

Mirjana Beara*

Državni univerzitet u Novom Pazaru
Departman za filozofske nauke

Daliborka Popović

Državni univerzitet u Novom Pazaru
Departman za filozofske nauke

Ivan Jerković

Filozofski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 371.213.3:37.017
371.14:159.953.5-057.874
DOI: 10.19090/gff.2019.2.79-94
Pregledni naučni rad

NASTAVNICI KAO STRUČNJACI ZA UČENJE - IZMEĐU NASTAVNE FILOZOFIJE I REFLEKSIVNE PRAKSE

Cilj rada je da se kritički prikažu raniji i noviji pristupi proučavanju osobina ličnosti i kompetencija nastavnika, kao i aktuelni koncepti važni za profesionalni razvoj nastavnika i kvalitet nastave: nastavna filozofija i refleksivna praksa. U savremenom obrazovanju od nastavnika se očekuje da bude „stručnjak za učenje“ koji se umesto na sadržaje fokusira na ishode, standarde, predmetne i međupredmetne kompetencije koje učenici treba da steknu i razviju tokom svog obrazovanja na svim nivoima, umesto da bude prenosilac propisanih sadržaja i osnovni nosilac razvoja savremenog kurikulumu. Da bi u tome uspeo, potrebno je da nastavnik (p)ostane samoregulisani, refleksivni praktičar, što ga čini stručnjakom za svoje i za učenje učenika. Kroz to ga vodi sistem uverenja, vrednosti i stavova o tome šta čini dobru nastavu, koju možemo nazvati „nastavnom filozofijom“ i koju nastavnik treba da osvesti. U radu se prikazuje jedan od načina za definisanje sopstvene nastavne filozofije, koji su predložili Korn i Sikorski, kao i “portret” nastavnika koji je refleksivni praktičar. U zaključku se daje osvrt na teškoće sa kojima se nastavnik tokom svoje prakse susreće ali i na brojne spoljašnje i unutrašnje faktore na koje nastavnik može da se osloni u svojoj ulozi stručnjaka za učenje.

Ključne reči: nastavnik, nastavničke kompetencije, nastavna filozofija, refleksivna praksa

UVOD

Nastavnik je percipiran kao „najvrednija imovina škole“ (Day, 1999: 2), glavni činilac organizacije nastavnog procesa, osoba koja je u najvećoj meri odgovorna za ishode obrazovanja. Najvredniji ishodi u društvu zasnovanom na

* mirjana.beara@gmail.com

znanju definisani su kao sticanje opštih kompetencija koje se mogu realizovati u različitim oblastima (primeri za takve kompetencije su umeće učenja tokom čitavog života, sposobnost rešavanja problema, timskog rada, komunikacije i sl.), ali i kao sticanje specifičnih znanja i veština za život u takvom društvu (poput specifičnih stručnih znanja, praktičnih umenja itd.). Shodno društvenim zahtevima nastavnici sve više imaju zadatak da „opreme“ učenika znanjima i veštinama koje će im biti potrebne u društvu koje je u konstantnoj promeni. Tako se i paradigma obrazovanja u kojoj dominira prenošenje činjeničnih znanja pomera ka paradigmi zasnovanoj na izgrađivanju veština autonomnog celoživotnog učenja i razvijanju ključnih i međupredmetnih kompetencija. Ova načela su i zakonski propisana u našoj zemlji kao „celoživotno učenje, koje uključuje sve oblike učenja i znači učestvovanje u različitim oblicima obrazovnih aktivnosti tokom života, sa ciljem stalnog unapređivanja potrebnih ličnih, građanskih, društvenih i radnih kompetencija“ (Zakon, 2019, čl. 7.) u cilju da se ostvari „pun intelektualni, emocionalni, socijalni i fizički razvoj svakog deteta i učenika, u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima“ (Zakon, 2019, čl. 8.). Delotvornost u ostvarivanju ovih načela i ciljeva obrazovanja nastavnik ne može da ostvari ukoliko i sam ne uči kontinuirano i profesionalno se ne usavršava.

Sve intenzivnije se govori o efikasnosti nastavnika ili o uticaju kvaliteta nastavnika na kvalitet nastave, čija je povezanost dokazana u istraživanjima (European Commission, 2010; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Smatra se da je profesija nastavnika javna, te da ima dvostruko delovanje: utiče na učenike kao pojedince, ali i na društvo u celini, time što se putem nastavnog delovanja prenosi, usvaja i oblikuje određeni sistem vrednosti i kulture (Bjekić & Dragičević, 2008). Jedno od pitanja je kakvi nastavnici su potrebni učenicima i društvu. Međutim, nameću se i druga pitanja koja u fokus stavljaju nastavnika kao subjekta: šta zaista motiviše nastavnike na profesionalni razvoj i rad po standardima kvaliteta kao i gde se nalaze granice između odgovornosti samog nastavnika i podsticaja okruženja za profesionalni razvoj? (Anđelković, 2017). S tim u vezi, u svetlu aktuelnih društvenih okolnosti koje nastavnici ne procenjuju kao povoljne po njih (Beara & Jerković, 2015) jedno od važnih pitanja je i kako nastavnike u takvim okolnostima podstaći na kontinuirani profesionalni razvoj koji se smatra ključnim procesom za osiguranje kvaliteta nastave.

LIČNOST NASTAVNIKA, ULOGE I KOMPETENCIJE

Različite tipologije ličnosti nastavnika prisutnih u školama, ali i onih poželjnih nalazimo u pedagoškoj i psihološkoj literaturi. Za razliku od klasičnih tipologija u kojima se navode opšti tipovi nastavnika prema određenim osobinama ili prema dominantnom vrednosnom usmerenju (Đorđević, 1988), dalji koraci u razmatranju „kakvi su nastavnici i kakvi bi trebalo da budu“ načinjeni su u vidu utvrđivanja dinamičkih personalnih karakteristika nastavnika (Petrović-Bjekić, 1997), pri čemu su korišćena dva osnovna pristupa ispitivanju osobina ličnosti nastavnika (Bjekić, 1999):

1. neposredno posmatranje ponašanja nastavnika i merenje njegovih osobina po kojima bi uspešnog nastavnika karakterisale osobine ličnosti poput većeg stepena ekstravertnosti, raspoloženost, vedrina, zadovoljstvo, viša motivacija za nastavni rad, emocionalna toplina, dobro mentalno zdravlje itd.
2. posredno utvrđivanje osobina ličnosti koje kao poželjne ili nepoželjne izdvajaju učenici: ljubaznost, prijateljsko raspoloženje, demokratičnost, zainteresovanost za učenike, toplina, prirodnost, smisao za humor itd.

Savremena istraživanja tipologije nastavnika fokusiraju se na nastavnikov odnos prema određenom aspektu nastave ili nekom uobičajenom ponašanju u nastavi. Tako, na primer, u tehničkom izveštaju Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (Baucal i dr., 2009) razmatraju se tipovi nastavnika u odnosu na to kako razumeju i podstiču motivaciju učenika. Klaster-analizom izdvojena su četiri tipa nastavnika: autoritarni nastavnici, zadovoljni i motivišući nastavnici, neautoritarni nastavnici, te nezadovoljni i bespomoćni nastavnici.

Pored navedenih treba naglasiti i treći pristup proučavanju ličnosti nastavnika koji prikazuje odnos osobina ličnosti nastavnika i učeničkih postignuća (Wayne & Youngs, 2003). U jednom takvom novijem istraživanju merene su varijable poput fleksibilnosti/rigidnosti, ekstraverzije/introverzije, lokusa kontrole, samoefikasnosti, inteligencije nastavnika, pri čemu je utvrđeno da su efekti na učenička postignuća ovih varijabli inkonzistentni i mali (European Commission, 2010). Međutim, neka druga istraživanja (DfEE, 2000; Anderson, 2004) ukazuju na jaku povezanost karakteristika ličnosti nastavnika sa njihovom delotvornošću u smislu postizanja obrazovnih ishoda kod učenika. U istraživanjima (DfEE, 2000) navodi se dvanaest takvih karakteristika koje se svrstavaju u četiri grupe. U grupi „profesionalizam” nalaze se sledeće osobine: posvećenost, samopouzdanje,

pouzdanost, poštovanje. U grupi „mišljenje/rezonovanje” navode se analitičko i konceptualno mišljenje. U grupi „očekivanja” su težnja ka poboljšavanju i traženje informacija i inicijativa. Konačno, u grupu „vođstvo” svrstavaju se: fleksibilnost, odgovornost i strast za učenjem. Navedene osobine ukazuju na značaj motivacije nastavnika, ali i na njegova uverenja o nastavnim strategijama, odnosno o njegovoj „nastavnoj filozofiji”.

Neki autori su se bavili proučavanjem komunikacije između učenika i nastavnika (Gordon, 1998; Havelka, 2000, 2005). Druge su interesovala očekivanja nastavnika od učenika— od klasičnog istraživanja Brofija (Brophy, 1983) o samoispunjavajućim proročanstvima do nekih novijih istraživanja (Kostović, 2008; Rogers, 1998). Neko se bavio radnom motivacijom nastavnika (Petrović, 1992), a sve češće se razmatra i piše o nastavniku kao medijatoru i menadžeru mikropedagoških procesa ili odeljenja, pa se raspravlja i o njegovim upravljačkim dimenzijama (Havelka, 2000, 2005; Kostović, 2008), kao i o potrebi da nastavnici imaju razvijenu empatiju i druge karakteristike emocionalne i socijalne inteligencije (Bjekić, 2000; Stojiljković, Đigić & Zlatković, 2012; Zuković, 2017). Sve ovo govori o kompleksnosti sposobnosti, veština i ponašanja koje bi nastavnik trebalo da poseduje i reflektuje u praksu.

Termin *kompetencija* u uobičajenom i kolokvijalnom značenju odnosi se na područje u kome neka osoba poseduje znanja i iskustva. Kompetentna je, tako, ona osoba koja je sposobna i raspolože stručnim znanjem u nekoj (stručnoj) oblasti. Novija određenja ovog pojma govore o integrisanom skupu znanja, veština, stavova i vrednosti neophodnih svakom pojedincu kako bi mogao delovati kao uspešan član zajednice. Upotreba ovog termina proširuje se i na područje opšteg obrazovanja gde označava sposobnost upotrebe određenih znanja, i iskustava, vrednosti i dispozicija koje je pojedinac razvio. Pristup „nastavničkih kompetencija“ podrazumeva fokusiranje na ono što bi nastavnik trebalo da zna i ume, pri čemu su ta znanja i umenja izražena kroz merljive karakteristike i ponašanje (Radulović, Pejatović & Vujisić-Živković, 2010).

Nastavničke kompetencije takođe mogu da se definišu kao sposobnost efikasnog delovanja u složenim situacijama savremene škole, koje se temelje, ali ne i ograničavaju, na stečenim znanjima (Kostović, 2008) čime se ukazuje na nužnost kontinuiranog usavršavanja u cilju razvoja nastavničkih kompetencija.

Pogotovo je važno imati „dobrog nastavnika“ u savremenoj školi u kojoj se traži fleksibilan, kreativan pristup ka nastavi, koji će biti usmeren na učenje u školi i koji će kroz individualizaciju nastave i učenja omogućiti personalni razvoj i emancipaciju učenika, koji će mu pomoći da razvije predmetne i međupredmetne

kompetencije i osposobiti ga za samoregulirano doživotno učenje, umesto da mu prenosi gotova znanja (Kostović, 2008). Od nastavnika se očekuje da bude refleksivni praktičar (Radulović i sar., 2010), da vodi učenike u pravcu izgradnje znanja i veština, da im pruža podršku, da povezuje nastavne sadržaje sa svakodnevnom praksom i time razvija primenjiva znanja, da učestvuje u reformi i razvoju škole (kao i u upravljanju školom), da saraduje sa porodicom učenika i lokalnom zajednicom, da koristi savremenu tehnologiju i sl. U najkraćem, da od „prenosioca znanja” postane „stručnjak za učenje učenika”. Saglasno tome može se reći da je najvažnija odlika reflektivnog praktičara sposobnost da koristi hipotetičko-deduktivni stil razmišljanja, da evaluiira efekte svojih postupaka i da ponovo promišlja premise svog profesionalnog rada, ali ne stihijski i neusmereno, već na osnovu poznavanja pedagoško-psiholoških postulata i saznanja iz metodičke prakse.

Uz to, pored ovih „nepredmetnih“ kompetencija, očekuje se da nastavnik pre svega bude kompetentan i u svom predmetu – da prati i učestvuje u razvoju svoje oblasti i da usvaja i primenjuje naučno-tehnološke inovacije. Podataka je sve više, a istovremeno su i sve dostupniji, te se postavlja pitanje izbora informacija koje bi učenici trebalo da usvoje. Zato je jedna od savremenih paradigmi predmetne kompetencije to da bi nastavnik, pre svega, trebalo svoje učenike da uči kako da razmišljaju i kritički pronalaze i preispituju potrebne informacije u datoj oblasti.

Interdisciplinarnost i multidisciplinarnost takođe su trend u razvoju savremenog znanja. Tako se moderno „znanje“ ne ograničava u okviru disciplina i predmeta, već teži prevazilaženju tih granica. Nastavnici bi trebalo učenike da nauče da oni prevazilaze granice oblasti i povezuju znanja iz različitih predmeta i nauka. U prilog navedene tvrdnje o značaju povezivanja predmetnih znanja u tematske celine govore i naponi obrazovne politike za konačno uvođenje Projektna nastave u zakonsku upotrebu od 2018. godine. Takođe, ovladavanje određenim predmetom ne podrazumeva samo znanje (činjenica i informacija), već i praktične veštine, pa i vrednosti i sposobnost kreativnog i kritičkog odnosa prema njima.

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011) se koriste kako za procenjivanje kompetencija nastavnika od strane nadležnih prosvetnih institucija, tako i kao smernice za samoprocenu i ličnu orijentaciju nastavnika u planiranju sopstvenog profesionalnog razvoja.

Istraživanja u našoj zemlji upozoravaju na probleme u razvoju nastavničkih kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave. Na primer, Jerković i Damjanović (2007) ustanovili su da studenti Učiteljskog fakulteta u svoje osposobljavanje za buduće profesore razredne nastave kreću od vrlo niskih

predmetnih kompetencija iz matematike. Autori zaključuju da je njihov nalaz očekivan i da se o ovako niskim kompetencijama često govori kada se analizira sistem obrazovanja, te postavljaju čitav niz upozoravajućih pitanja u pravcu određivanja mere, tj. standarda kompetencija koji će biti minimalno dovoljni da bi učitelji uspešno podučavali decu. Očekivano, kroz istraživanja je utvrđeno i to da su u pogledu uspeha na studijama bolji oni studenti nastavničkih fakulteta koji uspešnije primenjuju samoregulativne strategije učenja, ali i da je važno da se one na vreme savladaju, pre nego što se novodiplomirani nastavnik otisne sa „druge strane katedre“ (Randi, 2004). Veoma važnu ulogu u tome imaju nastavnici budućih nastavnika na nastavničkim fakultetima tokom inicijalnog obrazovanja. Jedan mogući pristup prevazilaženju problema nude Lazarević i Trebješanin (2013) kroz preporuku nastavničkim fakultetima da nastavu i način ocenjivanja koncipiraju tako da se kod studenata ne podržava površinski pristup, već da se unapređuje dubinski pristup u studiranju.

Kritika pristupa preko određivanja standarda (samim tim i merljivih indikatora) nastavničkih kompetencija može se rezimirati u tvrdnji Džona Eliota (Eliot, 2006) da kvalitet ishoda obrazovanja počiva na vrednostima, a ne na merljivim indikatorima, te da je najvažniji kvalitet transakcija između nastavnika i učenika, koje se ne mogu svesti na mere i indikatore (Radulović i sar., 2010). Po ovom kritičkom shvatanju, „kompetentan nastavnik je onaj koji je sposoban da prepozna obrazovne vrednosti u transakcijama sa učenicima“ (Radulović i sar., 2010:162). Ovim se zapravo postavlja pitanje da li su nam liste standarda kao merljivih indikatora uopšte potrebne.

Za uspešno preuzimanje i razvijanje novih uloga i kompetencija, bez obzira na to da li ih atomiziramo u merljive indikatore ili ih tretiramo kao prepoznavanje obrazovnih vrednosti u transakcijama sa učenicima, tj. kao razvijeno pedagoško poznavanje sadržaja i procesa učenja učenika, nastavnik mora biti otvoren i spreman za promene i motivisan za celoživotno učenje i kontinuiran profesionalni razvoj (Kostović, 2008; Slijepčević & Zuković, 2015), što zapravo veoma usložnjava i diversifikuje vrste i načine stručnog usavršavanja. Stoga se može pretpostaviti da je uspešna samoregulacija profesionalnog razvoja nužan uslov za dostizanje zahtevanih nastavničkih kompetencija, celoživotno kontinuirano učenje nastavnika i refleksivnu praksu – a samim tim i za dostizanje željenih ishoda učenja kod učenika.

NASTAVNA FILOZOFIJA I PROFESIONALNI CILJEVI NASTAVNIKA

U poslednjih nekoliko decenija dominiraju dve paradigme u razmatranju nastavničke profesije i prirode same nastave. Prva se može nazvati tradicionalističkom i ona se odnosi na nastavu u kojoj se „prenose znanja“ i razvijaju bazične veštine i umenja. Ovu nastavu takođe karakterišu unapred propisani ciljevi i zadaci, orijentacija na predmet tj. na sadržaje, mali koraci u savladavanju gradiva, često propitivanje i proveravanje znanja, koja su uglavnom generalizovana i apstraktna. Ovoj nastavi odgovara evaluacioni proces testiranjem standardizovanim testovima (European Commission, 2010; Scheerens, 1994). Druga paradigma se naziva konstruktivističkom i podrazumeva da nastavnik i učenik „izgrađuju znanja“, tj. učenik ima aktivnu ulogu, pri čemu je učenje u većoj meri samoregulisano a motivacija pretežno intrinzična. Ovakvu nastavu karakteriše naglasak na procesu, umesto na sadržaju, zatim na učenju veština učenja, aktivnom učenju/nastavi, analizi slučajeva, diskusijama i debatama koje omogućavaju učeniku da konstruiše sopstveno značenje i znanje. Znanja su transferna, a njihova provera i ocenjivanje su slabije propisani i raznovrsniji u funkciji daljeg učenja.

Kakvu nastavu će izvoditi nastavnik zavisice i od toga koju paradigmu je usvojio i prepoznaje kao svoja uverenja, tj. kao svoju bazičnu nastavnu filozofiju. Razvijanje nastavne filozofije savremeni je trend u samoregulaciji rada nastavnika, koji počiva na uverenju da uspešnu nastavu nastavnik realizuje tako što prati neke vrednosti, svoju nastavnu filozofiju, tj. ličnu teoriju koju konstruiše da bi sistematizovao smernice koje će ga voditi kroz nastavu sa učenicima (Schonwetter, Sokal, Friesen & Taylor, 2002). Nastavna filozofija se razvija često implicitno, ali je možemo i eksplicirati, jer evoluirala tokom vremena i sa iskustvom (Korn & Sikorski, 2010).

Da bi se osvestila i eksplicirala nastavna filozofija, Korn i Sikorski (2010) predlažu da se pokuša najpre sa slobodnim asociacijama uz jednostavno uputstvo („Napišite vašu nastavnu filozofiju“), nakon čega se ona može sistematizovati, preispitati i jasnije uobličiti ako se odgovori na ova i slična pitanja:

- Šta je karakterisalo vašeg najboljeg, a šta najgoreg nastavnika koji vam je predavao?
- Kako biste opisali svoj stil podučavanja ili stil koji od sebe očekujete?
- Kako motivišete (ili kako biste motivisali) učenike na učenje?
- Ako biste slučajno čuli vaše učenike kako razgovaraju o vašem podučavanju – šta biste voleli da čujete?
- Kako biste metaforično opisali svoje podučavanje?

Nakon ovakvog promišljanja nastavnik može imati na hartiji smernice koje odslikavaju njegova postojeća (ili željena) uverenja o tome šta znači dobro podučavanje i kako ga realizovati. Nastavnik na osnovu svoje nastavne filozofije postavlja ciljeve svog podučavanja (u skladu sa propisanim programom, pri čemu težište koje stavlja na pojedine segmente tog programa zavisi od toga da li je npr. njegova filozofija okrenuta ka podučavanju činjeničnih ili upotrebljivih znanja), bira metode, podstiče učenje na određeni način, evaluira urađeno i postignuća učenika, nakon čega sledi refleksija o iskustvu i evolucija – preispitivanje nekih delova filozofije, pa novo postavljanje ciljeva itd. Uverenja o nastavi, napisana u vidu eseja, postaju i sastavni deo portfolija profesionalnog razvoja nastavnika, čime dodatno dobijaju na značaju.

NASTAVNIK KAO STRUČNJAK ZA UČENJE - REFLEKSIVNI PRAKTIČAR

Refleksivna praksa se danas smatra uslovom bez kojeg se ne može govoriti o profesionalnom razvoju (Edwards & Thomas, 2010). U tom smislu, učiti putem refleksivne prakse znači odvojiti se od rutine, od onoga što je usvojeno kao uobičajeno ili nasleđeno kao način rada na šta smo navikli, pa i od onoga kako nam autoriteti nalažu da radimo. Međutim, autori neretko upozoravaju da se pojam „refleksivno“ često ne definiše potpuno jasno, tj. da se pod njim podrazumevaju različite stvari (Edwards & Thomas, 2010; Reynolds, 2011; Williams & Ranson, 1999). Refleksija, kako je određuje Reynolds (Reynolds, 2011), podrazumeva razmišljanje o prošlim ili tekućim iskustvima, situacijama i/ili akcijama, i to na takav način da se ta iskustva i situacije osmišljavaju, bilo time što se kroz njih potvrđuju stare i već date ideje (npr. naučeno na nastavničkom fakultetu), bilo što se izvlače nove ideje, koje bi bolje apstrahovale iskustvo i bile predmet nove provere kroz dalju praksu. Na ovaj način se svakodnevnom nastavničkom iskustvu daje nova dimenzija: ono postaje potencijalni izvor novog znanja i informacija za buduće odluke, postupke i akcije. Ključni postupak u refleksiji jeste postupak preispitivanja sopstvenog iskustva, umesto da se ono samo „proživi“. Sposobnošću da istražimo i budemo radoznali u vezi sa svojim iskustvom, mi otvaramo mogućnost za smisleno i svrsishodno učenje, koje ne proističe iz knjiga i od eksperata, već od nas samih, našeg rada i našeg života (Amulya, 2004)

Konstrukt „refleksivna praksa“ češće se istražuje tek poslednjih par decenija, iako se osnovna ideja prepoznaje još u filozofiji Džona Djujija (John Dewey) i u učenju kroz iskustvo –vezuje se za kritiku tehničkog racionalizma, koja je u industrijskoj eri bila dominantna paradigma u profesionalnom radu i razvoju. Za tehnički racionalizam karakteristična je (lažna) dihotomija između teorije i

prakse, pa se smatralo, na primer, da u obrazovnim delatnostima jedna vrsta profesionalaca produkuju potrebno znanje (npr. istraživači i predavači na nastavničkim fakultetima), a da su nastavnici, koji se nakon inicijalnog obrazovanja na tim fakultetima zapošljavaju u nastavi, „tehničari“ koji bi naučeno trebalo da prenesu ili primenjuju u praksi (Edwards & Thomas, 2010). Međutim, u radu nastavnika veoma je teško primeniti ovu paradigmu, jer oni rade sa konstantno uvećavajućim znanjima i neposredno sa učenicima i odeljenjem kao živom „mikro-organizacijom“ ili pak delom većeg sistema (škole, porodice, lokalne zajednice) u kojima se svakodnevno dešavaju promene, međusobni uticaji različitih činilaca i različitih aktera. Nastavnik stoga mora svoju situacijsku praksu da kontinuirano podvrgava reviziji tj. refleksiji.

Donald Šon je 1983. godine objavio knjigu *Reflektivni praktičar* (Schön, 1983) u kojoj se postavljaju osnove refleksivne prakse u radu profesionalaca u raznolikim delatnostima. Smatra se da je njegovim radom pokrenuto interesovanje za refleksivnost i u radu i u profesionalnom razvoju nastavnika. Iako tek predstojе istraživanja koja evaluiraju ishode različitih vidova kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika (Williams & Ranson, 1999), tj. koja bi tragala za dokazima efikasnosti refleksivne prakse, epistemologija i praksa prepoznaju nastavnika kao refleksivnog praktičara i to je paradigma koja danas postaje dominantna i nužna.

Refleksivna praksa može biti individualna, ali i grupna aktivnost (Amulya, 2004). Ukoliko škola u kojoj nastavnik radi teži da bude „organizacija koja uči“ umesto puke „organizacije u kojoj se uči“, onda će se u njoj posvetiti posebna pažnja evaluaciji, dokumentovanju iskustva, naučenih lekcija iz rada, snimanju i analiziranju časova, horizontalnoj razmeni znanja, akcionim istraživanjima pa i organizovanju grupnih aktivnosti u kojima će se preispitivati naučeno iz iskustva u nastavi. Međutim, procesi grupne i individualne refleksije nisu odvojeni, tj. jedni mogu da podržavaju druge jer predstavljaju dve strane istog procesa učenja (Amulya, 2004). Upravo škola treba da predstavlja kontekst individualnog razvoja kako učenika, tako i nastavnika (Hebib, 2007).

Iako je bilo pokušaja da se i refleksivna praksa razloži u merljive indikatore i standarde (TDA 2007), čini se prihvatljivijim stav Edvardsona i Tomasa (Edwards & Thomas, 2010) da bi refleksivna praksa trebalo da ostane povezana sa situacijom i društvom u kojem se nastava dešava, da bude ostavljena nastavnicima i njihovom razvoju i proceni.. Time „razvoj kurikuluma počiva na razvoju nastavnika“ (Stenhouse, 1975, prema: Edwards & Thomas, 2010).

U skladu sa preporukom da se refleksivna praksa nastavnika povezuje sa situacijom u kojoj se dešava, nastavnik može da primenjuje refleksiju već tokom

izvođenja nastave (na osnovu povratnih informacija od učenika), ali i nakon završenog časa ili aktivnosti učenja („Kako sam realizovao ovaj čas/aktivnost? Šta je bilo dobro? Šta sam mogao/la bolje uraditi?“). Refleksija može da se radi i na osnovu postignuća učenika na proveri znanja (koji zadaci su rešeni od strane kojeg procenta učenika, šta to govori o naučenom, šta treba popraviti), kao i na osnovu samovrednovanja škole ili pak eksternog vrednovanja, u kojem nastavnici dobijaju stručne povratne informacije o radu (Malešević, 2015).

Nastavnik kao refleksivni praktičar je željeni ishod savremenih projekata stručnog usavršavanja, ali ostaje neizvesno koliko se taj ishod i postiže danas zastupljenim programima i oblicima stručnog usavršavanja nastavnika. Čini se, naime, da se fokus u savremenim obukama ipak stavlja na tehnički shvaćene i razložene nastavničke kompetencije, dok je celovitost uvida, smisao i nastavna filozofija, koja bi oblikovala i sama vodila nastavnika ka refleksivnoj praksi, ostavljena po strani. Tek u skorije vreme vrše se istraživanja o samoregulaciji profesionalnog razvoja nastavnika (Beara, 2012), te tako nedostaju stvarni uvidi u kapacitete nastavnika da samoodgovorno rade kao refleksivni praktičari kojima bi preispitivanje sopstvene prakse ukazivalo i na pravce i načine samoobrazovanja koje bi sami preduzimali.

U funkciji razmatranja i usvajanja značaja paradigme u kojoj je nastavnik stručnjak za učenje, a ne samo za podučavanje, pokušaćemo da napravimo „portret“ nastavnika kao samoregulisano, refleksivnog praktičara u školi:

- Refleksivni nastavnik kreira svoj portfolio profesionalnog razvoja, koji sam vodi i dopunjava. U njemu obavezan deo čini esej o nastavnoj filozofiji, napisan nakon pažljivog razmišljanja o tome koja su uverenja, vrednosti, postupci i metode važni za kvalitetno obrazovanje i postignuća učenika. Takođe, u portfoliju je i plan za primenu različitih tehnika za preispitivanje sopstvene prakse (kao što su razgovori sa učenicima, kolegama, proučavanje literature i drugih izvora, saveti za unapređenje prakse, akciona istraživanja, dnevnički i video zapisi o svom radu, ankete sa učenicima i roditeljima itd.), kao i rezultati primene tih tehnika.
- Refleksivni nastavnik prati svoj rad i donosi sud o uspehu svojih časova, i to u skladu sa pedagoško-metodičkim, didaktičkim i psihološkim principima, kao i sa principima svoje nauke.
- Kada primeti da njegova nastavna praksa dovodi do slabijih rezultata ili pak kada samo želi da je dodatno unapredi, refleksivni praktičar-

nastavnik sam inicira različite oblike profesionalnog razvoja (formalno, neformalno, informalno). Društvena sredina ovo mu omogućava ponudom različitih vidova i vrsta stručnog usavršavanja (kao što su sastanci strukovnih udruženja, učenje na daljinu, literatura, seminari, vebinari, konferencije, studentske posete, razmene sa drugim školama, horizontalno učenje itd.).

- Nastavnik-refleksivni praktičar naučeno isprobava u učionici, podržan od strane direktora, kolega i stručne službe škole (po potrebi i prosvetnog savetnika), beleži zapažanja i evaluira novi pristup – samostalno, uz povratnu informaciju od učenika ili od kolega, i zatim uvrštava zabeleške o novoj kompetenciji u svoj rad i u svoj portfolio.
- Prateći svoj unapređeni rad, nastavnik ponovo poredi urađeno sa željenim, proverava uzroke ulazeći time u novi ciklus refleksivnog učenja i svog profesionalnog razvoja.

ZAKLJUČAK – (P)OSTATI STRUČNJAK ZA UČENJE

Polazeći s jedne strane od savremenih društvenih zahteva, a s druge od teškoća sa kojima se nastavnici suočavaju, nameće se pitanje kako postići i održati učenje, samoregulaciju, refleksivnu praksu i razvoj kompetencija kako nastavnika, tako i učenika. Neophodno je kontinuirano sagledavati i analizirati teškoće, ali i snage (resurse) koje mogu biti u funkciji njihovog prevazilaženja u aktuelnom trenutku razvoja obrazovnog sistema. Istraživanja koja ispituju faktore olakšavanja i otežavanja rada nastavnika u školi ukazuju na to da obaveza vođenja školske dokumentacije i zakonski data prava (i obaveze) nastavnika u realizaciji nastave naspram mogućnosti koje imaju u školama (način donošenja nastavnih planova i programa i njihov sadržaj, nedostatak nastavnih pomagala i opreme, niske zarade) najviše otežavaju rad nastavnika (Hebib, 2008). Međutim, mogućnosti i podsticaji koje škole i nastavnici mogu iskoristiti da bi ublažili teškoće i ovladali nastavom usmerenom na učenje i razvoj kompetencija učenika jesu: konstruktivna komunikacija nastavnika sa učenicima, zajednički rad nastavnika, učešće i autonomija nastavnika u kreiranju školskog programa i izboru nastavnih metoda (Popović, 2018), uvođenje inovacija, velika dostupnost izvoru informacija i obuka, nove tehnologije koje mogu da olakšaju i omoguće nastavak učenja on-line i kod kuće, vršnjačko učenje učenika i njihova sposobnost samoregulacije, veća i bolja saradnja sa roditeljima i društvenom sredinom, projektna nastava i drugi vidovi savremenih nastavnih metoda. Na sistemskom nivou to su fleksibilnost novih programa učenja i nastave, nacionalni okvir kurikuluma i socijalno-

konstruktivistička perspektiva koja dobija na značaju i koja daje značajan doprinos unapređenju nastave i učenja (Milutinović, 2014). Valja pomenuti i zakonske odredbe koje, sa jedne strane, zahtevaju novi pristup u nastavi, a sa druge, to i omogućavaju „ovlašćenjem“ nastavnika da bude samostalniji i slobodniji u planiranju i radu, pa i u unapređivanju sopstvene struke, takođe i jasni kriterijumi samovrednovanja, eksternog vrednovanja i saradnja sa prosvetnim savetnicima. Lične snage na koje nastavnici mogu da se oslone jesu njihova stručnost, iskustvo i umeće, poznavanje učenika i svog predmeta, motivacija i ljubav prema poslu koja karakteriše većinu nastavnika (Beara, 2012; Bjekić, 1999; Hebib, 2007), profesionalni pristup, kreativnost i svakako kompetencija za samoregulaciju.

Mirjana Beara, Daliborka Popović, Ivan Jerković

TEACHERS AS LEARNING EXPERTS – BETWEEN PHILOSOPHY OF TEACHING AND REFLEXIVE PRACTICE

Summary

The aim of this paper is to present critical and contemporary approaches to studying the characteristics, personality and competencies of teachers, as well as current concepts important for the professional development of teachers and the quality of teaching: teaching philosophy and reflexive practice. In contemporary education teachers are expected to be “learning experts” instead of transmitters of the prescribed content and the primary carriers of the development of a modern curriculum, which instead of the content, focuses on the outcomes, standards, subjects and interpersonal competencies that learners need to acquire and develop during their education at all levels. In order to succeed in this, it is necessary for teachers to remain (or become) self-regulated, reflexive practitioners, making them experts in their own learning and learning of their students. In doing so, they should be guided by a system of beliefs, values and attitudes about what constitutes good teaching, which could be called “philosophy of teaching” and which the teacher needs to realize. This paper presents one of the ways to define the teacher’s own philosophy of teaching, proposed by Korn and Sikorski, as well as a “portrait” of a teacher who is a reflexive practitioner. It concludes with a review of the difficulties as well as of the numerous external and internal factors on which a teacher can rely in becoming or remaining a learning expert.

Key words: teacher, teacher competences, teaching philosophy, reflexive practice.

LITERATURA

- Amulya, J. (2004). *What is reflective practice?* Centre for Reflective Community Practice: Massachusetts Institute of Technology. Preuzeto sa <http://itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/whatisreflectivepractice.pdf>
- Anđelković, A. (2017). *Profesionalni razvoj u obrazovanju – pedagoški koncept nastavnika i izazovi školske prakse*. Vranje: Pedagoški fakultet.
- Anderson, L.W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. (2nd edition) Paris: UNESCO, IIEP.
- Beara, M. (2012). *Uloga primarne i sekundarne kontrole u procesu samoregulacije profesionalnog razvoja nastavnika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Beara, M., Jerković, I. (2015). Društvene okolnosti i nastavnička profesija. *Sociološki pregled*, Vol. XLIX No 2, 229–253
- Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Đurić, V., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. & Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji* (Neobjavljeni istraživački izveštaj). Beograd: ZVKOV.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, 3–4, 499–520.
- Bjekić, D., Dragičević, S. (2008). Evropski kontekst obrazovanja nastavnika tehničko-tehnološkog područja u Srbiji. U D. Golubović, I.Milićević, N. Stanković (Ur.) *Tehnika i informatika u obrazovanju TIO'08, Zbornik radova sa konferencije*. Štampano u celini. 9–11, maj 2008. Čačak (30–46). Čačak: Tehnički fakultet.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press. Preuzeto sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
- DfEE (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. Research report 216 by Hay McBer for the DfEE. Preuzeto sa <https://www.learn2gether.org.uk>
- Đorđević J.Đ. (1988). Tipovi ličnosti nastavnika. *Pedagoška stvarnost*, 3, 20–28.
- Edwards, G., Thomas, G. (2010). Can reflective practice be taught? *Educational Studies*, 36 (4), 403–414.
- Eliot, Dž.(2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak. *Pedagogija*, 61(4), 431–441.

- European Commission (2010). *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison– An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Preuzeto sa http://doc.utwente.nl/92610/1/NC8010244ENC_002.pdf
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar i Most.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N. (2005). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Hebib, E. (2007). Individualni razvoj nastavnika u školi. *Nastava i vaspitanje*, 56 (2), 174–187.
- Hebib, E. (2008). Kako nastavnici procenjuju okolnosti u kojima rade? *Nastava i vaspitanje*, 57(2), 200–214.
- Jerković, I., Damjanović, B. (2007): Predmetne kompetencije nastavnika kao činilac kvaliteta nastave u osnovnoj školi. I Međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima, *Zbornik znanstveno-stručnog simpozija: Pedagogija u kontekstu društva znanja*. 25–27 listopada 2007, Zadar (138–147). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Korn, J. H., Sikorski, J. (2010). *A Guide for Beginning Teachers of Psychology*. Society for the Teaching of Psychology. Preuzeto sa <http://teachpsych.org/ebooks/guide2010/index.php>.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lazarević, D., Trebješanin, B. (2013). Karakteristike i činioci pristupa studiranju studenata nastavničkih fakulteta. *Psihologija*, 46 (3), 299–314.
- Malešević, D. (2015). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja. *Obrazovna tehnologija*, 15(3), 189–198. ISSN 1450-9407
- Milutinović, J. (2014). Alternativne škole i implementacija konstruktivizma u školsku praksu. *Nastava i vaspitanje*, 63(1), 19–32.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books
- Standardi kompetencija nastavnika* (2011). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2011.
- Petrović-Bjekić, D. (1997). Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi. *Psihologija*, 30 (1–2), 93–110.

- Petrović, D. (1992). Radna motivacija i samoprocena uspešnosti nastavnika srednjih škola. *Psihologija*, 25 (1–2), 145–160.
- Popović, D. (2018). Uticaj ostvarenosti autonomije nastavnika na autonomiju učenika, U: M. Kulić (ur.) *Nauka i stvarnost 2*. Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu. 152–169
- Radulović, L., Pejatović, A. & Vujisić-Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika (Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebni i kako do njih da dodemo). *Andragoške studije*, 1, 161–170.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106 (9), 1825–1853.
- Reynolds, M. (2011). Reflective practice: origins and interpretations. *Action Learning: Research and Practice*. 8(1), 5–13.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teacher, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Rogers, C. (1998). Teachers expectations: implication for school improvement. U: D. Schorrock-Taylor (Eds.) *Directions in educational psychology*. London: Whurr Publishers. 152–170.
- Scheerens, J. (1994). The school level context of instructional effectiveness: a comparison between school effectiveness and restructuring models. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19(1), 26–38.
- Schonwetter, D.J., Sokal, L., Friesen, M. & Taylor K.L. (2002). Teaching Philosophies Reconsidered: A Conceptual Model for the Development and Evaluation of Teaching Philosophy Statements“. *The International Journal for Academic Development* 7(1), 83–97.
- Slijepčević S., Zuković, S. (2015). Kompetencije pedagoga u kontekstu „društva koje uči“. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 45(4), 137–152.
- Stojiljković, S., Đigić, G. & Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966.
- TDA Training and Development Agency for Schools. (2007). *Professional Standards for Teachers*. Preuzeto sa http://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf.
- Wayne, A. M., Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, Vol. 73, No.1, 89–122.
- Williams, A., Ranson, S. (1999). A Learning Partnership. *TNTEE Journal*, Vol.1, No.1, 21–29.

Zakon: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije*. ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakoni i 10/2019).

Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.