnih saradnika*, RH, Zagreb: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Kelle, U. and Erzberger, Ch. (1999). Integration qualitativer und quantitativwr Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Köiner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 509-531.
- Knežević, M. (1995). *Didaktički činioci individualizovane nastave*. Novi Sad . Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet.
- König, Eckard i Zedler, Peter (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Kragulj S.: Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi, *Život i škola*, 25 (1/2011), god. 57, 35. – 60.
- Kreč, Kračfeld, R. (1978). *Elementi psihologije*, Beograd : Naučna knjiga.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013) *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lekić, Đ. (1977). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Zrenjanin: Pedagoško -tehnički fakultet.
- Lekić Đ. (1983). *Pedagoško-psihološka služba u savremenoj školi*. Novi Sad: NIRO MISAO. Novi Sad.
- Lalić, N. (2005). *Nastavnik kao kretaor klime u odeljenju*, u S. Joksimović, *Vaspitanje mladih za demokratiju*, Beograd, IPI.
- Marshall, M.L. (2002). *Examining School Climate: Defi ning Factors and Educational Infl uences Center for Research on School Safety*. Georgia: School Climate and Classroom Management Georgia State University.
- Mandić, P., Vilotijević, M., (1976): *Programiranje rada škole*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi*. Sarajevo: Svetlost.
- Mares, J. (2000). Socijalna klima u školi. *Pedagoška revija*, 52(3) , 241. u Merton, R.(ur). *Socijalna teorija i socijalna struktura*, New York, 387-420.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Miljević-Riđički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (1999). *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Alinea.
- Milutinović, J. Zuković, S., Klemenović, J. (2004). Konstruktivizam i hrišćanstvo kao paradigme efikasne škole. U: M. Stevanović (ur.), *Škola bez slabih učenika* (148–154). Pula: Filozofski fakultet u Puli.

- Moos, R.H. (1978). A typology of junior high and high school classrooms, *American educational Research Journal*, 15, 53-66.
- Moos, R.H. (1979). *Improving social settings by climate measurement and feed-back*, in R.Muney Snowden and J.Kelly (eds) *Social and Psychological Research in Community Settings*, San Francisco.
- Mužić, V. (1968). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: ZIU.
- Ničković, R. (1993). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Nenadić, M. (1997). *Novi duh obrazovanja*. Beograd: Prosveta.
- Obdržalek, Z. (2002). *Škola a jej manažment*. Bratislava: UK.
- Oljača, M. (1997). *Self koncept i razvoj*. Novi Sad : Filozofski fakultet.
- Pavlović, N. i Oljača, M. (2011). Organizaciona kultura i uspešnost škole, *Pedagogija* LXVI, 1. Beograd.
- Pedagoska enciklopedija 2 (1989). Potkonjak, N. i Šimlesa, P, (ur.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peko, A. (2000). *Pristupi koji podstiču autonomiju učenika*. U: Babić, N., Irović, S. (ur.).
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115–120.
- Peterson, K. and Deal T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership* 56 (1), 28-30.
- Pečjak, V. (1984). *Stvaranje psihologije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Pravilnik o radu stručnih saradnika* ("Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik", broj 1/9 i Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 5/2012).
- Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (Službeni glasnik RS, broj 13/2012)
- Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagojska istraživanja*, 2, 179-187.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma, u: Kurikulum: teorije-metodologija-struktura (ur.Previšić,V.) Zagreb : Zavod za pedagogiju, Školska knjiga:15-37.
- Potkonjak,N. (1978).*Teorijsko metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta i Institut za pedagoška istraživanja.

- Potkonjak, N. (1982). *Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Potkonjak, N. (1980). Zašto naučni skup o školi. *Zbornik: Budućnost škole*, Beograd: SAO, 3-24.
- Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školske novine.
- Poljak, V. (1987). *Stvaralaštvo i škola*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- Quicke, John (1998). Towards a New Professionalism for „New Times“: some problems and possibilities. *Teacher Development*, 2 (3), 323-338.
- Radulović L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu-kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa, *Pedagogija*, 62 (4), 597-609.
- Razdevšek P., C., Tašanoska, A, Plevnik, T. (2003). *Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in ostalih izobraževalcev* Predavanje na konferenci "Slovenija in skupni evropski cilji na področju izobraževanja in usposabljanja". Ljubljana: CMEPIUS. 2003.
- Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi, *Život i škola*, 15-16 (1-2).
- Rijavec, M; Miljković. (2009). *Školsko i razredno ozračje i učeničko (ne)zadovoljstvo školom*, Učiteljski fakultet, Zagreb.
- Rot, N. (1987). *Psihologija ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schoon, D. (1987). *Educating reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Schwandt, A.T. (1994). *Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry u: Norman Dencen i Yvonna S. Lincoln*, SAGE Publications, International Educational and Profesional Publisher, Thousand Oaks London New Delhi.
- 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
- Soar, R., Soar, R.M. (1984). *Klima u učionici*, u, Husen, T., Međunarodna enciklopedija obrazovanja, 740-746.

Staničić, S. (2002). *Vođenje u školi – između poželjnog i stvarnog*. U: Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse: zbornik radova – Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, 249-257.

Staničić, S. (2003). Školski menadžment. *Napredak* (3) 286-301.

Stark, J. S., Lowther, M. A. i Hagerty, B. M. K. (1986). *Responsive Professional Education: Balancing Outcomes and Opportunities*. (Higher Education Report No. 3). Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Stevanović, M. (1982). *Inovacije u nastavnoj praksi*. Beograd: Prosvetni pregled.
Stojnov, D. (1998). Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstitutivnost psiholoških kategorija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 32, 297-320.

Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Towards a truly developmental counseling. *The Personell and guidance Journal*, 61, 555-562.

Suzić, N. (2000). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Suzić, N. (1997). Model doživotnog usavršavanja i napredovanja nastavnika. *Zbornik: Obrazovanje i usavršavanje nastavnika (43–58)*. Užice: Učiteljski fakultet.

Šešić, B. (1980). *Opšta metodologija*. Beograd: Naučna knjiga.

Šešić, B. (1982). *Metodologija društvenih nauka*. Beograd: Naučna knjiga.

Ševkušić, S. (2004). *Nastavnik i socijalno ponašanje učenika*, u Socijalno ponašanje učenika, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušić, S. (2008): Kvalitativna studija slučaja u pedagoškim istraživanjima: saznajne mogućnosti i ograničenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 40, Br. 2, 239-256. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Španović, S.; Đukić, M. (2008). Uloga udžbenika u podsticanju samousmerenog učenja, *Pedagogija*, 52 (2), 194–204.

Tobolka, I. (2000). *Nastavna tehnologija i multimedijalnost nastave; audiovizuelna sredstva i inovacije u nastavi i kompjuter u nastavi*. Novi Sad: PSOK.

Trnavac, N. (1993). *Pedagog u školi* Beograd: Učiteljski fakultet, Centar za obrazovanje rukovodilaca u obrazovanju.

Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi - prilog metodici rada školskog pedagoga*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Vasović, M. (1997). Vaspitanje za demokratiju – problem „transfera“, u *Zborniku radova Demokratija, vaspitanje, ličnost*, Avramović, Z.(ur.). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja .

- Vilotijević M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga .
- Vilotijević M. (2005). *Promenama do kvalitetne škole*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
- Vilotijević M., Vilotijević, N. (2007). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Školska knjiga.
- Vud, D. (1996). *Efikasne škole*. Beograd: CURO.
- Vujačić, L. (2011). *Razvijanje profesionalnih kompetencija ravnatelja u suvremenom dječjem vrtiću*. Preuzeto 27. 04. 2015. sa: <https://www.google.rs/webhp?sourceid=chrome>
- Vujačić, M., Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi, *Pedagogija LXII*, 3, 2007, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
- Vujčić, V. (1985). Kultura škole i uspeh učenika, *Pedagoški rad*, 40, (9-10), 419-432.
- Vučić, L. (1995). Škola i razvoj ličnosti učenika, *Zbornik radova*, Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Vuković, N. (2009). Unapređivanje kvalitete rada školskog pedagoga, *Napredak*, 150, 2, 209-223.
- Vuković, N. (2011). Izazovi školskom pedagogu, *Napredak* 152 (3 - 4), 551 – 568.
- Zabukovec, V. (1994). Kako lahko učitelj spreminja razredno klimo, *Sodobna pedagogika*, (5-6), 265-273.
- Zigarmi, D. (1981). Leadership and school climate, *Journal of staff development*, 2, 93-116.
- Živković, P. (2012). *Profesionalni identitet nastavnika*. Filozofski fakultet: Kosovska Mitrovica, Kairos: Jagodina.

VI PRILOZI

PRILOG 1

Obrazac za sprovođenje polustrukturisanog intervjua sa školskim pedagogima

Intervju sa _____, _____ 2012. godine

Poštovane kolegice/kolege,

Kao centralna i najvažnija aktivnost školskog pedagoga ističe se rad na unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada.

Imajući u vidu tako značajnu i vrednu ulogu pedagoga, zamolila bih Vas da mi odgovorite na sledeća pitanja u vezi sa profesionalnim identitetom pedagoga u savremenoj školi.

Pitanja su grupisana u sledeće tematske celine:

1. Inicijalno obrazovanje pedagoga
2. Iskustva na početku rada u školi
3. Mentorski rad
4. Metodički rad
5. Saradnja sa direktorom
6. Saradnja sa nastavnicima
7. Praćenje i vrednovanje rada škole
8. Trenutni izazovi u radu
9. Inicijative za promenu prakse
10. Procena položaja pedagoga

Ukoliko se slažete, Vaši odgovori će biti snimljeni na video kasetu i ukoliko bude potrebno kasnije doslovno prepisani ili korektno parafrazirani. Dobijene informacije nameravam da koristim u okviru svoje doktorske disertacije za utvrđivanje stava o profesionalnom identitetu pedagoga u savremenoj školi.

Inicijalno obrazovanje pedagoga

a) Možete li da date kratki osvrt na Vaše lično iskustvo u vezi sa inicijalnim obrazovanjem?

b) Kakav je Vaš stav o zastupljenosti nastavne prakse, psiholoških i didaktičkih znanja i kompetencija u inicijalnom obrazovanju pedagoga?

c) Kako procenjujete Vašu osposobljenost za profesionalni rad u školi nakon završenih studija pedagogije?

d) Imate li predloge za reformu inicijalnog obrazovanja iz perspektive prakse?

1. Iskustva na početku rada u školi

a) Kako biste okarakterisali adaptaciju na radno okruženje na početku rada u školi?

b) Opišite ukratko uslove rada koje ste zatekli kada ste se zaposlili u školi.

c) Da li ste naišli na prihvatanje i podršku od strane kolega?

2. Mentorski rad

a) Da li ste imali mentora u toku obavljanja pripravničkog staža?

b) Kakva su Vaša iskustva sa uvođenjem u posao kao pripravnika?

c) Da li je priprema omogućila sticanje znanja, veština i sposobnosti koje su potrebne za uspešno ostvarivanje obrazovno-vaspitne prakse i polaganje ispita za licencu?

3. Metodički rad

a) Da li smatrate da ste dovoljno metodički obučeni da pružate podršku nastavnom osoblju?

b) U kojoj meri se bavite upoznavanjem nastavnika sa savremenim didaktičko-metodičkim inovacijama i pružate im pomoć u njihovoj praktičnoj primeni?

4. Saradnja sa direktorom

a) Da li ste zadovoljni saradnjom koju ostvarujete sa direktorom?

b) U kojim oblastima obrazovno-vaspitnog rada se najviše ogleda Vaša saradnja sa direktorom?

c) Da li direktor uvažava mere koje predlažete vezano za unapređivanje rada stručnih organa škole, rešavanje aktuelnih obrazovno-vaspitnih problema i slično?

5. Saradnja sa kolegama

a) Da li ste zadovoljni saradnjom koju ostvarujete sa kolegama u kolektivu?

b) Da li Vam se obraćaju za pomoć kada naiđu na teškoće u radu?

c) Da li učestvujete u stručnom usavršavanju nastavnika?

d) Da li pomažete nastavnicima u vezi sa ujednačavanjem kriterijuma ocenjivanja?

e) U kojim oblastima obrazovno-vaspitnog rada se najviše ogleda Vaša saradnja sa nastavnicima?

6. Praćenje i vrednovanje rada škole

a) Da li ste uzeli učešće u radu tima za samovrednovanje i stručnog aktiva za razvojno planiranje?

b) Na koji način pratite i vrednujete uspeh učenika?

c) Na koji način vršite vrednovanje sopstvenog rada?

7. Trenutni izazovi u radu

a) Na koje probleme najčešće nailazite usavetodavno-instruktivnom radu sa učenicima, nastavnicima i roditeljima?

b) Da li saradnja koju ostvarujete sa lokalnom zajednicom pozitivno doprinosi prevenciji i rešavanju aktuelnih problema na koje nailazite u svakodnevnom radu?

8. Inicijative pedagoga za promenu prakse

a) Da li imate konkretne predloge za promenu prakse pedagoga, i ukoliko imate, na šta se oni odnose?

b) Da li smatrate da je predložena vremenska struktura rada pedagoga po područjima rada odgovarajuća? Da li je vreme koje je namenjeno obavljanju određenih programskih aktivnosti dovoljno?

c) Da li posedujete adekvatne instrumente za obavljanje analitičko-istraživačkog rada?

9. Procena položaja pedagoga

a) Kakvo je vaše mišljenje o položaju pedagoga danas? Da li je on lošiji, bolji ili isti u odnosu na ranije?

b) Šta je po Vama ključno za poboljšanje položaja pedagoga?

c) Na koji način pedagozi mogu doprineti afirmaciji struke i posledično izgradnji snažnog i prepoznatljivog profesionalnog identiteta?

Ako želite da kažete još nešto, što nije bilo obuhvaćeno prethodnim pitanjima ili biste želeli da prokomentarišete neko od prethodnih pitanja, molim Vas da to učinite.

PRILOG 2: IZVODI IZ TRANSKRIPTA

Tematska celina	Redni broj	Transkript	godine radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
1. Inicijalno obrazovanje	1.1	...Niko nas nije naučio kako treba pisati projekte, kako obavljati savetodavni rad sa učenicima i roditeljima, kako se pišu izveštaji, koju formu treba da imaju i sl.	14	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	1.2	„Smatram da je inicijalno obrazovanje bilo više usmereno na sticanje teorijskih, nego praktičnih znanja i veština. Posle završenih studija svi smo se osećali uskraćeni za neka praktična znanja i prilično nesigurni u delokrugu poslova pedagoga. Potrebno je mnogo više prakse, mogućnosti za proveru sopstvenih teorijskih znanja”.	6	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	1.3	„Nismo dobili osavremenjena znanja, prosto upoznavanje sa novim trendovima i novim istraživanjima i aktivnostima uopšte iz domena rada pedagoga u raznim oblastima”.	23	mr ped. nauka	gradska škola	OŠ
	1.4	„Pa ne znam, mislim da nismo, nisam mnogo imala te nastavne prakse psiholoških i didaktičkih znanja bar kod nas na fakultetu, možda je to na drugim fakultetima malo drugačije”.	3	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	1.5	„Zastupljenost nastavne prakse i didaktičkih znanja i kompetencija u inicijalnom obrazovanju pedagoga je nedovoljna. Potrebno je povećati bar za 30% u odnosu na dosadašnju”.	6	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	1.6	„Zastupljenost nastavne prakse bi trebala da bude u trajanju oko 30 dana u toku jedne školske godine. Psihološka i didaktička znanja mogu da se obogate savremenom literaturom i inovacijama u istoj”.	17	dipl. šk. Pedagog	gradska škola	SŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
2. Iskustva na početku rada u školi	2.1	„Moje iskustvo je možda malo specifično jer sam došla u malu seosku školu kao jedini stručni saradnik nakon 10 godina bez stručnog saradnika. U tom smislu očekivanja od mene nisu bila previsoka, imala sam prostora da učim i razvijam se kao stručnjak, a da pri tome budem podrška i deci i nastavnicima i roditeljima”.	5	dipl.šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	2.2	„Adaptacija je trajala kratko zbog dobijanja izuzetnog mentora, iskusne starije kolegice pedagoga zaposleneu tadašnjem Pedagoškom zavodu koja me je iskusno vodila, osnaživala i dodatno ohrabrivala kada sam nailazila na teškoće”.	23	mr ped. nauka	gradska škola	OŠ
	2.3	„Nije bilo lako, ali su mi kolege pomogle, slušala sam savete, čitala, učila. Imala sam dobru komunikaciju i bila sam otvorena i ljubazna prema svojim kolegama. U početku sam radila sve i svašta, jer i nisam znala šta je moj posao. Imala sam tremu, ali sticanjem iskustva, ona je nestala. Moj veliki problem je što nisam imala mentora, a nisam ni znala da treba da ga imam, tako da je moj adaptacioni period bio mnogo teži nego mojim kolegama koje su imale mentorsko praćenje. Svaki pedagog na početku rada u školi obavezno mora da ima mentora koji će biti stručan i posvećen mentorskom radu, da direktor uvažava stručnog saradnika i podržava njegov rad, i da takvu atmosferu i stav	14	dipl.šk. pedagog	gradska škola	SŠ

		<i>prenese na kolege u kolektivu. U svemu tome, pedagog mora da da doprinos svojom stručnošću, radnom angažovanošću, ljubaznošću, nenametljivošću, zainteresovanošću”.</i>				
	2.4	<i>„Sasvim dobri uslovi, škola je uživala status elitne škole sa 1700 učenika, sa 6-7 odeljenja u razredu. U to vreme škola je bila dobro opremljena, nastavno osoblje je primenjivalo inovacije i inovativne metode rada. Sada je druga situacija, ima dosta nedostataka”.</i>	14	master pedagog	gradska škola	OŠ
	2.5	<i>„Prva škola u kojoj sam radila je bila novoizgrađena, sa odličnim materijalno-prostornim i tehničkim uslovima. Posedovala sam svoju kancelariju, opremljenu u skladu sa normativom. Imala sam pristup računaru i sve što je potrebno za rad stručnog saradnika pedagoga. Direktorka škole je bila po zanimanju pedagog, što mi je davalo dodatnu sigurnost u radu”.</i>	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	2.6	<i>„Najpre sam delila kancelariju sa direktorom da bi ubrzo dobila svoju kancelariju, računar i druga sredstva za rad. Kompletni uslovi za rad su bili dobri”.</i>	6	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	2.7	<i>„Da, kolege su me prihvatile, po prirodi sam otvorena i komunikativna, lako stupam u komunikaciju, tako da su mi neke lične osobine i socijalne veštine pomogle u brznoj adaptaciji na novi kolektiv. I direktorka, kao i učitelji i nastavnici su mi pružili podršku.”</i>	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	2.8	<i>„Bilo bi idealno kada bi se i pedagozi tretirali kao sve druge kolege, bez predrasuda i etiketa o kojima često slušamo. Trebalo bi da u školi svi imaju osećaj da smo svi sa istim ciljem i potpuno ravnopravni, što često nije slučaj. Rad pedagoga se često omalovažava, ne prihvata ili se od njega zazire, mada takvog iskustva lično nisam imala puno.”</i>	6	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	2.9	<i>„Par starijih kolega je bilo sumnjičavo kada je trebalo da im dođem na najavljeni posetu času. Umeli su da prokomentarišu da bi voleli da vide kako pedagog drži nastavu, a ne da on dolazi i kontrolise njihov rad. Oni su me doživljavali kao kontrolora. Sa mlađim kolegama saradnja se lakše i jednostavnije uspostavljala i bila je vrlo konstruktivna.”</i>	29	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	2. 10	<i>„Bilo je potrebno vreme da me upoznaju, ali i pored toga, mnogo puta su zaboravili da sam pripravnik i da ja tek saznajem mnogo stvari i da se upoznajem sa konkretnim situacijama i oblicima rada.”</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	godine radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
3. Mentorski rad	3.1	<i>„Jesam, imao sam mentora i zadovoljan sam saradnjom sa njim. Zahvaljujući saradnji sa njim stekao sam dobra saznanja i iskustvo i dobre smernice kako treba da se radi. Imao sam mogućnost da samostalno izaberem mentora koji će imati vremena da me uputi u neka znanja u struci. Saveti koje sam dobijao od mentora su mi bili neophodni i korisni”.</i>	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	SŠ
	3.2	<i>„Imam pozitivna iskustva, pre svega zbog veoma profesionalnog mentora koji ima mnogo iskustva, ne samo u radu u školi, već i po pitanju dodatnih angažovanja, projekata i inicijativa. Takođe, uvek mogu da se oslonim na mentorku, stalno mi je dostupna i uvek spremna za saradnju, pružanje saveta i sugestija. Najbolje bi bilo kada bih mogla u školi da radim zajedno sa mentorkom, ali zbog specifičnosti posla (u školi postoji samo jedan stručni saradnik – pedagog), i zbog toga što sam odmah kao pripravnik stupila u radni</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ

		<i>odnos, takav vid mentorstva je nemoguće realizovati."</i>				
	3.3	<i>„Mentor mi je izrađivao globalni i operativne planove rada, davao konkretna i značajna uputstva, savetovao kako da uspostavam saradničke odnose sa kolegama kroz konkretne primere”.</i>	23.	mr ped. nauka	gradska škola	OŠ
	3.4	<i>„Nedostajalo mi je praktično uvođenje urad, odnosno praksa unekoj školi. Praktično iskustvo samsticala sama, tako što samtražila pomoćkolega, odlazila kod nekih u školu, posmatrala kako oni rade...i sl”.</i>	24	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	3.5	<i>„Saradnja sa mentorom i ta znanja koja sam stekao uz njegovu pomoć su mi omogućila da položim ispit za licencu. Upućen sam u literaturu koja je upotrebljiva u spisku literature za licencu. Zajedno sa mentorom pripremio sam esej na određenu temu koju sam branio na ispitu”.</i>	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	3.6	<i>„Da, svakako. Priprema pripremnog ispita za licencu koja je obavljena u školi je bila vođena i realizovana u saradnji sa mentorom, kao i kasnija priprema pedagoških situacija i izrada eseja za polaganje na ispitu za licencu su bili praćeni od strane mentora. Mentorka me je detaljno uputila i izvršila psihološku pripremu pre polaganja ispita za licencu”.</i>	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	godine radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
4. Metodika osposobljenost	4.1	<i>„Da, izuzev u metodici rada na izbornim predmetima”.</i>	20	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	4.2	<i>„Samo studiranje mi nije dalo dovoljno obuke i kompetencije za pružanje podrške nastavnom osoblju. Obuku sam najviše sticala za vreme rada. Odnosno, dalje stručno usavršavanje u toku rada, kao i sam rad me je vremenom učinilo kompetentnijom”.</i>	24	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	4.3	<i>„Da, ta metodička obučenost je rezultat mog dugogodišnjeg rada u školi. Učila sam od svojih kolega, učitelja, nastavnika. U toku studija nisam pohađala predmet Metodika rada školskog pedagoga”.</i>	30	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	4.4	<i>„Dosta pomažem nastavnicima i sve što imamo i sve što možemo da iskoristimo od didaktičkih sredstava, znači što imamo u školi. Starije kolege neće više da se uključuju u te malo novije trendove tako da sa njima malo imamo problema, ali dobro, pomognemo im u prihvatanju”.</i>	3	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	4.5	<i>„Sa pojedinim kolegama to je vrlo izraženo jer oni prosto vaze za novinama dok je sa nekima bilo kakva promena teška za sprovođenje u delo...sve se svede na praznu priču. Možda bi bilo dobro uvesti i neke obaveze za nastavnike u tom smislu”.</i>	6	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	godine radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
5. Saradnja sa direktorom	5.1	<i>„Zadovoljna sam odnosom koji imam sa direktorom, imam mogućnost da neometano obavljam posao, i on je spreman i otvoren da čuje moje sugestije i stavove”.</i>	5	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	5.2	<i>„Zadovoljna sam pre svega time što direktor ima poverenje u mene, što me poštuje i uvažava moj rad i trud. Takođe, zna da sam početnik i da ću vremenom više da napredujem. Spreman je da me sasluša i pomogne u poslovima. Prihvata</i>		master	seoska	

		moje ideje i odobrava njihovo sprovođenje ukoliko to materijalno-tehnički uslovi dozvoljavaju ”.	2	pedagog	škola	OŠ
	5.3	„...Dogovaram se sa direktorom oko izrade godišnjeg plana rada škole i školskog razvojnog plana, godišnjeg izveštaja...”.	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	5.4	„...Konsultuje me o značajnim pitanjima u vezi rada sa učenicima, roditeljima i nastavnicima. Saradujemo na planu stručnog usavršavanja nastavnika. Upućeni smo na zajedničke poslove, saradnja nam je profesionalna u interesu škole”.	12	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	5.5	„Uvažava predloge i mišljenja, i ostavlja prostor da samostalno preduzmem inicijativu. Realizacija istih često je sputana materijalno-tehničkim sredstvima i uslovima u kojima postoji i funkcioniše škola”.	2	master pedagog	seoska škola	OŠ
	5.6	„Ne u dovoljnoj meri, odnosno nemam zabranu uvođenja nekih mera, ali zato nemam ni pomoć da se te mere realizuju”.	24	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	5.7	„Uglavnom uvažava, mada ima situacija kada nije dovoljnospreman za promene i kada nalazi opravdanja za ostajanje pri starom načinu rada”.	5	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
6.Saradnja sa kolegama	6.1	„Da, potpuno, ništa na silu ne radim sa kolegama. Uvek se okupi tim ljudi za saradnju. Poštujem njihovu dobrovoljnost. Planiram i realizujemo ugledne časove”.	12	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	6.2	„Delimično. Nizak nivo motivacije za saradnju. Trebalo bi da bude odlična a sve za dobrobit dece”.	6	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	6.3	„Da, svakodnevno, u vezi redovne nastave, vannastavnih aktivnosti, saradnje sa roditeljima i učenicima”.	23	mr ped. nauk	gradska škola	OŠ
	6.4	„Da, vrlo često, posebno kada su u pitanju deca sa smetnjama u razvoju. Pitaju kako voditi dokumentaciju, jedinstvenu evidenciju... Ako nešto ne umem da rešim, upućujem ih na kolege stručne saradnike u drugim institucijama. Promenila se svest nastavnika od ranije, svesni su da su im pedagozi potrebni”.	12	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	6.5	„Da, ali ne svi. Neki zajedno sa mnom rade na otklanjanju teškoća, neki očekuju da ja sama čarobnim štapićem rešim probleme bez njihovog angažovanja, a manji broj mi se nikada ne obraća za pomoć”.	24	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	6.6	„Neki da, vrlo su otvoreni i zainteresovani dok se drugi ne bi usudili da traže pomoć makar radili i potpuno pogrešno”.	6	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	6.7	„Da, učestvujem u svakoj edukaciji. Što se tiče literature i upućivanja na literaturu upućujem ih u situacije na koje mogu da naiđu...Usmeravam ih na primere dobrih priprema za čas, primere operativnih planova, godišnjih planova. Ukazujem na specifičnosti nekog nastavnog predmeta i prilagođavanje godišnjeg plana specifičnostima nastavnog predmeta. Pomažem im prilikom pripreme za polaganje ispita za licencu, posebno u oblasti rešavanja pedagoških situacija kako za nastavnike, tako i za stručnog saradnika”.	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	6.8	„...Za stručno usavršavanje učitelji mi više daju ideja za izbor programa. Stručno usavršavanje nastavnika je više usmereno na njihov lični izbor iz oblasti užestručnih tema vezanih za njihove nastavne predmete. Preporučujem im stručnu literaturu”.	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	6.9	„Učestvujem u smislu praćenja i vođenja evidencije, usmeravanju na seminare i druge vidove usavršavanja van ustanove, podstičem angažovanost i unutar ustanove u smislu održavanja uglednih časova, uključivanjem u rad aktiva,		master	seoska	

		<i>timova. Iznosim im izmene u pravilniku i ispitujem njihove želje po pitanju seminara. Podstičem praćenje sopstvenog napredovanja i planiranje daljeg usavršavanja (u začetku) ”.</i>	2	pedagog	škola	OŠ
6.10		<i>„Da, najviše na nivou opisnog ocenjivanja. U školi, kolege dosta saraduju na nivou razreda i imaju jasno definisane kriterijume, a ocena se formira uglavnom komisijski”.</i>	20	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
6.11		<i>„Da, ali mislim da bi u tom polju trebalo mnogo više raditi”.</i>	5	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
6.12		<i>„Retko, ranije na početku svoje karijere, pojedini učitelji su tražili instruktivnu pomoć u ovom poslu”.</i>	23	mr ped. nauk	gradska škola	OŠ
6.13		<i>„Ne uključujem se mnogo u ova pitanja. U školi je praksa da Aktivni to rade. Ja ih upućujem na Pravilnik, izmene, pravilno evidentiranje ocena u pedagoškoj evidenciji”.</i>	12	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
6.14		<i>„Delimično sam zadovoljna, pošto nastavnici nisu mnogo zainteresovani za promene i teško se odlučuju za inovacije u svom radu. Uglavnom su fokusirani na svoj predmet i nemaju ambicije da se uključe u druge delatnosti škole, naravno ima izuzetaka. Takođe, veliki je problem kratkotrajna prisutnost nastavnika u školi, pošto rade i u drugim školama, zbog malog broja odeljenja. Imamo nastavnika koji su u školi samo jedan ili dva dana i članovi su još nekoliko kolektiva u više škola koje se međusobno razlikuju, pa to stvara poteškoću u njihovoj većoj angažovanosti u školi u kojoj radim”.</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
7. Praćenje i vrednovanje rada škole	7.1	<i>„Da, veliki deo posla je prebačen na mene jer nemamo drugog saradnika. Imamo tim, ali veći deo posla u finalnoj fazi je ostavljen pedagogu, da koordiniše rad tima, izrađuje izveštaj o radu. To nam oduzima vreme od rada sa učenicima. Pedagog bi po novom pravilniku trebao da bude kordinator samo jednog tima, a da bude angažovan u dva tima”.</i>	12	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	7.2	<i>„Pošto sam skoro počela sa radom u školi, uzela sam učešća u radu, ali samo u pojedinim segmentima, u planiranju rada timova za samovrednovanje i ŠRP-a, pisanju akcionog plana za tekuću školsku godinu koji je sastavni deo godišnjeg plana rada škole, i sada počinjemo sa vrednovanjem prve ključne oblasti školski program i godišnji plan rada škole (član sam navedenih timova)”.</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ
	7.3	<i>„Da u oba tima, ova škola je baza na nivou grada za razvojno planiranje do 2016. godine. Ja sam preuzela ulogu prethodnog pedagoga u timu za razvojno planiranje, samovrednovanje, timu za bezbednost, timu za inkluziju. Imali su poverenje da sve poslove koje je prethodno radila druga koleginica pedagog prepuste meni”.</i>	1	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	7.4	<i>„Kroz praćenje školske dokumentacije i lično napredovanje svakog pojedinog učenika, takmičenja ispitivanja...”.</i>	6	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	7.5	<i>„Preko školskog uspeha učenika na klasifikacionim periodima, preko završnih ispita, probnih ispita...”.</i>	12	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	7.6	<i>„Mesečnim i dnevnim planiranjem svog rada i praćenjem šta sam postigla, šta treba da uradim. Analizom pojedinih aktivnosti i beleženjem svega što uradim, ali i stalnim preispitivanjem šta sam uradila, koje su posledice toga, šta sam mogla bolje i kako”.</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ

	7.7	„Kroz liste za evaluaciju sopstvenog rada na sedmičnom, mesečnom, polugodišnjem i godišnjem nivou”.	23	mr ped. nauk	gradska škola	OŠ
	7.8	„Kroz redovno dnevno vođenje pedagoške dokumentacije o svom radu, polugodišnje i godišnje izveštavanje o radu pedagoga”.	3	dipl. šk. Pedagog	seoska škola	OŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
8. Izazovi u radu	8.1	„Ponekad, ako sa učenicom u individualnom radu ne postizem efekte, menjam strategiju i počnem da radim sa odeljenjskim kolektivom, tako da učenici kroz radioničarski rad dolaze sami do rešenja. Praktikuem da im nikada ne dajem i ne namećem gotova rešenja problema”.	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	8.2	„Jedino uspešna saradnja je sa predstavnicima MUP-a, inspektorima za maloletničku delinkvenciju i Crvenim krstom. Nezadovoljna sam saradnjom sa Centrom za socijalni rad, lokalnom samoupravom, zdravstvenim ustanovama, predškolskom ustanovom. Dobra je saradnja sa drugim školama, kako osnovnim tako i srednjim”.	23	mr ped. nauka	gradska škola	OŠ
	8.3	„Saradnja sa lokalnom zajednicom je nedovoljna s obzirom da radim u seoskoj školi, a donekle je odgovornost i na nama zato što ne smišljamo programe za zajednicu kojima bi podsticali tu saradnju”.	5	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	8.4	„Saradnja nije na zadovoljavajućem nivou, jer naša škola nema u bližem okruženju institucije koje bi reagovala preventivno blagovremeno i zadovoljile interese i potrebe škole”.	3	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	8.5	„Da. Lokalna zajednica bi trebalo da uzme veće učešće u obrazovno – vaspitnom radu, a pre svega što se tiče nadarene dece, marginalizovanih grupa, da stimuliše kroz programe, prati i adekvatno nagradi pojedince koji učestvuju u društvu doprinoseći svojim ličnim zalaganjima za napredak i unapređenje zajednice, jer ista još uvek nije u velikoj meri uključena na adekvatan način”.	7	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	8.6	„Mislim da nažalost ne doprinosi u velikoj meri. Ne vidim efekte bez uključivanja porodice i stručnjaka u rešavanje vaspitnih problema učenika. Saradnja je na formalnom nivou, institucije nam nisu uvek dostupne i interventne i ne odgovaraju potrebama škole, nastavnika i učenika”.	12	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ

Tematska celina	Redni broj	Transkript	radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
9. Inicijative za promenu prakse	9.1	„Distribucija poslova i radnih zadataka pedagoga za obavljanje određenih programskih aktivnosti nije predložena realno, jer pedagog u toku dnevnog, sedmičnog, mesečnog i godišnjeg angažovanja svoje poslove raspoređuje vremenski u zavisnosti od škole, ljudskih resursa, kapaciteta nastavnog osoblja, materijalno-tehničke opremljenosti škole”.	5	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	9.2	„Predložena vremenska struktura je dobro strukturirana za sledeća područja rada: rad u stručnim organima, vođenje pedagoške dookumentacije i stručno usavršavanje.”	10	dipl. šk. pedagog	seoska škola	OŠ
	9.3	„Posedujem adekvatne instrumente. Neki mi se čine preobimnim, tako da sam ih modifikovao i skraćivao pogotovo protokole za posetu času. Pratim u stručnoj literaturi da li se pojavljuju nove zbirke instrumenata i analiziram da li ih mogu		dipl. šk.	seoska	

		<i>prilagoditi u praksi. Studente treba osposobiti u toku inicijalnog obrazovanja da sami kreiraju instrumente za rad. Po potrebi samostalno izrađujem instrumente za istraživački rad sa učenicima, nastavnicima i roditeljima ”.</i>	10	pedagog	škola	OŠ
--	--	--	----	---------	-------	----

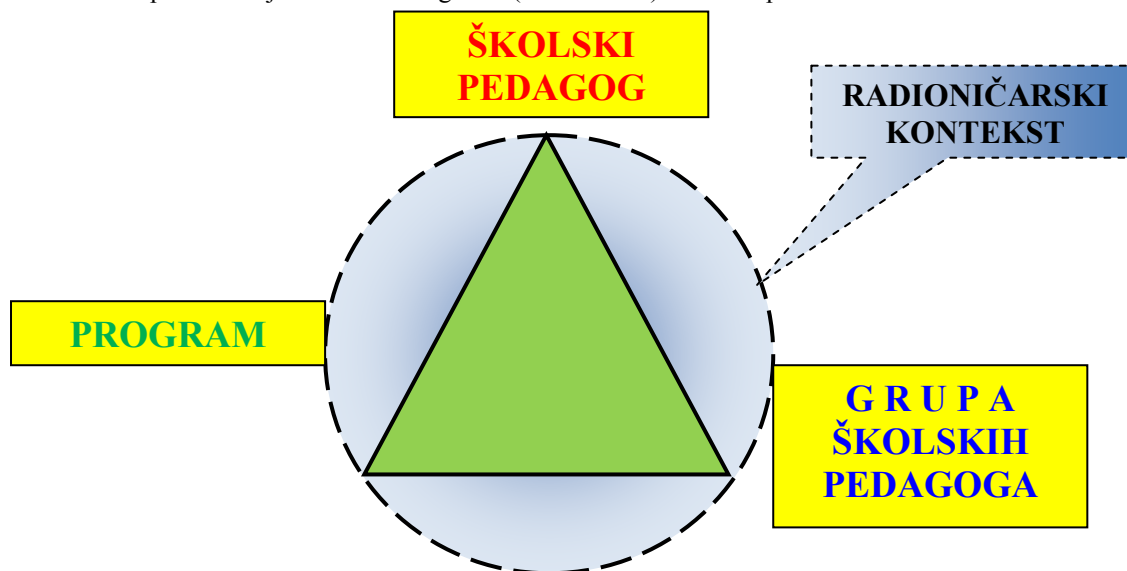
Tematska celina	Redni broj	Transkript	radnog staza	stepen obrazovanja	pripadnost sredini škole	formalno obrazovanje
10. Položaj pedagoga danas	10. 1	<i>„Ne znam da li se može reći da je bolji, ali svakako je taj položaj sve odgovorniji i obim posla sve veći. Veliki broj poslova se prožima i prelama u položaju stručnog saradnika-pedagoga. Veliki broj osoba se oslanja na saradnika i taj položaj se sve više uvažava”.</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ
	10. 2	<i>„Položaj je isti samo društvene promene nameću drugačije sisteme vrednosti i prioritete što se reflektuje na položaj škole uopšte”.</i>	20	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	10. 3	<i>„Veća informisanost o značaju ovog položaja u školi, upoznavanje ljudi sa radom pedagoga, veća zastupljenost u medijima, ali i bolja povezanost i umrežavanje stručnih saradnika na opštinskom, pa i republičkom nivou”.</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ
	10. 4	<i>„Sopstveno angažovanje na definisanjuposlova i kompetencija pedagoga ipostojanje snažne volje da se sa istimupoznaju ostali akteri. Samise moramo izboritiza svoj status, a ne očekivatida će to neko drugiuraditiza nas ”.</i>	24	dipl. šk. pedagog	gradska škola	OŠ
	10. 5	<i>„Profesionalni razvoj je kontinuiran proces”.</i>	17	mr ped. nauk	gradska škola	OŠ
	10. 6	<i>10.6. „Kontinuirani profesionalni razvoj, rad na jačanju ličnih profesionalnih kompetencija, stalna promocija svog rada i rada na nivou aktiva stručnih saradnika u lokalnoj sredini, profesionalno napredovanje i sticanje zvanja, angažovanje pedagoga u radu NVO koje se bave problemima školstva i sl”.</i>	21	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	10. 7	<i>10.7. „Stalnim profesionalnim usavršavanjem, članstvom u strukovnim udruženjima, povezivanjem sa asocijacijama pedagoga na međunarodnom nivou, sopstvenim profesionalnim angažovanjem u školi i društvenoj zajednici kroz učešće na stručnim skupovima, realizaciji projekata”.</i>	14	dipl. šk. pedagog	gradska škola	SŠ
	10. 8	<i>„Kontinuirani profesionalni razvoj, rad na jačanju ličnih profesionalnih kompetencija, stalna promocija svog rada i rada na nivou aktiva stručnih saradnika u lokalnoj sredini, profesionalno napredovanje i sticanje zvanja, angažovanje pedagoga u radu NVO koje se bave problemima školstva i sl”.</i>	2	master pedagog	seoska škola	OŠ

PRILOG 3 RADIONICE ZA REFLEKSIJU ŠKOLSKOG PEDAGOGA

Radionice

Radionice su jedan od oblika grupnog rada u neformalnom obrazovanju i kako su istog cilja kao i svi drugi oblici grupnog rada, to podrazumevaju aktivnosti obuke koje imaju za cilj pomoć ljudima da nauče nešto ili da razviju određene veštine. S obzirom na zajedničku karakteristiku koju svi imaju značajno je opisati ovaj i sledeće oblike grupnog rada prema specifičnostima koje ih razlikuju.

Koncept realizacije radioničarskog rada (Grafikon 23) se može predstaviti na sledeći način:



Grafikon 23 Koncept radioničarskog rada školskih pedagoga

Sa radionicom se počinje nakon definisanja nekog problema, analize određene situacije koja ukazuje na potrebu za obukom sa određenom ciljnom grupom. Postavljanjem cilja svake radionice osmišljavaju se i njene aktivnosti kojima se taj isti cilj želi postići.

Određeni cilj opisuje odabranu temu radionice i uz određeno trajanje sa pauzama, kao i mjesto održavanja, svaka radionica nosi sa sobom ključne tačke tj. glavne poruke. Kako je svaki pomenuti element radionice povezan i kauzalan, to se može reći da ona ima osmišljen logičan tok.

Kao glavne karakteristike svih radionica izdvajaju se: „lični angažman, rad u malim grupama, aktivno učešće svih, raznovrsnost komunikacijskih obrazaca, atmosfera podrške, pravo na različitost i poštovanje potreba, emocije i način funkcionisanja svakog učesnika, rad na zajedničkoj temi, oslanjanje na lična iskustva“. (Vladilo, 2007, 46). Putem brojnih metoda i tehnika, od klasičnih poput predavanja, prezentacija, konsultacija, grupnih diskusija, pa do studija slučaja, igranja uloga, debata, svaka sprovedena i prodiskutovana aktivnost podrazumijeva određenu oblast razvoja, a sve to na osnovu neposrednih iskustava.

Od početka radionice pa do njenog kraja očekivanja postoje kako od grupe tako i od svakog pojedinca, kao i od vođe radionice. Od vođe radionice se očekuje da poštuje osnovne principe radionice, da teži stvaranju timskog rada, da pruža povratne informacije učesnicima, kao i praktičnu pomoć, da prati reakcije učesnika i ravnomjerno raspodjeljuje sesije, da pruža neverbalnu podršku i ne ometa rad ostalih vođa/trenera.

Zajednička pravila radionice moraju poštovati svi, a tokom radionice niko ne treba da bude zapostavljen, treba da vladaju jednake mogućnosti za sve, ne smije da dođe do diskriminacije po bilo kom osnovu, dok suština treba da bude „kvalitet, a ne kvantitet“ .

Nakon radionice evaluacija celokupnog procesa rada je od velike važnosti i koristi, bilo da se vrši putem evaluacionih listića, feedback-a (davanja povratnih informacija) i slično. Ono što je poželjno učiniti da bi se saznale prednosti ali i nedostaci sprovedenih radionica, što utiče na buduće radionice i aktivnosti, jeste „oceniti korisnost treninga za učesnike, ako je moguće i neko vreme posle treninga...kreiranje dugoročnog treninga sa fazama praćenja i procena, koji dovodi ljude do ponovnog zajedničkog rada i posle nekoliko meseci do diskusija i evaluacija procesa praćenja prvog kursa“.(Velat, D. i Dudić-Radić, R. 2008, 31).

Kroz razmenu konatakata među školskim pedagogima, učesnicima radionice, nastavak njihove saradnje, stvaranje mreža učesnika koji kasnije mogu razviti sopstvene radionice i koji mogu postati treneri kontinuiranim i upornim učenjem i praksom, predstavlja još jedan podsticaj za saradnju stručnim saradnicima u savremenoj školi.

I RADIONICA: ŠKOLSKI PEDAGOG I PROMENE U SAVREMENOJ ŠKOLI

Cilj radionice je da školski pedagozi otvoreno razgovaraju o pozitivnim i negativnim aspektima promena u savremenoj školi, razmenjuju iskustava. Cilj je da se učesnicima pruži podrška u odluci da menjaju pedagošku praksu.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o iskustvima pedagoga u vezi novih uloga i poslova koje su im dodeljene u radu stručne službe.

U razgovoru se može pokušati odgovoriti na neka od sledećih pitanja:

- Navedite neku novu ulogu koju su vam dodelili u školi u poslednje vreme.
- Zašto smatrate da je ta uloga dodeljena baš pedagogu?
- Kako ste se tada osećali?
- Kako su se osećali ostali učesnici tog događaja?
- Šta ste tada smatrali potrebnim učiniti?
- Što danas smatrate da ste trebali učiniti?
- U kojoj situaciji vaš postupak preuzimanja nove uloge ne biste smatrali pogrešnim?
- Šta ste naučili iz tog događaja?

2. Korak: Podela u grupe i grupna zaduženja

Pedagozi se podele u dve grupe. Prva grupa treba da navede što više negativnih strana novih uloga školskog pedagoga, a druga što više pozitivnih.

3. Korak: Priprema grupne prezentacije

Učesnici dobiju upitnik sa sledećim pitanjima:

- Setite se neke promene koju ste uveli u svom radu. Ispričajte kako se to dogodilo.
- Na koje ste teškoće nailazili?
- Šta vas je podsticalo da nastavite?
- Kako ste se osećali?
- Šta ste naučili?
- Šta sada mislite o tome?

4. Korak: Grupna prezentacija i refleksija

Sledi razgovor o riziku promena, njegovim negativnim i pozitivnim stranama. U razgovoru možemo pokušati odgovoriti na neka od sledećih pitanja:

- Koje promene ste spremni da uvodite u praksu pedagoga u školi?
- Za koje promene se ne osećate spremni?
- Čega se posebno plašite?
- Šta vas ohrabruje?
- Ko ili šta vam može pomoći?

II RADIONICA: KOMPETENCIJSKI PROFIL ŠKOLSKOG PEDAGOGA

Cilj radionice je da školski pedagozi otvoreno razgovaraju o kompetencijama pedagoga kao stručnog saradnika u školi i razmene iskustva. Cilj je pružanje podrške učesnicima da osveste svoje profesionalne kompetencije.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o kompetencijama školskog pedagoga kao opštim sposobnostima delovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio kod uključivanja u praksu. S obzirom da je praksa pedagoga slična u različitim školama, za očekivati je da su i kompetencije specifične za struku školskog pedagoga i da je na taj način i determinišu.

2. Korak: Podela u grupe i grupna zaduženja

Pedagozi se podele u dve grupe. Prvu grupu čine pedagozi koji rade u osnovnoj školi, a drugu grupu pedagozi u srednjoj školi. Obe grupe treba da navedu kompetencije koje poseduju a koje zahteva radno mesto stručnog saradnika u njihovoj školi.

3. Korak: Priprema grupne prezentacije

Učesnici dobiju upitnik sa sledećim pitanjima:

- Šta za vas znači biti stručni saradnik/školski pedagog ?
- Koje zahteve pred vas stavlja radno mesto?
- Koje kompetencije posedujete?
- Koja vaša znanja, veštine ili vrednosti ne poseduju drugi stručnjaci?
- Koje kompetencije bi trebali da posedujete?
- Kako ih možete steći/razviti? Ko/šta vam u tome može pomoći?

4. Korak: Grupna prezentacija i refleksija

Učesnici u velikoj grupi utvrđuju zajednički koja znanja, veštine i vrednosti određuju stručne saradnike /školske pedagoge za razliku od ostalih struka; oblikuju kompetencijski profi školskog pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi.

III RADIONICA: ŠKOLSKI PEDAGOG-REFLEKSIVNI PRAKTIČAR

Cilj radionice je da pedagozi kroz simulirane situacije mogu isprobavati svoje pedagoško umeće, bez straha da će pogrešiti. Na taj način unapređuju svoje mogućnosti snalaženja u nepredviđenim situacijama. Cilj je da se pedagozi ohrabruju za pronalaženje kreativnih mogućnosti, umesto da im se daju gotova rešenja.

1.Korak: Uvodne aktivnosti

Pedagozi prezentuju segmente aktivnosti iz odabranog područja rada školskog pedagoga. Učesnici *izaberu* jedan segment iz aktivnosti i nastoje da pronađu što više različitih mogućnosti koje su se mogle dogoditi, a nisu se dogodile.

2.Korak: Individualni rad i podela zaduženja

Nakon toga svaki učesnik dobija jednu od navedenih mogućnosti i zapisuje šta će uraditi u toj situaciji (refleksija-u-akciji).

3.Korak: Grupna diskusija i refleksija

Na kraju sledi refleksija-nakon-akcije, odnosno razgovor o rešenjima koje su učesnici izabrali. Kao pomoć u daljem promišljanju problema pedagozi se mogu služiti literaturom i iskustvima drugih školskih pedagoga.

IV RADIONICA: REFLEKSIJA PEDAGOGA O INKLUZIJI-DEBATA PO ULOGAMA

Cilj radionice je da se primenom metode igre po ulogama/debata mogu razjasniti vrednosti i mentalni modeli učesnika, prilika za učenje o predmetu rasprave, vodeći razvoju komunikacijskih i socijalnih veština. Cilj je da se korišćenjem ove metode raspravlja o osetljivim temama, pri čemu se učesnici osećaju sigurno jer igraju „ulogu”.

1.Korak: Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o podsticanju razumevanja različitih perspektiva školskih pedagoga o problemu inkluzivnog obrazovanja. Učesnici se bave istraživanjem određenih pitanja (npr.koncept multikulturalnog obrazovanja u kontekstu nacionalnog ili evropskog plana za inkluzivno obrazovanje), u dobijanju različitih aspekata i perspektiva. U debati po ulogama učesnici raspravljaju o svojim pogledima i koriste argumente i protivargumente, pregovaraju i na kraju nastoje da postignu konsenzus koji se temelji na zajedničkom razumevanju interesa svih uključenih učesnika.

2.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Grupe su fokusirane na vlastite brige i pridaju malu pažnju brigama i perspektivama drugih učesnika. U debati po ulogama, učesnici se podstiču na razmatranje različitih perspektiva i na razumevanje briga drugih grupa. To se postiže debatom u kojoj učesnici imaju različite uloge koje menjaju tokom debate.

Na kraju grupa nastoji da postigne konsenzus uzimajući u obzir različite perspektive i brige.Za potrebe opisa aktivnosti za primer ćemo uzeti temu o inkluzivnom obrazovanju. Prema ovom scenariju identifikovane su dve ili više grupa učesnika koje imaju različite pozicije (npr. nastavnici i ministarstvo ili nastavnici i roditelji, pedagozi i nastavnici. itd)

3.Korak: Priprema grupne diskusije

Za zagrevanje učesnicima se postavlja pitanje „Što školu čini inkluzivnom?”, i daju se neka polazišta za održavanje efikasne inkluzivne škole. Učesnici treba da navedu važna razmatranja iz različitih perspektiva (država, nastavnici, roditelji itd). Nakon što učesnici izlože svoje tačke gledišta identifikuju se i raspravljaju ključni elementi. Važno je da perspektiva bude što šira. Voditelj koristi više perspektiva i podstiče učesnike da svoje odgovore raspodele u pet različitih grupa s obzirom na **perspektive, politike, programe, osoblje i praksu.**

Grupa se deli na dve podgrupe, svaka podgrupa predstavlja određenog aktera (npr. roditelji i nastavnici). Svaka grupa je odgovorna za razvoj argumentacije za i protiv „Uspostavljanje nove inkluzivne škole”. Nakon nekog vremena (10 minuta) voditelj prekida debatu i kaže svima da izmene stolice sa svojim oponentima (ili možda da se pomaknu jedno mesto na levo tako da dobiju novog partnera) i ponovo započnu debatu ali sada u ulozi svog oponenta (iznenađenje!).

4.Korak: Grupna prezentacija i refleksija

Nakon druge faze sledi pauza za vreme koje se raspravlja o argumentima koje je svaka strana grupe koristila i ukazuje se na brige nastojeći da se stvori razumevanje za pozicije drugih i za njihove brige. Zatim

započinje treća etapa diskusije u kojoj svak par ponovno raspravlja o pitanju ali sada s fokusom na postizanju konsenzusa i zajedničkog rešenja koje uzima u obzir sve brige i pozicije.

Na kraju grupa nastoji da postigne konsenzus uzimajući u obzir različite perspektive i brige. Za potrebe opisa aktivnosti za primer ćemo uzeti temu o inkluzivnom obrazovanju. Prema ovom scenariju identifikovane su dve ili više grupa učesnika koje imaju različite pozicije (npr. nastavnici i ministarstvo ili nastavnici i roditelji, pedagozi i nastavnici. itd)

\

V RADIONICA: AKTIVNOSTI ŠKOLSKOG PEDAGOGA SA UČENICIMA U SAVREMENOJ NASTAVI

Cilj radionice je uočavanje problema školskih pedagoga sa učenicima s obzirom na aktivnost učesnika, pronalaženje rešenja za uočene probleme.

1.Korak: Uvodne aktivnosti

Prezentacija podataka dobijenih na osnovu sistematskog posmatranja jedne aktivnosti iz područja rada saradnja sa učenicima. Izabere se jedna aktivnost sa učenicima i detaljno se opiše njen tok na jednom nastavnom času. Kritičko razmatranje iznesenih podataka.

Šta možemo učiniti?

2.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Koliko i kako pedagozi mogu odlučivati o tome šta i kako će raditi?

Učesnici prezentuju podatke o mogućnosti odlučivanja pedagoga na osnovu sistematskog posmatranja jedne aktivnosti pedagoga sa učenicima.

Kritičko razmatranje iznesenih podataka.

3.Korak: Grupna refleksija

Šta možemo učiniti? Primena tehnike «zapisivanje ideja» (Pečjak, 1989)

Svaki učesnik napiše jedan problem koji je uočio u vezi s područjem rada pedagoga koje se odnosi na rad sa učenicima. Učesnici iznose probleme, a voditelj ih zapisuje na flip čartu. Nakon toga se vrši bodovanje svakog od navedenih problema kako bi se izdvojilo nekoliko najvažnijih (onoliko koliko će biti grupa).

Učesnici se podele u grupe (tri do četiri osobe). Svaka grupa dobije jedan od problema. Pedagozi, svaki na svom listu papira, zapisuju ideje kako bi se problem mogao rešiti. Nakon isteka zadanog vremena (10–15 minuta) stavljaju svoje papire na sto i uzimaju tuđe. Na drugom delu papira učesnici upisuju svoje komentare. Svaka grupa vrši analizu svakog od predviđenih rešenja i bira pet, za njih, najboljih rešenja.

Na kraju svaki učesnik popunjava tabelu utisaka za svaki problem i njegova rešenja. (prema Pečjak, 1989)

VI RADIONICA: VREDNOSNO OPREDELJENJE ŠKOLSKOG PEDAGOGA

Cilj radionice je osveščivanje ličnog sistema vrednosti i teorijskih polazišta školskih pedagoga, uviđanje problema nekonzistentnosti između deklarisanе teorije i teorije u praksi.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Učesnici se podele u grupe. Svaki školski pedagog napiše svoje osnovne vrednosti za koje smatra da ih ostvaruje u svojom radu. U svakoj grupi pedagozi treba da utvrde koje su im vrednosti zajedničke, a koje ne.

2.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Pedagozi prate power–point prezentaciju aktivnosti iz područja rada školskog pedagoga jednog od učesnika. Učesnici se podele u dve grupe. Članovi prve grupe beleže sve one postupke pedagoga za koje smatraju da nisu u skladu s njegovom/njenom deklarisanom teorijom, a druga grupa zapisuje sve ono što je u skladu. U razgovoru koji sledi nastoje da utvrde probleme koji proizlaze iz navedene nekonzistentnosti.

3.Korak: Grupna prezentacija i refleksija

Učesnici se dele u dve grupe. Prva grupa pokušava da reši jedan izabrani problem nekonzistentnosti deklarativnih vrednosti i vrednosti-u-praksi koristeći model jednostruke petlje učenja, a druga koristeći model dvostruke petlje.

Kritičko refleksivni pojmovi i problemi: deklarisanе vrednosti, vrednosti u praksi, problem nepodudaranja dva vrednosna sistema.

VII RADIONICA: ŠKOLSKI PEDAGOG I KRITIČKO RAZMATRANJE TEORIJSKIH POLAZIŠTA

Cilj radionice je da učesnici izaberu jedan zajednički pedagoški problem ili temu i kritički razmatraju teorijska polazišta izabranog problema.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Svaki od učesnika treba pre susreta da pronađe nekoliko različitih razmatranja tog problema u literaturi. Učesnici prezentuu sadržaj pročitano.

2.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

U diskusiji učesnici upoređuju pojedine pristupe i nastoje da pronađu dva suprotstavljena pristupa.

3.Korak: Grupna prezentacija i refleksija

Za svako od dva suprotstavljena teorijska tumačenja pedagozi pokušavaju da pronađu što više primera iz prakse koji

- 1) potkrepljuju taj pristup
- 2) dovode ga u pitanje ili problematizuju. Nakon toga se, može redefinisati teorijsko tumačenje.

VIII RADIONICA: ŠKOLSKI PEDAGOG I KRITIKA POSTOJEĆE ŠKOLE

Cilj radionice je kritičko promišljanje postojeće škole s različitih aspekata (učenik, nastavnik, roditelj, pedagog), uočavanje i definisanje problema te pronalaženje mogućih rešenja.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Lista kritika škole (učenici, roditelji, nastavnici, pedagog). Pedagozi prethodno prikupe liste svojih kritika današnje škole, kritika od učenika, roditelja, nastavnika i svako napiše svoju listu. Utvrdimo probleme koji su zajednički, a koji ne.

2.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Učesnici se podele u četiri grupe od kojih prva izrađuje objedinjenu listu kritika učenika, druga roditelja, treća nastavnika, četvrta pedagoga. Predstavnici svake grupe čitaju svoje liste, a jedan učesnik zapisuje na petom papiru one kritike koje su identične za sve tri liste.

Sledi rasprava o uočenim problemima i mogućim sličnostima i razlikama između kritičkih primedbi koje navode učenici, roditelji, nastavnici, ili pedagozi.

3.Korak: Grupna refleksija – šta možemo uraditi kao pedagozi, nastavnici, roditelji i učenici?

Učesnici reflektuju na ovu temu, a u svojoj školi ostvaruju to sa nastavnicima, roditeljima i učenicima.

IX RADIONICA: PEDAGOG NEKAD I SADA

Cilj radionice je da se učesnici podstaknu na uočavanje značaja stalnog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o profesionalnom razvoju i promenama koje su postigli na ličnom planu i šta mogu preduzeti na planu ličnog profesionalnog usavršavanja sada.

2.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Podela u grupe

Učesnici popunjavaju listiće u kojima treba da odgovore na sledeća pitanja

- 1.Profesionalno usavršavanje pedagoga nekada.
- 2.Profesionalno usavršavanje pedagoga sada.
- 3.Šta se promenilo? Kako ste to postigli? Šta možete preduzeti ?

3.Korak: Grupna prezentacija na temu Moj profesionalni razvoj

Grupe prezentuju svoj rad na temu Moj profesionalni razvoj sa tri aspekta :

- 1.Profesionalni razvoj pedagoga kao individualni proces.
- 2.Profesionalni razvoj pedagoga kao process koji uključuje još jednu osobu.
- 3.Profesionalni razvoj pedagoga kao grupni proces.

4.Korak: Grupna refleksija

U razgovoru možemo pokušati odgovoriti na neka od sledećih pitanja:

- 1.Šta procesi imaju zajedničko?
- 2.Koji procesi donose najviše rezultata?
- 3.Kada i kako ste postali svesni šta ste naučili ?
- 4.Zašto su nam ponekad potrebne kolege da budu uključene u naše profesionalno učenje ?

X RADIONICA: SAMOSPOZNAJA ŠKOLSKOG PEDAGOGA – AUTOPORTRET

Cilj radionice je da učesnici osveste važnost otkrivanja sebe kao stručnjaka, sopstvenih sposobnosti, samouverenog formulisanja sopstvenih vrlina; uvažavanje da se kod drugih prepoznaju, uvažavaju i ispoštuju osobine, vrline i sposobnosti koje poseduju.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o otkrivanju sebe kao stručnog saradnika i prihvatanju drugih kakvi jesu; sagledavanje slike o sebi, samouvereno formulisanje svojih vrlina; procena sopstvenih sposobnosti.

2. Korak: Individualni rad i podela zaduženja

Učesnici/učesnice nastavljaju započetu rečenicu: „Ja sam školski pedagog ...“ sa karakteristikom koja ih najbliže opisuje. Svaki učesnik crta autoportret i u oblačiće upisuje lične osobine.

3. Korak: Grupna prezentacija i refleksija

Učesnici/učesnice postavljaju svoje autoportrete na zid prostorije – polovina učesnika na jedan zid, a druga na drugi. Najpre jedna polovina učesnika stoji ispred svojih crteža i prima čestitke za to što je baš takav/takva kakav/kakva jeste i kako se predstavio/la, a potom druga polovina prolazi istu proceduru.

XI RADIONICA: ZNAČAJ STRUČNOG USAVRŠAVANJA PEDAGOGA

Cilj radionice je da učesnici osveste važnost otkrivanja značaja stručnog usavršavanja, sebe kao stručnjaka u procesu stalnog profesionalnog napredovanja.

1.Korak:Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o obostranoj koristi razmišljanja učesnika o značaju stručnog usavršavanja školskog pedagoga u savremenoj školi.

2.Korak: Individualni rad i podela zaduženja

Učesnici/učesnice razmenjuju mišljenja i iskustva u vezi sa tim zašto i za koga je stručno usavršavanje školskog pedagoga važno, čemu sve doprinosi, zašto je Zakonom i Pravilnikom regulisano kao obavezujuće. Razgovaraju o ovim temama razmenjuju mišljenja, dogovoraju se šta je suštinska dobit od stručnog usavršavanja za pedagoga u školi, pa izdvojaju nekoliko ključnih stavki.

3.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Rad u grupama

Izveštavanje, iz svake grupe najpre po 2 stavke (zatim i ostalih), voditelj zapisuje na velikom papiru, zajedničko grupisanje i komentarisane kategorije (učenici, nastavnici, škola, još neko), dolazak do zajednicke liste. Zaokruživanje, povezivanje sa karakteristikama uspešne škole (iz prethodne radionice), naglašavanje najfrekventnijih stavki, kako bi se došlo do veze sa narednim aktivnostima.

Voditelj ističe vezu stručnog usavršavanja školskog pedagoga sa opštim ciljem obrazovno – vaspitnog procesa, unapređivanje kvaliteta nastave i učenja, odnosno sa ishodom saglasnim ovom cilju – ostvarivanje kvalitetnih postignuća učenika.

4.Korak: Grupna prezentacija

Učesnici/učesnice navode svoja razmišljanja i viđenja značaja stručnog usavršavanja školskog pedagoga kao pokazatelje znanja i odgovornosti koje imaju u ovom procesu.Voditelj navodi učesnike na razmišljanje zašto se stručno usavršavanje smatra procesom?

Odgovori nekoliko učesnika se pribeležu i to poveže sa šemom Faze procesa stručnog usavršavanja (ispisane na velikom papiru):

- Ispitivanje potreba za stručnim usavršavanjem,
- Izrada plana (u Godišnjem programu rada),
- Realizacija,
- Primena, praćenje i vrednovanje primene,
- Promena u učionici, među učenicima.

5.Korak: Grupna refleksija

Kratka razgovor voditelja sa učesnicima o tome na čemu se bazira ispitivanje potreba, kakva je veza sa razvojnim planom škole, koje sve oblike i sadržaje stručnog usavršavanja škola treba da planira Godišnjim programom rada, kako bi trebalo da izgleda plan da bi bio realan i primenjiv, od čega zavisi realizacija, da li se primenjuje i u kojoj meri, ko prati i vrednuje, kako se prepoznaje i da li se prati promena u učionici.

Ova pitanja se samo napomenu, ne diskutuje se o njima, naglašava se da se, na nekoj narednoj radionici, može detaljnije da se posveti svakoj fazi ponaosob.

XII RADIONICA: UNIVERZALNI STANDARDI O POJMU „DOBROG PEDAGOGA”

Cilj radionice je da se podstakne refleksija učesnika o pojmu „dobrog pedagoga”, da se suoče sa različitim mišljenjima o kvalitetu školskog pedagoga i ustanovi mogu li se izvesti zaključci o „univerzalnim standardima”.

1.Korak: Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o vlastitom razumevanju pojma „dobar školski pedagog”. Ne postoji očekivani rezultat diskusije - on će zavisiti od mišljenja i refleksija svih učesnika.

2.Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Učesnici/učesnice se podele u grupe i razmenjuju mišljenja i iskustva u vezi sa razumevanjem pojma „dobar školski pedagog” i da ustanove mogu li sastaviti zajedničku izjavu o kvalitetu pedagoga. Na kraju grupa izabere tri do četiri kvaliteta školskog pedagoga oko kojih su se složili i napišu ih na *flip chartu*.

3.Korak: Grupna prezentacija

Izrada univerzalnog standarda za dobrog školskog pedagoga

Rezultati koji proizadu iz rada svih grupa se prezentiraju i raspravljaju:

- Koje su razlike između školskih pedagoga u praksi ?
- Mogu li se razlike objasniti na osnovu razlicitog prethodnog iskustva učesnika (vrsta obrazovanja, predmet, ruralno/urbano itd.)?
- Postoji li razlika između biti dobar školski pedagog i biti dobar kolega?

Po završetku prezentacije grupe nastoje da definišu zajednicke standarde koji su „univerzalni”.

4.Korak: Individualna refleksija

Učesnici se pozivaju da individualno reflektuju o sledećim pitanjima:

- Koje lične kvalitete smatrate najboljima?
- Koje kvalitete biste još želeli da razvijete?
- Koje aktivnosti mogu doprineti razvoju tih kvaliteta?

Ove refleksije se razmenjuju u parovima. Refleksija se može iskoristiti i za identifikaciju strategija i konkretnih aktivnosti koje će omogućiti razvoj identifikovanih kvaliteta.

XIII RADIONICA: PEDAGOG U ŠKOLI BUDUĆNOSTI

Cilj radionice je podsticanje refleksije o budućim zahtevima koji će se postaviti pred školskog pedagoga i izrada scenarija za školu budućnosti pri čemu učesnici nastoje da identifikuju način na koji trendovi u društvu i školi utiču na škole i na potrebe za kvalitetima školskog pedagoga.

1. Korak: Uvodne aktivnosti

Nakon uvodnog objašnjenja voditelja sledi razgovor o budućim zahtevima koji će se postaviti pred školske pedagoge. Podstiče se kolaborativno promišljanje i refleksija o budućim razvojjima u školi i izvan nje i njihovom uticaju na ulogu školskog pedagoga i profesionalne zahteve koji će se naci pred njim.

2. Korak: Grupni rad i podela zaduženja

Grupe analiziraju relevantne trendove i razvoj društva i škole.

Grupe se podele na četiri podgrupe od kojih je svaka odgovorna za razvoj i opis društva, škole i uloge školskog pedagoga i profesionalnih kvaliteta prema određenom scenariju.

3. Korak: Grupna prezentacija

Učesnici predstavljaju razradene scenarije i vode diskusiju prema sledećim pitanjima:

- Kakva će po vašem mišljenju biti škola budućnosti?
- Kakvu školu budućnosti biste želeli?
- Kakva bi za vas bila najgora škola budućnosti?
- Koje kvalitete u svakom scenariju školski pedagog treba da ima? Koje su slicnosti i razlike između scenarija s obzirom na kvalitete školskih pedagoga?
- Koje posledice će priprema za jedan ili sve scenarije imati za školske pedagoge?

Koje će biti posledice za vas kao školskog pedagoga lično?

Grupa se podeli na četiri podgrupe. Svaka grupa je odgovorna za izradu jednog scenarija. Za svaki scenario treba izraditi tekstulani opis i prezentaciju (igra po ulogama, slikovna prezentacija i sl.). Prezentacije scenarija treba da budu uverljive i pozitivne („ovo je najbolji scenario za školu budućnosti koju možete zamisliti jer“...)

4. Korak: Grupna refleksija

Podgrupa predstavlja svoj scenario ostalim podgrupama.

Nakon prezentacije započinje refleksija prema pitanjima kao što su:

1. Kakva će po vašem mišljenju biti škola budućnosti?
2. Kakvu školu u budućnosti biste želeli?
3. Kakva bi za vas bila najgora škola budućnost?

U ovom delu radionice mogu se formirati mešovite grupe za potrebe diskusije o posledicama izrađenih scenarija na ulogu i profesionalne kvalitete koje će školski pedagozi imati u budućnosti.

Tokom diskusije razmatraju se razlike između današnjih i budućih uloga školskih pedagoga i njihovih profesionalnih kvaliteta i posledice tih razlika za pedagoge lično, njegove lične planove razvoja, politiku škole s obzirom na školske programe profesionalnog razvoj nastavnika i stručnih saradnika, njihovo obrazovanje itd, ...