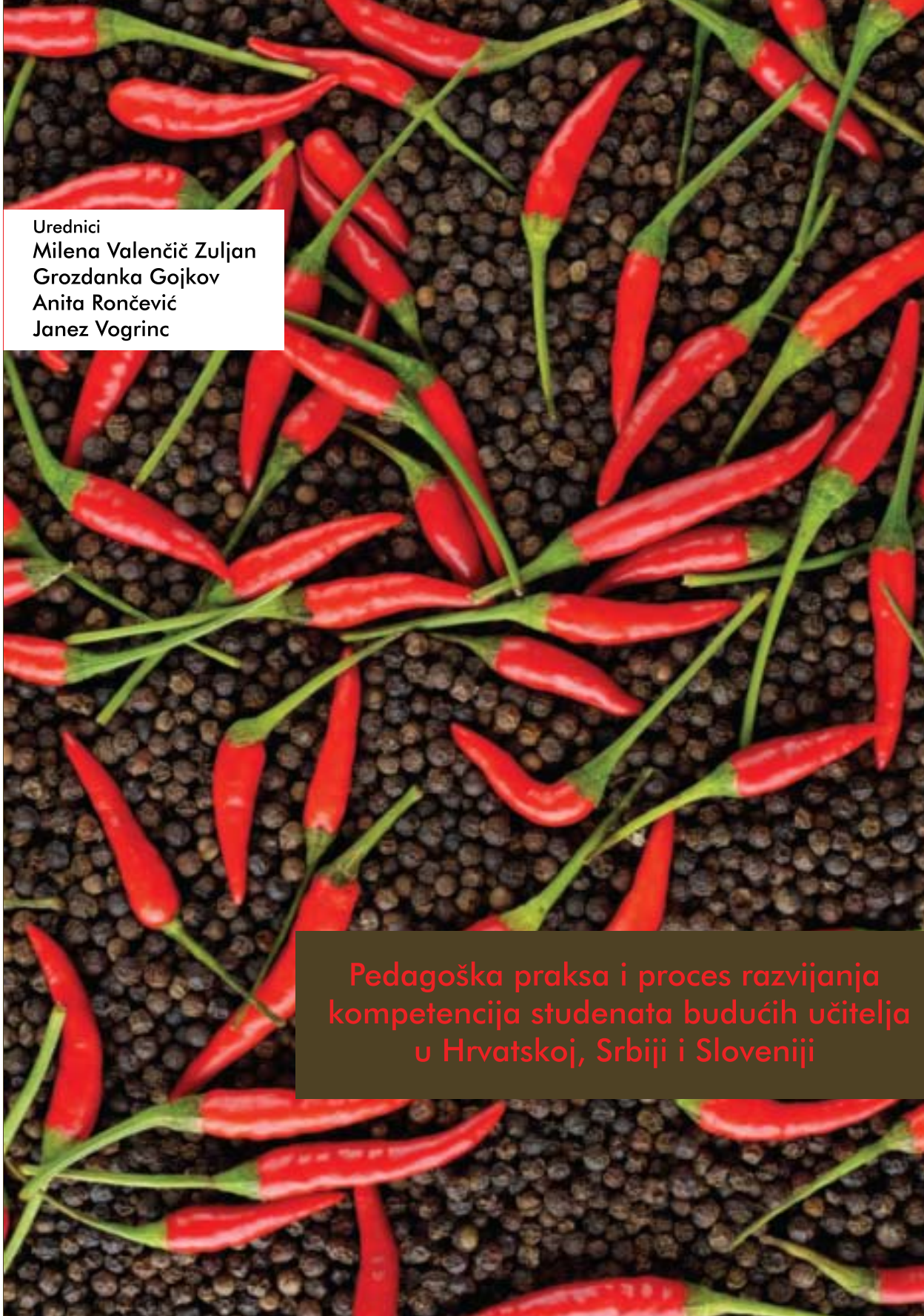


The background of the entire page is a close-up photograph of numerous bright red chili peppers scattered across a dense layer of small, dark brown/black peppercorns. The peppers are in various orientations, some pointing towards the top, some towards the bottom, and some lying horizontally. Their green stems are also visible, adding to the vibrant red color. The peppercorns are small, round, and have a slightly textured surface.

Urednici
Milena Valenčič Zuljan
Grozdana Gojkov
Anita Rončević
Janez Vogrinc

Pedagoška praksa i proces razvijanja
kompetencija studenata budućih učitelja
u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji

Pedagoška praksa i proces razvijanja
kompetencija studenata budućih učitelja
u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji

Urednici

Milena Valenčič Zuljan

Grozdanka Gojko

Anita Rončević

Janez Vogrinc

VASPITAČKA ŠKOLA „MIHAILO PALOV“ - VRŠAC

Pedagoška praksa i proces razvijanja
kompetencija studenata budućih učitelja
u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji

Vršac 2012

VASPITAČKA ŠKOLA »MIHAILO PALOV« - VRŠAC

Biblioteka: Istraživačke studije 47

Izdavač:

Visoka vaspitačka škola „Mihailo Palov“- Vršac

Za izdavača:

akademik Grozdanka Gojkov

Redakcija:

akademik A. Ilika, Arad, Rumunija
prof. dr S. Kurteš, Kemsbridž, V. Britanija
prof. dr M. Zuljan, Ljubljana, Slovenija
doc. dr A. Kolak, Zagreb, Hrvatska
akademik M. Milin, Arad, Rumunija
prof. dr Lj. Keverski, Bitolj, Makedonija
prof. dr V. Nojman, Temišvar, Rumunija
dr N. Sturza – Milić, Vršac

dr M. Maran, Vršac
dr A. Gojkov – Rajić, Vršac
dr J. Prtljaga, Vršac
dr T. Nedimović, Vršac
dr E. Činč, Vršac
doc. dr Aleksandar Stojanović, Vršac
gl. i odgovorni urednik

Uredili: Milena Valenčić Zuljan, Grozdanka Gojkov, Anita Rončević, Janez Vogrinc

Recenzije:

prof. dr Radovan Grandić, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
doc. dr. Aleksandar Stojanović, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu,
prof. dr.sc. Anita Klapan, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
prof. dr.sc. Jasna Krstović, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Prevoditelji: engleski jezik - Ester Vidović, Iva Čatić

Lektori: Emilija Reljac Fajs, Dragana Josivojić, Jasmina Sanković

Korice: Tina Cotić

Tehnički urednik: Anita Rončević

ISBN 978-86-7372-143-9

Prelom i štampa: BIROGRAFIKA BORI d. o. o.

Tiraž: 300 primeraka

»Operaciju delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnoga sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport. Operacija se izvaja v okviru Operativnoga programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete: Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja; prednostne usmeritve Izboljšanje kvaliteta in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«

UDK 37.091:373.3

Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetenca
studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i
Sloveniji 2012. 152 c.

ISBN 978-86-7372-143-9

SADRŽAJ

UVOD	7
Grozdana Gojkov PEDAGOŠKA PRAKSA I RAZVOJ KOMPETENCIJA BUDUĆIH UČITELJA	13
Nevenka Tatković, Snježana Močinić PROFESIONALNE KOMPETENCIJE BUDUĆIH UČITELJA U KONTEKSTU STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE	51
Anita Rončević, Petra Pejić Papak PRAKTIČNO OSPOSOBLJAVANJE STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA ZA RAZVOJ KOMPETENCIJA UČITELJSKE STRUKE ...	79
Milena Valenčič Zuljan, Janez Vogrinc PEDAGOŠKA PRAKSA I PROCES RAZVIJANJA KOMPETENCIJA STUDENATA BUDUĆIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE PEDAGOŠKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U LJUBLJANI	109
INDEKS POJMOVA	139
INDEKS AUTORA	143
KRATKE BIOGRAFIJE AUTORA	145

UVOD

Kvaliteta odgoja i obrazovanja je jedan od značajnijih čimbenika koji utječe na društveno-ekonomski razvoj države. To također osvježuje Lisabonsko evropsko vijeće, koje je ožujka 2006. godine navelo da je »obrazovanje i osposobljavanje (...) odlučujući čimbenik za razvoj dugoročnih kapaciteta EU na području konkurentnosti i socijalne kohezije,« i dodaju, da je potrebno ojačati reforme za origuravanje visoko kvalitetnih obrazovnih sustava, koji su i učinkoviti i pravedni (Poruka komisije odboru i evropskom parlamentu; Poboljšanje kvalitete obrazovanja učitelja, 2007, str. 2).

Temeljni čimbenik u odredbi kvalitete u području odgoja i obrazovanja predstavljaju učitelji. Odbor je u studenom 2006. godine istaknuo da su motiviranost, osposobljenost i sposobnosti učitelja, savjetodavnih službi i službi socijalnog skrbništva, ali i kvaliteta školstva... ključni čimbenici pri postizanju visoko kvalitetnih rezultata u učenju i to bi trebalo biti za njihove napore... potpomognuto kontinuiranim profesionalnim razvojem i dobrom suradnjom s roditeljima, službama socijalne skrbi za učenike i širom zajednicom. Važan sastavni dio radnog programa o ciljevima obrazovanja i osposobljavanja do godine 2010. Potvrdio je Evropsko vijeće u Baeloni. Time se naglašava da učitelji imaju ključnu ulogu u svim strategijama, čiji je cilj poticati razvoj društva i gospodarstva (ključne teme u obrazovanju/.../, 2005). Tako je za daljnji razvoj EU pedagoških djelatnika, naročito njihovom procesu profesionalne pripreme, nemijenjena posebna pozornost. Godine 2004. zajedničko izvješće Vijeća i Komisije o ostvarivanju Lisabonske strategije na području obrazovanja i osposobljavanja poziva na razvoj zajedničkih evropskih načela za kompetencije i kvalifikacije, koje su potrebne učiteljima. Oblikovana su slijedeća načela: (1) učiteljski poziv je visoko kvalificirana struka koja se (2) nalazi u kontekstu cjeloživotnog učenja, (3) utemeljena na partnerstvu svih sudionika i (4) mobilna je struka. Tri vrste kompetencija, za koje bi učitelji morali obrazovati učenike, da bi bili uspješni u društvu znanja su: (a) osposobljenost za rad s drugima, (b) osposobljenost za rad sa znanjem i (c) osposobljenost za rad s društvom i u društvu.

Posljednjih nekoliko godina, posebno s bolonjskom reformom, novost je bila u preoblikovanju programa obrazovanja učitelja u evropskim državama, a glavni naglasak je stavljen na modelu obrazovanja učitelja, koji se temelji na kompetencijama. U okviru tog modela pedagoška praksa ima vrlo važnu ulogu dio (Buchberger i dr., 2001).

Iz pregleda međunarodnih izvješća je vidljivo, da u različitim državama praktično osposobljavanje budućih pedagoških djelatnika zauzima različiti udio studijskog programa Piesanen i Välijärvi, 2010; Valenčič Zuljan i Vogrinc, 2011). Tako je, na primjer, u Mađarskoj, praktičnom osposobljavanju budućih osnovnoškolskih učitelja namijenjeno 15 – 20 % studijskog programa, od toga je 8 – 10

tjedana sažete prakse. U Litvi i Finskoj je praktičnom osposobljavanju namijenjeno barem 20 bodova, u Švedskoj 30 bodova, na Malti budući učitelji svake studijske godine obavljaju 6 tjedana prakse u Školi, u Portugalu budući učitelji razredne nastave imaju 50 – 70 bodova prakse, budući učitelji pojedinih predmeta od 5 – 50 bodova prakse. U Rumunjskoj praktično osposobljavanje odvija se tijekom 2 semestra u vrijeme dodiplomskog studija (3 sata tjedno) i 1 semestar u vrijeme magistarskog studija (4 sata tjedno). Na Cipru je praktičnom osposobljavanju namijenjeno 26 bodova, u Danskoj se praktično osposobljavanje provodi barem 3 tjedna, u Norvaškoj najmanje 20 tjedana, u Rusiji tijekom dodiplomskog studija 4-5 tjedana, tijekom magistarskog studija 5-8 tjedana, u Poljskoj studenti, koji žele poučavati 2 predmeta, u pet godina realiziraju do 210 sati prakse, ako žele poučavati 1 predmet, 150 sati prakse, u Belgiji (francuski dio) su studenti na praksi najmanje 600 sati, u 1. Godini je praktično osposobljavanje uglavnom promatranje, u 2. i 3. Godini studenti već samostalno izvode pedagoški proces. U Nizozemskoj praktično osposobljavanje predstavlja četvrtinu studijskog programa; prva dvije godine studenti su u školi jedan dan u tjednu, u 3. Godini sudan i pol, u 4. Godini su 3 dana u tjednu tijekom cijele školske godine ili cijeli tjedan u polugodištu. U Estoniji su značajne razlike u svezi praktičnog osposobljavanja razrednih i predmetnih učitelja: Razredni imaju praksu tijekom svih 5 godina studija (30 bodova), predmetni učitelji imaju praksu u posljednje dvije godine studija (skupa najmanje 10 tjedana). Čak i u Češkoj razredni učitelji imaju više praktičnog osposobljavanja (10%-15% studijskog programa), kao predmetni učitelji ili nastavnici srednjih škola (4%-12% studijskog programa). U Hrvatskoj su studenti na praksi od 40 do 60 dana (više u Valenčić Zuljan i dr., 2011).

Pedagoška praksa može pridonijeti različitim ciljevima: studentu se omogućuje spoznavanje učiteljske profesionalne uloge, razmišljanje o vlastitoj primjerenosti za obavljanje ove profesije, upoznavanjem s djelovanjem institucije i razvijanje temeljnih profesionalnih vještina planiranja, provedbe i evaluacije nastave i ostalih profesionalnih uloga.

Pedagoška praksa, koja se temelji na odgovarajućoj povezanosti fakulteta i škola, s osposobljanim mentorima, s dobro planiranom pripremom za praksu i analizu iskustava nakon prakse, može značajno doprinijeti postizanju ključnih kompetencija učitelja. Samo tijekom pedagoške prakse studenti mogu procijeniti/ocijeniti u kolikoj mjeri su već razvili određene kompetencije. I baš tom stajalištu – studentskim ocjenama kompetencija u procesu pedagoške prakse – smo u projektu namijenili osnovnu pozornost.

» Kompetencije i pedagoška praksa« je manji dio opsežnog projekta »Stručne osnove za oblikovanje socijalne kohezije«, koji je vodio Pedagoški fakultet Sveučilišta u Primorju. U navedenom podprojektu je sudjelovalo 7 znanstvenika iz tri države: Hrvatske, Srbije i Slovenije. Znanstvenici djeluju u četiri institucije koje obrazuju učitelje: Akademik Grozdanka Gojkov s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Beogradu i Visoke odgajateljske škole u Vršcu, dr.sc. Nevenka Tatković

i mr.sc. Snježana Močinić s Odjela za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, dr.sc. Anita Rončević i dr.sc. Petra Pejić Papak s Učiteljskog fakulteta u Rijeci te dr.sc. Milena Valenčić Zuljan, izr. prof. i dr.sc. Janez Vogrinc s Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani.

Znanstvenici uključeni u podprojekt su za potrebe istraživanja oblikovali instrument prikupljanja podataka – dva anketna upitnika za studente: anketni upitnik prije pedagoške prakse i anketni upitnik nakon pedagoške prakse. Uzorak se sastojao od 1010 studenata. U istraživanju nas je zanimalo kako studenti, budući učitelji razredne nastave, ocjenjuju važnost pojedinih kompetencija za nastavnu profesiju i kako ocjenjuju vlastitu osposobljenost za svaku kompetenciju. Za potrebe istraživanja, znanstvenici su napravili skup kompetencija u pet širih tematskih područja: *predmetno-stručna kompetentnost, kompetentnost u međusobnim odnosima, organizacijska kompetentnost, pedagoško didaktička i psihološka kompetentnost, kompetentnost u ulogama opće profesionalnosti, koje su podijelili na 15 užih tematskih područja kompetencija, koje su dalje konkretizirali u ukupno 67 specifičnih kompetencija.*

Budući da nas je zanimalo utjecaj pedagoške prakse, studente smo pitali o procjeni njihove osposobljenosti u pojedinačnim kompetencijama prije i poslije pedagoške prakse. Također su nas zanimali uzroci koji su utjecali na odluke studenata za učiteljski poziv. Studentima smo ponudili 14 čimbenika/postavki koje su procjenjivali na petostupanjskoj skali (od 1 – vrlo nevažno do 5 – vrlo važno), bez obzira u kolikoj su mjeri utjecali na njihove odluke za poziv.

U istraživanju smo utvrđivali također zadovoljstvo studenata sa studijem na fakultetu, samoprocjenu studenata u odnosu na njihovu uspješnost tijekom studija te samoprocjenu utjecanja pedagoške prakse na razvoj studentskih kompetencija. Također nas je zanimalo je li poziv učitelja bio njihova prva želja i bi li se u hipotetskoj mogućnosti ponovnog odlučivanja za studij, ponovo odlučili za učiteljski poziv.

U ovoj monografiji su predstavljena četiri znanstvena rada.

Grozanka Gojkov u tekstu pod naslovom *Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja* izlaže da je jedna od značajnih područja za koje se smatra da se može pomoći socijalnoj koheziji i koja se istražuje odnosi se na praktično osposobljavanje za razvoj kompetencija učitelja, što dalje podrazumijeva primjerenu praktičnu pripremu budućih učitelja kojom trebaju pomoći u ostvarivanju ciljeva socijalne kohezije i društvenog kvaliteta potičući pedagoško-didaktičke i organizacijske kompetencije u radu s mladima. U svom tekstu daje prikaz rezultata koji se odnose na efekte pedagoške prakse budućih učitelja iz poduzorka studenata Beogradskog univerziteta Učiteljskog fakulteta u Beogradu i Nastavnog odjeljenja u Vršcu. U teorijskom kontekstu kompetencije se određuju kao skup sposobnosti, koji se razvija, prerastajući u opštu dispoziciju, kapacitet za uspješno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu, a zasnivaju se na skupu dispozicijskih svojstava. Posmatra se i pojam „akcijske kompetencije“,

koji u osnovi ima namjeru da društvene potrebe dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otuđi od njihove osobnosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju. Indirektno se sagledava i koliko pedagoška praksa pomaže budućim učiteljima u osposobljavanju za pedagoško-metodičke i druge kompetencije, svojim stilom rukovođenja, odnosno komunikacijama itd. mogu utjecati na formiranje socijalno prihvatljivih oblika ponašanja, na korigiranje egoizma ili ekstremnog individualizma, kretanje ambicija, na korisne razine razvijanja interesa, stvaralački odnos...

Anita Rončević i Petra Pejić Papak u radu s naslovom *Praktično osposobljavanje studenata učiteljskog studija za razvoj kompetencija učiteljske struke* daju prikaz postojećeg profesionalnog osposobljavanja studenata za učiteljski poziv na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Program stručno-pedagoške prakse izvodi se tijekom 3. i 4. godine studija, od 5. do 8. semestra po 30 nastavnih sati u svakom semestru (4 do 5 nastavnih dana u svakom semestru). Autorice navode cilj nastavnog rada u nastavnom predmetu Stručno-pedagoška praksa za svaki semestar posebno, te očekivane ishode u profesionalnom, odnosno praktičnom osposobljavanju studenata. U teorijskom dijelu rada naglašava se značaj evropskih smjernica u određivanju niza kompetencija koje se učiteljskim studijem trebaju razvijati tijekom inicijalnog obrazovanja budućih učitelja.

Metodologija empirijskog istraživanja utemeljena je na ispitivanju stavova studenata učiteljskog studija o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj vlastitih kompetencija i osposobljenost za obavljanje učiteljskog poziva. Sukladno cilju, istraživački interesi odnosili su se na: procjenu stavova studenata o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj osobnih profesionalnih kompetencija, trenutnu osposobljenost studenata za sve navedene kompetencije prije i nakon provedbe stručno-pedagoške prakse, procjenu zadovoljstva studenata elementima provedbe stručno-pedagoške prakse. Analizirani su prijedlozi i sugestije studenata u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse kojima bi se unapređivalo profesionalno osposobljavanje studenata za učiteljski poziv. Provedba stručno-pedagoške prakse studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci promatra se na makro (određene okolnosti) i mikro razini (razvoj određenih kompetencija tijekom direktnog rada studenata s učenicima u nastavi). Autorice daju kritički osvrt i konkretne prijedloge u smjeru organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse s ciljem unapređivanja profesionalnog osposobljavanja studenata za učiteljski poziv.

Nevenka Tatković i Snježana Močinić u radu s naslovom *Profesionalne kompetencije budućih učitelja u kontekstu stručno-pedagoške prakse* naglašavaju značaj integracije teorijskog i praktičnog udjela u programima inicijalnog obrazovanja studenata u procesu razvoja ključnih kompetencija budućih učitelja. Također autorice daju prikaz organizacije stručno-pedagoške prakse na različitim

učiteljskim studijima u Hrvatskoj iz kojeg ja razvidno da je organizacija i fond sati stručno-pedagoške prakse različit i traje od 100 sati do 325 sati.

Temeljni cilj stručno-pedagoške prakse na učiteljskom studiju u Puli je stjecanje profesionalnih kompetencija specifičnih za pojedine nastavne predmete i područja, kao i za izvannastavnu i izvanškolsku djelatnost. Osim temeljnog, navedeni su specifični ciljevi i sadržaji stručno-pedagoške prakse. Metodologija empirijskog istraživanja temelji se na teorijskim postavkama o važnosti stručno-pedagoške prakse za formiranje različitih dimenzija učiteljeve višedimenzionalne kompetentnosti. Cilj empirijskog istraživanja bio je ispitati stavove studenata o razini njihove osposobljenosti za rad u školi prije i poslije izvedbe stručno-pedagoške prakse i utjecaj iste na razvoj njihovih profesionalnih kompetencija. Osim utvrđivanja procjene zadovoljstva studijem i uspješnosti studiranja, utjecaja stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih profesionalnih kompetencija te trenutne osposobljenosti ispitanika za rad u školi prije i nakon ostvarene stručno-pedagoške prakse, istražena je i procjena zadovoljstva studenata s pojedinim elementima provedbe stručno-pedagoške prakse.

Autorice sugeriraju uvođenje konceptijskih i organizacijskih promjena u cilju poboljšanja kvalitete stručno-pedagoške prakse i doprinosa razvoju profesionalnih kompetencija u kontekstu inicijalnog obrazovanja učitelja u Hrvatskoj.

Milena Valenčič Zuljan i Janez Vogrinc u radu s naslovom *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja razredne nastave Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani* detaljnije određuju pedagošku praksu za studente razredne nastave Pedagoškog fakulteta u Ljubljani. Pedagoška praksa u prvoj fazi napreduje od prve do četvrte godine od pretežno promatrane jednodnevne prakse u prvoj godini, gdje su studenti upoznati sa strukom i svojom primjerenošću za poziv, preko asistentske prakse u drugoj godini, timski zasnovane prakse tri studenata pri jednom mentoru u trećoj godini, do zaključne pedagoške prakse u četvrtoj godini, gdje student, pod vodstvom mentora samostalno vodi nastavni proces.

U empirijskom dijelu rada autori posreduju odgovore na istraživačka pitanja koliko je važna, po mišljenju studenata, svaka kompetencija prije i poslije pedagoške prakse; te kako su studenti zadovoljni s organizacijskim gledištima pedagoške prakse.

Na temelju sveukupnih dobivenih rezultata u različitim državama može se zaključiti da je pedagoška praksa ocijenjena kao značajno efikasna na unapređivanje pedagoških kompetencija budućih učitelja, što dalje sa stajališta cilja projekta ovoga istraživanja vodi k zaključku o praksi kao području koje može pomoći socijalnoj koheziji kroz primjerene pedagoško-didaktičke i organizacijske kompetencije u radu s mladima, te im pruža podršku u ostvarivanju ciljeva socijalne kohezije i društvene kvalitete. Iako su razlike skoro svih promatranih kompetencija imale statističku značajnost na 0,05, njihov pozitivan uticaj nije bio iste jačine. Veći doprinos značaju efekata pedagoške prakse dale su kompetencije

uključene u grupu organizacijske i didaktičke kompetentnosti, kao i one koje spadaju u ulogu opšte profesionalnosti.

Rezultati istraživanja ukazuju na mogućnost da se modelom akcijske kompetentnosti, zasnovane na novoj paradigmi učenja, aktivnoj konstrukciji znanja, razvijaju, u integriranom pristupu, kompetencije za praktičan rad tijekom učenja, istovremeno teče razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvaruju se u okviru «orijentacija k rešavanju problema, «k sporazumevanju, «ka kooperaciji», «k delotvornosti», «k samoorganizaciji» i «k celovitosti». A, ovo vodi ka glavnoj odrednici modela akcijske kompetencije koja bi se mogla izraziti sintagmom: reflektivni praktičar.

Milena Valenčič Zuljan, Grozdanka Gojkov,
Anita Rončević i Janez Vogrinc

LITERATURA:

1. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2001): Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
2. Sporočilo komisije Svetu in Evropskemu parlamentu. Evropska komisija (2007): Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev. Pridobljeno 21. 11. 2010 na strani: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF>.
3. Piesanen, E. in Välijärvi, S. (2010): Education and training 2010: three studies to support school policy development Lot 2: teacher education curricula in the EU. Final report. Annexes. Finnish Institute for Educational Research.
4. Pomembne teme v izobraževanju. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. (2005): Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006): V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–26.
6. Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (ur.) (2011): European dimensions of teacher education – similarities and differences. Ljubljana, Kranj: Pedagoška fakulteta: Šola za ravnatelje.
7. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C. (2011): Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Grozdana Gojkov

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, Beograd, Srbija i Visoka vaspitačka škola u Vršcu,¹ Vojvodina
g_gojkov@open.telekom.rs

PEDAGOŠKA PRAKSA I RAZVOJ KOMPETENCIJA BUDUĆIH UČITELJA

Originalan naučni rad

Rezime - U tekstu se daje prikaz nalaza dela istraživanja organizovanog u okviru projekta „Stručne osnove za oblikovanje socijalne kohezije“. Jedna od značajnih oblasti za koju se smatra da se može pomoći socijalnoj koheziji i koja se istražuje odnosi se na praktično osposobljavanje za razvoj kompetencija učitelja, što dalje podrazumeva adekvatnu praktičnu pripremu budućih učitelja koji treba svojim pedagoško-didaktičkim i organizacijskim kompetencijama u radu sa mladima da pomognu ostvarivanju ciljeva socijalne kohezije i društvenog kvaliteta. U ovom tekstu se daje prikaz nalaza koji se odnose na efekte pedagoške prakse budućih učitelja iz poduzorka studenata Beogradskog univerziteta-Učiteljski fakultet u Beogradu i Nastavno odeljenje u Vršcu (N=Beograd 96, Vršac=144). U teorijskom kontekstu kompetencije se određuju kao složaj sposobnosti, koji se razvija, prerastajući u opštu dispoziciju, kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu, a zasnivaju se na setu dispozicionih svojstava. Posmatra se i pojam „akcione kompetencije“, koji u osnovi ima nameru da društvene potrebe dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otudji od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju. Indirektno sagledava se i koliko pedagoška praksa pomaže budućim učiteljima da se osposobe da pedagoško-metodičkim i drugim kompetencijama, svojim stilom rukovođenja, odnosno komunikacijama i td. mogu da utiču na formiranje socijalno prihvatljivih oblika ponašanja, na korigovanje egoizma ili ekstremnog individualizma, kretanje ambicija, na korisne nivoe razvijanja interesovanja, stvaralački odnos...Osnovni nalazi za posmatrane poduzorke odnose se na:

- pedagoška praksa ocenjena je kao značajno efikasna za unapređivanje pedagoških kompetencija budućih učitelja na poduzorcima Beograda i Vršca, kao i na celom uzorku, što dalje iz ugla cilja projekta ovoga istraživanja vodi

¹ Tekst je deo projekta koji finasira Ministarstvo prosvete i nauke RS za period 2010-2014., br.179010.; g_gojkov@open.telekom.rs

ka zaključku o praksi kao oblasti koja može pomoći socijalnoj koheziji kroz adekvatne pedagoško-didaktičke i organizacijske kompetencije u radu sa mladima, te da im pruži podršku u ostvarivanju ciljeva socijalne kohezije i društvenog kvaliteta. Iako su razlike skoro svih posmatranih kompetencija imale statističku značajnost na 0,05 njihov pozitivan uticaj nije bio iste jačine. Veći doprinos značaju efekata pedagoške prakse dale su kompetencije uključene u grupu organizacijske i didaktičke kompetentnosti, kao i one koje spadaju u ulogu opšte profesionalnosti.

- *Nalazi istraživanja ukazuju na mogućnost da se modelom akcione kompetentnosti, zasnovanim na novoj paradigmi učenja, aktivnoj konstrukciji znanja, razvijaju, u integrativnom pristupu, kompetencije za praktičan rad u toku učenja, da teče istovremeni razvoj intrapersonalnih vještina (samokompetencije) i interpersonalnih vještina (socijalne kompetencije) i ostvaruje se u okviru «orijentacija ka rješavanju problema, «ka sporazumevanju, «ka kooperaciji», «ka delotvornosti», «ka samoorganizaciji» i «ka celovitost». A, ovo vodi ka glavnoj odrednici modela akcione kompetencije koja bi se mogla izraziti sintagmom: refleksivni praktičar.*

Ključne reči: kompetencija učitelja, pluralistička pedagoška paradigma, postmoderna filozofija.

1. POJMOVNA ODREĐENJA I TEORIJSKI KONTEKST KOMPETENCIJA UČITELJA

Reč „kompetencija“, između ostalog znači“ priznata stručnost, sposobnost kojom se raspolaže“ (Bratanić, M., 2003). Konstrukat kompetentnost ima više značenja, odnosno shvatanja. Ako u njima pokušamo da nadujemo ono što im je zajedničko i suštinski određuje ovaj konstrukat, onda bismo mogli da zaključimo da se poimanje kompetencije u socijalnim odnosima i životu pojedinca odnosi na složaj sposobnosti koji angažuje čitavu osobu, prožima različite nivoe njenog funkcionisanja i ispoljava se u brojnim slojevitim segmentima i područjima društvenog života. U međusobnom sadejstvu sa individualnim i socijalnim konstruktima - entitetu osobe – potrebe, značenja, vrednosne orijentacije, jezik, socio-kulturni kontekst...; ovi potencijali se razvijaju prerastajući u opštu dispoziciju, kapacitet koji deluje na ponašanje individue i njeno okruženje, na individualni i socijalni razvoj- tokom koga se, u interakciji, i sam dalje razvija (Gojkov, et. al., 2006,23). Pedagozi artikuliraju model «akcione kompetencije» (Florić-Knežević, O, 2004, 74).

Kompetentnost se, dakle, određuje kao kapacitet za uspešno osvajanje pojedinca u socijalnom životu, a zasniva se na setu dispozicionih svojstava, jezičkih i socijalno konstruisanih značenja, čineći time celinu koja je više od njihovog

jednostavnog zbira. Step en i kvalitet u kome će se pomenuta svojstva razviti uslovljeni su dinamičkim delovanjem individualno-socijalnih interakcija i povratnim uticajem ovih svojstava na njih. Kompetentnost pojedinca po shvatanju O. Florić-Knežević nije samo individualno nego i interpersonalno i socijalno svojstvo. Ista autorka smatra da se kapacitet za kompetenciju razvija tokom života, ne značeći samo lično napredovanje i sreću, te se s'toga smatra relacionom kategorijom, koja svoj puni smisao, oblik i meru uspešnosti dobija u interakciji sa drugim ljudima i stepenu i kvalitetu njihovog napretka (Florić-Knežević, O., op. cit).

Karakteristike savremenih društvenih tokova i razumevanje značenja uloga pojedinaca u njemu, kao i prirode interakcija u koje stupa sa drugima i sredinom u kojoj je vezane su, odnosno utkane u aktuelne trendove obrazovanja u Evropi, počevši od «Memoranduma doživotnog učenja» sa Konferencije u Lisabonu, pa dalje, prednost daju ključnim kompetencijama neophodnim «za uspešno učestvovanje u životu zajednice i na tržištu rada. Pomenuti Memorandum o evropskom okviru ističe kao ključne kompetencije: informacione tehnologije, strane jezike, tehnološku kulturu, preduzetništvo, socijalne veštine i građansko društvo. Refleksije ovoga na savremenu pedagogiju ogledaju se u zahtevima za koncipiranjem kurikuluma orijentisanog ka budućnosti, koji se, uglavnom, odnosi na: pristup informacijama, jasno rezonovanje, efikasnu komunikaciju, razumevanje okoline, razumevanje socijalnih veština i demokratsko društvo. A, korak dalje ogleda se u insistiraju na prevazilaženju jednodimenzionalnih kompetencija obrazovanja, koje se zasnivaju na znanju, jer ono ograničava ideju o potpuno razvijenoj osobi. U okviru ovoga ističe da je čovek biće koje se razvija ne samo znanjem u dinamičkom okruženju, nego akcionim poučavanjem, praktičnim aktivnostima, radom na projektu, kreativnim radom, svrsishodnim samorazvojem, a isto socijalno biće koje vrednuje i oseća, koje je sposobno da razume i misli o drugima i da razume sebe i njih. Svojstva, kvaliteti, kriterijumi za usmeravanje razvoja i procenu odnose se na:

- autonomnost- samostalnost i samosvojnost, ispoljenu kroz mogućnosti uvida u svoje i ponašanje drugih, zauzimanje kritičke pozicije prema pojavama i zbivanjima i odgovornosti za rešenje i postupke;
- tolerantnost-kooperativnost i komunikativnost, manifestovane kroz uvažavanje različitosti i prava drugih, kao i kroz samopoštovanje;
- participativnost- inicijativnost i spremnost za učešće u socijalnom životu;
- otvorenost- sklonost ka interakciji, otvorenoj komunikacijskoj i emocionalnoj razmeni i suočavanje sa novinama;
- fleksibilnost- mogućnost adekvatnog reagovanja na različite događaje, zasnovana na uvidjanju, prihvatanju i pretvaranju promena i uskladjivanju vlastitog ponašanja sa njima (Gojkov, G. et.al., 2006, 87.).

Prethodna svojstva, međusobno su povezana i uslovljena i čine preduslov i pokazatelje uspešnosti razvoja interakcije i ukupnog socijalnog ponašanja, a

ugradjena su u oba aspekta kompetentnosti- samokompetenciju i socijalnu kompetenciju. Iz prethodnih aspekata kompetencije nazire se paradoks čija je suština u tome da, težeći ka slobodi individualnog razvoja, ličnost je istovremeno upućena na relacije sa drugima, koje mogu biti i ograničavajuće za lično napredovanje. Očekivani balans teško je napraviti. Skoro po pravilu se kompetentnost pojedinca posmatra kroz dinamičku interakciju obe ove strane, koje su samo uslovno razdvojene (Ibidem).

U traganju za efikasnim modelom razvoja pedagoških kompetencija u prethodnom smislu pedagozi obično polaze od nove paradigme učenja. Jedan od pristupa nalazimo u modelu akcione kompetentnosti, prikazanom u pomenutom radu O. Florić-Knežević. Ovaj model temelji se na osnovama aktivne konstrukcije znanja, koje je po svojoj prirodi interaktivno i predstavlja vid « asimetrične interakcije», zavisne od konteksta, predmeta i sadržaja koji se uče. Obrazovanje za akcionu kompetentnost podrazumeva istovremni razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvaruje se prema autorki u okviru sledećih orijentacija: «orijentacija ka rešavanju problema, «ka sporazumevanju, «ka kooperaciji“, «ka delotvornosti“, « ka samoorganizaciji“ i « ka celovitost“ (O.Florić-Knežević, op.cit, 89.).

Za kompetencije učitelja značajne su i kompetencije koje se odnose na: sposobnost za dijalog i sprenost za komunikaciju, sposobnost samorefleksije, vrednosna orijentacija i sposobnost za rešavanje konflikta.

Pomenuti model akcione kompetentnosti ima nameru da integriše dve suprotstavljene pedagoške refleksije, a u osnovi ovoga integrativnog pristupa je namera da društvene potrebe dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otuđi od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju. Svemu ovome u dobroj meri očekuje se da pomogne učitelj svojim stilom rukovodjenja, odnosno komunikacijama, jer će on moći da utiče na to kakav će oblik dobiti egoizam ili ekstremni individualizam, kretanje ambicija, na kom nivou će se razvijati interesovanja, stvaralački odnos i stremljenja.

Aдекватna socijalna kompetencija u pominjanom modelu akcione kompetentnosti, koja je značajna za profesiju učitelja stvara se stilom rukovodjenja koji podstiče članove tima koji se stvara da iznose svoje misli otvoreno i iskreno, bez bojazni da će biti ismejani, kritikovani i sl. Takodje je značajno da se u komunikacijama podstiče vedrina, razumevanje i medjusobno uvažavanje, kao i navike da se aktivno slušaju drugi dok govore. Iznad svega insistira se na poštovanju razlika u mišljenju i pristupu. A, ovo podrazumeva da su i sami učitelji pripremani na ovaj način, da su formirali stil učenja i komunikacije koji pogodije diskursu (Gojkov,G.,2011,82). Sve ovo pospešuje se strategijama koje podstiču priznavanje i doprinos pojedinaca, cene rezultate koje ostvaruje pojedinac i grupa, a radi se i na tome da pojedinci osećaju da ih poštuju drugi. Jedna od tehnika kojom se doprinosi ovome odnosi se na priznavanje doprinosa pojedinca, ali i tima, grupe.

No, u predhodnom nije dovoljno naglašeno da bi pedagogija trebala jače da brani stavove po kojima je funkcija obrazovanja negovanje ljudskih težnji za promenom i sposobnosti da se čovek nosi sa nesigurnošću i nepredvidivošću, a ne da se na društvo koje uči, a time i na pedagogiju gleda kao na nešto čime će se pospešiti konstantna dopuna kapitala za ekonomski napredak. Ovo je kritična tačka na kojoj se sukobljavaju pedagoške i pragmatične tendencije koje na široka vrata ulaze u pedagogiju, preko postmoderne, kao i preko nauka koje zalaze na teren pedagogije, otkrivajući već vidjeno, uz jaku podršku savremene pragmatičnosti poslovnog sveta. Ova pragmatičnost ne sme se ovde izgubiti iz vida posebno zato što se kod pedagoške prakse ona „gura“ i od stane samih budućih učitelja koji praktikuju i koji očekuju da dobiju recepte, gotove modele, postupke koje mogu direktno primenjivati u praksi. Tako se ne shvata suština pedagoške delatnosti i potreba za refleksivnošću praktičara (Gojkov, G., 2010).

Nakon prethodne skice kompetencija koje od čoveka očekuje sadašnjost, kompetencije učitelja jasno je da moraju biti višedimenzionalne pojave, jer se odnose na široko polje i složeno područje. Osnovne dimenzije ovih kompetencija odnose se na pedagoški i stručni aspekt. U pedagoškom aspektu dominira komunikativna kompetencija, sa jasno izraženom sadržajnom i odnosnom kompetencijom (Spitzberg, B.H., 1984, 23.). Pedagoška kompetencija nije nešto što se jednostavno pridodaje stručnoj, ili čak naučnoj na nivou univerzitetskih nastavnika, kod kojih se javljaju i naučne kompetencije, nego je to nešto što se sinergijski povezuje u jedinstvenu nastavnikovu kompetenciju. Tek sjedinjene sve ove kompetencije imaju šansu da pruže učitelju, sposobnost da odgovori zahtevima savremenih tokova vaspitanja i nastave.

Pedagoška dimenzija kompetencije učitelja jasnija je tek u svetlu interakcija u procesu učenja, koje podrazumeva intenzivnu interakciju, dvosmernu komunikaciju i dijalog, saradnju i zajedništvo. Kompetencije učitelja, uz stručnost i naučnost, kao osnove celokupnog njegovog delovanja, ogledaju se sve više u umeću uspostavljanja odnosa i efikasnog komuniciranja sa učenicima. U literaturi se često pored klasičnih faktora uspešne komunikacije (motivacijski postupci, pohvale, nagrade, uspeh kao faktor...) ističe ličnost nastavnika kao faktor koji oslobadja, budi entuzijazam učenika, podstiče na kreativnost i samoostvarenje, potiskuje anksioznost, rečju stvara motivišuću intelektualnu klimu (Gojkov, G., 2006, 25).

Ovladavanje strukom, naučnim disciplinama i pedagoškom metodologijom neophodne su pretpostavke kompetencije učitelja, ali ne i dovoljne. Uz njih su neophodni ljudski kvaliteti, znanja, sposobnosti i umeća vezana za procese i međuljudske odnose u nastavi i uopšte vaspitanju. Tamo gde se aktivnosti učitelja i učenika jedva i dotiču, nedostaju kvalitetni procesi i uskladjeni odnosi na kojima počiva kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa i uspeha učenika. Kvalitetni procesi i odnosi u nastavi pulsirajuće su žile kucavice koje učeniku pomažu da uzrasta u stvaralačku i samoostvarujuću ličnost, a učitelju daju mogućnost da bude autentičan, integrisana ličnost koja u zajedničkom radu, u nastavi i drugim aktivnostima

podstiče i osposobljava učenike za kvalitetan i kreativan rad kojim će obogatiti ne samo svoje spoznaje, nego i celokupnu ličnost dajući učenju i životu viši smisao (Spitzberg, op.cit, 74.).

Stručna i naučna dimenzija učiteljeve kompetencije vezana je uz nastavne sadržaje, dok je pedagoška kompetencija više vezana za procese i odnose. Tako, prethodno već pominjani, Spitzbeg smatra da je jedna od najbitnijih crta odnosne kompetencije prepoznavanje recipročne i međuzavisne prirode ljudske interakcije. Ta podrazumevana međuzavosnost vodi do premise da osoba može biti kompetentna samo u kontekstu odnosa (Ibidem, 43.).

Iz danas sve brojnijih istraživanja ove tematike izdvajamo nalaze Bohnera i Kelija (Bochner i Kelly) koji su izdvojili kriterije kompetencije: ostvarivanje zadataka, prilagođavanje različitim situacijama i sposobnost saradivanja. A, Pirc (Pearce), Ruben i Wiman (Wiemann-prema Bratanić, M., op.ci, 178.) kao tipičan kriterijum kompetencije izdvajaju uzajamno zadovoljstvo onih koji uzajamno saraduju, dakle, učitelja i učenika. Kao činioci uspešnog saradivanja i uzajamnog zadovoljstva navode se: odgovornost, otvorenost, uključivanje u aktivosti, prihvataje drugih, sloboda, empatija. Otvorenost i prihvatanje drugih bitne su komponente poverenja, te se u njima prepoznaje „kamen temeljac“ svakog ljudskog odnosa, saradnje i interpersonalne komunikacije (Bratanić, M., op.cit.89).

Kako je za stupanj obrazovaja kojim se bave učitelji dominantna pedagoška dimenzija kompetencija izdvojicemo još par nalaza israživanja koji je jasnije sagledavaju. Iz istraživanja koja su sprovedena radi utvrđivanja faktora uspešne saradnje i uzajamnog zadovoljstva, a značajna su za objašnjenje učiteljeve kompetencije izdvajamo Rubenovo koje nam otkriva da su činioci uspešnog saradivanja i uzajamnog zadovoljstva: uzajamno pokazivanje poštovanja, gledište uzajamnog delovanja, orijentacija na znanje, upravljanje interakcijom, tolerancija na dvosmoslenost, empatija, a za Wimana i Baklunda (Wiemann i Backlund) to su: fleksibilno ponašanje, upravljanje reakcijom i empatija. Empatija je kao nezaobilazna sposobnost uspešne saradnje, međusobnog razumevanja i uzajamnog zadovoljstva zajednički faktor navedenih i drugih istraživanja. Poznavanje i ovladavanje navedenim činiocima, posebno razvijanje sposobnosti empatije, bitan je uslov uspešne saradnje i uzajamnog zadovoljstva učitelja i učenika. Stoga mnogi autori empatiju izdvajaju kao najvažniji faktor pedagoške dimenzije kompetencije učitelja (Goleman, D., 1997, 57.). Novija saznanja na polju emocionalne inteligencije tvrde da je za uspešnost na bilo kom području, važna sposobnost postizanja unutrašnjeg sklada medju članovima odredjene skupine. Upravo ta sposobnost postizanja sklada omogućiće odredjenoj grupi da, uz jednake ostale kvalitete, bude uspešna, produktivna, dok će neka druga grupa, čiji se članovi po nadarenosti i veštinama ni malo ne razlikuju od članova one prve- postizati lošije rezultate (Goleman, D., op. cit., 123.). Ovo je ovde podvučeno kao značajno za posebnu grupu kompetencija učitelja koju bismo jednim imenom mogli nazvati »socijalne kompetencije«.

Pomenimo i ključnu kompetenciju savremenog obrazovanja izraženu u sintagmi »kompetencije za doživotno obrazovanje«. U ujedinjenoj Evropi se ova kompetencija nalazi u vrhu onih koje čine cilj vaspitanja, a principi koji stoje u osnovi odredjenja konceptualnog okvira ključnih kompetencija odnose se na sledeće:

- ponudjeni okvir kompetencija mladih je prvi pokušaj Evropske unije da se obezbedi sveobuhvatna, i izbalansirana lista ključnih kompetencija potrebnih za ostvarenje i razvoj svakog pojedinaca, za društveni život, i zaposlenje u društvu koje uči. Lista je shvaćena kao okvirni sistem u okviru politike obrazovanja i namenjena je svima koji su odgovorni za stvaranje uslova za učenje na svim uzrastima; ovo okvirni znači da se podrazumevaju mogućnosti prilagođavanja različitim kontekstima i potrebama onih koji uče;*
- kompetencije i ključne kompetencije odnose se na bazične veštine, odnosno na osnovnu pismenost i matematiku i na druge životne veštine, kao što su: komunikacija, znanje, stavovi i vrednosti i uključuju sposobnost učenja;*
- u društvu koje se stalno menja podrazumevaju se fleksibilnije, generičke i promenljive kompetencije, koje obezbeđuju veštine, znanja i stavove potrebne za rešavanje različitih problema u različitim kontekstima, dakle, podrazumeva se viši nivo razvijenosti kompetencija kojima je moguće efikasno reagovati u situacijama koje variraju, te se ne teži razvoju specifičnih, nego fleksibilnijim kompetencijama.*
- Dosadašnja merenja ključnih kompetencija PISA i IALS, vezane za jezik i matematičku pismenost, kao i CEF-a koje opisuje nivoe ovladanosti stranim jezicima i ovladanosti metakognitivim sposobnostima navode više ključnih kompetencija na nacionalnim i uopšte u evropskim dimenzijama. Izdvajamo neke od njih: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji, doživotno učenje, interpersonalne i socijalne kompetencije, preduzetništvo i kultura (Vlahović, B., ur., 2005).*

Ostaje da se vidi da li okviri kao što su ovi mogu da pomognu da se kurs u obrazovnim strategijama usmeri kroz nesiguran svet koji zahteva eksplicitno poznavanje neizvesnosti.

Danas nema saglasnosti oko pitanja koliko su u pravu oni koji smatraju da se od obrazovanja očekuje ekselentnost (znanja), elitizam, unapređivanje tehnologije i proizvodnje, očekuje se i personalni razvoj, humanizacija odnosa, tolerantnost, interkulturalnost, i još mnogo toga, dakle, različita očekivanja (kritičnost, krativnost, tolerantnost, inovativnost...), kao ni oko toga koliko su ovi zahtevi daleko od realnosti. Sve češće se sreću pitanja poput: koliko je dobro to što je obrazovanje usmereno utilitarizmom; kako ga više usmeriti ka humanističkoj noti... Takođe se formiraju sve jasnije stavovi da se u funkcijama vaspitanja i obrazovanja u većini aktuelnih dokumenata ne oseća njihova uloga u traganju za razumevanjem smisla i cilja života; spremnost za »nošenje« sa neizvesnošću i nejasnoćama; pomoć pojedincu da vidi šta treba da bude i kako treba da živi- ne

misli se ovde na praktičnu korist, koja je sporedni efekat. Nažalost, u savremenom svetu, tehnološki orijentisanom prema obrazovanju se sve više odnosimo pragmatično, što podstiče sumnju u vezi s vrednostima učenja i obrazovanja uopšte, a ne vidi se i ni da će se težiti da se znanja stiču i veštine primenjuju u službi bližnjih, a ne da bi ih iskorišćavali, tj. da im svrha ne bi bila umnožavanje svetskih znanja radi uvećavanja svetskog kapitala, pretvarajući tako učenje i znanje u instrumente politike i ekonomije. Znanje se tako lišava urođenog dostojanstva i samosvojnosti. Zato su za reformske tokove obrazovanja, pa i za efikasnije zasnivanje pedagoške prakse o kojoj u ovom radu govorimo, značajne diskusije o prethodnim pitanjima i čvrsto stajanje na tlu; suočavanje sa razlikama u aksiološkim sistemima zemalja na koje se ugledamo...

Prethodna skica konteksta koji na direktan ili indirektan način utiče preko cilja vaspitanja u evropskim okvirima i na skiciranje pedagoških stavova o ovim pitanjima, iako je sve manje stručnog konsenzusa o brojnim pitanjima iz ovog domena, a kad dođemo bliže kompetencijama onih koji će vaspitavati druge (učitelji) situacija se tek tada usložava. Ipak se sada već kristalizuju pedagoški stavovi o pedagoškim koncepcijama kojima se naginje ka ekstremnim pokušajima individualizacije, ili zasnivanja vaspitanja samo na socijalizaciji, kojima su se u prošlom veku istakle međusobne razlike, ali je pitanje njihovog približavanja ostalo isto udaljeno od rešenja. U ovom periodu nije bilo masovnijih pokušaja zasnivanja vaspitanja na punom uvažavanju individualiteta svakog pojedinog subjekta vaspitanja. Takve koncepcije vaspitanja i pedagogije bile su samo nejak reakcija i kritička svest o onome što se dešavalo (masovno na nacionalnom, državnom i svetskom nivou) sa subjektima vaspitanja koji su uz žrtvovanje individualiteta »pripremani za egzistenciju« u društvu 20. veka, te su na taj način iznevereni i pripadnici individualnog pravca u pedagogiji, kao i oni koji su se mogli svrstati u socijalne pedagoge. Današnji pedagoški koncepti proklamovanim ciljevima vaspitanja u Evropi nastoje da integrišu pomenute pedagoške krajnosti, te se prema isticanju razumevanja i tolerancije da naslutiti mogućnost da se u savremenom društvenom i tehnološkom kontekstu integrišu individualni aspekt ciljeva, društveni i stručni. Koliko će se proklamovani ciljevi ostvariti, kako će na njih uticati globalizacija, zajedničko tržište radne snage, tretiranje individua kao »ljudskih resursa«, robovanje tehnološkom napretku i uvećavanju kapitala, ostaje da se vidi. Definisani novi ili redefinisani ciljevi trebalo je da obezbede:

- pripremu mladih ljudi koja će im omogućiti sticanje, pozitivne i realističke slike o samom sebi, koju će ostvariti u ličnim, društvenim i zajedničkim prilikama;*
- pripremu za život u demokratskom društvu, što uključuje prava, osnovne slabosti, dužnosti i odgovornosti građana i pružanje pomoći mladim ljudima pri uključivanju u javni život;*
- pripremu za rad koja treba da omogući široki pogled na rad i uključi teorijski uvod u prirodu i oblike rada i radnog iskustva;*

- *pripremu za kulturni život kako bi mladi mogli da nadju izvore za bogaćenje svoje ličnosti i uključe se u duhovno, kulturno i istorijsko i naučno nasledje kao i pripremu za život u multikulturnom društvu (Evropska dimenzija u obrazovanju, 1997).*

Vezano za kompetencije uopšte, pa i kompetencije učitelja je pitanje filozofske osnove prethodnog. Ako pokušamo da nađemo teorijsko, pa i filozofsko uporište pedagoških stavova koji su u osnovi pomenutih ciljeva, odnosno kompetencija, moglo bi se zaključiti da je egzistencijalističko pitanje „biti ili imati“ prošireno na pedagoška promišljanja i to bez detaljnije filozofske refleksije o vrednostima, bez šire diskutovanog shvatanja čoveka i ontološkog pristupa, bez filozofije znanja, epistemologije, filozofije vrednosti, aksiologije i filozofije delanja. Učenje je tako i sa pedagoškog stanovišta stavljeno u doživotno konstruisanje ličnosti učenjem i samoučenjem. Filozofija današnjeg trasiranja puteva u obrazovanju savremene Evrope oslanja se na egzistencijalizam, koji umanjuje naučni zančaj pedagogije. Filozofske osnove vodeće pedagoške struje danas, koje su destruktivno delovale na pedagogiju i na ono što ona znači čoveku čini Sartrov egzistencijalizam. Čovek je u njemu shvaćen kao subjekt čija je sloboda potpuno neograničena; njegovoj egzistenciji ne sme prethoditi nikakva esencija, koja bi u odnosu na nju imala normativni karakter. Kroz neko „treba“ bila bi ukinuta čovekova sloboda, raspao bi se njegov subjekat. Tako da filozofija više za većinu pedagoških teorijskih tendencija i nije orijentir. Čovek je biće u nastajanju; odredjen je svojom slobodom; nema unapred formiranu sliku o tome šta čovek treba da bude; čovek stalno iznova stvara; on sam izgrađuje svoju esenciju. Ateističnost Sartrovog egzistencijalizma ruši koncept čoveka koji bi morao biti načinjen po slici Božijoj, što nosi ideju o unapred osmišljenom planu šta čovek treba da bude. Ovom okretanju pedagogije od filozofije pomogla je postmoderna, smatrajući da se od filozofske misli još teško šta može očekivati, a i pedagogija je sama došla dovde okrećući se od problema određenja čoveka i posvećujući se običnim problemima svakidašnjice; postala je delatnost koja odgovara na probleme vremena, što je umesto razvoju pre vodilo raspadu, čime je postala sredstvo, instrument za izvršavanje društvenih ciljeva (misli se na zahteve tehničkog razvoja i njihov uticaj na funkcije društva, na racionalizaciju vladavine i institucionalizaciju). Kritički tonovi u pedagogiji danas ističu degradaciju cilja pedagogije. Pitanje legitimnosti ljudskih odluka i vrednovanja, pa i osmišljavanja kriterijuma ostalo je otvoreno, a pojam obrazovanja, kojim se na anglosanksonskom govornom području podrazumeva i vaspitanje (jer ne postoji drugi termin za vaspitanje) skoro je sasvim određeno samo upotrebljivošću i očekivanjima da svojom snagom pomogne u izvršavanju društvenih zadataka (Hajtger, M., 1983, 104.). Na ovaj način, pod uticajem egzistencijalizma pedagogija je bliska praksi i nije više ono što se pod pedagogijom podrazmevalo; danas na nju mnogi gledaju kao na pedagošku obmanu, jer su mehanizmi primenljivosti pedagogiju sveli na tehniku, koja i pored proklamovanih drugih ciljeva,

deklarativno, ipak ništa manje nije politička, oportunistička upotreba i zloupotreba čoveka... (Ibidem). Sloboda u savremenom ponašanju osuđuje pedagogiju kao „službu za usmeravanje“ i još jače ističe potrebu da svako pedagoško delovanje neizbežno treba da je povezano sa jednim „treba“, koje ne treba da bude besmisleno i samovoljno, nego da je izraz stvarnih iskrenih nastojanja u korist odmerenog odnosa pojedinca i društva (Gojkov, G., 2005, 79). Mnogi autori pišući o kompetencijama danas u Evropi, uglavnom, potvrđuju prethodneutiske (Ilica, A., u: Gojkov, G., op.cit., 69).

U teorijski okvir pitanja kojima se ovaj rad bavi trebalo bi svakako uvrstiti i pedagoški pluralizam, kao odliku vremena u kome smo. Pedagogija xx veka ima kao predznak zasnovanost prakse na različitim teorijama vaspitanja koje i danas imaju znatan uticaj na njihovo obrazovanje, a imaće ga i ubuduće, iz čega su prizašla i različita shvatanja o ciljevima, a korak iza toga i pitanja pedagoške prakse budućih učitelja kojim se ovde bavimo. Nažalost, malo je radova kojima se nastoje rasvetliti različite teorije vaspitanja kako bi se došlo do okvira za određivanje ciljeva učenja u različitim kontekstima savremenog društva. Do skoro održiva shvatanja o obrazovanju, koja su danas sve manje u suštini teorijskih osnova istraživanja obrazovanja i koja utiču na donošenje praktičnih odluka, danas više nisu kompatibilna sa savremenim demokratskim tendencijama. Zato bi razumevanje i interpretacija ciljeva koje podrazumevaju savremene demokratske, pluralističke i multikulturne tendencije bilo efikasnije ako bi se na umu imale različite teorije vaspitanja koje su dominirale, pre svega tokom proteklog stoleća. Ovo bi bar donekle pružilo sigurniju teorijsku osnovu u traganju za adekvatnošću, boljom primerenošću zahtevima vremena, društava i pojedinaca u njima. Ovde se, dakle, otvara pitanje koje pedagoške teorije stoje u osnovi zaheva 21. veka. Da li se neke od teorijskih postavki iz prošloga veka mogu upotrebiti i dati odgovore na pitanja savremenog sveta, ili da postavimo pitanje drugačije- kako nisu sve teorije vaspitanja podjednako primerene zahtevima savremenih demokratskih, pluralističkih i multikulturnih društava, potrebno je dublje se zamisliti nad pitanjem: kakvo vaspitanje i u kojim teorijama zasnovano može najbolje pojedinca da pripremi za neizvesnosti sa kojima će se susretati? Bitno je imati na umu, zato i pominjemo osvrtnje na dominantne teorije u prošlom veku, pa i ranije, da su i danas u savremenim teorijama vaspitanja prisutne davno već viđene, prevaziđene ideje, te je pitanje da li su one siguran put ka ostvarivanju pretpostavki o ljudskoj prirodi obrazovnog procesa i shvatanja znanja. Danas na pedagoškoj sceni vlada pluralizam teorija vaspitanja, a s tim ide i činjenica da koliko ima različitih teorija vaspitanja toliko je i tumačenja ciljeva obrazovanja i učenja. Stoga je jedno od značajnih pitanja ciljeva vaspitanja, kao i kompetencija, pa i kompetencija učitelja, da se u trenutku kada se posebno vrednuje pluralizam i različitost, radi demokratije, sagleda značaj poznavanja suštine različitih teorija vaspitaja. Na to je već prethodno skrenuta pažnja na primeru vladajuće filozofske teorije, egzistencijalizma koji je na pedagogiju izvršio značajan uticaj. Naravno,

ne sme se smetnuti s' uma da je vrednosna orijentacija društva uvek imala presudan uticaj na odredjivaje ciljeva obrazovanja i učenja. Životna sfera pojedinca je u sadašnjosti redefinisana pod uticajem velikih izazova i rizika, te su nove težnje i očekivanja postale nove životne vrednosti. Tako se poslednju deceniju dve svuda oko nas pod teretom brojnih izazova na nacionalnom, a još više na međunacionalanom nivou, intenzivno preispituju ciljevi, sadržaji i metode obrazovanja, standardi, kompetencije, a ovo na svoj način utiče i na osmišljavanje praktičnog osposobljavanja učitelja.

Iza prethodnog značajno je da u velikom broju alternativnih pravaca i teorija danas nije lako naći put u smislu odgovora koliko će koje od njih odgovarati potrebama novog duha vremena, što dalje znači odgovor na pitanje koliko će postmoderna sa prethodno pominjanim proklamovanim idejama o pluralnosti omogućiti ostvarenje ciljeva koji ne obećavaju više od onih koji su kao snovi snevani u moderni i bili iluzija da će se prosvetiteljstvom humanizovati društva. A, mogli bismo se, takođe, pitati: kolika je konzistentnost u stavovima; koliko su jasno strukturisani i definisani; koliko je pedagogija danas okrenuta prakticizmu i kakvi su uticaji postmoderne filozofije...? Možda ovo na prvi pogled ne izgleda značajno za kompetencije učitelja, no, pluralistička pedagoška paradigma je u osnovi formiranja nove pedagoške kulture i za formiranje i usavršavanje učitelja, dakle, za njegove kompetencije ne može da ne bude značajna. Potrebno je možda da se ovde još na trenutak zadržimo na nekoliko slika postmoderne, koje se u Evropi javljaju još od kasnih 60-tih godina prošloga veka i kraja posleratnog buma u globalnoj kapitalističkoj ekonomiji, a koje se pored ostalog odnose na potrebu da se dođe do razumevanja pojave nove kulture vremena i prostora, i sa svim ovim povezanim transformacijama u oblicima znanja i iskustva u (post) modernom svetu. Za Srbiju su sva ova pitanja važna, jer se pored rečenog nalazi i u tranziciji, nema još uvek strategiju obrazovanja, nema jasno definisanu filozofiju obrazovanja; nije do kraja rasvetljena pluralistička pedagoška scena; nisu do kraja jasni odgovori na pitanja: šta znači odustajanje od jedne pedagogije i stav da nema jedne ispravne pedagogije; kako se gleda na stav da se postmoderna označava uspostavljanjem pluralističke paradigme, odustajanjem od evropocentrizma i etnocentrizma, proglašavanjem principa pluralizma, fragmentisanja kulturnog jedinstva, obraćanjem pažnje na ličnost i njen unutrašnji svet, na samoorgaizovanje struktura koje sobom upravljaju, problemom identiteta i dr. Postmodernistički pristup u sferi politike naglašava značaj kulturnog i političkog pluralizma, problema identiteta u upravljanju, uticaj pojedinca na društvene tokove; socijalna politika ide odozdo ka gore, što bi trebalo da podrazumeva rast značaja donjih demokratskih struktura i politike horizontalnog međudelovanja, razvijanje samoupravnih mreža i sl. U postmodernističkoj politici zapaža se i da prethodne konstatacije zvuče deklarativno, kao i razlika koja se pravi između industrijskog modela društva (rad-država-kapital) i novog postmodernog modela u zemljama zapadnog sveta. Vreme u kome živimo naglašava novi model

društva koji pretpostavlja da za osnovu ima „umno“, inovaciono, javno i u isto vreme minimalno neophodno upravljanje od strane države, pri maksimalnoj predaji punomoćja nižim spratovima upravljanja i samoupravljanja; građansko društvo postmoderne zagovara novi postmodernistički stil života u kome je značajno mesto dato međusobnim vezama sa državom i njenoj ulozi u socijalizaciji građana i novim postmoderističkim vrednostima i ulozi individualnog izbora, participaciji. Za pitanje kompetencija učitelja značajno je kako pedagogija gleda na sve ovo; kako se gleda na znanje. Prema Liotaru u tradicionalnom obliku znanje je imalo skoro isključivo narativni karakter, a njegova legitimacija odnosila se na prenošenje velikih priča. Znanje je bilo obeleženo mitskim diskursom i neupitnošću, što čini osnovne odrednice za kvalifikaciju koja bi se mogla podvesti pod, kako to A. Halmi navodi „primitivni obrazac prenošenja. Legitimisanje znanja je u ovom smislu u narativnoj uverljivosti autoriteta. Savremena nauka se svojim uobličenjima legitimisala, s jedne strane, spekulativnom sveobuhvatnošću u okviru filozofije, a, s druge strane, pozitivizmom i egzaktnom proverljivošću u obrascu prirodnih nauka- legitimacija je izgubila svoje tradicionalne karakteristike. U postmodernom društvu nauke više ne mogu da budu sistematizovane pod vidom jedinstva celine koja onda garantuje i istinitost u tradicionalnom smislu. Potrebno je, dakle, dalje sagledavati mesto postmoderne naučne paradigme, i njene mogućnosti, koje po mnogim autorima ne obećavaju sliku civilizacijskog okvira uopšte, kao ni naučnog razvoja pod vidom mnoštva međusobno nezavisnih naučnih i drugih diskursa. Smatra se da u savremenom postmodernom društvu znanje ima značajno drugačije mesto. Prava bi postmoderna sredina, bar pema intencijama, trebala da bude dezideologizovana, a znanje ne bi trebalo biti legitimisano na ideološki način tradicionalnim vrednosnim i normativnim obrazascima. Ovako deklarativno formulisani ciljevi treba dalje da nađu argumentaciju za mogućnosti ostvarivanja u životu. Potrebno je, dakle, ovakve socijalne orijentacije određene vrednosnim kategorijama jednakosti, slobodom i pravima svih društvenih slojeva teorijski objasniti. Ovim bi se dalje sigurnije moglo prilaziti i pitanjima koja se odnose na tradicije znanja koje su sada dovedene u sumnju. Epistemološke sigurnosti i čvrsto određene granice akademskog znanja, su takodje, dovedene u pitanje „objavom rata opštosti“ i poricanjem sveobuhvatnijih, jedinstvenih pogleda na svet; opšte razlike između visoke i niske kulture, su odbačene insistiranjem da su proizvodi tzv. masovne kulture, popularne i narodne umetničke forme valjani predmeti istraživanja; prosvetljujuća korespondencija između istorije i progressa i modernističke vere u racionalnost, nauku i slobodu pretrpele su duboko ukorenjeni skepticizam; jasno određen i jedinstven identitet humanističkog subjekta zamenjen je pozivom na narativni prostor koji je pluralizovan i fluidan. Pedagoška praksa budućih učitelja ne može zaobići pretodno kratko skicirani kontekst, jer su navedene crtice odblesci savremenog zeitgeista (duga vremena u kome smo) i kreiraju filozofiju obrazovanja jasno ili implicate, svejedno određuju je.

2. PEDAGOŠKA PRAKSA NA UČITELJSKOM FAKULTETU UNIVERZITETA U BEOGRADU I NASTAVNOM ODELJENJU U VRŠCU

Sagledavanju dometa pedagoške prakse budućih učitelja prethodiće ratko skiciranje organizacije i sadržaja prakse, načina na koji je ona osmišljena na Beogradskom univerzitetu-Učiteljskom fakultetu u Beogradu i Nastavnom odeljenju ovoga fakulteta u Vršcu po godinama studija. Napominjemo da se ova pedagoška praksa odnosi na studije po starom nastavnom planu, a da se po nastavnom planu koji je usaglašen sa Bolonjskim procesom ona ne razlikuje, odnosno da je ostala i nakon podele studija na dva novioa, osnovne akademske studije i studije drugog stepena-master, ista. Moglo bi se, dakle, zaključiti da je praktična priprema za učitelje ostala ista kao u prethodnom sistemu obrazovanja, kada je ono bilo u kontinuitetu i kada je bilo organizovano u četvorogodišnjem trajanju i imalo samo jedan, osnovni stepen, a nastavak studija na Učiteljskom fakultetu odnosio se na magostarske studije i dalje na odbranu doktorske disertacije iz oblasti didaktičko-metodičkih nauka. Sadašnjim nastavnim planom na master studijama nije predviđena pedagoška praksa, a predmeti koji se na ovom stepenu izučavaju spadaju u grupu akademskih i metodoloških, tj. u funkciji su priprema za doktorske studije koje daju diplomu doktora metodike razredne nastave. Pripreme za praktičan rad završavaju se na prvom stepenu studija.

Prva godina studija: Odvija se **pedagoško-psihološka** praksa u tajanju od 10 radnih dana. Termin odvijanja prakse je pred kraj drugog semestra (najčešće dve nedelje maja meseca). U okviru hospitovanja posebna zaduženja odnose se na:

Opšta pedagogija: studenti prve godine imaju obavezu da prate časove i popune praktikum u kome se zadaci odnose na:

- Zrelost deteta za polazak u školu (intervjuisanje jednog deteta i opis zrelosti deteta za polazak u školu, opis promena koje se dešavaju u životu deteta sa polaskom u školu, opis uloge učitelja u procesu adaptacije deteta na školski život);
- Zahtevi estetskog vaspitanja (poseta i opis izgleda jedne školske učionice – opšti izgled škole, školski nameštaj, nastavna sredstva, uređenje slobodnih zidnih površina; nacrt šeme učionice sa svim stvarima koje se u njoj nalaze);
- Norme fizičkog razvoja dece uzrasta od 7 do jedanaest godina (analiza rezultata merenja fizičkih karakteristika učenika jednog odeljenja prvog razreda osnovne škole);
- Posmatranje aktivnosti učenika kojeg je učitelj procenio kao najuspešnijeg u odeljenju i aktivnost učenika kojeg je procenio kao manje uspešnog;
- Sistematsko posmatranje nastavnog časa koristeći protokol (protokol je dat u praktikumu) uz analizu rezultata sistematskog posmatranja;

- Izrada lične karte jedne osnovne škole (naziv škole, adresa, fotografija škole, razvoj škole i njena istorija);
- Posmatranje i opis radnog dana jednog učenika u školi (student bira koga će posmatrati od učenika, opisuje njegov radni dan u školi, piše svoje utiske, zaključak na osnovu podataka koje su prikupili tokom posmatranja);
- Opis jednog radnog dana školskog pedagoga;
- Anketiranje jednog nastavnika i analiza dobijenih odgovora;
- Analiza jedne obrazovne emisije za decu (naziv i tema emisije, vreme emitovanja, kratak sadržaj, učešće dece u nastavi, analiza vaspitne funkcije, analiza obrazovnog značaja, procena mogućnosti i načina korišćenja u nastavi);
- Analiza jednog dečjeg časopisa (naziv i sadržaj časopisa, ilustracije, predviđene aktivnosti za decu, analiza vaspitne funkcije, analiza obrazovnog značaja časopisa, procena mogućnosti i načina korišćenja u nastavi);
- Analiza crteža dece (student treba da zamoli jednog učenika da nacrti „dobrog učitelja“ i „lošeg učitelja“, a potom analizira te crteže);
- Sistematsko posmatranje aktivnosti nastavnika (posmatra se nastavnik u toku jednog školskog časa);
- Posmatranje jednog časa odeljenske zajednice;
- Sistematsko posmatranje nastave, analiza rezultata i predlozi studenata za poboljšanje nastavnog časa koji je posmatran.
- Studenti, takođe imaju zadatak da se upoznaju sa opštom organizacijom rada u osnovnoj školi, sa unutrašnjom organizacijom i upoznaju se sa osnovnim organima rada škole (stručnim, organima rukovođenja i upravljanja, sa stručnom službom i sl.). Svi se ciljevi ostvaruju na osnovu spontanog razgovora, analize dokumentacije i neposrednog posmatranja. Ne postoji standardizovan instrument niti konkretno propisana procedura kojom će se postići postavljene ciljevi. Sve je prepušteno studentu. Sugerise se intenzivnija saradnja sa pedagogom.

Iz oblasti psihologije studenti dobijaju zaduženje da izvrše sociometrijsko istraživanje unutar jednog odeljenja i da analiziraju nalaze. Alternativa ovom zahtevu je praćenje i sistematsko posmatranje komunikacije u odeljenju između vršnjaka, ili na liniji učitelj - učenik. Studenti dobijaju uputstva i protokol posmatranja.

Studenti odlaze u škole koje sami izaberu (na teritoriji Srbije), tako da se evaluacija postignutih ciljeva svodi samo na analizu pismenih izveštaja koje studenti donose po realizaciji prakse (dnevnik prakse). Uz izveštaje studenti podnose potvrde određenih škola da su realizovali praksu i (ne obavezno) mišljenje o kandidatu.

Druga godina studija - Odvija se **pedagoško - didaktička** praksa u trajanju od 15 radnih rada; realizuje se u mlađim razredima osnovne škole, koju student izabere, i to iz sledećih oblasti: planiranje u nastavi, evaluacija u nastavi i primena didaktičkih medija. Zadaci se odnose na sledeće:

a) Planiranje u nastavi

* Nakon što se upoznate sa strukturom isadržajem *Nastavnog plana* (1–4 razreda, Prosvetni glasnik 18. 4. 2005) i *Nastavnog programa* (1–3 razreda, Prosvetni glasnik 18. 4. 2004. i 18. 2. 2005) preuzmite, prikažite i kritički ocenite nastavni plan i program za razred za koji se sami opredelite.

* Nakon što proučite odgovarajuća poglavlja u *Didaktika i postmoderna* (G. Gojkov (2008), VVŠ, Vršac) i *Didaktici III* (M. Vilotijević, Akademia, Beograd, 2009) i drugu relevantnu literaturu, izvršite uvid u *Godišnji program rada škole* (u kojoj obavljate didaktičku praksu), preuzmite, celovito analizirajte i kritički ocenite *Godišnji plan nastavnih tema* (prvi ili drugi razred) i *Operativni plan nastavne teme* (četvrti razred) iz nastavnih predmeta za koje se sami opredelite.

* Proučite odgovarajuća poglavlja u *Didaktici III* i drugu relevantnu didaktičku literaturu, a zatim preuzmite aktuelne rasporede nastavnih časova za prvi ili drugi i treći ili četvrti razred osnovne škole (u kojoj obavljate didaktičku praksu), uporedite ih i kratko ocenite.

b) Evaluacija u nastavi

* Nakon što proučite odgovarajuća poglavlja u *Didaktici III* i drugu relevantnu literaturu o evaluaciji u nastavi, posmatrajte, analizirajte i didaktički ocenite:

- tri nastavna časa iz različitih nastavnih predmeta i u različitim razredima, koristeći protokol za posmatranje i
- jednostavni nastavni rad jednog učitelja, koristeći skalu procene.

* Nakon što proučite priručnik *Dokimologija* (G. Gojkov, (2010), VŠV, Vršac) i obavite razgovor sa učiteljem koji vodi prvi ili drugi razred, opisno ocenite tri učenika rada (zadataka) iz različitih nastavnih predmeta u prvom i drugom ratredu osnovne škole.

* Preuzmite opisne ocene sa polugodišta za jednog učenika prvog ili drugog razreda iz svih nastavnih predmeta i stručno ih prokomentarišite.

v) Didaktički mediji

* Pošto proučite odgovarajuća poglavlja u *Didaktici III* i drugu relevantnu literaturu o didaktičkim medijima, uradite sledeće: snimite opremljenost škole (u kojoj obavljate didaktičku praksu) nastavnim uređajima i pomagalicama, koristeći evidencionu listu; utvrdite učestalost primene didaktičkih medija u neposrednom nastavnom radu u školi u kojoj obavljate didaktičku praksu, koristeći upitnik za nastavnike koji rade u mlađim razredima; napišite izveštaj o obavljenom istraživačkom zadatku.

Dalje u praktikumu se nalaze tri Protokola za posmatranje organizacije i strukture nastavnog časa, koji se sastoji iz deset segmenata. U prvom studentu popunjavaju: osnovna škola, mesto, razred, datum, nastavni predmet, nastavna jedinica, tip nastavnog časa. U drugom segmentu student razmatra sledeća pitanja: kako se nastavnik priprema za čas, koje izvore nastavnik koristi u pripremi sadržaja časa, sadržaj uvodnog dela časa, uspešnost odnosno

neefikasnost uvodnog dela časa, da li je najavljen cilj časa, da li je cilj časa najavljen pravovremeno, ako je cilj časa najavljen, kada je to učinjeno, da li je najavljen cilj i zadatak za naredni čas? U trećem delu student treba da obrati pažnju na sledeće: da li je fond novih činjenica i izbor primera koji su predstavljeni učenicima: preobimni, dobro odmereni ili nedovoljni, da li je nastavnik činio materijalne greške, uspešnost odnosno neefikasnost glavnog dela časa, da li je nastavnik u celini ostvario obrazovne ciljeve časa? U četvrtom studenti zaključuju sledeće: u kom stepenu i kako su realizovani vaspitni zadaci? Peti deo: koja nastavna sredstva je nastavnik koristio u toku časa, da li su nastavna sredstva pripremljena i proverena, da li su upotrebljena nastavna sredstva pravovremeno upotrebljena? Šesti deo: koje je nastavne oblike nastavnik primenio na času, koje su nastavne metode upotrebljene u realizaciji časa, koja je nastavna metoda bila naročito zastupljena na času, koja je nastavna metoda bila posebno zapostavljena, da li je nastavnik znalački kombinovao nastavne metode na času, koji su didaktički principi bili naročito izraženi na času? Sedmi deo: da li je na času korišćena tabla, postoji li plan zapisa na tabli, vrsta zapisa na tabli. U osmom delu studenti treba ukratko da opišu aktivnost učenika na času. Deveti deo se odnosi na sledeća pitanja: da li je na času dat domaći zadatak, kako je to učinjeno, da li su učenici upućeni u samostalan rad domaćeg zadatka, da li domaći zadatak odgovara didaktičkim zahtevima, kakvog je karaktera domaći zadatak? S obzirom na tehniku izrade, učenici domaće zadatke rade usmeno, pismeno ili praktično. Poslednji, deseti deo Protokola odnosi se na sledeća pitanja: da li je nastavnik izvršio sistematizaciju sadržaja nastavnog časa, kako je to učinio?

Na samom kraju svakog protokola student treba da navede ono što protokolom nije obuhvaćeno, a smatra značajnim za praćenje organizacije i strukture nastavnog časa, kao i svoj lični kritički osvrt na čas u celini. Skala za procenu nastavnih umeća upućuje studenta da obrati posebnu pažnju tokom posmatranja na nastavni rad učitelja tokom celog nastavnog dana izabranog za ovo praćenje. Evidencionu listu studenti popunjavaju na osnovu sopstvenog uvida u opremljenost škole savremenim nastavnim uređajima i pomagalicama i na osnovu razgovora sa učiteljem. Takođe se studentima sugeriše da u vreme prakse posmatraju sve aktivnosti koje se odvijaju u školi (nastavne, vannastavne, sarađnju sa roditeljima, da prisustvuju sednicama veća, aktiva... da »prate u stopu« jednog izabranog učitelja). Na kraju prakse dobijaju mišljenje od tog učitelja, koje prilažu uz potvrdu škole u dnevniku prakse. Iz oblasti didaktike studenti svoja zapažanja pismeno predaju. Evaluacija postignutih ciljeva se isključivo vrši na osnovu analize i procene dnevnika prakse i mišljenja učitelja o studentu (koje nije obavezno).

Treća godina studija- Odvija se **metodička** praksa u trajanju od 15 radnih dana (tri nedelje maja meseca). Od studenata se zahteva da prisustvuju svim

časovima i aktivnostima koje se realizuju u datom periodu. Potrebno je da sačine detaljne snimke časova, koji se sastoje iz uočavanja i identifikovanja sledećih kategorija: nast. jedinica, sadržaj rada, tip časa, oblik rada, nastavna sredstva, korelacija, opis aktivnosti u svakoj etapi časa, snimak table i komentar časa (procena ostvarenosti postavljenih ciljeva, adekvatnost izbora metoda, oblika, sredstava u odnosu na sadržaj rada, uspešnost povratne informacije i sl.). Snimke časova sa svojim komentarima studenti predaju metodičarima (za svaku metodiku posebno), na osnovu čega se dobija evaluacija. Iz oblasti školske pedagogije studenti dobijaju zaduženje da obavezno prisustvuju roditeljskom sastanku ili nekom drugom obliku saradnje škole i roditelja (najčešće individualni kontakti). Treba da uoče probleme i pitanja oko kojih se izvodi saradnja i da uoče na čiju se inicijativu ostvaruje saradnja. Studenti treba da analiziraju i godišnje programe rada škole kao i izveštaje o radu škole. Treba da steknu uvid u kompletnu pedagošku dokumentaciju kojom se učitelji bave i u čijoj izradi učestvuju. Svoja zapažanja i analize iznose u izveštaje sa prakse. Oni su izvori na osnovu kojih se vrši evaluacija studenata.

Četvrta godina studija - Pošto polože metodiku I sa treće godine, koja je pretežno zasnovana na teorijskom obrazovanju, studenti stiču pravo da uđu u školu-vežbaonicu i samostalno održe probne časove. Student po pravilu drži dva pripremna časa iz svake nastavne oblasti, a u slučaju da su oba neuspešna obnavlja ih dok ne budu uspešni. Kompletna nastava na IV godini se odvija u školi-vežbaonici, osim što se ponedeljkom i petkom održavaju redovne konsultacije i predavanja na fakultetu. Naime, kada student položi metodiku prijavljuje se za držanje praktične nastave u školi-vežbaonici; dobija određeno odeljenje, nastavnu jedinicu i učitelja-mentora; uz konsultaciju sa njim priprema određenu nastavnu jedinicu. Sa pripremom za realizaciju časa dolazi na individualne pripremne vežbe kod asistenta, gde zajedno analiziraju, usaglašavaju i odlučuju o konačnim rešenjima za realizaciju časa. Realizaciji časa prisustvuje asistent, koji prati, analizira i procenjuje uspešnost realizovanog časa. Nakon realizacije od studenta se traži da izvrši samoevaluaciju u pismenoj formi. Svakom času koji realizuje student prisustvuje od 11 do 15 studenata kolega, koji vrše snimak časa (u dnevnicima prakse ili posebnim protokolima koji se nalaze unutar praktikuma za pojedine metodike). Tako svaki student iz određene metodike treba u toku semestra da održi najmanje jedan uspešan čas i posmatra i analizira 10-15 časova svojih kolega u grupi. Nakon svakog realizovanog časa, student usmeno iznese samoevaluaciju, ostali studenti-kolege, uz pomoć i vođenje asistenta, izvrše detaljnu analizu realizovanog časa. Na osnovu pripreme, korišćenog materijala, evaluacije asistenta i mišljenja studenata, profesor vrši konačnu evaluaciju i daje ocenu časa. Iz svih metodika se prvi probni ispitni časov održava u 7. semestru, a uslov za držanje časa je položen ispit iz metodike 1. Da bi držali drugi ispitni čas u 8. semestru,

studenti treba da polože kolokvijum iz metodike². Sumiranjem postignutih rezultata iz 1. ispitnog časa, 2. ispitnog časa i postignuća na kolokvijumu dobija se konačna procena uspešnosti studenata iz metodike². Važno je naglasiti da jedino u tom periodu praktične nastave koja se odvija u 7. i 8. semestru postoje striktno određene škole-vežbaonice i da je jedino tada obezbeđena stručna supervizija i vođenje studenata (od strane profesora i asistenata). Unapred su poznati učitelji-mentori, ali oni nemaju presudnu ulogu i više učestvuju u rešavanju organizacionih pitanja i daju svoje sugestije, dok se konačne odluke donose na fakultetu.

Kada polože sve metodike (i 1 i 2 - svih šest) studenti stiču pravo da obave **profesionalnu** (samostalnu) **praksu** u trajanju od 20 radnih dana. Od fakulteta dobijaju pismo kojim se upućuju u školu (bilo koju, koju oni izaberu na teritoriji Srbije) sa obavezom da preuzmu određeni razred i odeljenje i samostalno obavljaju sve nastavne i vannastavne aktivnosti, kao i sve druge aktivnosti kojima se bavi učitelj u toku mesec dana. Profesionalna praksa se odvija u maju mesecu (ceo mesec), ali je moguće da se studenti upute i kada za to steknu uslov. Pre prakse asistent i profesor pregledaju sve pripreme i komentarišu ih sa studentom, a po odobrenju student realizuje praksu. Po realizaciji prakse, studenti donose na procenu, za svaku metodiku pojedinačno: pripreme časova, korišćen materijal i svoja zapažanja i samoevaluaciju. Pored toga, obavezno donose mišljenje učitelja-mentora. Svaki profefsr-metodičar ocenjuje uspešnost i postignuća studenta iz oblasti svoje metodike na profesionalnoj praksi. Ocene sa profesiolne prakse iz svih šest metodika se sumiraju (sabiraju kao bodovi) i donosi se jedna, integralna ocena uspešnosti studenta na profesionalnoj praksi. Ta ocena ulazi u prosek studiranja i po novom nastavnom planu, prema Bolonjskom sistemu studiranja, dakle na prvom stepenu osnovnih studija, zamenila je diplomski rad studenata.

Osnovni problemi koji nisu rešeni:

- osim za praktičnu nastavu 4. god., studenti praksu obavljaju po školama širom Srbije, pa ih nije moguće pratiti i realno procenjivati;
- ne postoji koncept pravog učitelja-mentora, jer u njihovom izboru ne učestvuje Fakultet, nema koordinacije između rada škole-vežbaonice i fakulteta, učitelji-mentori nisu obavezni da se stručno usavršavaju...
- konstantan problem supervizije zbog razućdenosti škola po celoj Srbiji;
- nerealnost evaluacije samostalne pedagoške prakse, jer se ona svodi na procenu samo na osnovu priprema i dnevnika prakse koji se često prepisuju i ne predstavljaju realno stanje;
- s' obzirom da većina studenata potiče iz učiteljskih porodica, a praksu izvode u mestima
- s' obzirom da većina studenata potiče iz učiteljskih porodica, a praksu izvode u mestima

- stanovanja, potvrde se izdaju u nekim slučajevima i ako se praksa nije realizovala, a mišljenja učitelja-mentora su, kao po pravilu, data u superlativu... i sl.
- stanovanja, potvrde se izdaju u nekim slučajevima i ako se praksa nije realizovala, a mišljenja učitelja-mentora su, kao po pravilu, data u superlativu... i sl.

3. PROBLEM I METODOLOGIJA

U ovom tekstu prikazuju se nalazi istraživanja potprojekta rađenog u okviru šireg projekta pod naslovom „*Stručne osnove za oblikovanje socijalne kohezije u vaspitanju i obrazovanju*“. Nastojanja za boljim oblikovanjem politike socijalne kohezije u Evropskoj uniji, preneti na pojedine njene članice traže načine za razvoj ideje o novom evropskom socijalnom modelu. Bela knjiga o socijalnoj politici tako pominje demokratiju, ličnu slobodu, socijalni dijalog, jednake mogućnosti za sve, socijalnu sigurnost i privredni i socijalni napredak kao elemente koji se međusobno povezuju i uspostavljaju sistem socijalne kohezije (Bela knjiga o socijalnoj politici, 1994). A, ovo pred obrazovnu sferu postavlja zahteve da u vaspitno-obrazovnom sistemu stvori uslove za prilagođavanje metoda, oblika i školskih pomagala i sredstava potrebama i specifičnostima deci i tinejdžerima. Projekat je pitanja socijalne kohezije stavio u kontekst Beckovog koncepta društvenog kvaliteta. Posmatrana su četiri ključna elementa:

- Socijalno i ekonomsko osiguranje (podsticanje zapošljavanja);
- Socijalna uključenost (mere protiv strukturnog razloga isključivanja kao što su siromaštvo i diskriminacija);
- Socijalna povezanost (razvoj i očuvanje socijalnih mreža, podrška socijalnoj infrastrukturi koja omogućava uspostavljanje novih oblika solidarnosti) i
- Jačanje mogućnosti i sposobnosti pojedinaca (zbog povećanja njihovih mogućnosti u uključivanje u procese odlučivanja na različitim nivoima zajednice (Beck, 1997).

Na osnovu ova četiri elementa socijalne kohezije oblikovan je teoretski okvir koji je omogućio razumevanje društvenog kvaliteta i sa gledišta osnovnih ljudskih socijalnih i političkih prava. Njihovo ostvarivanje posebno je osetljivo iz oblasti obrazovanja i vaspitanja dece i tinejdžera, a za ovaj deo dati su akcenti i u teorijskom delu ovoga rada. Upravo je ovoj oblasti u istraživanju posvećena pažnja, posmatrana su iskustva i sagledavani orijentiri za eventualne nove modele podupiranja socijalne kohezije podizanjem kvaliteta u tri ključne vaspitno-obrazovne oblasti: talentovani u vaspitanju i obrazovanju; diferencija i individualizacija u savremenoj nastavi i praktično osposobljavanje za razvoj kompetencija učitelja. Ovo poslednje je deo na koji se odnose nalazi prezentovani u ovom radu. No, pre nego se pređe na prikaz nalaza istraživanja daje se još par informacija o

projektu. Projektom rukovodi prof. dr Bogdana Borota sa Pedagoškog fakulteta Primorskog Univerziteta u Kopru, a potprojektom *Praktično osposobljavanje za razvoj kompetenci učitelja* prof. dr Milena Valenčič Zuljan, sa Pedagoškog fakulteta, Univerziteta u Ljubljani. Članovi istraživačkog konzorcijuma sagledavali su pedagošku praksu učitelja u Kopru, Ljubljani, Rijeci, Beogradu i Vršcu. Analizirani su teoretski koncepti međunarodnih i nacionalnih dokumenata i trenutno stanje u okviru praktičnog osposobljavanja za razvoj kompetenci učitelja. Sledeći korak se odnosi na empirijsko istraživanje čiji se deo nalaza, koji se odnose na Vršac i Beograd predstavlja u ovom radu.

Predmet istraživanja odnosio se, dakle, na pitanja socijalne kohezije posmatrana iz ugla zadataka koje društveni trendovi postavljaju vaspitno-obrazovnom sistemu. Deo na koji se odnose nalazi u ovom radu fokusirao je kompetencije za učiteljsko zvanje. **Pitanje koje je rukovodilo** ovim potprojektom glasi: koliki su dometi pedagoške prakse u smilu opremanja budućih učitelja neophodnim kompetencijama.

Cilj istraživanja je da se sagleda kakvo je mišljenje studenata o kompetencijama koje dobijaju tokom pedagoške prakse, te je u tom smislu u empirijskom delu sagledavano koliko je prema mišljenju studenata važna pojedina kompetencija za učiteljsko zvanje; kako studenti pre prakse ocenjuju svoju osposobljenost za pojedinu kompetenciju, a kako nakon prakse; kako pedagoška praksa utiče na samoocenu studenata u pogledu njihove osposobljenosti na pojedinim područjima kompetentnosti. **Pretpostavka** je da pedagoška praksa ima po mišljenju studenata značajan uticaj na njihovo osposobljavanje, tj. da značajno unapređuje posmatrane kompetencije. **Metode** koje su ovde korišćene odnose se na deskriptivnu i kauzalno-neeksperimentivnu metodu pedagoškog istraživanja (Sagadin 1993). Istraživanje se temelji na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi. **Uzorak** čini 96 studenata Učiteljskog fakulteta univerziteta u Beogradu (I i IV godina) i Učiteljskog fakulteta istog univerziteta – Nastavno odeljenje u Vršcu (I-IV godina). Uzorak je bez verovatnoće, hotimični, a snimanje je vršeno upitnicima o kompetencijama pre i posle prakse, konstruisanim za ovo istraživanje, koji su se sadržajno odnosili na:

- A. PREDMETNO - STRUČNA kompetentnost;
- B. MEDULJUDSKA kompetentnost;
- C. ORGANIZACIJSKA kompetentnost;
- D. PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKA i PSIHOLOŠKA kompetentnost;
- E. KOMPETENTNOST U ULOGAMA RAŠIRENOG PROFESIONALIZMA.

Istraživanje je rađeno u toku akademske 2010-11. godine, a postupci obrade odnose se na deskriptivnu statistiku numerički promjenjivih varijabli (mere srednje vrednosti, mere raspršenosti), Levene pokus homogenosti varijanci (F-pokus), t-pokus. Podaci su prikazani tabelarno.

4. NALAZI I INTERPRETACIJA

4.1. Ukupni rezultati

Za prezentovanje i interpretaciju nalaza značajno je sagledati najpre opštu sliku. Ukupni rezultati procene ispitanih studenata, dakle ukupnog uzorka (Ljubljana, Pula, Rijeka, Kopar, Beograd, Vršac) o osposobljenosti pre i posle pedagoške prakse govore o tome da su (osim za razvijanje medijske pismenosti i poznavanje novina u predmetima koje učitelj predaje) sve kompetencije procenjene kao ojačane nakon prakse. Značajnost razlika utvrđena je na nivou 0,05. No, zapaža se da ove razlike, iako statistički značajne, nisu velike. Izdvažaju se samo one koje su za 0,5 ocene više, za koje se smatra da su značajnije doprinele, ili da su presudno uticale na ukupnu značajnost razlika u procenama studenata o efektima pedagoške prakse. Možda bi se ovaj nalaz mogao tumačiti kao realan s'obzirom na vreme provedeno na praksi, ali mogao bi, takođe, voditi i ka zaključku da bi više pedagoške prakse moglo doprineti većoj pedagoškoj efikasnosti, posebno na varijablama koje su u tabeli 1. dalje označene. Moglo bi se, dakle, zaključiti da su u celokupnom uzorku tokom prakse najviše osnažene kompetencije iz sledećih grupa:

- organizacijska kompetentnost,
- didaktičke kompetentnosti i
- kompetentnost u ulogama opšte profesionalnosti.

Ispitani studenti su naviše koristi videli u susretu sa pedagoškom dokumentacijom, vođenjem grupe, oblikovanjem strategija poučavanja, planiranjem nastavnog rada, prepoznavanju individualnih razlika učenika i prilagođavanju nastavnog rada njima, strukturisanju nastavnog časa, izboru adekvatnih oblika i metoda poučavanja..., što bi se moglo i očekivati s' obzirom da je susret sa praksom efektivniji i izostrava zapažanja, deluje životno, te se i prethodna znanja aktiviraju, rekonstruišu i jasnije vide stvari kada su „uživo“. A, sve ovo ide u prilog prethodnom zaključku da bi više prakse, verovatno, pojačavalo teorijska znanja, produbljavalo ih, osmišljavalo i motivisalo za dalje traganje.

Tabela 1: Ukupni rezultati - ocene koje su veće od 0,5 jedne ocene

Kompetencija	Čas rešavanja	N	M	SD
– poznavanje udžbenika, radne sveske i drugih priručnika za svaki predmet	pre prakse	999	2,80	1,20
	posle prakse	961	3,45	1,07
– projektovanja priprema za nastavu	pre prakse	990	3,33	1,31
	posle prakse	956	3,89	1,06

Kompetencija	Čas rešavanja	N	M	SD
– priprema didaktičkog materijala	pre prakse	981	3,34	1,32
	posle prakse	946	3,84	1,09
– Pedagoško vodenje razreda ili grupe	pre prakse	861	3,37	1,14
	posle prakse	842	3,81	1,00
– primenu odgovarajućih strategija za suočavanje sa neprikladnim ponašanjem i sukobima i da odgovori na obrazovne i probleme u ponašanju	pre prakse	993	3,11	1,12
	posle prakse	960	3,61	,92
– sposobnost da ispolji organizacione mogućnosti i iskoristi materijalne resurse koji su dostupni	pre prakse	992	3,30	1,19
	posle prakse	956	3,77	,94
– prepoznavanje individualnih posebnosti učenika u pogledu mogućnosti, predznanja, interesa, stila učenja...	pre prakse	996	3,13	1,17
	posle prakse	962	3,62	,10
– identifikacija i razmatranje prethodnog znanja učenika	pre prakse	992	3,19	1,22
	posle prakse	960	3,68	,95
– adaptacija instrukcija učenicima sa teškoćama u učenju	pre prakse	992	2,97	1,28
	posle prakse	960	3,50	1,13
– Strukturisanje i implementaciju procesa učenja	pre prakse	882	3,14	1,26
	posle prakse	857	3,66	,97
– nastavni čas ima jasnu i logičnu strukturu	pre prakse	990	3,30	1,24
	posle prakse	961	3,90	,97
– izrada novih materijala (učitelj pažljivo bira sistem znanja, povezivanje činjenica i omogućuje generalizaciju, donose ...)	pre prakse	1001	3,42	1,18
	posle prakse	960	3,92	,89
– ogledi (jasno demonstrira veštine i objašnjava i pažljivo prati oglede i ispravlja greške učenika)	pre prakse	990	3,33	1,13
	posle prakse	959	3,96	,91
– ponavljanje (učitelj organizira produktivne načine ponavljanja; upoređivanje, sintetiziranje ...)	pre prakse	990	3,31	1,19
	posle prakse	957	3,90	,91

Kompetencija	Čas rešavanja	N	M	SD
– učitelj učenicima daje povratne informacije	pre prakse	985	3,15	1,30
	posle prakse	960	3,66	1,07
– Vlada oblicima učenja	pre prakse	898	3,47	1,24
	posle prakse	872	3,92	,99
– frontalni rad	pre prakse	984	3,62	1,21
	posle prakse	957	4,13	,95
– odabrani oblici učenja odgovaraju definisanim ciljevima učenja	pre prakse	979	3,26	1,31
	posle prakse	949	3,76	1,03
– izbrane nastavne metode odgovaraju postavljenim ciljevima učenja	pre prakse	981	3,20	1,32
	posle prakse	948	3,77	1,00
– sa drugimi učiteljima (timsko planiranje, izrada i vrednovanje pouka)	pre prakse	980	3,12	1,39
	posle prakse	952	3,67	1,09
– je usposobljen za uporabu različne strokovne in znanstvene literature	pre prakse	983	3,09	1,29
	posle prakse	947	3,53	1,10
– unosi inovacije u svoj rad i teži ka kvalitetu	pre prakse	977	3,32	1,31
	posle prakse	956	3,77	1,06
– prati savremena pedagoška dostignuća i kritički ih koristi u svojoj nastavi	pre prakse	977	3,07	1,38
	posle prakse	945	3,58	1,10

U daljem prezentovanju nalaza osvrćemo se na pojedinosti značajne za ispitane u Beogradu i Vršcu.

4.2. Vršac - osposobljenost pre i posle prakse

Tabela 2: Značajne razlike u srednjim vrednostima koje su veće (ili skoro) za 0,5 ocene od ocene pre prakse

Kompetencija	Čas rešavanja	N	M	SD
– poznavanje i razumevanje nastavnog plana i programa i ciljeva koje treba ostvariti u predmetu	pre prakse	139	3,50	1,09
	posle prakse	144	3,91	,87

Kompetencija	Čas rešavanja	N	M	SD
– poznavanje udžbenika, radne sveske i drugih priručnika za svaki predmet	pre prakse	141	3,36	1,20
	posle prakse	144	3,85	1,07
– Poznavanje škole dokumentacije, sposobnosti da ispune administrativne poslove i sposobnost da planira časove i druge	pre prakse	115	3,10	1,21
	posle prakse	116	3,54	1,08
– sposobnost da ispolji organizacione mogućnosti i iskoristi materijalne resurse koji su dostupni	pre prakse	139	3,43	1,12
	posle prakse	140	3,90	,77
– Strukturisanje i implementaciju procesa učenja	pre prakse	113	3,44	1,16
	posle prakse	121	3,94	,77
– individualni, samostalni rad	pre prakse	136	3,59	1,20
	posle prakse	141	3,91	,89
– operacijske (eksperimentalna metoda, metoda praktičnih radova)	pre prakse	131	3,58	1,04
	posle prakse	140	3,91	,97
– izbrane nastavne metode odgovaraju postavljenim ciljevima učenja	pre prakse	134	3,55	1,14
	posle prakse	140	3,94	,81
– sa školskom svetovalnom službom	pre prakse	130	3,59	1,24
	posle prakse	139	4,08	,90

ne postoji

Tabela 3: Razlike u srednjim vrednostima koje nisu značajne

Kompetencija	Čas rešavanja	N	M	SD
– oblikovanje kooperativne atmosfere i saradničke klime u odeljenju	pre prakse	141	3,83	1,05
	posle prakse	144	3,88	,93
– lična svojstva (fleksibilnost, preciznost, doslednost, kreativnost, pouzdanost ...)	pre prakse	142	4,05	,93
	posle prakse	141	4,11	,79

Kompetencija	Čas rešavanja	N	M	SD
– sposobnost govornog in pisnega izražanja (učiteljev govorni in pisani jezik je slovnično ustrezen, pri komuniciranju z učenci uporablja zborni pogovorni jezik, izrazoslovje je primerno in prilagojeno starosti učencev, ustrezno uporablja tudi nebes)	pre prakse	141	4,22	,87
	posle prakse	143	4,20	,85
– sposobnost usmenog i pismenog izražavanja (učiteljev govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, pri komuniciranju sa učenicima koristi jednostavan razumljiv jezik i terminologiju koja odgovara uzrastu učenika i primenjuje u skladu sa podnebljem)	pre prakse	141	4,22	,87
	posle prakse	143	4,20	,85
– Kapaciteti za sprovođenje »učenikom-orijentisan model nastave« i drugih aktivnosti	pre prakse	115	3,87	1,12
	posle prakse	115	3,94	,94

Tabela 4: VRŠAC-razlika aritmetičke sredine

Kompetencija	t	df	MD	Pre prakse		Posle prakse	
				M	SD	M	SD
– oblikovanje kooperativne atmosfere i saradničke klime u odeljenju	-,39	283	-,05	3,83	1,05	3,88	,93
– lična svojstva (fleksibilnost, preciznost, doslednost, kreativnost, pouzdanost ...)	-,62	281	-,06	4,05	,93	4,11	,79
– sposobnost usmenog i pismenog izražavanja (učiteljev govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, pri komuniciranju sa učenicima koristi jednostavan razumljiv jezik i terminologiju koja odgovara uzrastu učenika i primenjuje u skladu sa podnebljem-	,17	282	,02	4,22	,87	4,20	,85

Kompetencija	t	df	MD	Pre prakse		Posle prakse	
				M	SD	M	SD
– Kapaciteti za sprovođenje »učenikom-orijentisan model nastave« i drugih aktivnosti	-,51	228	-,07	3,87	1,12	3,94	,94

Kako se iz podataka u prethodnim tabelama vidi ima kompetencija koje su se značajno razlikovale u ocenama pre i nakon prakse, ali ima i onih čije su razlike male, ali su ipak statistički značajne. Tako da bi se one, iako različito manifestovane po veličini ocena, ipak mogle smatrati vrednim doprinosom pedagoške prakse prema statističkoj značajnosti razlika. Takođe se zapaža da je duplo više onih koje su značajno više doprinele kompetencijama, nego obrnuto. Podaci u prethodnoj tabeli vode ka zapažanju da, kako je u teorijskom delu ovoga rada primećeno, značajne kompetencije koje sadašnjost očekuje od budućih učitelja nisu jednodimenzionalne, nego su na polju nastave koja je složena ispitani studenti osetili da se osnovne dimenzije kompetencija odnose na pedagoški i stručni aspekt. Neke su od njih prepoznali kao benefit od same pedagoške prakse, kako se u prethodnim podacima vidi. U pedagoškom aspektu dominira komunikativna kompetencija, sa jasno izraženom sadržajnom i odnosnom kompetencijom, kako je naglašavao i Spitzberg (Spitzberg, B.H., 1984). To što su elementi pedagoške kompetencije na istom mestu, u istoj ravni, dakle pridaje im se ista pažnja, govori o njihovoj sinergijskoj povezanosti u jedinstvenu učiteljevu kompetenciju. Ispitani studenti ocenili su da tek sjedinjene ove kompetencije imaju šansu da pruže učitelju, sposobnost da odgovori zahtevima savremenih tokova vaspitanja i nastave. Posebno naglašavanje interakcija u procesu nastave kao doprinos praksi (iako su razlike u ocenama male, ipak su statistički značajne) govori o doprinosu prakse shvatanju da je ovladavanje strukom, naučnim disciplinama i pedagoškom metodologijom neophodno, tj. da su to pretpostavke kompetencija učitelja, ali ne i dovoljne. Uz njih su neophodni ljudski kvaliteti, znanja, sposobnosti i umeća vezana za procese i međuljudske odnose u nastavi i uopšte vaspitanju. Ispitani studenti uočili su u praktičnom radu da kvalitetni pedagoški rad podrazumeva osnovu interakcije učenika i učitelja, da je usklađen odnos osnova i potka u tkanju pedagoškog procesa uzrastanja učenika u samostalno stvarajuću ličnost, a učitelju daju mogućnost da bude autentičan, integrisana ličnost koja u zajedničkom radu, u nastavi i drugim aktivnostima podstiče i oспособljava učenike za kvalitetan i kreativan rad kojim će obogatiti ne samo svoje spoznaje, nego i celokupnu ličnost dajući učenju i životu viši smisao (Spitzberg, op.cit). Tako su ispitani studenti u pedagoškoj praksi ocenili kao značajan doprinos kompetencijama odnosno kompetencije, čija je suština u recipročnosti interakcije, u kontekstu odnosa.

4.3. Beograd- razlike pre i posle prakse

Tabela 5: Beograd- razlike

Kompetencija	t	df	MD	Pre prakse		Posle prakse	
				M	SD	M	SD
– Stručna osposobljenost za poučavanje pojedinačnih predmeta	-1,67	145	-,28	3,34	,78	3,62	1,20
– poznavanje sadržaja oblasti / predmeta	-1,60	187	-,21	3,47	,83	3,69	,10
– poznavanje i razumevanje nastavnog plana i programa i ciljeva koje treba ostvariti u predmetu	-1,67	188	-,24	3,32	,92	3,56	1,08
– opšta znanja	-,83	188	-,11	3,76	,91	3,86	,83
– poznavanje novina u predmetima koje učitelj predaje	-2,92**	185	-,39	3,25	,88	3,64	,94
– Komunikacijske sposobnosti i spretnosti u međusobnim odnosima	1,34	155	,18	4,13	,79	3,95	,87
– oblikovanje kooperativne atmosfere u odeljenju	1,72	18	,24	3,99	,81	3,75	1,10
– lična svojstva (fleksibilnost, preciznost, doslednost, kreativnost, pouzdanost ...)	1,39	188	,18	3,98	,84	3,80	,93
– sposobnost usmenog i pismenog izražavanja (učiteljev govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, pri komuniciranju sa učenicima koristi jednostavan razumljiv jezik i terminologiju koja odgovara uzrastu učenika i primenjuje u skladu sa podnebljem- okruženjem	1,30	188	,16	4,18	,84	4,02	,84
– Poznavanje škole dokumentacije, sposobnosti da ispune administrativne poslove i sposobnost da planira časove i druge aktivnosti	-1,30	184	-,19	3,49	1,07	3,68	,94
– uspostaviti jasna pravila za odgovarajuće ponašanje učenika u učionici i za održavanje discipline	-1,28	181	-,16	3,78	,86	3,94	,84

Kompetencija	t	df	MD	Pre prakse		Posle prakse	
				M	SD	M	SD
– primenu odgovarajućih strategija za suočavanje sa neprikladnim ponašanjem i sukobima i da odgovori na obrazovne i probleme u ponašanju	-1,95	188	-,28	3,48	1,10	3,76	,89
– sposobnost da ispolji organizacione mogućnosti i iskoristi materijalne resurse koji su dostupni	-2,08*	188	-,32	3,37	1,08	3,69	1,01
– poznavanje karakteristika učenika (njihove potrebe, razvoj, kapacitet ...), kao i sposobnosti za sprovođenje diferencijacije i individualizacije nastave	1,28	152	,22	3,78	,94	3,57	1,15
– prepoznavanje individualnih posebnosti učenika u pogledu mogućnosti, predznanja, interesa, stila učenja	-1,12	189	-,16	3,53	1,05	3,69	,93
– identifikacija i razmatranje prethodnog znanja učenika	-3,81***	189	-,59	3,31	1,19	3,91	,95
– uvod u lekciju (učitelj motivise predviđanjem ciljeva učenja)	-1,80	187	-,27	3,53	1,06	3,80	1,011
– izrada novih materijala (učitelj pažljivo bira sistem znanja, povezivanje činjenica i omogućuje generalizaciju, donose ...)	-,95	189	-,13	3,67	,98	3,80	,95
– ogledi (jasno demonstrira veštine i objašnjava i pažljivo prati ogled i ispravlja greške učenika)	-1,47	188	-,23	3,53	1,11	3,76	1,02
– učitelj koristi rezultate preverjanja u daljem planiranju procesa učenja	-,98	188	-,17	3,57	1,28	3,74	1,03
– učitelj učenicima daje povratne informacije	-1,26	185	-,20	3,53	1,15	3,73	1,04
– Ovladavanje oblicima učenja	,13	155	,02	3,86	,98	3,84	,85
– frontalni rad	-1,35	184	-,20	3,83	1,09	4,02	,88
– individualni, samostalni	-1,05	183	-,15	3,76	,98	3,90	,92
– grupni rad	-1,70	182	-,24	3,62	,98	3,86	,93

Kompetencija	t	df	MD	Pre prakse		Posle prakse	
				M	SD	M	SD
– odabrani oblici učenja odgovaraju definisanim ciljevima učenja	-1,74	184	-,24	3,64	,95	3,87	,90
– verbalna metoda (komentar, razgovor).	-1,46	180	-,20	3,81	,90	4,01	,96
– ogledne (eksperimentalna metoda, metoda praktičnih radova)	-1,00	184	-,15	3,56	1,00	3,71	,97
– dokumentacije (način rada sa tekstom)	-,41	184	-,05	3,74	,95	3,80	,85
– osposobljenost za učenje putem problema	-1,75	188	-,26	3,51	1,15	3,77	,89
– osposobljenost za primenu projektne nastave- projekt metode	-,86	184	-,12	3,68	1,02	3,80	,94
– osposobljenost za upotrebu diaktičkih sredstava i resurse i alate i veštine da koriste Informacijsko komunikacione tehnologije u vaspitanju i obrazovanju	-,43	186	-,06	3,66	,98	3,72	,78
– Kod učenika razvija medijsku pismenost	1,36	184	,23	3,48	1,06	3,26	1,21
– usmerava učenike na sasmostalno i sasmoorganizovano učenje	,66	154	,10	3,59	1,04	3,49	,89
– poznavanje prava i dužnosti učitelja, kao i promovisanje bolje reputacijec i statusa učitelja	-,34	185	-,05	3,45	1,02	3,50	,94
– sa školskom svetovalnom službom	-2,74**	179	-,42	3,60	1,13	4,02	,92
– sa drugim učiteljima (timsko planiranje)	-2,21*	187	-,36	3,58	1,27	3,94	,97
– Sposobnost da planiraju svoje stručno usavršavanje	-2,59*	156	-,43	3,51	1,21	3,94	,83
– je usposobljen za uporabo različne strokovne in znanstvene literature	-2,03*	183	-,29	3,49	1,06	3,78	,88
– je usposobljen za raziskovanje v vzgoji in izobraževanju	-2,19*	187	-,32	3,50	1,09	3,82	,92

Kompetencija	t	df	MD	Pre prakse		Posle prakse	
				M	SD	M	SD
– je pripravljen za sodelovanje v različnih projektih	-3,23***	180	-,48	3,43	1,06	3,91	,96
– je sposoben samoevalviranja, preišlije analizira svoje pedagoško delo in je odprt za povratne informacije	-2,02*	186	-,30	3,47	1,07	3,77	,96
– skrbi za stalno osebno napredovanje in strokovno usposabljanje	-2,50*	187	-,36	3,38	1,07	3,75	,93

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Podaci u prethodnim tabelama izdvajaju zapažanje o značaju kompetencija da se identifikuju razlike među učenicima. U beogradskom poduzorku je najveća razlika u visini dobijene ocene nakon prakse, dakle u poceni ispitanih studenata, dobijena upravo na tom pitanju. Studenti su najviše kompetencija stekli u mogućnostima da uoče razlike među učenicima. Ovo bismo mogli posmatrati pre kao osveščivanje studenata o tome šta se u konkretnom iskustvu može “osetiti”, a verujemo da ih je impresionirala situacija u kojoj su to uočavali. Ono što su prethodno učili sada je zasijalo u punojm sjaju i to to što impresionira.

Za tumačenje nalaza uočljivo je da su se kao značajni izdvojili elementi kompetencija iz *predmetno-stručne oblasti*, koje se zasnivaju na poznavanju sadržaja iz pojedinih predmeta. Moglo bi se reći da su se studenti susreli sa nedovoljnim znanjima iz oblasti koje je trebalo sa učenicima savladati, razumevanje ciljeva koje treba ostvariti i opšta znanja, što je osnova za moguću didaktičko-metodičku organizovanost; zatim iz oblasti međusobnih odnosa, što se odnosi na sposobnost komunikacije i veštine u međusobnim odnosima, empatičnost i sl. Statistički značajna razlika kod beogradskih studenata nakon prakse ispoljena je i u pedagoško-didaktičke i psihološke kompetentnosti (strukturisanje i izvođenje nastavnog časa, poznavanje i vladanje oblicima poučavanja, usmerenost instrukcija ka učenicima-projektna i problemska nastava...). A, praksa je bila delotvorna i po pitanjima u ulogama opšte profesionalnosti (sposobnosti stručne saradnje i timskog rada, kvalitetu inovacija vlastitog nastavnog rada, metodoloških kompetencija, samoevaluacije...). Značajno je pomenuti da su studenti beogradskog poduzorka kod više kompetencija primetili doprinos pedagoške prakse nego studenti iz Vršca.

4.4. Pitanja održivog razvoja – razlike između proseka ispitanika iz Beograda i Vršca i ispitanika iz drugih gradova

Pitanja održivog razvoja posebno su posmatrana. Multiplim koralcijama izvršena su multipla poređenja, tj. ispitane su razlike između proseka ispitanika iz određenog grada i proseka ispitanika iz ostalih gradova, u pogledu varijabli koje su se odnosile na održivost razvoja. Postoje statističke razlike među studentima različitih gradova. Ovde izdvajamo samo značajne multiple korelacije vezane za nalaze Beograda i Vršca. Primećuje se da se razlike nisu javile po svim pitanjima, ili one nisu statistički značajne.

Iz tabele koja se dalje daje može se zaključiti da su razlike česte po pitanju opštih znanja u oticaju na životnu sredinu, principa održivog razvoja u nasatvnom planu, kao i po pitanjima potrošnje prirodnih resursa, uticaja privrede na ekološke probleme o etici i odgovornosti u pogledu potrošnje i ograničenja prirodnih resursa, zaštite životne sredine i sl. između Ljubljane i Beograda, što bi s'obzirom na decenije teških teških prilika kroz koje Srbija još prolazi, problema koji okupiraju njenu pažnju, moglo i da se očekuje.

Tabela 6: Pitanja održivog razvoja – razlike između proseka ispitanika iz Beograda i Vršca i ispitanika iz drugih gradova

GRADOVI		MD	SD	p	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
1. Opšte znanje o ljudskim uticajima na životnu sredinu i razvoj modernih društava, koji utemeljuju uvođenje dokaza i principa održivog razvoja u društvu i školski nastavni plan i program						
Ljubljana	Koper	,06	,08	,98	-,19	,30
	Rijeka	,25	,13	,44	-,14	,63
	Pula	,50*	,10	,00	,20	,78
	Vršac	,22	,10	,22	-,06	,50
	Beograd	,41	,14	,05	-,00	,81
2. Poznavanje činjenice o granicama ljudske potrošnje vode, zemljišta, energije i drugih roba na Zemlji						
Ljubljana	Koper	-,02	,09	1,00	-,26	,24
	Rijeka	,13	,12	,88	-,22	,48
	Pula	,26	,09	,06	-,01	,52
	Vršac	,24*	,08	,04	,01	,48
	Beograd	,35*	,11	,03	,02	,48

GRADOVI		MD	SD	p	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
4. Saznanja o uticaju proizvodnih metoda u industriji i poljoprivredi za ekološke probleme						
Beograd	Ljubljana	,13	,12	,87	-,20	,46
	Koper	,14	,13	,90	-,25	,53
	Rijeka	,22	,15	,71	-,22	,65
	Pula	,42*	,13	,02	,05	,80
	Vršac	,13	,13	,92	-,25	,51
6. Spoznaja o etici i odgovornosti, nacionalne i međunarodne zajednice u ekonomiji, poljoprivrednoj proizvodnji i potrošnji za održivi razvoj						
Vršac	Ljubljana	,10	,10	,91	-,18	,38
	Koper	,07	,12	,99	-,27	,41
	Rijeka	,17	,14	,83	-,23	,57
	Pula	,44*	,12	,00	,11	,78
	Beograd	,03	,13	1,00	-,34	,40
Beograd	Ljubljana	,06	,12	,99	-,27	,40
	Koper	,04	,13	1,00	-,35	,42
	Rijeka	,13	,15	,95	-,30	,57
	Pula	,41*	,13	,03	,03	,79
	Vršac	-,03	,13	1,0	-,40	,34
7. Primeri vaspitnog delovanja kojea obrazuje učenike u ekološki praksi i aktivnosti (npr. kako da rukuje koji smanjuje ekonomski uslovi za saobraćaj, potrošnju energije, itd.)						
Vršac	Ljubljana	-,58*	,08	,00	-,82	-,33
	Koper	-,33	,12	,05	-,66	,00
	Rijeka	-,28	,13	,25	-,65	,09
	Pula	-,14	,11	,80	-,46	,18
	Beograd	,12	,13	,93	-,25	,50
Beograd	Ljubljana	-,70*	,11	,00	-1,02	-,38
	Koper	-,45*	,14	,02	-,84	-,06
	Rijeka	-,41	,15	,08	-,83	,02
	Pula	-,26	,13	,36	-,64	,12
	Vršac	-,12	,13	,93	-,49	,25

GRADOVI		MD	SD	p	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
8. Lekcije i primeri zaštite životne sredine i energetske efikasnosti, što može dovesti inovacije i ekonomski razvoj kroz nove tehnologije						
Beograd	Ljubljana	-,46*	,13	,00	-,83	-,10
	Koper	-,38	,14	,09	-,80	,03
	Rijeka	-,36	,16	,23	-,84	,11
	Pula	-,12	,14	,96	-,53	,30
	Vrsac	-,19	,14	,79	-,60	,23

5. ZAKLJUČCI

Prethodni prikazi nalaza i njihova interpretacija upućuju na zaključke od kojih se na prvom mestu izdvaja jedan opšti, a on proizilazi iz činjenice da su za ceo uzorak studenti sa 6 fakulteta jugoistočne Evrope (Slovenija, Hrvatska, Srbija) procenili da je njihova opsoobljenost za pedagoški rad pre i posle pedagoške prakse značajna, tj. da su pomaci nakon pedagoške prakse evidentni. Ovakva konstatacija odnosi se na sve kompetencije izuzev razvijanja medijske pismenosti i upoznavanja sa novinama u sadržajima predmeta, što je i za očekivati, a što dalje može da se smatra indikatorom relanosti odgovora, odnosno ozbiljnošću pristupa ispitanika u istraživanju. Takođe se može zaključiti da nisu sve stavke imale veliku razliku, iako su razlike bile statistički značajne, što govori o nejednakom pozitivnom uticaju prakse na pojedine kompetencije. Veći doprinos značaju efekata pedagoške prakse dale su kompetencije uključene u grupu organizacijske i didaktičke kompetentnosti, kao i one koje spadaju u ulogu opšte profesionalnosti.

Ispitani studenti u Vršcu i Beogradu su najviše koristi videli u susretu sa pedagoškom dokumentacijom, vođenjem grupe, oblikovanjem strategija poučavanja, planiranjem nastavnog rada, u prepoznavanju individualnih razlika učenika i prilagođavanju nastavnog rada njima, strukturisanju nastavnog časa, izboru adekvatnih oblika i metoda poučavanja..., što bi se, kao što je već rečeno, moglo i očekivati s' obzirom da susret sa praksom efektivnije izoštrava zapažanja, te se prethodna znanja aktiviraju, rekonstruišu i jasnije vide stvari kada su „uživo“.A, ovo vodi ka zaključku da praksa osnažuje teorijska znanja, aktivira ih, razjašnjava i čini smislenijim, jer se u susretu sa realnošću jasnije vidi njihovo značenje i uloga. Ovo bi upućivalo na praktične posledice koje vode ka jačoj vezi teorije i prakse tokom celokupnog učenja. Praksa na kraju kursa, položenih ispita trebala

bi po nalazima ovoga istraživanja da bude paralelna sa tokom učenja, celokupnog pripremanja za profesiju, dakle nije dovolja samostalna praksa na kraju semestra, kao ni pojedinačna vežbanja u okviru pojedinih metodika tokom pripreme za praksu. Ovo bi, dakle, vodilo zaključku o potrebi da se pedagoška praksa integriše sa teorijskom pripremom, utka u predmet, sinhronizuje učenje, da studenti uče u praksi i kroz praksu, delanjem i učenjem. Ovo bi se moglo smatrati značajnim predlogom za smernice u izradi novih pristupa osposobljavanju učitelja, odnosno elementom novog modela sticanja praktičnih kompetencija budućih učitelja. U prilog ovome ide nalaz beogradskog poduzorka na kome je najveća razlika u visini dobijene ocene nakon prakse, dakle u poceni ispitanih studenata, dobijena na kompetencijama kojima su uočavali razlike među učenicima. A, ovo, takođe, potvrđuje značaj neposrednog kontakta sa relanošću pedagoških situacija.

Za eventualni novi model za sticanje pedagoško-didaktičkih kompetencija budućih učitelja bitan je zaključak da su se kao značajni izdvojili elementi kompetencija iz *predmetno-stručne oblasti*, koje se zasnivaju na poznavanju sadržaja iz pojedinih predmeta. Morala bi se, dakle, veća pažnja posvetiti opštim znanjima struke, koja su osnova za pravilno didaktičko-metodičko strukturisanje sadržaja, razumevanje ciljeva koje treba ostvariti. Delotvornost prakse ispoljila se i kod kompetencija poput, sposobnosti komunikacije i veštine u međusobnim odnosima, empatičnosti, sposobnosti stručne saradnje i timskog rada, kvalitetu inovacija vlastitog nastavnog rada, metodoloških kompetencija, samoevaluacije...A, sve ovo moglo bi se iz metodološkog ugla ovoga istraživanja smatrati relnim i ozbiljnim pristupom ispitanika u istraživanju, tj. realnom sagledavanju svoga statusa i kritičnom odnosu prema sopstvenoj kompetentnosti, što se i da očekivati u kompleksnim situacijama kakva je nastava "uživo", tj. kada ste njen glavni akter.

Ako bismo iz ugla cilja projekta posmatrali prethodno komentirane nalaze, mogli bismo zaključiti da je pedagoška praksa od strane ispitanih studenata uopšte, pa i u Beogradu i Vršcu ocenjena kao značajna za podizanje pedagoških kompetencija budućih učitelja, što dalje vodi ka zaključku o praksi kao oblasti koja može pomoći socijalnoj koheziji kroz adekvatne pedagoško-didaktičke i organizacijske kompetencije u radu sa mladima, te da im pruži podršku u ostvarivanju ciljeva socijalne kohezije i društvenog kvaliteta. Shvatajući kompetencije kao složaj sposobnosti, koji se razvija, prerastajući u opštu dispoziciju, kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu, kao polaznu teorijsku osnovu istraživanja, nalazima se došlo do zaključka da se one zasnivaju na setu dispozicionih svojstava, te da se kod budućih učitelja zapaža svest o potrebi da se usmere ka kompetencijama koje čine suštinu praktične pedagoške delatnosti i obuhvataju isprepletanost složene relanosti nastave. Ovim bi se stvorila dobra osnova da oni mogu svoje pedagoške aktivnosti da usmere tako da podstiču autonomiju, samodređenje i samorazvoj pojedinaca, te bi u tom kontekstu i društvene potrebe mogle da dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako

da ih ne otuđi od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju.

U traganju za efikasnim modelom razvoja u prethodnom smislu pedagozi obično polaze od nove paradigme učenja. Jedan od pristupa nalazimo u modelu akcione kompetentnosti. Ovaj model temelji se na osnovama aktivne konstrukcije znanja, koje je po svojoj prirodi interaktivno i predstavlja vid « asimetrične interakcije », zavisne od konteksta, predmeta i sadržaja koji se uče. Obrazovanje za akcionu kompetentnost podrazumeva istovremni razvoj intrapersonalnih veština (samokompetencije) i interpersonalnih veština (socijalne kompetencije) i ostvaruje se u okviru « orijentacija ka rešavanju problema, « ka sporazumevanju, « ka kooperaciji », « ka delotvornosti », « ka samoorganizaciji » i « ka celovitost ». A, ovo se vezuje za prethodni zaključak o integrativnom pristupu praksi, odnosno učenju kroz praksu i u praksi. U nalazima ovoga istraživanja značajne su i kompetencije koje se odnose na: sposobnost za dijalog i sprenost za komunikaciju, sposobnost samorefleksije, vrednosna orijentacija i sposobnost za rešavanje konflikta. Pomenuti model akcione kompetentnosti ima nameru da integriše dve suprotstavljene pedagoške refleksije, a u osnovi ovoga integrativnog pristupa je namera da društvene potrebe dobiju karakter koji pogoduje razvoju pojedinca i to tako da ih ne otuđi od njihove osobenosti, ali i da potrebe pojedinaca dobiju karakter koji odgovara autentičnom društvenom razvoju. Svemu ovome u dobroj meri očekuje se da pomogne učitelj svojim stilom rukovodjenja, odnosno komunikacijama za koje svakako treba i sam da bude na adekvatan način praktično osposobljavan.

Kao zaključak iz svega prethodnog moglo bi izvesti zapažanje da su studenti u svojim ocenama doprinosa pedagoške prakse uvećavanju njihovih kompetencija procenili da bi pedagogija trebala jače da brani stavove po kojima je funkcija obrazovanja negovanje ljudskih težnji za promenom i sposobnosti da se čovek nosi sa nesigurnošću i nepredvidivošću, posebno kada je pedagoška stvarnost u pitanju, jer testiranje naučenog u relanim situacijama daje izoštrenu sliku kompleksnosti nastave, a time i značaja kompetencija. Ovde je, dakle, reč o refleksivnom značenju pedagoške prakse, koja se kosi sa jakim potrebama pragmatičnosti savremenog sveta, te jasno dolazi do izražaja činjenica da pedagoški rad nije moguće algoritmovati. Tako je ovo istraživanje još jedna potvrda potreba za refleksivnošću praktičara.

6. LITERATURA

1. Bratanić, M. (2003): Kompetencije visokoškolskog nastavnika. U: Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 262-267
2. *Evropska dimenzija u obrazovanju* (1997): Beograd: Ministarstvo prosvete RS.

3. Florić-Knežević, O. (2004): *Novi pristup integraciji pedagogije esencije i pedagogije egzistencije iz diskursa pedagogije društva znanja*, doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
4. Florić-Knežević, O. (2005): *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
5. Gojkov, G. (2006): *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
6. Gojkov, G. (2011): Discourse as a method of instruction in higher education teaching (Diskurs kao metoda poučavanja u visokoškolskoj nastavi). U: Gojkov, G. (ur.), *Research in pedagogy*. Beograd: VŠV Vršac i SAO.
7. Gojkov, G. (2010): Nastavnik kao refleksivni praktičar. U: *Osposobljavanje nastavnika za nove uloge*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
8. Gojkov, G. (2005): Teorijske osnove nauke i različiti pedagoški pristupi. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u školi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
9. Gojkov, G., et al. (2006): *Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: VŠV.
10. Goleman, D. (1997): *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
11. Grandić, R. (2004): *Uvod u pedagogiju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vovodine.
12. Haitger, M. (2004): Filozofija pedagogije. *Pedagogija*. Beograd, br. 4, str. 47-65.
13. Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primjenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Heitger, M. (1983): *Beitrage zu einer Padagogik des Dialogs, Eine Einfurung*. Wien: Osterreichischer bubdesverlah.
15. Hufnagel, E. (2002): *Filozofija pedagogije*. Zagreb: Demetra.
16. Konig, E. i Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
17. Mušanović, M. i Vrcelj, S. (2005): Vrednovanje obrazovaja. U: Grandić, R. (ur.), *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremnoj školi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
18. Potkonjak, N. (2005): Pedagoško klatno stalno iznova nameće dilemu: individualizacija i-ili socijalizacija. U: Grandić, R. (ur.), *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
19. Spitzberg, B., H. & Cupach, W., R. (1984): *Interpersonal Communication Competence*. London: Sage publications.
20. Švec, Š. (ur.), (2005): *Pedagoška revija*. Specijal English Number, vol.57, str. 27-28.
21. Vlahović, B. (ur.), (2005): Ključne kompetencije za doživotno učenje. *Pedagogija*. Časopis foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, Beograd, br.3., str. 13-17.

PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

Original Scientific Paper

Grozdana Gojkov

The University of Belgrade, the Teacher's University College, Belgrade, Serbia and the Higher Educational School in Vršac, Vojvodina

Summary - The text provides an overview of the findings of the part of a research organized through the project "Professional Foundations for Moulding of Social Cohesion". One of the significant areas which is considered to be of help to the social cohesion and which is being researched refers to the practical training for the development of teachers' competencies, which in turn assumes an adequate practical preparation of future teachers, who are expected, through their pedagogical – didactic and organizational competencies in their work with the young, to help realize the goals of social cohesion and social quality. The following text provides an overview of the findings which relate to the effects of pedagogical practice of future teachers, with the sample of students studying at the Teacher's University College in Belgrade and the Instructional Department in Vršac, the University of Belgrade (N= Belgrade 96, Vršac= 144). In the theoretical context competencies are determined as a blend of capabilities which develops and grows into a general disposition and a capacity for an effective realization of an individual in social life and are based on a set of dispositional properties. The phenomenon of "actional competency" is addressed as well, which basically aims at social needs and their obtaining a character which is beneficial to the development of an individual in a way that he is not alienated from his personality, while at the same time it aims at the needs of an individual and the importance of them getting a character which is adequate to the authentic social development. Indirectly it is reflected upon to what an extent pedagogical practice helps future teachers get qualified in pedagogical – methodological and other competencies via its managerial style, i.e. communication etc. and how they can influence the formation of socially acceptable forms of behaviour, on correction of egoism or extreme individualism, on the creation of ambitions, on the beneficial levels of interest development, creative attitude... The basic findings related to the observed samples refer to:

- the pedagogical practice which has been evaluated as significantly efficient for the improvement of pedagogical competencies of future teachers on the samples of Belgrade and Vršac, as well as on the whole sample, which further from the angle of the target or the research leads to a conclusion on practice as an area which might help social cohesion through adequate pedagogical- didactic

and organizational competencies while working with the young as well as provide support in the realization of the aims of social cohesion and social quality. Although the differences of almost all observed competencies had a statistical relevance of 0, 05, their positive influence was not of the same impact. A more significant contribution to the importance of the effects of pedagogical- practice was provided by competencies involved in the group of organizational and didactic competencies as well as those which belong to the role of general professionalism.

- *The findings of the research indicate at a possibility, via the model of actional competency founded on the new learning paradigm and an active construction of knowledge, to develop in an integrative approach the competencies for practical work in the course of learning, to achieve a symultaneous development of intrapersonal skills (self- competencies) and interpersonal skills (social competencies) and to realize as part of problem soutuion orientation, a cooperation, efficacy , self- organization and wholeness. This in turn leads to the basic determining characteristic of the model of actional competency, which can be defined by a sintagm: Reflexive practitioner.*

Key words: *teacher' s competency, pluralistic pedagogical paradigm, postmodern philosophy.*

The text is part of the project financed by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia for the period between 2010 and 2014, No. 179010; g. gojkov@open.telekom.rs

Nevenka Tatković, Snježana Močinić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Pula, Hrvatska

ntatkovic85@gmail.com nmocinic@gmail.com

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE BUDUĆIH UČITELJA U KONTEKSTU STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE

Izvorni znanstveni rad

Sažetak: *Obrazovanje učitelja treba biti dinamičan i otvoren sustav koji uključuje kompetentnost, refleksiju, orijentiranost na teoriju, suradništvo, odgovornost te razvoj sposobnosti i stavova učitelja u svim domenama učiteljske profesije. Postati kompetentan učitelj zahtjeva sinergijsku integraciju znanja, sposobnosti i djelovanja, čemu u velikoj mjeri pridonosi kvalitetno planirana i ostvarena stručno-pedagoška praksa kao važan segment obrazovanja budućih učitelja. Dobro organizirano praktično osposobljavanje pretpostavlja partnerstvo fakulteta i škola-vježbaonica, suradnju s primjereno osposobljenim učiteljima-mentorima, kvalitetnu pripremu studenata za rad s učenicima u osnovnoj školi te analizu njihovih iskustava na osnovi stečenih teorijskih spoznaja. U procesu razvoja ključnih učiteljskih kompetencija neizostavna je integracija teorijskog i praktičnog udjela u programima njihovog inicijalnog obrazovanja.*

U radu se daje prikaz empirijskog istraživanja stavova studenata učiteljskog studija na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (Hrvatska) prije i nakon ostvarene stručno-pedagoške prakse u vježbaonicama, akademske 2010/2011. godine. Rezultati ukazuju na nedostatke u organizaciji i izvođenju stručne prakse na ovom studiju i na potrebu povećanja njezine integracije s teorijskim dijelom nastavnog programa inicijalnog obrazovanja učitelja.

Ključne riječi: *stručno-pedagoška praksa, škole-vježbaonice, učitelj-mentor, voditelj prakse, dnevnik prakse, Hrvatska*

UVOD

Temelji za profesionalnu kompetenciju učitelja postavljaju se tijekom inicijalnog obrazovanja iako se stručna osposobljenost nastavlja i dalje razvijati tijekom pripravničkog staža, kontinuirane nastavne prakse i cjeloživotnog usavršavanja.

Istraživanja postojećih programa inicijalnog obrazovanja učitelja najčešće su usmjerena na njihovu strukturu, organizaciju, implementaciju i učinkovitost. Napori za identifikaciju uspješne organizacije studija te definiranje znanja i vještina potrebnih učitelju, traju od početka XX. stoljeća od kada se postepeno mijenjala razina, struktura i trajanje učiteljskog studija (Babić, Irović, Kuzma, 1999, Strugar, 1999, Vizek Vidović, 2005, Piršl, Hrvatić, 2007). U novije vrijeme Bolonjski proces je potaknuo brojna istraživanja na području obrazovanja učitelja kako bi oni mogli postati ključnim akterima kvalitetnih promjena u odgoju i obrazovanju i zadovoljili izazove društva znanja. Analiza ključnih komponenata pokazala je da, uz određene specifičnosti, u većini europskih zemalja obrazovanje učitelja sadrži sljedeće elemente: sadržaje akademskih i edukacijskih znanosti, sadržaje iz predmetnih metodika i školsku praksu (*Green paper on teacher education in Europe*, 2000, *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*, 2008 *Tuning project*, 2009). Temeljno ili opće obrazovanje učitelja nižih razreda osnovne škole podrazumijeva stjecanje akademskih znanja o prirodi, društvu, znanosti, umjetnosti, tehnici, filozofiji, komunikaciji, informatici, itd. Pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko obrazovanje odnosi se na usvajanje znanja i razvoj vještina iz pedagogije, razvojne i edukacijske psihologije, didaktike i metodika pojedinih nastavnih predmeta. Stručno-pedagoška praksa studenata odvija se u školama-vježbaonicama radi stjecanja praktičnih nastavnih vještina i umijeća. Modeli studija s obzirom na vremensku dinamiku stjecanja akademskih znanja, znanja iz edukacijskih znanosti, metodičkih umijeća te školske prakse mogu biti simultani, sukcesivni i integrirani. Simultani model pretpostavlja studiranje akademskih sadržaja i edukacijskih znanosti od prve godine studija, ali kao dva razmjerno autonomna sklopa (Vizek Vidović, 2005, str. 293). Sukcesivni model odnosi se na obrazovanje iz predmeta struke kojem slijedi pedagoško-psihološko i metodičko obrazovanje (Strugar, 1999). Integrirani pristup podrazumijeva da se stjecanje akademskih znanja isprepliće s analizom iz pozicije edukacijskih znanosti o tome kako na odgovarajući način poučavati, u različitim dobnim skupinama, one sadržaje struke koji su obuhvaćeni nastavnim programom. Cilj promjena u obrazovanju učitelja je profesionalizacija učiteljskog zanimanja, što podrazumijeva građenje široke baze znanstveno utemeljenih spoznaja o učenju, poučavanju i istraživačkoj metodologiji te bogatog repertoara empirijski provjerenih postupaka kojima se potiču procesi učenja i poučavanja. To će učitelju omogućiti da samostalno i kompetentno djeluje kao kritički intelektualac u interesu svojih učenika i u skladu s etičkim pravilima svoje profesije i specifičnim profesionalnim standardima (*Green paper on teacher education in Europe*, 2000, str.18).

1. PUT DO PRAKTIČNE KOMPETENCIJE UČITELJA

Inicijalno obrazovanje ima stratešku ulogu u oblikovanju mentalnog sklopa budućeg učitelja, otvorenog prema inovacijama i kritičnog prema vlastitom

iskustvu te predstavlja jedinstvenu priliku za povezivanje praktičnog iskustva i stečenog teorijskog znanja, u cilju osvješćivanja implicitnih i naivnih teorija o pedagoškim koncepcijama, praktičnoj nastavi i učiteljima (Baldacci, 2006). Budući učitelji bi trebali vježbati kritičko-refleksivne vještine u izvješćima o stručno-pedagoškoj praksi te u istraživanju veza između teorije i prakse, kako bi postigli jasniju sliku o vlastitom profesionalnom razvoju. Iz brojnih empirijskih istraživanja proizlazi da tijekom početnog obrazovanja učitelja edukacijske znanosti nisu dovoljno integrirane s praktičnom nastavom. Fragmentiranost ne omogućava primjenu teorijskih spoznaja u planiranju i izvedbi nastave, odnosno praćenju praktičnog rada (TNTEE, Progetto SIGMA, 1995, Cardarello Pasciuti, 2004). Prema istraživanju talijanskih autorica Cardarello i Pasciuti (2004), u izvješćima studenata o stručnoj praksi, primjećuje se da veoma rijetko primjenjuju teorijska obrazloženja u tumačenju opisanih odgojno-obrazovnih situacija. Čak i pri korištenju psiholoških, pedagoških ili didaktičkih znanja za tumačenje određenih pojava, rijetko primjenjuju dvije ili više alternativnih teorija. Na traženje da objasne povezanost teorije i prakse, ispitanici su često koristili veoma naivna teorijska polazišta. U cilju boljeg povezivanja teorije i prakse, talijanski autori Laneve (1999) i Michellini (2003) ističu važnost triju dimenzija u obrazovanju učitelja: metakulturalnu (usvajanje znanja), iskustvenu (razvijanje vještina) i refleksivnu (promišljanje o iskustvu). Istog je mišljenja njemački autor Neuweg (2004) koji ističe da se problem odnosa između teorije i prakse u obrazovanju učitelja može tumačiti kao problem uspostavljanja odnosa između učiteljskog znanja i učiteljskog umijeća. U uspostavljanju tog odnosa Neuweg (2004) razlikuje četiri moguća određenja: zasni-vanje, podudaranje, razlikovanje i ometanje. Misaona figura „zasnivanje“ shvaća znanje kao nužni uvjet profesionalnog umijeća, tj. umijeće je primjena znanja. Didaktički pristup implicira nužnost sustavnog uvježbavanja opažanja i ponašanja kojim se usvojeno deklarativno znanje pretvara u proceduralno. Misaona figura „podudaranja“ koncipira odnos znanja i iskustva dvosmjerno i teži što sveobuhvatnijem uzajamnom prožimanju procesa stjecanja iskustva i usvajanja znanja. S didaktičkog aspekta to znači da sveučilišni nastavnici trebaju znati svoja teorijska znanja implementirati u praksi, a budući učitelji moraju biti u stanju teorijski komentirati ono što su promatrali ili što u praksi mogu ostvariti. Misaona figura „razlikovanja“ razdvaja znanje i iskustvo koji tvore dvije usporedno postojeće prakse, s vlastitim dignitetom i višestruko prelomljenim te krajnje nejasnim odnosima uzajamne razmjene. Jedna od varijanti ove figure je model iskustvenog majstorskog nauka. Promatrajući majstora i oponašajući njegov primjer, naučnik nesvjesno stječe pravila umijeća, uključujući i ona koja ni sam majstor eksplicitno ne poznaje. Učiteljski studij, pri ovakvom shvaćanju odnosa znanja i iskustva, mora osigurati razvoj sposobnosti refleksivnog i kritičkog promišljanja. Ni iskustvo, ni teorija nisu sami za sebe dostatni, već ih treba povezati tumačeći konkretno nastavno iskustvo. Predmet obrazovanja, dakle, nije teorija kao dovršen oblik, nego proces oblikovanja teorije. Misaona figura „ometanja“ odnosi se na poteškoće

u racionalnom tumačenju intuitivnog umijeća, odnosno neuspjeh u naknadnoj misaonoj obradi uspješnog djelovanja. Jako je teško, npr., u potpunosti opisati sve elemente uspješnog nastavnog sata. Budući da se umijeće uvijek iznova aktualizira u osobitosti pojedinačne situacije, ono stvara nesigurnost. "Svijet znanja i mišljenja tada postaje pribježište u koje se povlače oni koji se boje upustiti u nesigurnost u kojoj se umijeće uvijek iznova treba dokazivati" (Neuwag, 2004, str. 132). Možemo zaključiti da je temeljito poznavanje i razumijevanje sadržaja akademskih područja te edukacijskih i metodičkih sadržaja i vježbi iz praktične nastave tek nužan, ali ne i dovoljan uvjet za uspješan odgojno-obrazovni rad. Sudeći prema opisanim koncepcijama uspostavljanja odnosa učiteljskog znanja i umijeća, u obrazovanju učitelja bi trebalo primijeniti integrirani model koji teži uzajamnom prožimanju procesa stjecanja znanja i iskustva. Didaktički to implicira primjenu cikličnog modela iskustvenog učenja koji je prikazan u tri varijante u tablici br. 1.

Tablica1: *Modeli iskustvenog učenja*

Pfeiffer i Jones, 1985	Kolb i Fry, 1984	Le Boterf, 2008
1. Iskustvo	1. Konkretno iskustvo	1. Praktično iskustvo
2. Komunikacija	2. Refleksivno promatranje	2. Eksplikacija i opisivanje iskustva
3. Analiza	3. Apstraktno razmišljanje	3.a. Konceptualizacija i modelacija. Formaliziranje modela.
4. Generalizacija	4. Aktivno eksperimentiranje	3.b. Dekontekstualizacija modela
5. Primjena		4. Ponovna primjena u praksi

Ciklus iskustvenog učenja se u svim prikazanim varijantama odvija u četiri ili pet koraka koji osiguravaju dubinski pristup učenju i razumijevanju povezanoosti teorijskih koncepcija s pojedinim praktičnim problemima. Prema Pfeiffer-u i Jones-u (1985) iskustvo (*experiencing*) se odnosi na konkretne i značajne aktivnosti za učenje, npr. izvedba nastave. Komunikacija (*publishing*) se odnosi na prezentaciju procesa postizanja rezultata i njihov opis voditelju vježbi i grupi ostalih studenata. Analiza (*processing*) je refleksija o doživljenom iskustvu i vrednovanje istog na osnovi predefiniраниh teorijskih kriterija, osobnog stava, mišljenja voditelja i članova grupe uključenih u stjecanje iskustva. Cilj je potpuna teorijska osvještenost o doživljenom iskustvu uz aktivaciju kreativnog promišljanja i integraciju primjenjenih modela djelovanja i alternativnih teorijskih ishodišta. U fazi generalizacije (*generalising*), polazeći od rezultata analize, stvaraju se opća pravila i novi modeli djelovanja, čija primjena može dovesti do promjene prethodne

strukture mišljenja. Ovo je krucijalni trenutak iskustvenog učenja, jer ukoliko student nije spreman dovesti u pitanje vlastite strukture mišljenja, neće biti u stanju prihvatiti nove ideje. U tom slučaju posljedica faze generalizacije bit će samo površne i prividne, dakle, beznačajne promjene. U fazi aplikacije (*applying*) student mora primijeniti ono što je dekontekstualizirao u fazi generalizacije, u novoj problemskoj situaciji i kontekstu, koristeći pritom nove spoznaje, odnosno izvedene zaključke i uočene veze. Problemska situacija mora biti slična prethodnoj, kako bi student mogao pokazati bolju izvedbu i napredovak u učenju. Time se potvrđuje cikličnost ovog procesa učenja. Model iskustvenog učenja zagovaraju mnogi stručnjaci poput Korthagena, Loughrana, Russella (2006) koji se već dugo bave obrazovanjem učitelja na visokoškolskim institucijama u Nizozemskoj, Austriji i Kanadi. U sklopu međunarodnog empirijskog istraživanja oni su analizirali primjere dobre prakse u svojim državama i došli do zaključka da se profesionalna kompetencija razvija pomoću refleksije o iskustvu u interakciji s drugima. Iz toga slijedi da većina teorijskih spoznaja budućih učitelja nastaje iz refleksije o njihovim iskustvima poučavanja i učenja. Autori govore o *phronesis* vs. *episteme*, pozivajući se na grčkog filozofa Aristotela (384-322 pr. Kr.) koji je, prema Lenzen (2004), razlikovao tri dimenzije ljudskog djelovanja: teoriju, praksu i poiesis. Pod teorijom je podrazumijevao razumsko rasuđivanje čija je osnova znanje, a usmjereno je na istinu do koje se dolazi uz pomoć refleksije. Praksa (*praxis*) je, s Aristotelovog motrišta, sposobnost moralno opravdanog odlučivanja na temelju odgovornog formuliranja primjerenih ciljeva društvenog djelovanja (*phronesis*). Poiesis označava stvarno djelovanje, temelji se na umijeću i usmjerava na ispunjavanje zadanih ciljeva. Prema spomenutim autorima idealan model obrazovanja učitelja treba se odvojiti od dominantnih načina razmišljanja u kojima su teorija i praksa razdvojene, na način da teoretska strana sadrži obrazovanje i istraživanje, a praktična strana profesionalno iskustvo u stvarnom kontekstu, dok njihovo povezivanje ostaje na razini namjere.

2. PRIKAZ ORGANIZACIJE STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE NA UČITELJSKIM STUDIJIMA U HRVATSKOJ

Prediplomski i diplomski integrirani petogodišnji učiteljski studij za magistra primarnog obrazovanja u Hrvatskoj ostvaruju: Odsjek za učiteljski studij pri Filozofskom fakultetu u Splitu, Učiteljski fakultet u Rijeci s područnim odjelom u Gospiću², Učiteljski fakultet u Zagrebu s područnim odjelima u Petrinji i Čakovcu, Učiteljski fakultet u Osijeku i dislocirani studij u Slavonskom Brodu, Odjel za izo-

² Podaci preuzeti iz nastavnog programa ili kalendara školskih aktivnosti na mrežnoj stranici pojedinog visokog učilišta, ak. god. 2010./2011. Od 2011./2012. područni odjel u Gospiću je prešao u sastav Sveučilišta u Zadru.

brazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru i Odjel za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. Dobrile u Puli.

Tablica 2: Prikaz organizacije stručno-pedagoške prakse na učiteljskim studijima u Hrvatskoj

Visokoškolske institucije	Trajanje stručno-pedagoške prakse			ECTS	% sati
	Ukupno trajanje	Godina studija	Trajanje po godinama	4+4 (engleski jezik)	2,81%
Odsjek za učiteljski studij pri Filozofskom fakultetu u Splitu	100 sati didaktičke metodičke i istraživačke prakse	II. III. IV. V.	15 sati 30 sati 30 sati 15 sati		
Učiteljski fakultet u Rijeci s područnim odjelom u Gospiću	120 sati školske prakse	III. IV.	30+30 sati 30+30 sati	7	3,36%
Učiteljski fakultet u Osijeku s dislociranim studijem u Slavonskom brodu	225 sati školske prakse i škole u prirodi	II. III. IV. V.	30 sati 45 sati 90 sati 60 sati	18	6,64%
Učiteljski fakultet u Zagrebu s područnim odjelima u Petrinji i Čakovcu	270 sati školske prakse i škole u prirodi	I. II. III. IV. V.	60 sati 30 sati 60 sati 60 sati 60 sati	9	7,11%
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru	240 sati školske prakse i metodičkih vježbi	III. IV.	60 sati 180 sati	-	7,48%
Odjel za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli	325 sati školske prakse (bez metodičkih vježbi)	I. II. III. IV. V.	25 sati 50 sati 75 sati 100 sati 75 sati	15	8,70%

Uvođenje “bolonjske reforme” visokog obrazovanja (2005. god.) dovelo je do različitih koncepcija studijskih programa na učiteljskim fakultetima i odjelima u Hrvatskoj. Studijski programi se međusobno jako razlikuju u ukupnom fondu sati, dinamici i količini vremena određenoj za usvajanje akademskih, edukacijskih i metodičkih znanja i vještina te realizaciji stručno-pedagoške prakse. Nadalje, razlikuju se u broju ECTS bodova za pojedine elemente studijskog

programa, broju kolegija koje studenti mogu sami izabrati, mogućnosti odabira izbornog modula za stjecanje dodatnih kompetencija za rad u školi, itd. U ovom radu posebno nas zanima organizacija i provedba stručno-pedagoške prakse. Iz tablica br. 2 vidljivo je da se praksa odvija u različitim godinama studija, uz razlike u trajanju, u većem ili manjem postotku udjela u ukupnom fondu sati te broju ostvarenih ECTS bodova. Studenti zadarskog učiteljskog studija ne dobivaju posebne ECTS bodove za obavljanje stručne prakse, a na ostalim studijima broj bodova ne prati prihvaćeno pravilo: 1 bod = 25 sunčanih sati. Na nekim je studijima prisutno precjenjivanje, a na drugim podcjenjivanje praktičnog rada studenata. Dinamika ostvarivanja stručne prakse je također različita: odvija se od prve, odnosno druge do pete godine, ili na trećoj i četvrtoj godini studija, većinom u vremenskom ciklusu od tjedan ili više dana. Kako bi student stekao opći uvid u kontinuitet rada u školi. Bez obzira na postojeće razlike, praksa se ostvaruje u tri etape. Prva se izvodi u ustanovi u kojoj se student obrazuje, u obliku metodičkih vježbi planiranja i programiranja nastavnog rada, pisanih priprema za nastavu te simulacija nastavnog sata. Druga se izvodi u školama – vježbaonicama, u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi. Sati metodičkih vježbi posebno su istaknuti za svaku metodiku te se ostvaruju pod vodstvom profesora – metodičara i učitelja – mentora. Treća etapa je prikazana u tablici br. 2 i odvija se u različitim vremenskim terminima zimskog ili ljetnog semestra, u osnovnoj školi koju studenti sami odaberu, najčešće prema mjestu stanovanja. Samo u Rijeci i Zadru ostvaruje se u mjestu studiranja, što je kvalitetnija varijanta, jer se radi o školama koje imaju status vježbaonica. U njima studente mogu pratiti učitelji izabrani u zvanje učitelja - mentora ili savjetnika. Studenti se upućuju na praksu na osnovi zahtjeva matičnog fakulteta/odjela i ugovora o obavljanju mentorskih poslova u vježbaonici koji potpisuje dekan/pročelnik visokoškolske institucije i ravnatelj škole. Voditelj stručno-pedagoške prakse priprema raspored studenata prema izabranim školama, šalje im popis studenata i pravilnik o izvođenju prakse te upućuje studente u njihove zadaće. U svim programima postoji uvodna stručna praksa s ciljem praćenja nastave i upoznavanja rada škole do preuzimanja sve aktivnije uloge studenta u planiranju, pripremanju i izvođenju nastave u različitim nastavnim programima, uključujući (na nekim fakultetima) školu u prirodi i integrirani nastavni dan. Tijekom prakse studenti su obvezni redovito pisati bilješke o svom radu i zapažanja o radu učitelja u dnevnik stručno-pedagoške prakse te ga dopunjavati tijekom čitavog studija. Na temelju vođenih bilješki sastavljaju izvješće i podnose ga na uvid mentoru. On daje mišljenje i ocjenu njihovog rada. Nakon završetka prakse, dnevnik, pripreme iz pojedinih metodika i ostalu dokumentaciju predaju voditelju stručno-pedagoške prakse. Voditelj pregledava dnevnik i izvješća te, na nekim visokim učilištima, organizira sastanke analize na kojima se vrši uvid u obavljene zadaće i dogovaraju strategije za daljnji rad.

3. CILJEVI I ORGANIZACIJA STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE NA UČITELJSKOM STUDIJU U PULI

Stručno-pedagoška praksa je integrirani dio sveukupnoga obrazovanja i osposobljavanja budućih učitelja. Njena je uloga povezivanje znanja iz područja edukacijskih znanosti i neposrednog iskustva koje studenti stječu tijekom praktične nastave. Temeljni cilj stručno-pedagoške prakse je stjecanje profesionalnih kompetencija specifičnih za pojedine nastavne predmete i područja, kao i za izvannastavnu i izvanškolsku djelatnost. U nastavnom programu Odjela za odgojne i obrazovne znanosti u Puli predviđeni su sljedeći specifični ciljevi:

- a) upoznavanje studenata s upravljanjem i vođenjem škole i specifičnostima unutarnje organizacije rada
- b) upoznavanje kulturne i javne djelatnosti škole
- c) upoznavanje s pravilnim i pravovremenim vođenjem obvezne školske dokumentacijom
- d) upoznavanje relevantnih zakonskih propisa iz domene obrazovanja te pravilnika i propisa koji reguliraju djelatnost osnovne škole
- e) prisustvovanje redovnom nastavnom radu, dodatnoj, dopunskoj i izbornoj nastavi te izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima
- f) prisustvovanje ostalim aktivnostima koje stručni timovi i učitelji realiziraju tijekom stručne prakse
- g) aktivno praćenje cjelokupnog rada učitelja i asistiranje u nastavi
- h) analiza i interpretacija organizacijskih komponenti nastave
- i) samostalno planiranje, pripremanje i izvođenje nastave uz potporu i praćenje učitelja-mentora
- j) analiza i kritička interpretacija prikupljenih podataka u dnevniku stručne prakse.

Odjel za odgojne i obrazovne znanosti u Puli upućuje studente svih pet godina integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija na izvođenje stručno-pedagoške prakse u trajanju od: I. godina – tjedan dana, II. godina – dva tjedna, III. godina – tri tjedna, IV. godina – četiri tjedna, V. godina – tri tjedna. Početkom siječnja voditelj stručno-pedagoške prakse izrađuje raspored i popis studenata te ga šalje školama koje su studenti odabrali, zajedno s pravilnikom o izvođenju stručne prakse. Također upućuje studente u njihove zadaće i obveze tijekom prakse. Studenti se službeno upućuju u škole gdje se pod vodstvom mentora upoznaju s realizacijom nastavnog programa u nižim razredima osnovne škole, mogućnostima različite primjene teorijskih znanja u nastavi i u drugim oblicima odgojno-obrazovnog rada te razvijaju interes za uvođenje inovacija. Njihova je dužnost dnevno boraviti u školi od početka do završetka nastave, uključujući i vrijeme izvannastavnih aktivnosti učenika, sjednica, stručnih sastanaka i sl., pratiti cjelokupni rad učitelja i pomagati mu, ovisno o pedagoško-psihološkoj osposobljenosti i godini studija. Tijekom prvih godina studija očekuje se da studenti

upoznaju organizaciju rada škole, promatraju i analiziraju proces poučavanja te vode bilješke u dnevnik o stručnoj praksi. Tijekom treće, četvrtе i pete godine studija obvezni su održati po dva nastavna sata iz svih nastavnih predmeta, za svaki nastavni sat napisati pisanu pripremu koju pregledava i ocjenjuje mentor te znati protumačiti izbor nastavnih strategija u svjetlu priznatih pedagoško-didaktičkih spoznaja. Tjedan dana nakon povratka s prakse, voditelj prikuplja i temeljito pregledava dnevnike stručne prakse i provjerava uspješnost obavljene prakse na osnovi potvrđnice koju ispunjava učitelj-mentor, a potpisuje ravnatelj škole.

3.1. Sadržaj stručno-pedagoške prakse na učiteljskom studiju u Puli

Nastavni program *Stručne prakse I* predviđa:

a) hospitiranje i upoznavanje:

- s općom i specifičnom organiziranosti škole-vježbaonice, s njezinom kulturnom i javnom djelatnošću
- sa sustavom upravljanja školom, radom stručnih i drugih tijela škole te radnim obvezama učitelja

b) prisustvovanje:

- redovnom nastavnom radu, dodatnoj, dopunskoj i izornoj nastavi te izvan-nastavnim i izvanškolskim aktivnostima
- ostalim aktivnostima koje stručni timovi i učitelji realiziraju tijekom školske prakse (npr. učiteljskim aktivima, roditeljskim i drugim sastancima, individualnim razgovorima učitelja s roditeljima, itd.).

Nastavni program *Stručne prakse II* predviđa:

a) hospitiranje i upoznavanje:

- sa zakonima, pravilnicima i propisima koji reguliraju djelatnost osnovne škole, kalendarom škole i sl.
- s relevantnom i obveznom školskom dokumentacijom (dnevnik rada, imenik, matična knjiga, ljetopis škole i dr.)

b) prisustvovanje:

- redovnom nastavnom radu, dodatnoj, dopunskoj i izornoj nastavi te izvan-nastavnim i izvanškolskim aktivnostima
- školskim programima i akcijama (proslave, ekskurzije, izleti, nastupi, natjecanja, izložbe, posjeti kinu, kazalištu, sistematski liječnički pregledi, cijepljenje i slično).

Nastavni program *Stručne prakse III* predviđa:

a) hospitiranje i daljnje upoznavanje:

- s planiranjem, programiranjem i pripremanjem odgojno-obrazovnog rada u nastavi (godišnji, mjesečni, tjedni i dnevni plan i program)
- s ispravnim i redovitim vođenjem pedagoške dokumentacije (matična knjiga učenika, razredna knjiga, imenik učenika, učeničke knjižice, e-matica,

izvedbeni nastavni planovi i programi, dokumentacija o slobodnim aktivnostima, izvanastavne aktivnosti, dodatna i dopunska nastava, godišnji plan i program rada škole, prilagođeni programi za učenike, spomenica škole, te različita izvješća o radu škole)

- s napredovanjem i problemima učenika kao važnog dijela odgojno-obrazovnog procesa (broj učenika i razrednih odjela, daroviti učenici, učenici koji rade prema prilagođenim programima, uključenost učenika u izvanastavne i izvanškolske aktivnosti, organiziranost dopunske i dodatne nastave, smotre i natjecanja učenika, nagrade, pohvale i kazne, pozitivno i negativno ocijenjeni učenici, realizacija suradnje s roditeljima i dr.)

b) prisustvovanje:

- radu stručnih i drugih tijela škole (učiteljsko vijeće, razredno vijeće, stručni aktivni, vijeće roditelja, školski odbor i slično)
- redovnom nastavnom radu, dodatnoj, dopunskoj i izbornoj nastavi te izvanastavnim i izvanškolskim aktivnostima

c) asistiranje studenata pri pregledavanju i evaluaciji domaćih zadaća, izradi nastavnih materijala, individualnom radu s učenicima koji imaju specifične odgojne potrebe, realizaciji izleta i ekskurzija, izvanastavnih aktivnosti i dr.

d) izvođenje najmanje dva nastavna sata iz predmeta likovna kultura pod vodstvom učitelja-mentora.

Nastavni program *Stručne prakse IV* predviđa:

a) hospitiranje u nastavi i upoznavanje:

- s planiranjem, programiranjem i pripremanjem odgojno-obrazovnog rada u nastavi (godišnji, mjesečni, tjedni i dnevni plan i program)
- sa zdravstvenom, socijalnom i ekološkom skrbi o učenicima (suradnja sa centrom za socijalnu skrb, suradnja sa centrom za odgoj, prehrana učenika u školi, suradnja sa školskim liječnikom, organiziranje zdravstvenih pregleda učenika, organiziranje uređivanja školskog prostora i drugo)
- sa suradnjom škole i relevantnih subjekata i institucija za odgojno-obrazovni rad

b) prisustvovanje:

- radu stručnih i drugih tijela škole (učiteljsko vijeće, razredno vijeće, stručni aktivni, vijeće roditelja, školski odbor i slično)
- stručnim predavanjima za učitelje, stručnim aktivima, praćenje stručnih skupova i dr.

c) izvođenje najmanje dva nastavna sata iz predmeta hrvatski jezik, glazbena kultura te tjelesna i zdravstvena kultura pod vodstvom učitelja-mentora.

Nastavni program *Stručne prakse V* predviđa:

a) daljnje upoznavanje s planiranjem, programiranjem i pripremanjem odgojno-obrazovnog rada u nastavi (godišnji, mjesečni, tjedni i dnevni plan i program)

b) praćenje, analizu i interpretaciju organizacijskih komponenti nastave, kao npr. artikulacije sata, primijenjenih nastavnih metoda, sredstava i pomagala,

interakcijskih odnosa učitelja i učenika, aktivnosti, pažnje i zainteresiranosti učenika tijekom nastave, uređenosti učionice, kao i niza drugih komponenti značajnih za kvalitetan odgojno-obrazovni rad

- c) promatranje, analizu i aktivno sudjelovanje studenata u različitim oblicima odgojno-obrazovnog rada, u radu s darovitim učenicima i učenicima s teškoćama u razvoju, u radu učeničkih grupa i drugim aktivnostima vezanim za suradnju s učiteljima i roditeljima učenika
- d) izvođenje najmanje dva nastavna sata iz predmeta matematike i prirode i društva pod vodstvom učitelja-mentora.

Jedna od glavnih zadaća studenata za vrijeme treće, četvrte i pete godine stručne prakse je priprema i izvedba nastave iz svih predmeta pod vodstvom učitelja-mentora uz mogućnost integriranog pristupa planiranju i realizaciji nastave. Za svaki nastavni sat, odnosno integrirani dan ili terensku nastavu, studenti su dužni napisati pisanu pripremu koju pregledava i ocjenjuje mentor. Sva opažanja, pripreme i podatke prikupljene tijekom godišnje stručne prakse student treba sintetizirati i kritički interpretirati, povezujući teorijsku i praktičnu razinu znanja. Završno izvješće, temeljeno na promatranju, razgovorima s mentorom i vlastitom iskustvu stečenom tijekom školske prakse, student je, nakon povratka na fakultet, dužan prezentirati pred studentima i voditeljem.

3.2. Kritički osvrt na realizaciju stručno-pedagoške prakse na učiteljskom studiju u Puli

Nastavni program stručno-pedagoške prakse na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti u Puli u osnovi je dobro zamišljen, ali u realizaciji ima nekoliko slabih točaka koje su od presudne važnosti za povezivanje teorijskog i praktičnog dijela inicijalnog obrazovanja učitelja. Prvi se problem odnosi na nedostatke na planu suradnje sveučilišta, škola i Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Sinergijskim djelovanjem ove bi institucije trebale regulirati nadležnost financiranja usluga učitelja-mentora i njegovu edukaciju za obavljanje mentorske uloge. Potrebna je i kvalitetnija evaluacija, supervizija i praćenje proces stjecanja praktičnih iskustva studenata te sustavno i organizirano povezivanje praktičnih i teorijskih znanja i umjeća. Pritom se nedovoljno valorizira rad voditelja stručno-pedagoške prakse (tijekom pripreme studenata za izvođenje stručne prakse i usmjeravanja na refleksivna promišljanja nakon stečenog praktičnog iskustva, kako bi studenti stečeno znanje teorijski utemeljili, odnosno shvatili što rade, zašto to rade, koje ciljeve trebaju postići i koje teorijske koncepcije primjenjivati). Voditelj stručne prakse trebao bi poticati studenta na povezivanje akademskih i praktičnih znanja te na izbor adekvatnih strategija i tehnika koje treba primijeniti u rješavanju problema odgoja i obrazovanja. U stvarnosti, voditelj nema tu ulogu. Naime, ne postoji posebno zadužena osoba za vođenje stručne prakse,

već tu ulogu vrši predstojnik katedre, uz niz drugih administrativnih dužnosti. Njegove se obveze svode na organizaciju odlaska, tjeka i povratka studenta sa stručne prakse. Prije odlaska na praksu predstojnik katedre upućuje studente u škole koje su sami odabrali, objašnjava zadaće koje student treba ostvariti tijekom prakse, tumači način pravilnog vođenja dnevnika stručne prakse. Pri povratku s prakse temeljito pregledava dnevnik prakse i provjerava uspješnost obavljene prakse na osnovi potvrđnice koju ispunjava učitelj-mentor, a potpisuje ravnatelj škole. Sljedeći problem je izbor učitelja-mentora, odnosno nedostatna pažnja koja se tom pitanju posvećuje. U mnogim školama učitelji uopće nisu motivirani za obavljanje mentorstva, za koje nije predviđena nikakva naknada, iako je to vrlo zahtjevan i odgovoran posao. Od mentora se očekuje da prihvati studenta, uvede ga u tehničko-administrativnu i pedagoško-didaktičku stranu struke. Poželjno je da pojedinog studenta diskretno vodi, te da poštuje njegove individualne sposobnosti u planiranju i izvođenju konkretnih zadataka, a da pritom ne uklanja probleme i teškoće s kojima se student susreće. Nadalje, od mentora se traži da pripremi uzorne/ogledne sate nastave, pomaže studentu u pripremi i izvedbi nastave, te prati i vrednuje njegovo praktično iskustvo, pružajući mu stručnu potporu. Mentor, dakle, predstavlja uporišnu točku, odnosno osobu kojoj se student može obratiti s povjerenjem za savjet i pomoć u realizaciji odgojno-obrazovnog rada i teorijskom tumačenju odgojno-obrazovnih situacija. Tako osjetljive poslove trebalo bi povjeriti kvalitetnim mentorima, onima koji su zainteresirani i motivirani za taj rad te educirani za organizirano i kompetentno vođenje stručno-pedagoške prakse.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA I INSTRUMENTI

4.1. Uvod u empirijski dio istraživanja

Ovo istraživanje jedan je od segmenata rada na međunarodnom projektu SKVIZ (*Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju*), a sadržajno se vezuje i za znanstveno-istraživački projekt *ICT i položaj studenta u Bolonjskom procesu* odobren od Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Unutar projekta samo dio istraživanja se odnosi na važnost stručno-pedagoške prakse u formiranju raznih dimenzija učiteljeve višedimenzionalne kompetentnosti. U istraživanju su sudjelovali studenti učiteljskih studija iz Slovenije (Ljubljana, Kopar), Hrvatske (Rijeka, Pula) i Srbije (Beograd, Vršac).

Glavninu prezentiranih i interpretiranih rezultata čine oni koje smo dobili ispitivanjem studenata iz Pule. Samo u dijelu koji se odnosi na usporedbu zadovoljstva studijem, na procjenu predviđenog utjecaja stručne prakse na razvoj osobnih kompetencija te utvrđivanje postojećih razlika u procjeni varijabli vezanih za

organizaciju stručno-pedagoške prakse, prezentaciju i interpretaciju smo izradile komparativno, za studente svih institucija uključenih u istraživanje, (tablice 3., 4. i 9).

4.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj empirijskog istraživanja bio je ispitati stavove studenata o razini njihove osposobljenosti za rad u školi prije i poslije izvedbe stručno-pedagoške prakse i utjecaj iste na razvoj njihovih profesionalnih kompetencija.

S obzirom na cilj, određeni su i sljedeći zadaci istraživanja:

- utvrditi procjenu zadovoljstva studijem i uspješnosti studiranja
- utvrditi procjenu studenata o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih profesionalnih kompetencija
- provjeriti da li se studenti iz različitih visokoškolskih učiteljskih institucija uključenih u istraživanje razlikuju u procjeni očekivanog utjecaja stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih kompetencija
- utvrditi procjenu trenutne osposobljenosti ispitanika za rad u školi prije i nakon ostvarene stručno-pedagoške prakse
- utvrditi razlike u procjenama ispitanika o osposobljenosti prije i poslije izvedbe stručno- pedagoške prakse
- utvrditi procjenu zadovoljstva studenata s pojedinim elementima provedbe stručno-pedagoške prakse
- provjeriti da li se stavovi studenata iz različitih visokoškolskih učiteljskih institucija uključenih u istraživanje statistički značajno razlikuju u odnosu na procjenu varijabli vezanih za organizaciju stručno-pedagoške prakse.

4.3. Istraživačke metode, postupci i instrumenti

Osnovne istraživačke metode su deskriptivna i kauzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškog istraživanja (Sagadin 1993) s postupcima anketiranja i procjene stavova. Istraživanje se temelji na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi.

Za postupak anketiranja kao instrument prikupljanja podataka konstruirana su dva upitnika. U upitnik su uvrštene sljedeće varijable: motiviranost za studij, očekivanja o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj vlastitih kompetencija, osposobljenost za pojedine kompetencije prije i poslije odlaska na stručno-pedagošku praksu, zadovoljstvo studenata s pojedinim elementima provedbe stručno-pedagoške prakse. Od ispitanika se tražilo da izraze svoj stav koristeći ponuđene skale Likertovog tipa od 5 stupnjeva. Sastavni dio upitnika bila su još i otvorena pitanja za ispitivanje iskustava i prijedloga studenata u cilju realizacije kvalitetnije stručne prakse.

4.4. Opis uzorka istraživanja

U cjelokupnom istraživanju je sudjelovalo 1010 studenata, ali smo se u obradi podataka limitirali na interpretaciju rezultata uzorka ispitanika iz Pule, osim u usporedbi procjene stavova studenata iz različitih visokoškolskih institucija o zadovoljstvu izabranim studijem, te o razlikama u procjeni varijabli vezanih za organizaciju stručno-pedagoške prakse. Upitnik je prije pedagoške prakse ispunilo 162 studenta i to studenti svih godina učiteljskog studija, Odjela za odgojne i obrazovne znanosti u Puli, a nakon odrađene prakse 175 studenata.

4.5. Postupci obrade podataka

Podatke smo statistički obradili u skladu s ciljevima i zadacima istraživanja uz pomoć statističkog programskog paketa SPSS za Windows. Podaci su obrađeni na razini deskriptivne i inferencijalne statistike. Kvantitativno izraženi podaci obrađeni su pomoću sljedećih statističkih postupaka: frekvencija i postoci, aritmetička sredina, standardna devijacija, t-test, jednosmjerna analiza varijance i hi-kvadrat test. Podaci su prikazani tabelarno.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Na pitanje da li bi se opet odlučili za učiteljski studij kad bi se ponovno upisivali, vrlo mali postotak (od 0,0% do 6,3%) ne bi izabrao učiteljski studij, nešto veći postotak (od 8,2% do 12,6%) ne zna što bi napravio, a većina (od 82,4% do 89,9%) bi ponovno upisala isti studij (tab. 3).

Tablica 3: Procjena svih ispitanika o mogućnosti ponovne odluke o izboru učiteljskog poziva

Mogućnost ponovne odluke o upisu na učiteljski studij								
ispitanici			da		ne		ne znam	
Skupine ispitanika	N	%	f	%	f	%	f	%
Ljubljana	347	100,0%	286	82,4%	22	6,3%	39	11,2%
Kopar	176	100,0%	149	84,7%	9	5,1%	18	10,2%
Rijeka	79	100,0%	67	84,8%	4	5,1%	8	10,1%
Pula	162	100,0%	135	83,3%	7	4,3%	20	12,3%
Vršac	147	100,0%	132	89,8%	3	2,0%	12	8,2%
Beograd	95	100,0%	83	87,4%	0	0,0%	12	12,6%

Među stavovima ispitanika nema statistički značajne razlike. Iz dobivenih podataka možemo zaključiti da je većina studenata upisala ovaj studij jer im je učiteljski poziv bio primarni, a ne sekundarni izbor.

Jedno od pitanja u upitniku tražilo je procjenu studenata o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih učiteljskih kompetencija. Relativno mali postotak ispitanika (od 0,0% do 3,8%) izjavio je da stručno-pedagoška praksa ima vrlo mali ili mali utjecaj na razvoj profesionalnih kompetencija, od 6,1% do 9,3% ispitanika smatra da praksa ima osrednji utjecaj, a 30,7% do 43,0% ispitanika misli da ima velik utjecaj. Najveći postotak ispitanika (od 44,3% do 62,5%) očekuje izuzetno veliki utjecaj stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih učiteljskih kompetencija.

Tablica 4: Deskriptivni podaci o procjeni predviđenog utjecaja stručne prakse na razvoj osobnih kompetencija (svi ispitanici)

Utjecaj stručno-pedagoške prakse na razvoj osobnih kompetencija											
Skupine ispitanika	N	1*		2*		3*		4*		5*	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ljubljana	347	0	0,0	1	0,3	21	6,1	137	39,5	188	54,2
Kopar	176	0	0,0	0	0,0	12	6,8	54	30,7	110	62,5
Rijeka	79	0	0,0	3	3,8	7	8,9	34	43,0	35	44,3
Pula	162	1	0,6	1	0,6	15	9,3	68	42,0	77	47,5
Vršac	148	0	0,0	0	0,0	9	6,1	62	41,9	77	52,0
Beograd	98	0	0,1	1	0,6	16	7,9	42	39,3	39	52,1

* Skala procjene: 1-vrlo mali utjecaj, 2- mali utjecaj, 3- osrednji utjecaj, 4- velik utjecaj, 5- izuzetno velik utjecaj.

Željeli smo provjeriti da li se studenti iz različitih institucija učiteljskih studija razlikuju u procjeni predviđenog utjecaja stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih kompetencija. Na temelju podataka prikazanih u tablici 2, izračunali smo hi-kvadrat test ($\chi^2=46,119$; $p=0,001$; st.sl.=20) koji pokazuje da postoji statistički značajna razlika u procjenama studenata. Ističu se ispitanici učiteljskog studija iz Kopra od kojih 62,5% očekuje izuzetno veliko napredovanje u razvoju kompetencija za rad u školi nakon obavljanja prakse.

Tablica 5: Deskriptivni podaci o procjenama ispitanika iz Pule koje se odnose na zadovoljstvo studijem i uspješnost studiranja

Ispitane varijable	1*		2*		3*		4*		5*	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
a. Stupanj zadovoljstva studijem za učiteljski poziv	1	0,6	7	4,3	58	36,0	58	36,0	37	23,0
b. Osobna uspješnost tijekom studija	0	0,0	1	0,6	37	22,8	101	62,3	23	14,2
c. Trenutna osposobljenost za obavljanje učiteljskog poziva	0	0,0	7	4,3	50	30,9	88	54,3	17	10,5

* Skale procjene: a. 1 - vrlo nezadovoljan, 2- nezadovoljan, 3- osrednje zadovoljan, 4- zadovoljan, 5- izuzetno zadovoljan; b. 1- potpuno neuspješan, 2- malo uspješan, 3- osrednje uspješan, 4- vrlo uspješan, 5- izuzetno uspješan; c. 1- vrlo slabo osposobljen, 2- slabo osposobljen, 3- osrednje osposobljen, 4- vrlo dobro osposobljen, 5- izuzetno osposobljen.

Na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti u Puli, ima vrlo malo (0,6%) studenata potpuno nezadovoljnih izabranim studijem, nezadovoljnih ima 4,3%, osrednje zadovoljnih i zadovoljnih ima 36,0%, a izuzetno zadovoljnih 23,0%. Osobna uspješnost tijekom studija visoko je procjenjena: 22,8% ispitanika smatra se osrednje uspješnima na studiju, 14,2% izuzetno uspješnima, a većina (62,3%) sebe procjenjuje vrlo uspješnim studentima. Što se tiče procjene trenutne osposobljenosti za obavljanje učiteljskog poziva dobiveni su zadovoljavajući rezultati s obzirom da su u ovo istraživanje uključeni studenti svih godina studija (od prve do pete). Nijedan ispitanik ne misli da je slabo osposobljen, samo 4,3% ispitanika smatra da su osrednje osposobljeni, 54,3% procjenjuje da su vrlo dobro osposobljeni, a 10,5% misli da su izuzetno osposobljeni.

Tablica 6.1: Deskriptivni podaci o osposobljenosti prije i poslije izvedbe stručno-pedagoške prakse (ispitanici iz Pule)

KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSILIJE	N	M	SD
PREDMETNO-STRUČNA KOMPETENTNOST				
Stručna osposobljenost za poučavanje pojedinih predmeta	Prije prakse	157	3,25	,99
	Poslije prakse	155	3,05	1,23
KOMPETENTNOST U MEĐUSOBNIM ODNOSIMA				
Komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima	Prije prakse	157	4,05	,84
	Poslije prakse	156	3,87	,78

KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSLIJE	N	M	SD
ORGANIZACIJSKA KOMPETENTNOST				
Poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih poslova i planiranja nastave te izvršavanja drugih obveza	Prije prakse	141	2,70	1,14
	Poslije prakse	154	2,85	1,22
Poznavanje školske dokumentacije	Prije prakse	162	2,53	1,05
	Poslije prakse	176	2,77	1,24
Pedagoško vođenje razreda i/ili grupe	Prije prakse	149	3,46	1,18
	Poslije prakse	157	3,22	1,29
Organizacijske sposobnosti	Prije prakse	156	3,73	,96
	Poslije prakse	165	3,50	1,09

Organizirana i stručno praćena pedagoška praksa u školama – vježbovicama ima funkciju pripremanja budućih učitelja za praktičan rad. Ispitanici su na petstupanjskoj ljestvici procjene (0 = ne mogu procijeniti, 1 = jako loše, 2 = loše, 3 = dobro, 4 = vrlo dobro, 5 = izuzetno dobro) trebali procijeniti koliko su osposobljeni za pojedinu kompetenciju nakon stručno-pedagoške prakse u odnosu na kompetentnost prije prakse. U istraživanju se očekivao pozitivan utjecaj prakse na razvoj učiteljskih kompetencija studenata, međutim stavovi ispitanika Odjela za odgojne i obrazovne znanosti u Puli pokazuju upravo suprotnu tendenciju. Sudeći prema dobivenim prosječnim vrijednostima, ispitanici se uglavnom smatraju dobro osposobljenima za pojedinu kompetenciju, ali procjenjuju svoju osposobljenost poslije prakse nižom od one prije prakse. Pri tome je važno obratiti pažnju na visoku raspršenost odgovora, na što je vjerojatno utjecala uključenost svih grupa studenata u istraživanje (od prve do pete godine studija). Naime, samo studenti treće, četvrte i pete godine učestvuju u praktičnoj realizaciji nastave, dok ostali asistiraju i prate rad učitelja i učenika. Ipak, većina dobivenih rezultata pomaknuta je prema nižim prosječnim vrijednostima što ukazuje na mnogo veća očekivanja ispitanika, što je vidljivo u tablici 4. Naime, ukupno 89,5% ispitanika iz Pule izjavilo je da očekuje velik ili izuzetno veliki utjecaj stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih učiteljskih kompetencija.

Tablica 6.2: Deskriptivni podaci o osposobljenosti prije i poslije izvedbe stručno-pedagoške prakse (ispitanici iz Pule)

PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKA I PSIHOLOŠKA KOMPETENTNOST				
KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSLIJE	N	M	SD
Poznavanje osobina učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj) te osposobljenost za izvođenje diferencijacije i individualizacije nastave	Prije prakse	157	3,38	1,25
	Poslije prakse	162	3,20	1,15
Strukturiranje i izvođenje nastavnog procesa	Prije prakse	154	3,32	1,24
	Poslije prakse	164	3,23	1,18
Uporaba socijalnih oblika rada	Prije prakse	152	3,63	1,15
	Poslije prakse	164	3,60	1,22
Uporaba nastavnih metoda	Prije prakse	153	3,67	1,06
	Poslije prakse	160	3,57	1,06
Sposobnost uporabe nastavnih sredstava i pomagala i informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju	Prije prakse	158	3,68	1,17
	Poslije prakse	176	3,57	1,02
Osposobljenost za izvođenje „poučavanja usmjerenog na učenika“	Prije prakse	148	3,73	1,10
	Poslije prakse	162	3,51	1,17
Osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje i samostalnost	Prije prakse	150	3,40	1,20
	Poslije prakse	161	3,09	1,31
Poznavanje školskog sustava	Prije prakse	152	2,99	1,19
	Poslije prakse	156	3,08	1,19
KOMPETENTNOST U ULOGAMA OPĆE PROFESIONALNOSTI				
Sposobnost stručne suradnje i timskog rada	Prije prakse	152	3,64	1,03
	Poslije prakse	161	3,36	1,09
Sposobnost planiranja osobnog profesionalnog razvoja	Prije prakse	150	3,37	1,35
	Poslije prakse	156	3,17	1,22

Dobiveni rezultati mogu se interpretirati kao pojava šoka realnosti (*reality shock*), odnosno kao poteškoća na prijelazu iz statusa studenta u školsku stvarnost. Navedenim poteškoćama u stjecanju početnih nastavnih iskustava dodaje se djelovanje „*washing-out*“ pojave kojom se sve naučeno tijekom studija briše, ili se ne primijenjuje u svim situacijama nastavne prakse (Korthagen, Longhran i Russell, prema Grion, 2008). Kako bi se stanje popravilo, potrebno je reorganizirati stručno-pedagošku praksu i vrste njene aktivnosti predugo limitirane samo na promatranje i asistiranje, te organizirati kontinuirano promišljanje o tumačenju praktične nastave u svjetlu teorijskih paradigmi.

U analizi pojedinih srednjih vrijednosti procjene razvoja učiteljskih kompetencija prije i nakon prakse, primjetili smo pozitivne pomake, iako za samo nekoliko decimala, i to većim dijelom unutar pedagoško-didaktičke i psihološke kompetentnosti.

Tablica 7: Deskriptivni podaci o poboljšanju osposobljenosti ispitanika iz Pule poslije izvedbe stručne prakse *(ispitanici iz Pule)

PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKA I PSIHOLOŠKA KOMPETENTNOST				
KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSILIJE	N	M	SD
Nastavni sat ima jasno i logički oblikovanu strukturu	Prije prakse	161	3,354	1,257
	Poslije prakse	176	3,568	1,154
Uvođenje u nastavni sat (motivacija, najava cilja)	Prije prakse	162	3,790	1,263
	Poslije prakse	175	3,920	1,090
Obrada novih nastavnih sadržaja	Prije prakse	162	3,667	1,185
	Poslije prakse	175	3,731	1,105
Uvježbavanje	Prije prakse	158	3,500	1,099
	Poslije prakse	176	3,790	1,093
Ponavljanje (učitelj organizira produktivne načine ponavljanja; uspoređivanje, sintetiziranje)	Prije prakse	158	3,563	1,120
	Poslije prakse	176	3,773	1,066
Učitelj koristi rezultate provjeravanja znanja pri daljnjem planiranju procesa učenja	Prije prakse	158	3,557	1,244
	Poslije prakse	176	3,591	1,220
Učitelj uvijek daje učenicima kvalitetnu povratnu informaciju	Prije prakse	157	3,395	1,239
	Poslije prakse	175	3,411	1,265
Uporaba verbalnih metoda (tumačenje, razgovor)	Prije prakse	158	3,816	1,087
	Poslije prakse	176	3,921	1,050
Razumijevanje odgojno-obrazovnih pojmova	Prije prakse	154	3,377	1,085
	Poslije prakse	174	3,465	,983
Razumijevanje teorija kurikuluma	Prije prakse	154	2,935	1,224
	Poslije prakse	173	3,110	1,174
Poznavanje prava i dužnosti učitelja	Prije prakse	156	3,256	1,223
	Poslije prakse	174	3,379	1,155
Poznavanje zakonske regulative i različitih pravilnika u području odgojno-obrazovnog rada	Prije prakse	156	2,769	1,290
	Poslije prakse	173	2,803	1,274
Suradnja s drugim učiteljima (timsko planiranje, izvođenje nastave i vrednovanje poučavanja)	Prije prakse	157	3,382	1,313
	Poslije prakse	174	3,448	1,224

* Skala procjene: 0 = ne mogu procijeniti, 1 = jako loše, 2= loše, 3= dobro, 4= vrlo dobro, 5= izuzetno dobro

Pozitivni rezultati dobiveni su za procjenu razvoja kompetencije u strukturiranju i izvođenju nastavnog procesa, uporabi nekih nastavnih metoda, razumijevanju odgojno-obrazovnih pojmova, poznavanju prava i dužnosti učitelja, poznavanju zakonske regulative te suradnji s drugim učiteljima. Studenti su, dakle, najveći napredak procijenili u kompetencijama koje ne mogu uvježbati u sveučilišnoj nastavi, već ih razvijaju u neposrednom radu s učenicima i učiteljima-mentorima. Većinom se radi o praktičnim znanjima i umijećima za koje se iskustvo učitelja-mentora više cijeni od znanja stečenih na visokoškolskoj instituciji.

U tablici 8. prikazani su rezultati testiranja značajnosti razlika u procjenama iste skupine ispitanika prije i poslije izvedbe stručno-pedagoške prakse. Analizu smo proveli t-testom za nezavisne skupine, prema kojem postoje statistički značajne razlike na $p < ,05$ za sve navedene varijable.

Tablica 8: Razlike u procjenama ispitanika (t-test za nezavisne varijable) o osposobljenosti prije i poslije izvedbe stručne prakse*(ispitanici iz Pule)

KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSILIJE	M	SD	t	p
Ovladavanje sadržajima iz predmeta i područja	Prije prakse	3,509	,913	2,594	,010
	Poslije prakse	3,234	1,015		
Sposobnost interdisciplinarnog povezivanja sadržaja i predmeta.	Prije prakse	3,584	,963	2,666	,008
	Poslije prakse	3,292	1,022	2,670	,008
Posjedovanje znanja o općim činjenicama	Prije prakse	3,687	,877	2,087	,038
	Poslije prakse	3,486	,889	2,089	,037
Organizacijske sposobnosti	Prije prakse	3,731	,959	2,034	,043
	Poslije prakse	3,497	1,091	2,041	,042
Uvježbavanje (učitelj jasno pokazuje vještinu, pažljivo priprema učenje i odmah ispravlja učenikove pogreške)	Prije prakse	3,500	1,099	-2,413	,016
	Poslije prakse	3,790	1,093	-2,412	,016
Razvija kod učenika medijsku pismenost	Prije prakse	3,095	1,166	1,999	,046
	Poslije prakse	2,823	1,303	2,010	,045
Razvija kod učenika informacijsku pismenost	Prije prakse	3,210	1,160	2,974	,003
	Poslije prakse	2,810	1,274	2,988	,003
Zna učinkovito organizirati i koristiti informacijsku tehnologiju u nastavne svrhe	Prije prakse	3,456	1,239	2,619	,009
	Poslije prakse	3,087	1,310	2,625	,009

KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSLIJE	M	SD	t	p
Sposoban je primijeniti novosti u informacijskoj tehnologiji za poboljšanje kvalitete učenja i poučavanja	Prije prakse	3,372	1,108	2,431	,016
	Poslije prakse	3,046	1,308	2,454	,015
Osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje i samostalnost	Prije prakse	3,400	1,204	2,148	,032
	Poslije prakse	3,093	1,308	2,154	,032
Sposobnost stručne suradnje i timskog rada	Prije prakse	3,638	1,026	2,322	,021
	Poslije prakse	3,360	1,087	2,326	,021
Suradnja s roditeljima	Prije prakse	3,401	1,285	2,630	,009
	Poslije prakse	3,017	1,366	2,639	,009
Osposobljen je za uporabu različite stručne i znanstvene literature	Prije prakse	3,382	1,227	2,156	,032
	Poslije prakse	3,087	1,257	2,159	,032
Osposobljen je za istraživanje u odgoju i obrazovanju	Prije prakse	3,401	1,176	2,231	,026
	Poslije prakse	3,103	1,245	2,238	,026
Sposoban je za samoevaluaciju, promišljeno analizira svoj pedagoški rad i otvoren je za povratne informacije	Prije prakse	3,567	1,200	2,444	,015
	Poslije prakse	3,229	1,311	2,455	,015

* Skala procjene: 0 = ne mogu procijeniti, 1 = jako loše, 2= loše, 3= dobro, 4= vrlo dobro, 5= izuzetno dobro

Iznimka je umijeće uvježbavanja (učitelj jasno pokazuje vještinu, pažljivo priprema učenje i odmah ispravlja učenikove pogreške) za koje, prema t-testu, postoji statistički značajna razlika ($t=2,413$; $p=.016$) u smislu poboljšanja kompetencije nakon izvedbe stručne prakse. Razvoj kompetencije ovladavanja sadržajima iz predmeta i područja i njihovog interdisciplinarnog povezivanja dužnost je sveučilišne institucije. Međutim, prema procjenama studenata, neki su kolegiji suviše teorijski prezentirani i nedovoljno integrirani s praksom. Studenti bi takve predmete potpuno izbacili iz nastavnog programa, jer ne vide njihovu utilitarnu vrijednost. Što se tiče organizacijskih kompetencija, u nastavnom programu su nedovoljno zastupljeni kolegiji koji potiču razvoj navedenih sposobnosti studenata, stoga nema smisla očekivati napredak ako kompetencija nije razvijena. Sa žaljenjem konstatiramo da studenti ne procjenjuju veću osposobljenost za timski rad i suradnju s roditeljima nakon ostvarene

prakse, iako se za to na studiju pripremaju. Velika raspršenost odgovora i u ovom slučaju može značiti da postoje znatne razlike u iskustvima studenata tijekom boravka u školi (gdje se ponekad ne uspiju snaći, a ponekad su žrtve otpora učitelja-mentora prema dodatnim obvezama). Poboljšanje medijske i informacijske pismenosti studenata tijekom boravka u školi, nažalost, još je uvijek iluzorno očekivati, jer škole, često, nisu dovoljno opremljene adekvatnom nastavnom tehnologijom, a i mnogi se učitelji oslanjaju na pomoć mlađih generacija u korištenju informacijske tehnologije u nastavne svrhe. Istraživačka uloga učitelja još uvijek nije zaživjela u našim školama (Bognar, B., 2006) stoga nije neobično što studenti procjenjuju kako nisu mogli napredovati u kompetenciji potrebnoj za istraživanje odgoja i obrazovanja. Također, refleksija i analiza pedagoškog rada u cilju samoevaluacije ne provodi se organizirano i sustavno. Većinom je prepuštena osobnoj inicijativi učitelja-mentora koji brine o budućem učitelju i nastoji potaknuti zajedničko promišljanje o tekućim problemima života i rada u školi.

U tablici br. 9 prikazani su rezultati procjene svih ispitanika o zadovoljstvu pripremom i izvedbom stručne prakse i analiza varijance u razlikama njihovih procjena. Ispitanici Odjela za odgojne i obrazovne znanosti u Puli osrednje su zadovoljni ($M=3,234$) s pripremom za realizaciju stručno-pedagoške prakse pri Odjelu i analizom provedbe stručno-pedagoške prakse po povratku na Odjel ($M=3,360$). Zadovoljni su izvođenjem stručno-pedagoške prakse u školi /vježbaonici ($M=3,874$) i suradnjom s mentorom ($M=4,257$). Visoka raspršenost odgovora ukazuje na neslaganje ispitanika u vrednovanju elemenata provedbe stručno-pedagoške prakse, osim u dijelu suradnje s mentorom, za koju je standardna devijacija nešto niža. Razlog visoke raspršenosti odgovora dobivenih za varijablu izvođenja prakse vjerojatno ovisi o različitom iskustvu studenata u školama-vježbaonicama koje sami dabiru prema mjestu stanovanja. U školama-vježbaonicama mogu biti jako lijepo primljeni, uz kvalitetnu podršku mentora i drugog školskog osoblja, a mogu doživjeti i negativna iskustva. Uglavnom, iz stavova ispitanika moguće je zaključiti da na razvoj njihove profesionalnosti veliki utjecaj ima uključenost u praktičan rad i suradnja s mentorom. S druge strane, kao što je već konstatirano u teorijskom dijelu ovog rada, pripremi i analizi prakse na Odjelu treba posvetiti mnogo više pažnje, u cilju kvalitetnije integracije teorijskih i praktičnih znanja i umijeća budućih učitelja.

Tablica 9: Analiza varijance stavova ispitanika o zadovoljstvu pripremom i izvedbom stručne prakse prema visokoškolskim institucijama* (svi ispitanici)

ELEMENTI PROVEDBE STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE	Skupine ispitanika	N	M	SD	F	p
Priprema za realizaciju stručno-pedagoške prakse pri fakultetu/odjelu	Ljubljana	323	3,548	1,054	9,171	,000
	Kopar	139	3,316	1,007		
	Rijeka	67	3,776	,850		
	Pula	175	3,234	1,123		
	Vršac	134	3,918	,926		
	Beograd	88	3,727	1,122		
Izvođenje stručno- pedagoške prakse u školi / vježbaonici	Ljubljana	322	4,661	,665	33,531	,000
	Kopar	139	4,676	,673		
	Rijeka	67	4,060	,868		
	Pula	175	3,874	1,065		
	Vršac	134	4,149	,845		
	Beograd	87	3,919	,892		
Suradnja s mentorom	Ljubljana	321	4,632	,779	18,607	,000
	Kopar	138	4,732	,634		
	Rijeka	67	4,343	,862		
	Pula	175	4,257	,945		
	Vršac	130	4,085	1,004		
	Beograd	84	3,941	,910		
Analiza provedbe stručno- pedagoške prakse po povratku na fakultet / odjel	Ljubljana	263	3,639	1,311	7,986	,000
	Kopar	129	3,411	1,321		
	Rijeka	67	3,746	1,106		
	Pula	175	3,360	1,246		
	Vršac	134	4,075	,889		
	Beograd	86	3,977	,839		

*Skala procjene: 1 = vrlo nezadovoljan, 2 = nezadovoljan, 3 = srednje zadovoljan, 4 = zadovoljan, 5 = izuzetno zadovoljan.

U ovom istraživanju htjeli smo, između ostalog, provjeriti da li se stavovi studenata iz različitih visokoškolskih institucija statistički značajno razlikuju u odnosu na procjenu varijabli vezanih za organizaciju stručno-pedagoške prakse.

Na temelju analize varijance vidljivo je da među ispitanim studentima iz različitih ustanova postoje statistički značajne razlike za sve ispitane kategorije: *Priprema za realizaciju stručno-pedagoške prakse pri fakultetu/odjelu*, ($F=9,171$; $p<0,05$), *Izvođenje stručno-pedagoške prakse u školi / vježbaonici* ($F=33,531$; $p<0,05$), *Suradnja s mentorom* ($F=18,607$; $p<0,05$), *Analiza provedbe stručno-pedagoške prakse po povratku na fakultet / odjel* ($F=7,986$; $p<0,05$). Statistički značajne razlike među parovima skupina potvrđene su Post Hoc Testom za sljedeće varijable i odgovarajuće parove skupina: a) *Priprema za realizaciju stručno-pedagoške prakse pri fakultetu/odjelu*: skupine ispitanika Ljubljana - Pula; Ljubljana - Vršac; Kopar - Rijeka; Kopar - Vršac; Rijeka - Pula; Pula - Vršac; Pula - Beograd; b) *Izvođenje stručno-pedagoške prakse u školi / vježbaonici*: Ljubljana - Rijeka, Ljubljana - Pula, Ljubljana - Vršac, Ljubljana - Beograd, Kopar - Rijeka, Kopar - Pula; Kopar - Vršac; Kopar - Beograd; c) *Suradnja s mentorom*: Ljubljana - Pula; Ljubljana - Vršac; Ljubljana - Beograd, Kopar - Rijeka, Kopar - Pula, Kopar - Vršac, Kopar - Beograd; d) *Analiza provedbe stručno-pedagoške prakse po povratku na fakultet / odjel*: Ljubljana - Vršac, Kopar - Vršac, Kopar - Beograd, Pula - Vršac, Pula - Beograd.

U daljnjoj interpretaciji rezultata osvrnuti ćemo se samo na razlike u stavovima ispitanih studenata iz Pule u odnosu na ostale skupine ispitanika. Grupa ispitanika iz Pule u prosjeku je nezadovoljnija s pripremom za stručno-pedagošku praksu u odnosu na ostale skupine. U varijabli priprema za praksu, među svim grupama ističe se Vršac s najvećom procjenom koja je značajno viša u odnosu na Pulu, Kopar i Ljubljanu. Ni izvedbom stručne prakse ispitani studenti iz Pule nisu u istoj mjeri zadovoljni kao studenti ostalih skupina, iako mnogo veća raspršenost odgovora u odnosu na ostale, ukazuje na veću neujednačenost njihovih stavova. Zadovoljni su jedino suradnjom s mentorom, ali manje od studenata učiteljskog studija iz Ljubljane i Kopra koji su tu suradnju najpozitivnije procijenili. S analizom provedbe stručno-pedagoške prakse po povratku na Odjel, pulski studenti su također manje zadovoljni od ostalih skupina ispitanika, posebno onih iz Vršca i Beograda. Iz rezultata dobivenih empirijskim istraživanjem proizlazi potreba za hitnim promjenama u organizaciji i izvedbi stručne prakse pri Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti u Puli.

6. ZAKLJUČCI

Profesionalne kompetencije učitelja razvijaju se tijekom duljeg procesa u kojem inicijalno obrazovanje ima izuzetnu važnost. Stoga je poželjno da u strukturi programa učiteljskog studija postoji ravnoteža i integracija u okviru stručne, znanstvene, pedagoške-psihološke-metodičke i praktične osposobljenosti. Profesionalna kompetentnost se ne očituje u sposobnosti budućeg učitelja da imitira viđeni model poučavanja, već da zna interpretirati kontekst u kojem treba

djelovati, aktivirati stečena znanja, vještine i umijeća, kao i stavove i motivaciju u osmišljavanju praktične realizacije nastave. Ključna komponenta povezivanja teorijskog i praktičnog dijela obrazovanja može postati dobro organizirana stručno-pedagoška praksa tijekom koje bi se budući učitelji uvježbali u sposobnosti distancirane refleksije o odgojno-obrazovnim pitanjima. U postizanju tog cilja najvažniju ulogu imaju voditelji stručne prakse i/ili učitelji-mentori, koje za taj izuzetno odgovoran posao treba educirati, adekvatno financijski nagraditi i priznati ga kao njihovo nastavno opterećenje. Bez odgovornih promjena u koncepciji povezivanja teorijskih znanja i praktičnih vještina studenata, raskorak u njihovom stjecanju i dalje će biti razlogom za šok realnosti (*reality shock*) prilikom prijelaza iz statusa studenta u školsku stvarnost. Ovakav zaključak potvrđuju prezentirani rezultati istraživanja provedenog na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te iskustva drugih visokoškolskih ustanova uključenih u istraživanje. Napredak u obrazovanju učitelja ovisi o brojnim čimbenicima koji moraju biti međusobno povezani i usklađeni kako ne bi postali preprekom kvalitetnog profesionalnog osposobljavanja.

Unatoč velikim ili izuzetno velikim očekivanjima o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj osobnih učiteljskih kompetencija, ispitanici Odjela za odgojne i obrazovne znanosti u Puli pokazali su limitirani napredak u razvoju kompetencija nakon realizacije stručno-pedagoške prakse. Naime, u većini varijabli procijenili su svoju osposobljenost za pojedine kompetencije nižom u odnosu na onu prije odlaska na praksu. Iznimka su kompetencije u strukturiranju i izvođenju nastavnog procesa koje se razvijaju u neposrednom radu s učenicima i učiteljima-mentorima. U izvedbi stručno-pedagoške prakse ispitanici najviše cijene mogućnost izvedbe praktične nastave u zaštićenom kontekstu te razmjenu mišljenja s mentorom o osobnom nastavnom iskustvu, i o različitim problemima u školskom životu. To omogućuje studentu distanciranje u odnosu na praktično iskustvo te promišljanje o istom, temeljeno na teorijskim koncepcijama, stjecanje kriterija vrednovanja kvalitete nastave te povezivanje teorijskih i praktičnih znanja. Na taj način samostalno grade svoje profesionalno djelovanje te smatraju da udio stručno-pedagoške prakse u inicijalnom obrazovanju učitelja treba u velikoj mjeri povećati i bolje organizirati.

7. LITERATURA

1. Aristotel, U: Lenzen, D. (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
2. Babić, N., Irović, S., Kuzma, Z. (1999): Put do praktične kompetencije odgojitelja, učitelja. U: *Nastavnik, čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Zbornik radova Međunarodnog znanstvenog kolokvija. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, str. 208-218.

3. Baldacci, M. (2006): Formare i docenti per la scuola del futuro. In: C. Biasin (a cura di) *La responsabilità dell'Università per le Professioni*. Lecce: Pensa Multimedia.
4. Bognar, B. (2006): Akcijska istraživanja u školi. U *Odgojne znanosti*. 8 (2006): 1(11) str. 209-228.
5. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000): *Green paper on teacher education in Europe*. <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.htm> 30.7.2011.
6. Cardarello, R., Pasciuti, M. (2004): Conoscenze teoriche e conoscenze pratiche: un sondaggio presso gli studenti di Scienze della formazione primaria. In Orlandini, O. Z. (a cura di) *Percorsi nella professione docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
7. European trade union committee for education (2008): *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf 9.1.2012.
8. Grion, V. (2006): Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (a cura di) *La responsabilità dell'Università per le Professioni*. Lecce: Pensa Multimedia.
9. Kolb, D. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and Development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
10. Korthagen, A. F., Loughran, J., Russell, T. (2006): Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. In *Teaching and Teacher Education*, 22, 2006, str. 1020-1041.
11. Laneve, C. (1999): *Il tirocinio e le professioni educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
12. Le Boterf, G. (2008): *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
13. Lenzen, D. (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
14. Michelini, M. (2003): *Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli insegnanti*. Udine: Concured.
15. *Nastavni plan i program Integriranog sveučilišnog studija za prvostupnika i magistra primarnog obrazovanja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu. Preuzeto sa: <http://www.ffst.hr/odsjeci/uciteljski/program.pdf> 2.10.2010.
16. Neuweg, G. H. (2004): Figure uspostavljanja odnosa između učiteljskog znanja i učiteljskog umijeća. U: *Pedagogijska istraživanja*, br. 1, str. 121-136.
17. Pfeiffer, J. W., Jones, J. E. (eds.) (1985): *A Handbook of structured experiences for human relation training*. Vols. 1-10. San Diego: University Associates 1974-1985.
18. Piršl, E., Hrvatić, N. (2007): Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga, str. 333-356.
19. Sagadin, J. (1993): *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

20. Strugar, V. (1999): *Učitelj – temeljni nositelj sustava obrazovanja*. U: Mijatović, A. *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
21. *Studijski program Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija za školskoga učitelja/učiteljicu*. Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Preuzeto sa: http://www.ufos.hr/DATA/studijski_programi/bologna.php 9.10.2010.
22. *Studijski program Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija*. Odjel za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Preuzeto sa: <http://www.unipu.hr/index.php?id=113> 26.07.2011.
23. *Studijski program Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto sa: <http://www.ufri.uniri.hr/> 23.10.2010.
24. *Studijski program Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija s modulima i stranim jezicima*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto sa: <http://www.ufzg.unizg.hr/> 26.07.2011.
25. *Sveučilišni jednopredmetni integrirani preddiplomski i diplomski studijski program za učitelje*. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru. Preuzeto sa: <http://www.unizd.hr/Default.aspx?alias=www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji> 9.10.2010.
26. Tuning project (2009): *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*. 9.11.2011. http://www.unideusto.org/tuning-geu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf
27. TNTEE, (1995): *Sintesi del Progetto SIGMA. La formazione degli insegnanti in Europa: valutazione e prospettive*. http://tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_it.html (30.7.2011)
28. Vizek Vidović, V. (ur.) (2005): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

PROFESSIONAL PRACTICE AND TEACHER COMPETENCE DEVELOPMENT

Original Scientific Paper

Nevenka Tatković, Snježana Močinić

University of Juraj Dobrila in Pula, Department of Educational Science in Pula, Pula, Croatia

ntatkovic85@gmail.com nmocinic@gmail.com

Summary: *Teacher education must be a dynamic and open system which includes competence, reflection, theory orientation, cooperation, responsibility and development of teachers' skills and attitudes in all areas of the teaching profession. Becoming a competent teacher requires a synergistic integration of knowledge, skills and accomplishments, for which greatly contributes well planned and accomplished professional teaching practice as an important part of future teachers' education. A well-organized practical training assumes a University-school (training centers) partnership, the collaboration with appropriate trained teacher-mentors, a high-quality students' preparation to work with pupils in elementary school and an analysis of their experiences based on their theoretical knowledge. The integration of the theoretical and practical parts of initial teacher education programs is indispensable in the process of key teacher's competencies development.*

The article gives an overview of an empirical research of attitudes of students of the Primary Teacher Study at the Department of Educational Sciences, University of Pula (Croatia), before and after the realization of the professional pedagogical practice in schools during the academic year 2010/2011. The results point out to shortcomings in the organization and implementation of the professional pedagogical practice and the need to increase its integration with the theoretical part of the of initial teacher education curriculum.

Key words: *professional-pedagogical practice, school-training centers, teacher - mentor, practice supervisor, practice journal, Croatia*

Anita Rončević, Petra Pejić Papak

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Rijeka, Hrvatska

anita@ufri.hr petra@ufri.hr

PRAKTIČNO OSPOSABLJAVANJE STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA ZA RAZVOJ KOMPETENCIJA UČITELJSKE STRUKE

Izvorni znanstveni rad

Sažetak - Profesionalno osposobljavanje studenata za učiteljski poziv na učiteljskim fakultetima obuhvaća i praktično osposobljavanje studenata za razvoj kompetencija učiteljske struke putem organizirane i nadzirane školske (stručno-pedagoške) prakse.

S ciljem utvrđivanja stavova studenata učiteljskog studija o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj njihovih kompetencija i osposobljenosti za obavljanje učiteljskog poziva provedeno je istraživanje među studentima 3. i 4. godine Učiteljskog studija pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Upitnicima prije provedbe stručno-pedagoške prakse i poslije provedbe utvrdila se trenutna osposobljenost studenata za sve navedene kompetencije te prijedlozi i sugestije u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse. Studentskim procjenama se na mikrorazini ukazuje na pridavanje velikog utjecaja razvoju kompetencija provedbom prakse te je utvrđeno da je njihova trenutna osposobljenost najznačajnija unutar kompetencija: komunikacijskih sposobnosti i vještina u međusobnim odnosima, uporabi socijalnih oblika rada i nastavnih metoda, osposobljenosti za izvođenje „poučavanja usmjerenog na učenika“ te organizacijskim sposobnostima. Na makrorazini pozornost valja usmjeriti na: veću zastupljenost stručno-pedagoške prakse u Nastavnom planu i programu Integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija, povezanost rada u stručno-pedagoškoj praksi s radom u ostalim nastavnim predmetima, naročito metodikama, stručnost učitelja mentora i sveučilišnih nastavnika te materijalno okruženje u kojem se realizira. Također je bitno uvažiti mišljenja studenata o stručno-pedagoškoj praksi pri oblikovanju budućih nastavnih aktivnosti u smjeru njihovog kvalitetnog osposobljavanja za budući poziv kompetentnog učitelja.

Rad „Praktično osposobljavanje studenata učiteljskog studija za razvoj kompetencija učiteljske struke“ dio je znanstveno-istraživačkog projekta „Stručne osnove za oblikovanje socijalne kohezije u odgoju i obrazovanju.“ U zajedničkom istraživanju sudjelovali su znanstvenici: Pedagoških fakulteta u Ljubljani i Kopru, Učiteljskog fakulteta i Visoke vaspitačke škole u Vršcu, Odjela za odgojne i obrazovne znanosti u Puli te Učiteljskog fakulteta u Rijeci.

Ključne riječi: *studenti učiteljskog studija, stručno-pedagoška praksa, kompetencije, ishodi učenja.*

U razrednoj nastavi učitelj je nositelj većine nastavnih aktivnosti sa svojim učenicima. Na učitelju je i najveća odgovornost za odgojno-obrazovna postignuća učenika, pa čak i za buduće, doživotne implikacije generacija koje obrazuje i odgaja. Potrebno je istaknuti da je „stručni profil učitelja dinamičan i da treba pratiti i anticipirati promjene u odgoju i obrazovanju. I ne samo to, učitelj pokreće i ubrzava te promjene. Stoga se obrazovanje učitelja koncipira tako da učitelju jamči uspješnost odgajanja i obrazovanja učenika u dinamičnim uvjetima danas za sutra te anticipiranje promjena odgoja i obrazovanja u budućnosti.“ (Bezić i sur., 2002:110) Radi toga je izuzetno važna njegova profesionalna osposobljenost, što bi trebao biti prioritet i na učiteljskim fakultetima koji osposobljavaju budući učiteljski kadar. Organizirana i nadzirana stručno-pedagoška praksa bitna je sastavnica iskustvenog osposobljavanja budućih učitelja. „Zbog brojnih promjena u suvremenom društvu – socijalnih, znanstvenih, tehnoloških, gospodarskih – uloga i zadaće škole neprekidno se redefinišu, što podrazumijeva stalne zahtjeve za inovacijama i reformama. Često se pritom zaboravlja da inovacije i reformu škole mogu provesti samo djelatnici u školi, pa stoga već rasprava o postojanju različitih modela školskog života i njihova usporedba utiru put promjenama.“ (Domović, 2004:7) Ovdje valja naglasiti da visokoškolsko osposobljavanje studenata za budući poziv učitelja čini nedjeljivu cjelinu s radom učitelja u osnovnoj školi.

1. KRATKI PRIKAZ STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE STUDENATA INTEGRIRANOG PREDDIPLOMSKOG I DIPLOMSKOG SVEUČILIŠNOG UČITELJSKOG STUDIJA PRI UČITELJSKOM FAKULTETU SVEUČILIŠTA U RIJECI

1.1. Uloga škola vježbaonica i učitelja/ica mentora/ica u profesionalnom osposobljavanju studenata učiteljskog studija

Uloga škola vježbaonica i učitelja/ica mentora/ica u profesionalnom osposobljavanju studenata učiteljskog studija referira se na ključne segmente opisa zadaća vježbaonica, poslova koji se ostvaruju u vježbaonici u suglasju s izvedbenim programima fakulteta te obveza učitelja mentora.

Zadaće vježbaonice su: uključivanje studenata u oblike odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog rada predviđenog planom i programom rada fakulteta koji se mogu ostvariti u vježbaonici; osposobljavanje studenata za praktičnu primjenu stručno-metodičkih, pedagoško-psiholoških i defektoloških znanja u neposrednom odgojno-obrazovnom radu; upućivanje studenata u praktično ostvarivanje

pojedinih faza odgojno-obrazovnog rada, kao što su: planiranje i programiranje, pripremanje i izvođenje, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada; upoznavanje studenata s primjenom inovacija i suvremenih nastavnih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu; razvijanje afiniteta i profesionalnog odnosa studenata prema odgojno-obrazovnoj i rehabilitacijskoj djelatnosti; razvijanje specifičnih profesionalnih sposobnosti studenata za rad u izvannastavnim aktivnostima; razvijanje sposobnosti studenata da promatraju, analiziraju i vrednuju vlastiti i tuđi rad.

U vježbaonici, u skladu s izvedbenim programima fakulteta, grupno ili individualno, ostvaruju se slijedeći poslovi: hospitiranje studenata, individualni nastavni sati studenata, javni nastavni sati studenata, uzorna predavanja mentora, analiza provedenog rada, upoznavanje organizacije rada i razvojno-pedagoške djelatnosti škole i druge organizacije, permanentno obrazovanje mentora i rehabilitacijsko-nastavni rad. U tim poslovima sudjeluje nastavnik metodike, mentor i studenti.

Mentor u vježbaonici obavezan je: planirati, pripremati i vrednovati rad studenata, surađivati s nastavnikom metodike, surađivati s ostalim mentorima u vježbaonici, sudjelovati u analizi održanih nastavnih sati studenata, permanentno se stručno i pedagoški usavršavati te biti nazočan na sjednicama znanstveno-nastavnog vijeća i drugih stručnih tijela fakulteta, kada se raspravlja o pitanjima iz područja metodike i stručno-pedagoške prakse studenata.

Učitelji i nastavnici, koji imaju odgovarajuću stručnu spremu propisanu zakonom, potrebnu pedagošku-psihološku naobrazbu te udovolje kriterijima ocjenjivanja utvrđenim Pravilnikom o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu iz 1995. godine, mogu napredovati u zvanja učitelja mentora i učitelja savjetnika.

Elementi za vrednovanje stručnosti i kvalitete rada učitelja su: uspješnost u radu s učenicima, izvannastavni stručni rad, stručno usavršavanje. U kontekstu provedbe Školske prakse, značajno je naglasiti da se izvannastavni stručni rad učitelja vrednuje s tri boda za mentorstvo studentima.

1.2. Oblik organizacije i programske odrednice Školske prakse

Odgojno-obrazovni proces Integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija odvija se u dvjema sadržajno, metodički, ali i metodološki, svojstvenim i povezanim etapama. Prva se izvodi putem integrirane nastave u ustanovi Učiteljskog fakulteta gdje se student obrazuje na način da su svi kolegiji obrazovanja u funkciji pripremanja za praktičan rad. Druga etapa nastavnog predmeta Stručno-pedagoška praksa izvodi se u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi u školama.

Učiteljski fakultet u Rijeci za potrebe praktičnog osposobljavanja studenata za rad s učenicima primarnog obrazovanja ostvaruje dio studijskog programa

predmeta Stručno-pedagoška praksa u 7 riječkih osnovnih škola – vježbaonica. Prema studijskom programu Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija program stručno-pedagoške prakse zastupljen je u 3. i 4. godini studija. Izvodi se od 5. do 8. semestra po 30 nastavnih sati u svakom semestru. Prema rasporedu nositeljice predmeta Stručno-pedagoška praksa studenti su raspoređeni po školama - vježbaonicama. Na svakog učitelja-mentora raspoređena su po 2 studenta. Tijekom 2 godine realizacije stručno-pedagoške prakse svaki student boravi u 4 škole po 5 nastavnih dana u svakom semestru. U zimskom semestru praksa se organizira u studenom, a u ljetnom semestru u travnju ili svibnju. Za vrijeme petodnevnog trajanja stručno-pedagoške prakse studenti borave isključivo u školi.

Program stručno-pedagoške prakse stupnjeviti je u intenzitetu i proporcionalan tijeku studija. Nastavna izvedba stručno-pedagoške prakse uključuje interaktivan odnos svih elemenata didaktičko-metodičkog polja. Izvedbeni oblik realizacije predmeta Stručno-pedagoška praksa obuhvaća:

1. uvodno predavanje nositeljice predmeta pri Fakultetu;
 2. petodnevni boravak u jednoj od škola vježbaonica u kojima se koriste suvremene nastavne strategije i u kojima se, u skladu s izvedbenim programima fakulteta, grupno ili individualno ostvaruje: hospitiranje studenata, individualni nastavni sati studenata, javni nastavni sati studenata, uzorna predavanja mentora, analiza provedenog rada, upoznavanje organizacije rada i razvojno-pedagoške djelatnosti škole i druge organizacije, permanentno obrazovanje mentora i rehabilitacijsko-nastavni rad, uz sudjelovanje nastavnika metodike, mentora i studenata;
 3. završni susret s nositeljicom kolegija pri Fakultetu uz evaluaciju rada.
- Obveze studenata u kontekstu provedbe školske prakse su:
- Redovito prisustvovanje i pohađanje školske prakse;
 - Aktivno sudjelovanje u nastavi i ostalim oblicima aktivnosti u školi;
 - Pisano praćenje aktivnosti učenika i ostvaraja nastavnih aktivnosti (po naptcima dobivenim od nositeljice kolegija za pisanje Dnevnika prakse);
 - Pomaganje učiteljima u radu, nadasve ukoliko imaju učenike s posebnim potrebama;
 - Održavanje jednog sata redovne nastave ili sata dopunske, dodatne nastave tj. izvannastavne aktivnosti (na trećoj godini, u 5. i 6. semestru, studenti ne održavaju samostalno nastavu);
 - Priprema, provođenje, ispravak i vrjednovanje ispita znanja;
 - Predočenje potvrde o uspješno obavljenoj školskoj praksi ovjerenoj od strane mentora/ice i ravnatelja/ice škole.

Praćenje i ocjenjivanje studenata unutar predmeta Stručno-pedagoška praksa temelji se na redovitosti pohađanja nastave, aktivnosti u nastavi koja podrazumijeva pisano praćenje svih aktivnosti odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama u obliku Dnevnika stručno-pedagoške prakse te završnoga pisanog izvješća.

Potrebno je naglasiti važnost poticanja kvalitetne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, naročito učinkovite interakcije učitelja-mentora i studenata putem razmjene iskustava, mišljenja i ideja u procesima nastave. Studenti se potiču na razgovor, osmišljavanje i pronalaženje kreativnih primjera korištenja nastavnih strategija kako bi se kvalitetno djelovalo na cjeloviti razvoj učenika, sukladno njihovim individualnim razvojnim mogućnostima. Kod studenata se nastoje poticati različite osobne i profesionalne kompetencije.

1.3. Cilj nastavnog rada u nastavnom predmetu Stručno-pedagoška praksa te očekivani ishodi u osposobljavanju studenata

Cilj nastavnog rada u nastavnom predmetu Stručno-pedagoška praksa je upoznavanje studenata s organizacijom rada i života u osnovnoj školi te praktična primjena teorijskih spoznaja, stečenih unutar pojedinih predmeta na Fakultetu u okviru studijskog programa, u redovnom odgojno-obrazovnom nastavnom radu u školi. Stoga se naglašava da je preduvjet realizacije programa Stručno-pedagoške prakse u osnovnoj školi predznanje studenata/ica koje se odnosi na temeljne pojmove predmeta pedagogija, psihologija i didaktika, prema studijskom programu kojega su već slušali, te predmete svih metodika koje slušaju usporedo s realizacijom stručno-pedagoške prakse.

U nastavku su prikazani očekivani ishodi u osposobljavanju studenata, nakon izvršenja studijskih obveza za svaki semestar i godinu studija.

Nakon izvršavanja studijskih obveza u 5. semestru (3. godina studija) od studenata se očekuje da: spoznaju opću i specifičnu organizaciju rada i života u školi, kulturnu i javnu djelatnost škole, spoznaju školski menadžment i radne obveze učitelja, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika škole, analiziraju obveznu pedagošku dokumentaciju i osposobe se za vođenje iste, analiziraju zakonsku regulativu djelatnosti osnovne škole, spoznaju redovni rad, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti organizirane u školi, dopunsku, dodatnu nastavu, prisustvuju individualnim i skupnim razgovorima s roditeljima te spoznaju važnost kvalitetne komunikacije s kolegama, kao i s roditeljima – partnerima škole.

Nakon izvršavanja studijskih obveza u 6. semestru (3. godina studija) od studenata se očekuje da: razmatraju opću i specifičnu organizaciju rada i života u školi, kulturnu i javnu djelatnost škole, planiraju, programiraju i pripremaju se za odgojno-obrazovnu djelatnost, samostalno vode pedagošku dokumentaciju, sudjeluju u provođenju i razvijanju zdravstvene, socijalne i ekološke svijesti učenika, surađuju sa stručno-razvojnom službom škole, integriraju teorijski stečena znanja i primjenjuju ih u radu, sudjeluju u osmišljavanju redovnog nastavnog sata, izvannastavnih aktivnosti, dopunske, dodatne nastave te sudjeluju u izradi i samostalno izrađuju didaktički materijal.

Nakon izvršavanja studijskih obveza u 7. semestru (4. godina studija) od studenata se očekuje da: analiziraju napredovanje učenika i poteškoće koje se javljaju u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, interpretiraju organizacijske elemente nastave, interakcijske odnose učitelja i učenika, kao i niz drugih elemenata značajnih za kvalitetan odgojno-obrazovni rad, primjenjuju suvremene strategije u poučavanju i stalno proširuju svoje spoznaje o njima, kritički interpretiraju podatke prikupljene tijekom nastavnih aktivnosti, samostalno vode pedagošku dokumentaciju, samostalno izvode nastavnu, izvannastavnu aktivnost organiziranu u školi ili na terenu, dopunsku ili dodatnu nastavu, samostalno izrađuju ispitne zadatke i različite didaktičke materijale, samostalno prate i pomažu učiteljima u radu s učenicima s posebnim potrebama te sudjeluju u radu razrednih i učiteljskih vijeća škole.

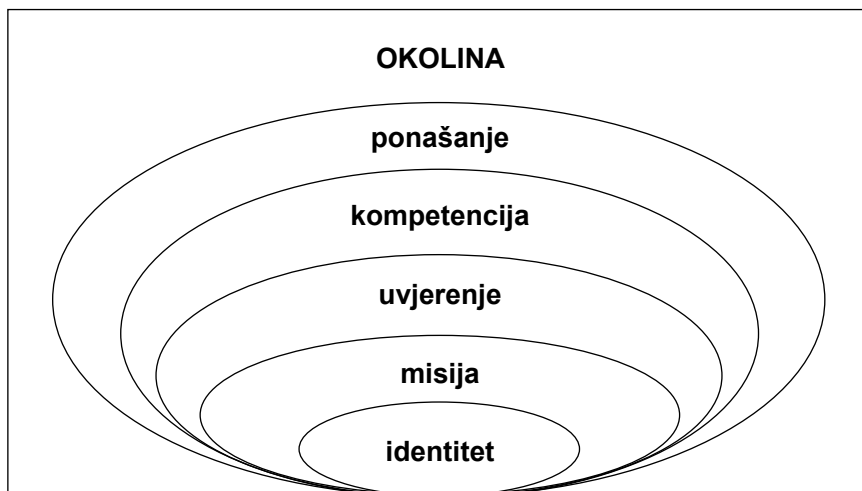
Nakon izvršavanja studijskih obveza u 8. semestru (4. godina studija) od studenata se očekuje da: razvijaju profesionalni identitet kao učitelji razredne nastave, kritički razmatraju školu u širem društvenom okružju, samostalno razvijaju nastavne strategije, interdisciplinarno pristupaju praktičnim problemima odgoja i obrazovanja, analiziraju napredovanje učenika i poteškoća koje se javljaju u odgojno-obrazovnoj praksi, samostalno izrađuju didaktičke kriterije ocjenjivanja i vrednuju znanja, sposobnosti, vještine, radne navike učenika, samostalno sintetiziraju i kritički interpretiraju prikupljene podatke tijekom nastave.

Navedene su kompetencije koje studenti stječu tijekom studija. Uključivanjem studenata u neposredan rad s učenicima i djelatnicima škole, stječu se dragocjena iskustva, kao i mnoštvo kompetencija koje nisu navedene u nastavnom programu Stručne prakse. Didaktičko-metodičkom zbiljom studenti se osposobljavaju u izvorišnoj stvarnosti.

2. OSPOSABLJAVANJE STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA ZA KOMPETENTNO DJELOVANJE U SVOM BUDUĆEM POZIVU

Osposobljavanje studenata učiteljskog studija, tijekom studiranja za kompetentno djelovanje u svom budućem pozivu ključno je za razvoj pojedinaca, ali i društva. U tom istom društvu, stvara se okruženje koje utječe na oblikovanje jedinke kao osobe s vlastitim identitetom, misijom, uvjerenjima, kompetencijama ponašanjima u okolini u kojoj biva, odgaja se i obrazuje. Time se stvaraju interaktivni odnosi i kružni tok u kojem jedinke stvaraju društvene odnose, a društvo utječe na razvoj jedinki (slika 1). Stoga, do upisa na učiteljski studij studenti imaju, sukladno individualnim razvojnim mogućnostima i različitim okruženjima u kojima odrastaju, određene vrijednosti koje se očituju u osobnim kvalitetama, kao i stručno-profesionalnim (koje su stjecali prethodnim edukacijama u školskom sustavu i izvan njega, kućnim odgojem i sl.).

Slika 1: Model elemenata profesionalnog identiteta socijalnih pedagoga (Bouillet, Uzelac, 2007:88)



Te vrijednosti treba promatrati u dimenziji različitih individualnosti, a time i različitim profesionalnim izvedbama u kojima svaki učitelj (isto tako i student tijekom pedagoške i metodičke prakse) s učenicima postiže originalna, neponovljiva i autentična ostvarenja. „Učiteljev stručni rad je kompleksan, pun dilema i alternativnih mogućnosti. Profesionalni razvoj suvremenog učitelja ne odnosi se samo na njegovo ponašanje i rad po modelu stečenih spretnosti. U suvremenim modelima obrazovanja učitelja i učiteljskog profesionalnog razvoja ističe se povezanost refleksije i rutine (2R), također se naglašava važnost učiteljevog poimanja, subjektivnim teorija kao bivstvenog dijela učiteljeve profesionalne osposobljenosti.“ (Blažič, Zuljan Valenčič, 2001:118)

Fakultetskim obrazovanjem studenti bi trebali biti osposobljeni za profesionalan (samostalan, odgovoran, učinkovit...) rad s učenicima u sredini u kojoj djeluju. Cilj poučavanja usmjerenog na studenta i ishode učenja uporište nalazi u studijskim programima baziranim na razvoju kompetencija što je u skladu i s Prijedlogom nacionalnog okvirnog kurikulumu koji polazi od pristupa utemeljenog na kompetencijama na koje bi se trebali nadovezivati odgojno-obrazovni ciljevi. Day (1999:57) definira kompetencije kao «sposobnost za obavljanje zadataka i uloga koje su potrebne za postizanje očekivanih standarda», pri čemu upozorava da je vrlo važno tko postavlja standarde te da je postizanje standarda ovisno i od konteksta.

„Stjecanje učiteljske kompetencije postaje osnova i pretpostavka stručnog razvoja učitelja tijekom svih faza profesionalne karijere. Proces kontinuiranog profesionalnog razvoja počinje s jačanjem procesa osnovnog učiteljskog

obrazovanja i sastoji se od komplementarnih komponenti: inicijalnog obrazovanja, uvođenja u posao, obrazovanja učitelja tijekom rada, cjeloživotnog učenja" (Hrvatić, Piršl, 2007, str. 395).

Stjecanje kompetencija studenata u procesu studiranja za budući učiteljski poziv (Lončarić, Pejić Papak, 2009) ima za cilj poučavanje usmjereno na studenta i ishode učenja koji daju smjernice o tome što se očekuje da će student znati i moći učiniti na kraju modula ili programa, a uporište nalazi u studijskim programima utemeljenim na razvoju ključnih i specifičnih kompetencija. „Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti“ (Tuning 2006, u: Vizek Vidović 2009, str. 34). Usuglašen i s Europskim kvalifikacijskim okvirom Hrvatskim se kvalifikacijskim okvirom (Vlada RH: Povjerenstvo za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira, 2008) mjerljivi pokazatelji razine rezultata učenja prikazuju složenošću sljedećih kompetencija: znanja (činjenična, teorijska), vještina (spoznajne, psihomotoričke, socijalne), kompetencija u užem smislu (samostalnost, odgovornost). To je u skladu i s Prijedlogom nacionalnog okvirnog kurikulumu kojim se polazi od pristupa utemeljenog na kompetencijama koje se sagledavaju u interaktivnosti s odgojno-obrazovnim ciljevima. Navedeni čimbenici didaktičko-metodičkog polja također čine sastavnicu programa učiteljskog studija. „Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“ (Mijatović, 2000, str. 158) pa autor kompetencije promatra kao proces koji se stalno mijenja, nadograđuje i usavršava ovisno o nizu unutarnjih i izvanjskih čimbenika. Prema dosadašnjim spoznajama unutrašnji su čimbenici povezani s ličnošću osobe (vrijednosti, samopoimanje, motivaciju i uvjerenja), a vanjski obuhvaćaju kulturalne i društvene okolnosti u kojima učitelj stječe kompetencije i u kojima kasnije djeluje.

OECD definira kompetenciju kao „sposobnost koja se reflektira dalje od posjedovanja znanja i vještina. Kompetencija uključuje: (1) kognitivnu kompetenciju – korištenje teorije i koncepata, te informalno znanje koje se stječe kroz praksu; (2) funkcionalnu kompetenciju (vještine), sposobnost obavljanja posla u određenom području; (3) osobnu kompetenciju – sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji te (4) etičku kompetenciju koja podrazumijeva odgovarajuće korištenje određenih osobnih i stručnih vještina.“ (Batarello, 2007:19, prema OECD)

Težište pristupa poučavanju usmjerenom na studenta je na određenju ciljeva poučavanja kao mjerljivih ishoda učenja. Ishodi učenja su „promjene kod studenata koje se mogu precizno izraziti kao ono što će student znati, razumjeti,

odnosno moći pokazati nakon učenja“ (Vlahović, Štetić, 2009, str. 41). Takvim se pristupom želi postići konstruktivno povezivanje ishoda učenja s ostalim elementima didaktičko-metodičkog polja (nastavnim sadržajima, metodama, socijalnim oblicima rada, nastavnim medijima...). Ovakvim pristupom također se etapa evaluacije povezuje sa svim prethodnim etapama (planiranje, pripremanje, organiziranje, izvedba) kreiranja nastavnih strategija. Stoga se ishodi učenja prepoznaju kao kompetencije koje student treba razviti tijekom studija. Ukoliko se želi poboljšati ishodi obrazovanja, nužno je osigurati takve učitelje koji će uspješno poticati učenička postignuća. Pitanje kvalitete rada učitelja jedno je od ključnih pitanja pri razmišljanju o kvaliteti obrazovnog sustava. Osobne značajke učitelja i njegovi pristupi učenju i poučavanju značajno doprinose ishodima učenja.

Kompetentan učitelj „posjeduje i stalno unaprjeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja, uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja, poticanja te osigurava uvjete za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih potreba svakog pojedinca razredne zajednice“ (Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008). Osim pridavanja važnosti ovladavanju vještinama poučavanja usmjerenog na poticanje aktivnog, dubinskog i suštinskog pristupa učenju potrebno je promišljati i o specifičnim vještinama. Vizek Vidović (2005) navodi sljedeće specifične vještine: organiziranje okruženja poticajnog za učenje, upravljanje učeničkim napredovanjem, poticanje novih obrazovnih ishoda (europska orijentacija, ekološka osviještenost, multikulturalnost), poticanje motivacije za učenje, timski rad s kolegama i edukacijskim stručnjacima, sudjelovanje u kreiranju školskog kurikuluma, uporaba informatičkih tehnologija u svakodnevnoj praksi, sposobnost rješavanja etičkih pitanja, spremnost na samoevaluaciju i profesionalni razvoj. Programima inicijalnog obrazovanja učitelja moraju se pomicati tri glavne značajke profesionalnog razvoja: znanje i razumijevanje struke; stručne vještine i sposobnosti te profesionalne vrijednosti i osobnu predanost. (Vizek-Vidović, 2005: 267).

Temeljne profesionalne zadaće učitelja (Vizek-Vidović, 2005:17) su: prenošenje kulturnih vrijednosti i spoznaja; poticanje stjecanja višestrukih kompetencija i samoreguliranog učenja u učenika; modeliranje komunikacijskih i socijalnih vještina; davanje podrške djeci i roditeljima u rješavanju razvojnih i životnih kriza. Među čimbenicima koji uzrokuju potrebu za neprestanim nadopunjavanjem profesionalnih kompetencija, prema Day (1997:7) su nove spoznaje na području struke, usavršavanje na području metoda i organizacije nastave, nove tehnologije koje zapravo predstavljaju druge izvore informacija, sve veći broj djece s poteškoćama u učenju i ponašanju, a koji zahtijevaju drugačije načine poučavanja, te uz sve to i ve češći oblici eksternih oblika provjere znanja i djelovanja škole.

Klinger ističe različite pristupe učenju, a oni su zajednički i kompetentnom djelovanju budućih učitelja. „Pristupi učenju ne odnose se samo na usvajanje znanja, već uključuju i sposobnosti i vještine:

- Organizacijske vještine, praktično učenje i odnos prema radu,

- Komunikacijske vještine,
- Korištenje informacija,
- Misaone vještine i sposobnost rješavanja problema,
- Disciplinarno i interdisciplinarno razumijevanje.“ (Klinger, 2008:54)

Navedenim pristupima treba dodati poticanje osobnog rasta (intrapersonalni i interpersonalni razvoj), koje su u proporcionalnom odnosu s osobnim razvojem učitelja. Također su i stručne kompetencije učitelja neraskidivo povezane s osobnim razvojem učitelja. Osnovni regulator njegovog djelovanja su ljudske vrline koje posjeduje. „Ako učiteljsko zanimanje shvatimo kao jedno od najzahtjevnijih i najodgovornijih uopće, uzevši u obzir da o kvaliteti njegova izvođenja izravno ovisi budućnost društva, vrlo je važno da učitelj osim stručne osposobljenosti u smislu znanja i umijeća posjeduje pozitivne osobine ličnosti, jer je nemoguće razdvojiti njegovu profesionalnu ulogu od njegove osobnosti. Baš naprotiv, osobnost bi trebala biti temelj na kojem se izgrađuje i razvija ta uloga. Mogli bismo, dakle, kada promišljamo ulogu i odlike učitelja u suvremenoj školi, pitanje učiteljske kompetencije svesti na još općenitiju razinu i govoriti o ljudskim vrlinama koje bi učitelja trebale krasiti, pa reći da učitelj prije svega treba biti dobar čovjek. A tko su dobri ljudi?“ (Bartulović, 2007:43)

Poseban doprinos ideji povećanja atraktivnosti učiteljske profesije (Lončarić, Pejić Papak, 2009) donosi se u proglasu »Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper« u kojemu se navodi niz kompetencija koje se učiteljskim studijem moraju razvijati kod budućih učitelja. U tom dokumentu istaknuto je da je učiteljska profesija iznimno zahtjevana, da učitelji moraju posjedovati niz složenih kompetencija i da je obrazovanje učitelja potrebno provesti na razini magistra struke. U predmetima i modulima moraju biti zastupljena područja teorije obrazovanja, pedagogije, metode rada u razredu, razvojne psihologije i pravnih pitanja u obrazovanju. Stručno-pedagoška praksa mora biti integrirana u program, u kontroliranim uvjetima, uz mentorstva i supervizije.

Upravo se u dokumentu »Improving the Quality of Teacher Education«, objavljenom od strane Europske komisije 2007. godine, ističe da je kvaliteta obrazovanja učitelja ključni čimbenik poboljšanja obrazovnih postignuća učenika i naglašava potreba za povećanjem broja sati uključenosti u praktičan rad u škola (In-service training), više od 20 sati godišnje, s povećanjem u završnim godinama.

U kontekstu provedbe školske prakse za potrebe ovog rada karakteristične su specifične i generičke kompetencije učitelja, opisane kroz cikluse visokoškolskog obrazovanja, koje se navode u dokumentu »Tuning Educational Structures in Europe: Summary of Outcomes - Education« (Tuning 2:2005):

- *Posvećenost poticanju postignuća i napretka učenika;*
- *Kompetencija u razvoju i poticanju strategija učenja;*
- *Kompetencija u savjetovanju učenika i roditelji;*
- *Znanje iz predmeta i područja koje poučava;*

- *Sposobnost efektivne komunikacije s pojedincima i grupama;*
- *Sposobnost kreiranja klime poticajne za učenje;*
- *Sposobnost primjene naučenog;*
- *Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom;*
- *Sposobnost analize i samoevaluacije vlastitog rada;*
- *Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja;*
- *Sposobnost procjene ishoda učenja i učenikovih postignuća;*
- *Kompetencija suradničkog rješavanja problema;*
- *Sposobnost reagiranja na različite potrebe učenika;*
- *Sposobnost poboljšanja okoline za poučavanje i učenje;*
- *Sposobnost prilagodbe kurikulumu specifičnom kontekstu obrazovanja.*

Iz perspektive koncepta cjeloživotnog učenja, osiguravanje kvalitete rada učitelja ne iscrpljuje se samo na poboljšanju njihova inicijalnog visokoškolskog obrazovanja. Analizom različitih dokumenata, možemo se složiti s poimanjem kompetencija učitelja u smislu učinkovitog djelovanja u kompleksnim, različitim i nepredvidljivim situacijama (Key Competences for Lifelong Learning, 2006) koji zahtjeva i nužnost neprestanog profesionalnog razvoja jer znanja stečena u procesu osposobljavanja sama po sebi nisu dovoljna. Ističe se potreba za razvijanjem složenijih vještina i prilagodljivosti, sposobnosti samoreguliranog učenja uz orijentaciju na osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (Improving competences for the 21st Century, 2008): kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativu, rješavanje problema, procjenu rizika, odlučivanje te konstruktivno upravljanje osjećajima.

3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

a. Cilj i zadatci istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata učiteljskog studija o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj vlastitih kompetencija i osposobljenost za obavljanje učiteljskog poziva.

Sukladno cilju određeni su sljedeći zadatci istraživanja:

1. ispitati procjenu studenata o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj vlastitih kompetencija
2. utvrditi trenutnu osposobljenost studenata za sve navedene kompetencije prije provedbe stručno-pedagoške prakse i poslije provedbe
3. utvrditi procjenu zadovoljstva studenata elementima provedbe stručno-pedagoške prakse
4. utvrditi prijedloge i sugestije u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse kojima bi se unapređivalo profesionalno osposobljavanje studenata za učiteljski poziv.

b. Ispitanici

Istraživanjem provedenim na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci tijekom 2011. godine obuhvaćen je uzorak od 79 studenata 3. i 4. godine Učiteljskog studija koji su ispunjavali upitnik o kompetencijama studenata prije provedbe stručno-pedagoške prakse, te ukupno 67 istih studenata 3. i 4. godine Učiteljskog studija koji su ispunjavali upitnik o kompetencijama studenata poslije provedbe stručno-pedagoške prakse.

c. Instrumenti

Za potrebe istraživanja osmišljena su dva upitnika o kompetencijama studenata prije stručno-pedagoške prakse i poslije stručno-pedagoške prakse. Unutar cjelovitog upitnika za istraživačke potrebe ovog rada značaj se pridao česticama procjene trenutne osposobljenosti za pojedine kompetencije, procjene utjecaja stručno-pedagoške prakse na razvoj kompetencija te zadovoljstva elementima provedbe stručno-pedagoške prakse. U tom kontekstu, interpretacija procjene kompetentnosti prije i poslije stručno-pedagoške prakse usmjerena je na 5 područja kompetentnosti i njima pripadajuće kompetencije:

- *predmetno-stručna kompetentnost: stručna osposobljenost za poučavanje pojedinih predmeta*
- *kompetentnost u međusobnim odnosima: komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima*
- *organizacijska kompetentnost: poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih poslova i planiranja nastave te obavljanja drugih poslova, pedagoško vođenje razreda i/ili grupe, organizacijske sposobnosti*
- *pedagoško didaktička i psihološka kompetentnost: poznavanje osobina učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj) te osposobljenost za izvođenje diferencijacije i individualizacije nastave, strukturiranje i izvođenje nastavnog procesa, uporaba socijalnih oblika rada, uporaba nastavnih metoda, sposobnost uporabe nastavnih sredstava i pomagala i informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju, osposobljenost za izvođenje „poučavanja usmjerenog na učenika“, osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje i samostalnost, poznavanje školskog sustava*
- *kompetentnost u ulogama opće profesionalnosti: sposobnost stručne suradnje i timskog rada, sposobnost planiranja osobnog profesionalnog razvoja.*

d. Metode i postupci

U istraživanju je korištena deskriptivna metoda s elementima kauzalnosti temeljena na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi. Izbor istraživačkih metoda orijentiran

je na empirijsko induktivni pristup studijem dokumentacije. Analizirana je operativna dokumentacija – akreditirni studijski program Integriranog sveučilišnog diplomskog studija Učitelj u razrednoj nastavi Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (dostupan na www.ufri.hr)

Za prikupljanje empirijskih podataka korišten je anketni upitnik, dok je trenutna osposobljenost za pojedinu kompetenciju učitelja unutar svake čestice procjenjivana na petstupanjskoj ljestvici (od 1-jako loše do 5-izuzetno dobro).

4. REZULTATI I RASPRAVA

a. Procjena studenata o utjecaju stručno-pedagoške prakse na razvoj vlastitih kompetencija (zadatak br. 1)

Podacima studentske procjene utjecaja njihova rada u stručno-pedagoškoj praksi na razvoj kompetencija studenata jasno se ukazuje na pridavanje velikog utjecaja (87,3% studenata) provedbi prakse s obzirom da je 44,3% studenata (N=35) iskazalo izuzetno veliki utjecaj prakse, pridodano tome i 43,0 % (N=34) studenata koji smatraju da praksa ima veliki utjecaj na razvoj kompetencija. Procjena od strane svega 10 ispitanika (12,7 %) da praksa ima osrednji ili mali utjecaj na razvoj kompetencija studenata ukazuje na činjenicu da se ti studenti nisu snašli u praktičnim izvedbama, jer ne vide njezinu vrijednost. Ovakav stav studenata proporcionalan je njihovim (ne)zadovoljstvom studija, jer su u odgovorima naveli da im je primarna želja bila upisati neki drugi studij (kroatistika, ekonomija, defektologija, dizajn, engleski, primijenjena umjetnost, predmetna nastava i neki drugi interesi), a ne učiteljski. U konačnici – upitna je njihova motivacija za studij.

Ukoliko se analiziraju stavovi studenata o razini njihove osposobljenosti za obavljanje učiteljskog poziva, više od polovine studenata (N= 45, 57,0 %) procjenjuje da je vrlo sposobno za obavljanje učiteljskog poziva, u odnosu na 1 ispitanika (1,3%) koji smatra da je slabo osposobljen. Dodatno bi se ulijevao optimizam u budućnost izvrsnosti učiteljskog poziva kada bi bilo i više od 2,5% (2 ispitanika) koji iskazuju da su izuzetno sposobni za obavljanje poziva. Postavlja se pitanje: što bi još trebalo učiniti kako bi se veliki broj studenata (N= 31; 39,2%) koji procjenjuju da su osrednje osposobljeni za obavljanje učiteljskog poziva svojom procjenom približio višem rangu procjene?

Na postavljeno pitanje o procjeni stupnja zadovoljstva studenata studijem za učiteljski poziv unutar Likertove skale uočava se da nitko od studenata nije iskazao veliko nezadovoljstvo studijem. Preostale su tvrdnje svrstane u dvije kategorije iz kojih je vidljivo da 55,7 % studenata iskazuje zadovoljstvo studijem (zadovoljan/izuzetno zadovoljan N= 44) u odnosu na 44,3 % nezadovoljnih ili srednje zadovoljnih studenata (nezadovoljan/srednje zadovoljan N= 35).

Analizirajući podatke procjene studenata o razini trenutne osposobljenosti za pojedinu kompetenciju (Tablica 1), unutar 5 skupina kompetentnosti, interpretaciju je značajno usmjeriti na:

- osposobljenost za svaku navedenu kompetenciju prije provedbe stručno-pedagoške prakse
- osposobljenost za svaku navedenu kompetenciju poslije provedbe stručno-pedagoške prakse
- pozitivni pomak u osposobljenosti za pojedinu kompetenciju nakon provedbe stručno-pedagoške prakse u odnosu na kompetentnost prije prakse.

Tablica 1: Osposobljenost studenata za navedene kompetencije

Procjena studenata o razini trenutne osposobljenosti za navedene kompetencije prije i poslije provedbe stručno-pedagoške prakse					
KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSLIJE	N	M	SD	δ
PREDMETNO-STRUČNA KOMPETENTNOST					
Stručna osposobljenost za poučavanje pojedinih predmeta	prije prakse	77	3,19	0,61	0,35
	poslije prakse	62	3,55	0,78	
KOMPETENTNOST U MEĐUSOBNIM ODNOSIMA					
Komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima	prije prakse	77	3,97	0,74	0,18
	poslije prakse	63	4,16	0,63	
ORGANIZACIJSKA KOMPETENTNOST					
Poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih poslova i planiranja nastava te obavljanja drugih poslova	prije prakse	70	2,64	0,96	0,62
	poslije prakse	61	3,26	0,98	
Pedagoško vođenje razreda i/ili grupe	prije prakse	76	3,59	0,77	0,23
	poslije prakse	65	3,82	0,93	
Organizacijske sposobnosti	prije prakse	77	3,66	0,85	0,35
	poslije prakse	65	4,02	0,76	
PEDAGOŠKO DIDAKTIČKA I PSIHOLOŠKA KOMPETENTNOST					
Poznavanje osobina učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj) te osposobljeno za izvođenje diferencijacije i individualizacije nastave	prije prakse	76	3,26	1,22	0,26
	poslije prakse	65	3,52	1,05	

Procjena studenata o razini trenutne osposobljenosti za navedene kompetencije prije i poslije provedbe stručno-pedagoške prakse					
KOMPETENCIJA	PRIJE/ POSLIJE	N	M	SD	δ
PEDAGOŠKO DIDAKTIČKA I PSIHOLOŠKA KOMPETENTNOST					
Strukturiranje i izvođenje nastavnog procesa	prije prakse	75	3,65	0,89	0,11
	poslije prakse	66	3,76	0,86	
Uporaba socijalnih oblika rada	prije prakse	78	3,92	0,83	0,32
	poslije prakse	67	4,24	0,89	
Uporaba nastavnih metoda	prije prakse	79	3,85	0,91	0,18
	poslije prakse	65	4,03	0,85	
Sposobnost uporabe nastavnih sredstava i pomagala i informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju	prije prakse	78	3,60	1,11	0,23
	poslije prakse	67	3,84	0,98	
Osposobljenost za izvođenje „poučavanja usmjerenog na učenika“	prije prakse	78	3,79	1,10	0,25
	poslije prakse	64	4,05	0,74	
Osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje i samostalnost	prije prakse	79	3,47	1,10	0,11
	poslije prakse	66	3,58	0,95	
Poznavanje školskog sustava	prije prakse	78	3,08	0,99	0,39
	poslije prakse	66	3,47	0,96	
KOMPETENTNOST U ULOGAMA OPĆE PROFESIONALNOSTI					
Sposobnost stručne suradnje i timskog rada	prije prakse	79	3,41	1,21	0,25
	poslije prakse	66	3,65	1,02	
Sposobnost planiranja osobnog profesionalnog razvoja	prije prakse	77	3,36	1,15	0,36
	poslije prakse	66	3,73	0,94	

Prije provedbe stručno-pedagoške prakse studenti procjenjuju da je njihova trenutna osposobljenost za navedene kompetencije značajna unutar sljedećih područja kompetentnosti: komunikacijskih sposobnosti i vještina u međusobnim odnosima, uporabi socijalnih oblika rada i nastavnih metoda, osposobljenosti za izvođenje „poučavanja usmjerenog na učenika“, organizacijskih sposobnosti te strukturiranju i izvođenju nastavnog procesa. Jasno je iskazano da je procjena usmjerena na najbolju osposobljenost iz područja pedagoške, didaktičke i

psihološke kompetentnosti te kompetentnosti u međusobnim odnosima. Studenti su najveći napredak pri osposobljavanju pokazali u kompetencijama koje mogu uvježbavati u direktnom radu s učenicima (što nemaju mogućnosti usvajati u nastavnim predmetima na Fakultetu).

b. Trenutna osposobljenost studenata za sve navedene kompetencije prije provedbe stručno-pedagoške prakse i poslije provedbe (zadatak br.2)

Unutar navedenih 5 skupina kompetentnosti uočava se pozitivan pomak kod procjene osposobljenosti, tj. razvoja svake kompetencije nakon stručno-pedagoške prakse u odnosu na kompetentnost prije prakse. Studenti smatraju da su školskom praksom posebno pridobili na osposobljenosti u sljedećim kompetencijama: poznavanju školske dokumentacije, sposobnosti ispunjavanja administrativnih poslova i planiranja nastave ($\delta=0,619$ poznavanju školskog sustava ($\delta=0,392$ sposobnosti planiranja osobnog profesionalnog razvoja ($\delta=0,363$ i organizacijskim sposobnostima ($\delta=0,353$).

Proveden je t-test za nezavisne skupine (Tablica 2) kako bi se utvrdilo je li procjena studenata o vlastitoj osposobljenosti za pojedine ishode učenja unutar skupina kompetencija podjednaka nakon provedbe stručno-pedagoške prakse u odnosu na iste kompetencije prije prakse.

Tablica 2: Procjena studenata o vlastitoj osposobljenosti za navedene kompetencije

Procjena studenata o vlastitoj osposobljenosti za navedene kompetencije (t-test za nezavisne varijable)				
KOMPETENCIJA/ISHOD	F	p	t	p
Ovladavanje sadržajima iz predmeta i područja	2,042	0,155	-3,770	0,000
Poznavanje udžbenika, vježbenica, priručnika i drugih sredstava i pomagala za pojedini predmet	0,418	0,519	-3,655	0,000
Poznavanje novosti na području predmeta kojeg poučava	0,749	0,388	-2,863	0,005
Oblikovanje povoljne razredne klime (ozračja) i suradničkih odnosa u razredu	3,773	0,054	-2,267	0,025
Poznavanje školske dokumentacije	3,037	0,084	-3,284	0,001
Izrada didaktičkog materijala	0,479	0,490	-3,038	0,003

Procjena studenata o vlastitoj osposobljenosti za navedene kompetencije (t-test za nezavisne varijable)				
KOMPETENCIJA/ISHOD	F	p	t	p
Uporaba primjerenih strategija za suočavanje s neprimjerenim ponašanjem i konfliktima	2,449	0,120	-3,044	0,003
Sposobnost za upravljanje vremenom, za osobnu pripremu i planiranje	5,638	0,058	-2,192	0,030
Sposobnost poštivanja organizacijskih mogućnosti i materijalnih resursa na raspolaganju	5,891	0,016	-2,303	0,023
Provjeravanje i uvažavanje učenikova znanja	3,559	0,061	-2,207	0,029
Prilagođavanje nastave učenicima s teškoćama u učenju	0,324	0,570	-2,556	0,012
Uvježbavanje (učitelj jasno pokazuje vještinu, pažljivo priprema učenje i odmah ispravlja učenikove pogreške)	2,066	0,153	-3,699	0,000
Ponavljjanje (učitelj organizira produktivne načine ponavljanja, uspoređivanje, sintetiziranje...)	3,484	0,064	-3,487	0,001
Provjeravanje i ocjenjivanje (učitelj ima precizne kriterije ocjenjivanja s kojima upoznaje učenike, pri ocjenjivanju je objektivan i pravedan)	0,094	0,759	-2,093	0,038
Učitelj uvijek daje učenicima kvalitetnu povratnu informaciju	2,387	0,125	-2,138	0,034
Uporaba socijalnih oblika rada-grupni rad	0,007	0,934	-2,145	0,034
Uporaba nastavnih metoda-dokumentacijske (metode rada na tekstu)	4,509	0,035	-2,572	0,011
Prilagođavanje izabranih nastavnih metoda postavljenim ciljevima učenja	5,951	0,016	-2,587	0,011
Osposobljenost za problemsku nastavu	12,709	0,000	-2,394	0,018
Osposobljenost za projektnu nastavu	4,731	0,031	-2,520	0,013
Osposobljenost za izvanučioničku nastavu (terenska nastava, škola u prirodi, izleti i ekskurzije...)	4,260	0,041	-2,389	0,018
Učitelj zna učinkovito odabrati i rabiti nastavna sredstva i pomagala	2,329	0,129	-3,305	0,001

Procjena studenata o vlastitoj osposobljenosti za navedene kompetencije (t-test za nezavisne varijable)				
KOMPETENCIJA/ISHOD	F	p	t	p
Učitelj razvija kod učenika medijsku pismenost	0,324	0,570	-2,320	0,022
Razvija kod učenika informacijsku pismenost	0,333	0,565	-2,446	0,016
Zna učinkovito organizirati i koristiti informacijsku tehnologiju u nastavne svrhe	8,017	0,005	-2,279	0,024
Učenike osposobljava za samoevaluaciju i uporabu različitih načina samoevaluacije	0,025	0,874	-2,138	0,034
Razumijevanje teorija kurikuluma	0,283	0,596	-2,016	0,046
Poznavanje institucija koje podupiru realizaciju odgoja i obrazovanja	0,286	0,593	-3,079	0,002
Poznavanje prava i dužnosti učitelja, zauzimanje za odgovarajuće uvjete svoga rada i za bolji cjelokupni ugled statusa učitelja	0,435	0,510	-2,413	0,017
Poznavanje zakonodavstva i različitih pravilnika u području odgojno-obrazovnog rada	1,398	0,239	-2,771	0,006
Sposobnost stručne suradnje s drugim učiteljima (timsko planiranje, izvođenje nastave i vrednovanje poučavanja)	2,419	0,122	-3,011	0,003
Sposoban je za samoevaluaciju, promišljeno analizira svoj pedagoški rad i otvoren je za povratne informacije	7,367	0,007	-2,321	0,022

Rangirajući rezultate t-testa i uzimajući u obzir samo najznačajnije procjene bolje osposobljenosti, utvrđeno je da su studenti prije provedbe stručno-pedagoške prakse imali statistički značajno nižu procjenu osposobljenosti u sklopu predmetno-stručne kompetentnosti i to za ovladavanje sadržajima iz predmeta i područja, poznavanje novosti na području predmeta te poznavanje udžbenika, vježbenica, priručnika i drugih sredstava i pomagala za pojedini predmet. Unutar organizacijske kompetentnosti utvrđena je bolja osposobljenost u poznavanju školske dokumentacije i izradi didaktičkog materijala, sposobnosti za upravljanje vremenom, za osobnu pripremu i planiranje i sposobnosti poštivanja organizacijskih mogućnosti kao i značajnu sposobnost stručne suradnje s drugim učiteljima (timsko planiranje, izvođenje nastave i vrednovanje poučavanja). Ovo je pokazatelj varijabli koje nisu u značajnoj mjeri bile uključene u interpretaciju nastavnih sadržaja na Fakultetu pa studenti nisu ni mogli biti značajnije osposobljeni u navedenim područjima prije provedbe stručno-pedagoške prakse.

Kod strukturiranja i izvođenja nastavnog procesa utvrđena je bolja osposobljenost u sljedećim etapama nastavnog procesa: uvježbavanje (učitelj jasno pokazuje vještinu, pažljivo priprema učenje i odmah ispravlja učenikove pogreške), ponavljanje (učitelj organizira produktivne načine ponavljanja, uspoređivanje, sintetiziranje...) i provjeravanje i ocjenjivanje (učitelj ima precizne kriterije ocjenjivanja s kojima upoznaje učenike, pri ocjenjivanju je objektivan i pravedan), kao i u kompetenciju učinkovitog odabira i rabljenja nastavnih sredstva i pomagala. Značaj u osposobljenosti pridaje se i unutar kompetencija „poučavanja usmjerenog na učenika“ s posebnim naglaskom na procjenu bolje osposobljenosti za problemsku, projektnu i izvanučioničku nastavu kao i sposobnost uporabe nastavnih sredstva i pomagala, informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju.

Stvarajući razne međusobne odnose i razvijajući komunikacijske sposobnosti, studenti istovremeno stječu iskustva u području dječjeg razvoja, osobnosti učenika i njihovih potreba iz kojih proizlazi osposobljavanje za kreiranje nastavnih strategija (kojima su uključeni svi elementi didaktičko-metodičkog polja). Stoga pravilno didaktičko-metodičko strukturiranje sadržaja, razumijevanje i operacionalizacija ciljeva zadacima usmjerenim na ishode učenja učenika postaju smisleniji tek kada se teorijska znanja povežu s praksom i kada se uoči njihova uloga i značenje. Upravo u navedenim kompetencijama studenti najviše doživljavaju svoj profesionalni razvoj tijekom stručno-pedagoške prakse.

Poslije provedbe stručno-pedagoške prakse studenti procjenjuju da je njihova trenutna osposobljenost i dalje najznačajnija unutar kompetencija: komunikacijskih sposobnosti i vještina u međusobnim odnosima ($M=4,158$), uporabi socijalnih oblika rada i nastavnih metoda ($M=4,238$), osposobljenosti za izvođenje „poučavanja usmjerenog na učenika“ ($M=4,046$) te organizacijskim sposobnostima ($M=4,015$). To je zadovoljavajući stav jer je studentima bitno osposobljavanje u kvaliteti međuljudskih odnosa i kompetencijama nastavno-strateškog djelovanja.

Procjene studenata jasno ukazuju da je prije i poslije provedbe stručno-pedagoške prakse njihova osposobljenost najslabija u kompetencijama: poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih poslova i planiranja nastave te obavljanja drugih poslova ($M=3,262$); poznavanje školskog sustava ($M=3,469$) koje podrazumijeva razumijevanje odgojno-obrazovnih pojmova, teorija kurikulumu, poznavanje zakonodavstva i različitih pravilnika u području odgojno-obrazovnog rada; te unutar kompetencije poznavanje osobina učenika i osposobljenog izvođenja diferencijacije i individualizacije nastave ($M=3,523$). Najslabija osposobljenost studenata u poznavanju osobina učenika odraz je slabijeg iskustva u području dječjeg razvoja, a najslabija osposobljenost u području izvođenja diferencijacije i individualizacije nastave odraz je nedovoljne sposobnosti reagiranja na individualne potrebe učenika.

c. Procjena zadovoljstva studenata elementima provedbe stručno-pedagoške prakse (zadatak br.3)

Ključni elementi provedbe stručno-pedagoške prakse obuhvaćaju: pripremu za izvođenje, proces izvođenja i analizu provedbe, kako pri Fakultetu od strane voditelja kolegija tako i školi/vježbaonici sa značajnom ulogom učitelja.

Tablica 3: *Zadovoljstvo elementima provedbe stručno-pedagoške prakse*

Elementi provedbe stručno-pedagoške prakse (N=67)	M	SD
Suradnjom s mentorom u školi / vježbaonici	4,34	0,86
Procesom izvođenja stručno-pedagoške prakse u školi / vježbaonici	4,06	0,87
Procesom pripreme za realizaciju stručno-pedagoške prakse pri fakultetu/odjelu	3,78	0,85
Analizom provedbe stručno-pedagoške prakse po povratku na fakultet / odjel	3,75	1,11

Studenti su procijenili svoje zadovoljstvo provedbom stručno-pedagoške prakse s obzirom na čimbenike kojima se utječe na kvalitetu pedagoške prakse i na intenzitet njezinog utjecaja na profesionalno obrazovanje. Rezultatima (Tablica 3) se ukazuje da studenti pridaju veći značaj izvođenju prakse boravkom unutar škole/vježbaonice (M=4,059) tijekom kojega ostvaruju suradnju s mentorom (M=4,343), u odnosu na same procese pripreme za realizaciju (M=3,776) i analize provedbe (M=3,746) stručno-pedagoške prakse pri Fakultetu. Na temelju navedenih rezultata može se zaključiti da studenti pridaju veliki značaj stjecanju iskustava u praktičnom radu s učenicima za koje je izuzetno važna kompetentnost učitelja mentora. Uključenost u nastavni proces i rad, u okviru stručno-pedagoške prakse, smatraju najboljim oblikom njihovog profesionalnog osposobljavanja.

d. Prijedlozi i sugestije studenata u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse u svrhu promidžbe kvalitete njihovog profesionalnog osposobljavanja (zadatak br. 4)

Povratne informacije studenata u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse u svrhu promidžbe kvalitete njihovog profesionalnog osposobljavanja razvrstane su u nekoliko kategorija:

- 1) *Nastavni plan i program Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci*

Prijedlog studenata u svezi Nastavnog plana i programa Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci prikazan je težnjom za njegovom modifikacijom, sukladno potrebama kvalitetnijeg profesionalnog osposobljavanja. Iz njihovih povratnih informacija iščitava se potreba veće zastupljenosti stručno-pedagoške prakse i metodičkih sadržaja u postojećem nastavnom planu („5 godina studija = 30 dana prakse!“). Upravo navedene nastavne predmete studenti smatraju od iznimne važnosti i ključnima za osposobljavanje u radu s učenicima. Prevladava mišljenje da je nedovoljno iskustvenog učenja tijekom studiranja, u odnosu na nepotrebne nastavne predmete i određene suvišne teorije. Čak pojedini seminari i vježbe na Fakultetu nisu često sukladni niti uporabni za učiteljski poziv. Studenti smatraju da bi trebalo organizirati mnogo više sati rada s učenicima.

2) *Organizacija rada na fakultetu te stručne i nastavne kompetencije sveučilišnih nastavnika*

Drugi prijedlog studenata usmjeren je organizaciji rada na Fakultetu te stručne i nastavne kompetencije sveučilišnih nastavnika. Studenti smatraju da bi trebalo kvalitetnije organizirati rad na Fakultetu. Ističu da su pojedini sveučilišni nastavnici vrlo neorganizirani. Također da pojedini sveučilišni nastavnici ne razumiju problematiku prakse, jer se jedno poučava u njihovim nastavnim predmetima, a drugo radi kroz stručno-pedagošku praksu. Interpretacije nastavnih sadržaja, u pojedinim nastavnim predmetima, ponekad su monotone, neučinkovite, nevažne, suvišne, formalne. Nekim nastavnim predmetima studenti pristupaju mehanički, jer moraju položiti ispit, a ne uočavaju njihovu uporabnu niti neku drugu vrijednost. Studenti žele biti osposobljeni za nastavni rad sukladno suvremenim znanstvenim spoznajama.

3) *Učitelji mentori u osnovnim školama*

Treći prijedlog studenata odnosi se na učitelje mentore u osnovnim školama. Određeni učitelji mentori nisu uvijek jasni pri osposobljavanju studenata za nastavno-strateško djelovanje. Pojedini učitelji mentori u osnovnim školama imaju manje kompetencije za kompetentno osposobljavanje studenata. Po mišljenju studenata izuzetno je važna kompetentnost učitelja mentora u procesu osposobljavanja studenata za budući poziv. To znači da uspješnost osposobljavanja studenata, osim studenata samih, ovisi i o učitelju mentoru.

4) *Materijalno okruženje vježbaonica u kojima se realizira stručno-pedagoška praksa*

Pri organiziranju stručno-pedagoške prakse studenti smatraju da je potrebno osigurati primjereno materijalno okruženje. To znači da bi trebalo osigurati primjerene prostore u kojima se održava nastava. Osnovne škole bi se, kao vježbaonice, trebale opremiti potrebnim produktivnim i reproduktivnim nastavnim sredstvima i pomagalicama. Također bi trebale imati i prostor za odlaganje i skladištenje učenikovih uradaka (pisanih sastava, slika, crteža, skulptura, kostima, plakata, reprodukcija, originala...).

5) *Rad studenata*

Različita su mišljenja studenata o njihovom osposobljavanju. Studenti koji su zadovoljniji studiranjem, tijekom stručno-pedagoške prakse, ističu sljedeće prednosti: dobra organizacija stručno-pedagoške prakse, većina njihovih očekivanja je zadovoljena, jedva čekaju vrijeme kad su na praksi, ima mnogo praktičnih uradaka i kreativnog izražavanja, zadovoljstvo rada s učenicima, osposobljavanje tijekom studiranja ima primjenjivost u privatnom životu, vole svoj budući poziv pa izvršavaju zadatke s lakoćom, prepoznaju svoje kvalitete u radu s učenicima, što je potvrda njihovog izbora fakulteta i studijskog programa.

Oni koji su manje zadovoljni studiranjem uočavaju više nedostataka, ali ne stručno-pedagoškom praksom, već nastavom na Fakultetu: studenti su neinformirani, osrednja je organizacija rada na Fakultetu, slabije ispunjena očekivanja, izostavljeno je dosta bitnog, studente se ne osposobljava u potpunosti za obavljanje učiteljskog poziva, premalo je prakse... Većina studenata (zadovoljnih i manje zadovoljnih) slaže se da bi trebalo uvesti mnogo više stručno-pedagoške prakse tijekom studiranja.

Prijedlozi i sugestije studenata u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse značajne su smjernice koje bi trebalo uvažiti na način mijenjanja postojećeg stanja. U svrhu promidžbe kvalitete profesionalnog osposobljavanja studenata njihove povratne informacije bi trebale biti implementirane u buduće nastavno-strateško djelovanje u nastavnom predmetu Stručno-pedagoške praksa.

5. ZAKLJUČCI

Oposobljavanje studenata za kompetentnog učitelja imperativno se nameće zbog odgovornosti ne samo budućih učitelja za implikacije u poticanju cjelovitog razvoja učenika već i odgovornosti sveučilišnih nastavnika, čija kompetentnost u osposobljavanju budućih učitelja, također indirektno utječe na razvoj učenika te generacijski odgoj i obrazovanje.

Na makrorazini *prednosti provedbe stručno-pedagoške prakse studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci očituju se u osobi koja provodi stručno-pedagošku praksu*. Stoga treba istaknuti da nositelj/ica Stručno-pedagoške prakse ima prethodnih iskustava u radu kao učiteljica te razumije potrebe i načine osposobljavanja budućih učitelja, što je jedan od osnovnih uvjeta kvalitete osposobljavanja studenata. Dodatna prednost je ta što nositeljica predmeta Stručno-pedagoške prakse (vanjski suradnik Učiteljskog fakulteta) radi kao agentica Agencije za odgoj i obrazovanje u svojstvu više savjetnice za razrednu nastavu te ima uvid u rad učitelja škola Primorsko-goranske županije pa tako i vježbaonica

za potrebe stručnog osposobljavanja studenata Učiteljskog fakulteta. Iskustvima dobivenim stručno-pedagoškom praksom dokazano je da je učinkovitije organizirati program stručno-pedagoške prakse boravkom studenata u školi kroz tjedan dana u odnosu na nekadašnju praksu boravka nekoliko sati određenoga dana u tjednu kroz cijelu akademsku godinu, jer se stječe opći dojam o koncentriranom radu u nastavi. Dnevnici prakse, koje studenti pišu tijekom rada s učenicima, razrađeni su sustavno i temeljito (za svaki semestar zasebno) u obliku radnih bilježnica s problemskim zadacima pomoću kojih se studenti također sustavno uvode u budući poziv i osposobljavaju.

Na makrorazini uočavaju se i *nedostatci provedbe stručno-pedagoške prakse studenata*. Osnovni nedostatci pojavljuju se u određenim okolnostima. Na primjer, ne postoji kriterij selekcije osnovnih škola koje će biti vježbaonice za potrebe izvođenja stručno-pedagoške prakse studenata Učiteljskog fakulteta, a što je u nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske. Nadalje, nisu svi učitelji koji realiziraju školsku praksu u statusu učitelja mentora. Neki čak nemaju niti visoku stručnu spremu. Nekadašnje obrazovanje učitelja trajalo je 2 godine (6. stupanj obrazovanja), a nisu se niti doškolovali, iako je pri Učiteljskom fakultetu u Rijeci bila ponuđena i ta mogućnost. Također ne postoji sustavna edukacija i osposobljavanje učitelja za mentorski rad sa studentima, a stjecanje navedenih profesionalnih razina temelji se na njihovim individualnim postignućima koja nisu nužna u području rada sa studentima. Osim navedenoga, nizak honorar za učitelje/ice mentore/ice koje isplaćuje Učiteljski fakultet (na temelju sredstava koje osigurava Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta) djeluje demotivirajuće. Valja ukazati na jedan nedostatak u području rada na Fakultetu, koji upućuje da pri zapošljavanju sveučilišnih nastavnika ne postoji kao uvjet određeni broj godina u praksi, što studenti osjete u određenim nastavnim predmetima. Sveučilišni nastavnici koji nemaju iskustava praktičnog rada deficitarni su u svojim shvaćanjima problematike prakse, nemaju zadovoljavajuću senzibilnost za uočavanje potreba u kompetentnom osposobljavanju studenata. Isto se odražava u njihovom određivanju premalog fonda sati stručno-metodičke prakse i metodika pri osmišljavanju Nastavnog plana. U nastavnom planu i programu u 5 godina studija ima premalo stručno-pedagoške prakse (samo 120 sati, od toga 60 na 3. i 60 na 4. godini). Provedbom stručno-pedagoške prakse studenti su zadovoljni. Na temelju ispitivanja njihovog mišljenja postoji potreba povezivanja stručno-pedagoške prakse i ostalih nastavnih predmeta na Fakultetu, naročito metodičkih.

Na mikrorazini *provedbe stručno-pedagoške prakse studenata* ispitani su: utjecaj rada studenata u stručno-pedagoškoj praksi na razvoj svojih kompetencija, osposobljenost studenata za određene kompetencije prije provedbe stručno-pedagoške prakse i poslije provedbe, zadovoljstvo studenata elementima provedbe stručno-pedagoške prakse. Također su izneseni prijedlozi i sugestije u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse kojima bi se unapređivalo profesionalno osposobljavanje studenata za učiteljski poziv.

Utjecaj rada studenata u stručno-pedagoškoj praksi na razvoj svojih kompetencija ispitan je u nekoliko područja kompetentnosti i njima pripadajućim kompetencijama: *predmetno-stručna kompetentnost, kompetentnost u međusobnim odnosima, organizacijska kompetentnost, pedagoško-didaktička i psihološka kompetentnost te kompetentnost u ulogama opće profesionalnosti.*

Po mišljenju studenata tijekom stručno-pedagoške prakse najviše su napredovali u razvoju kompetencija u području pedagoške, didaktičke i psihološke kompetentnosti te kompetentnosti u međusobnim odnosima. Razvoj ovih kompetencija proizlazi iz konkretnog rada s učenicima.

Zanimljivo je bilo ispitati *mišljenje studenata o njihovoj osposobljenosti za određene kompetencije prije i poslije provedbe stručno-pedagoške prakse.* Statistički značajno niža procjena osposobljenosti prije prakse prikazana je u području predmetno-stručne kompetentnosti (ovladavanje nastavnim sadržajima, poznavanje novosti u području nastavnog predmeta te poznavanje udžbenika, vježbenica, priručnika i drugih sredstava i pomagala za pojedini predmet).

Poslije provedbe stručno-pedagoške prakse razvoj kompetencija studenata najznačajniji je u području komunikacijskih sposobnosti i vještina u međusobnim odnosima, uporabi socijalnih oblika rada i nastavnih metoda, osposobljenosti za izvođenje „poučavanja usmjerenog na učenika“ te organizacijskim sposobnostima. To je logično jer se izvedba prakse najviše i temelji na razvoju navedenih kompetencija.

Prije i poslije provedbe stručno-pedagoške prakse studenti procjenjuju da su najslabije osposobljeni u kompetencijama: poznavanju školske dokumentacije, sposobnosti ispunjavanja administrativnih poslova i planiranja nastava te obavljanja drugih poslova, poznavanju školskog sustava (razumijevanje odgojno-obrazovnih pojmova, teorije kurikulumu, poznavanja zakonodavstva i različitih pravilnika u području odgojno-obrazovnog rada). Sa znanstvenog stajališta nisu ispitani razlozi, stoga bi trebalo ispitati koji su razlozi najslabije osposobljenosti upravo u navedenim kompetencijama. Sada se mogu samo naslutiti pretpostavke: smanjeni interes i otpor studenata za navedeno područje u odnosu na dinamičan i zanimljiv rad s učenicima, pridavanje manje važnosti školskoj „papirologiji“, manji broj sati predviđen za navedena područja i sl.). Također, prema mišljenjima studenata slabo su osposobljeni unutar kompetencije poznavanje osobina učenika i izvođenja diferencijacije i individualizacije nastave. Poznavanje dječjeg razvoja izuzetno je složeno područje za koje je potrebno više vremena od onog predviđenog praksom radi stjecanja potrebnih iskustava. Upravo zbog toga studenti imaju potrebu sudjelovanja/boravljenja u radu s učenicima, što su iznijeli kao jedan od prijedloga. Nedovoljno poznavanje dječjeg razvoja sputavajući je čimbenik i odraz nedovoljne sposobnosti reagiranja na individualne potrebe učenika. Uz to diferencijacija i individualizacija nastave ovisi o didaktičko-metodičkoj umješnosti koja se također stječe godinama. Stoga ima logike da se tijekom petogodišnjega studija barem tijekom 4 godine realizira stručno-pedagoška praksa.

Zadovoljstvo studenata elementima provedbe stručno-pedagoške prakse u najvećoj mjeri prikazano je tijekom boravljenja u školi i direktnom radu s učenicima. Svojom uključenosti u nastavni rad smatraju da se najbolje profesionalno osposobljavaju za budući poziv učitelja.

Dio procesne i produktne evaluacije koji se odnosi na prijedloge i sugestije studenata u svezi organizacije i provedbe stručno-pedagoške prakse trebalo bi implementirati u buduće izvedbe stručno-pedagoške prakse. Time bi se ostvarili pozitivni pomaci u zadovoljavanju njihovih potreba stjecanja potrebnih kompetencija, kao i kvalitete njihovog profesionalnog osposobljavanja uopće. Također, iz njihovih odgovora zaključuje se da je nužna povezanost rada na fakultetu i u školi. „Tek kada teoretičari i praktičari budu raspolagali zajedničkom teorijskom pozicijom doći će do istinski produktivnih odnosa u njihovom radu, to jest do rasta pedagojske spoznaje i poboljšanja kvalitete praktičnog pedagoškog djelovanja.“ (Palekčić, 2002:69)

Slijedeće promišljanje studenata odnosi se na uočene formalizme tijekom njihovog studiranja. Smatraju da postoje određena očekivanja i „odrade“ koje im neće trebati u budućem pozivu. „Mnoge evropske zemlje, pa tako i naša, izvršile su određene modifikacije učiteljskog obrazovanja, međutim sama srž toga obrazovanja ostala je još uvijek nepromijenjena. Usprkos općenitom slaganju o potrebi za dinamičnom koncepcijom učiteljskog obrazovanja u temelju većine sustava i modela učiteljskog obrazovanja još uvijek su duboki tradicionalni korijeni

- fokusiraju se na relativno kratak period inicijalnog obrazovanja učitelja
- zanemaruju kontinuirani profesionalni razvoj
- vrlo mala povezanost između dodiplomskog obrazovanja učitelja, škola, školskih i obrazovnih inovacija

Obrazovanje učitelja treba podržati profesionalni razvoj učitelja tijekom svih faza njihove profesionalne karijere.“ (Đuranović, 2006:71) Od zacrtanih odgojno-obrazovnih postignuća u nastavnim programima kolegija stručno-pedagoške prakse pa do kraja stručno-pedagoškog osposobljavanja studenata uvijek postoji opasnost formalnog izvršavanja zacrtanih postignuća što može rezultirati smanjenim učincima kompetentnog djelovanja i osposobljenosti studenata. Stoga je nužno pratiti kvalitetu svih čimbenika koji su ključni za osposobljavanje studenata kao budućih učitelja.

6. LITERATURA

1. Bartulović, M. (2007): Učitelj – pijun prosvjetne politike ili lučonoša humanih vrijednosti u suvremenoj školi. U: Previšić, V., Šoljan, N.N. i Hrvatić, N. (ur.), (2007): *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 2*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 40-50.

2. Batarello, I. (2007): Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, N.N. i Hrvatić, N., (ur.), (2007): *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 1*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 16-28.
3. Bezić, K. i sur. U: Strugar, V. (ur.), (2002): *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, str. 101-115.
4. Blažič, M. i Valenčič Zuljan, M. (2001): Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja. U: Rosić, V. (ur.), *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, str. 111-122.
5. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007): *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
6. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008): *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Preuzeto sa http://ec.europa.eu/education/school21/sec2177_en.pdf 30.7.2011.
7. Day, Christopher (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
8. Domović, V. (2004): *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Đuranović, M. (2006): Komparativni pristup kurikulumu pedagoške izobrazbe učitelja. U: Šagud, M. *Sedmi dani Mate Demarina – Prema suvremenoj školi*. Petrinja: Visoka učiteljska škola, str. 63-74.
10. Fuchs, R i dr. (ur.). (2011): *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
11. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007): Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju; Školska knjiga, str. 385-407.
12. Klinger, L.J. (2008): Kompetencije Evropskog referentnog okvira – učiti kako učiti. U: Paar, V. i Šetić, N. (ur.), *Hrvatski obrazovni sustav u odnosu prema obrazovnoj politici Evropske unije – Evropski referentni okvir temeljnih kompetencija*. Zagreb: HPKZ, str. 53-56.
13. Kostović Vranješ V. i Ljubić, M. (2008): „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola* 20 (2), str. 147-162.
14. Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009): Profiliranje učiteljskih kompetencija. Zagreb: *Odgojne znanosti* 11(2), str. 479-495.
15. Ljubić, M. i Kostović Vranješ V. (2008): Pedagoška (ne)kompetencija učiteljica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti* 10 (1), str. 209-230.
16. Mijatović, A. (2000): *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.

17. OECD (2007): *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD.
18. Palekčić, M. (2002): Tematiziranje odnosa teorija – praksa u pedagogiji. U: Rosić, V. (ur.), *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
19. THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2006): *Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework* http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf 30.7.2011.
20. TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE WORKGROUP: Education (TUNING 2; 2005): *Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education*. Preuzeto sa http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template_Education 30.7.2011.
21. Vizek Vidović, V. (2009): Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 33-40.
22. Vizek Vidović, V. (2009): Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 67-75.
23. Vizek Vidović, V. (2005): Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 15-64.
24. Vizek Vidović, V. (2009): *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. VLADA RH: Povjerenstvo za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (2008) *Pojmovnik hrvatskoga kvalifikacijskog okvira* [http://www.vlada.hr/hr/content/download/78249/1111703/file/HKO_Pojmovnik_12_2008_konacno%20\(2\).pdf](http://www.vlada.hr/hr/content/download/78249/1111703/file/HKO_Pojmovnik_12_2008_konacno%20(2).pdf), 30.7.2011.
26. Vlahović Štetić, V. (2009): Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS AT THE PRIMARY SCHOOL TEACHER STUDY FOR DEVELOPMENT OF COMPETENCES RELATED TO THE TEACHING PROFESSION

Original Scientific Paper

Anita Rončević, Petra Pejić Papak

University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia
anita@ufri.hr petra@ufri.hr

Summary – Professional students' training for the teaching profession on Teacher's University Colleges also encompasses practical students' training for the development of competencies related to the teaching profession via organized and monitored school (professional-pedagogical) practice.

With an aim of determining stands of the students of primary school teacher study on the influence of professional-pedagogical practice for the development of their competences and qualifications for practicing the teaching profession, research was undertaken amongst students of the third and fourth years of the primary school teacher study at the Faculty of Teacher Education in Rijeka, University of Rijeka. The questionnaires provided before and after the implementation of professional-pedagogical practice indicated at the current students' qualifications for all named competences as well as proposals and suggestions related to the organization and implementation of professional-pedagogical practice. Students' evaluation indicates at the microlevel onto assigning a significant influence to the development of competencies via the implementation of practice. It has been determined that the current qualification is the most significant amongst the following competences: communication abilities and skills in mutual relationships, the use of social forms of work and methods of instruction, qualifications for carrying out „the instruction aimed at the pupil“ and organizational skills. On the macrolevel attention should be drawn onto the following: more significant representation of professional-pedagogical practice in the curriculum of the Integrated Undergraduate and Graduate Primary School Teacher Study, the connectedness of professional-pedagogical practice with other subjects of instruction, in particular methodologies, the competences of the teacher-mentor and the university teacher and the material surroundings in which it is realized. It is also important to take into account students' opinions of the professional-pedagogical practice while moulding future instructional activities aimed at quality enablement of students for their future profession of a competent teacher.

The paper „Practical Training of Students at the Primary School Teacher Study for Development of Competencies Related to the Teaching Profession“ is a part of the scientific-research project „Professional Bases for Moulding Social Cohesion

in Education.” Scientists from the following institutions took part in the joint research: the Pedagogical Faculty in Ljubljana and Koper, the Teacher’s University College and the Higher Educational School in Vršac, the Department of Educational Science in Pula and the Faculty of Teacher Education in Rijeka.

Key words: *Student of Primary School Teacher Study, Professional-Pedagogical practice,, Competencies, Learning Outcomes.*

Milena Valenčič Zuljan, Janez Vogrinc

Sveučilište u Ljubljani, pedagoški fakultet, Ljubljana, Slovenija

Milena.Valencic-Zuljan@guest.arnes.si Janez.vogrinc@guest.arnes.si

PEDAGOŠKA PRAKSA I PROCES RAZVIJANJA KOMPETENCIJA STUDENATA BUDUĆIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE PEDAGOŠKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U LJUBLJANI

Izvorni znanstveni rad

Sažetak - *Pedagoška praksa predstavlja prema ocjenama studenata budućih učitelja vrlo važan dio njihove stručne pripreme (Valenčič Zuljan, 2000). Ona studentima omogućuje produbljeno upoznavanje učiteljeve stručne uloge, upoznavanje samoga sebe, vlastite primjerenosti i motiviranosti za obavljanje ove struke, razvijanje temeljnih strukovnih vještina planiranja, vođenja i kritičkog analiziranja odgojno obrazovnog procesa. Studenti se upoznaju s djelovanjem institucije, ulogom vodstva, značajem zbornične i razredne klime, suradnjom među učiteljima i vodstvom, suradnjom između škole i roditelja... te se privikavaju na kritičko analiziranje vlastitog djelovanja te šireg konteksta učiteljeva djelovanja i čimbenika učiteljeva profesionalnog razvoja. Značajno je kako sadržajno, tako i organizacijsko gledište prakse (Zeichner, 1992), pri čemu je nužno uvažavati didaktičko načelo postepenosti. Pedagoška praksa koja je odgovarajuće smještena u model obrazovanja učitelja, što pretpostavlja povezanost i partnerstvo fakulteta i škola, odgovarajuću osposobljenost mentora, kvalitetnu pripremu studenata, analize njihovih iskustava u povezanosti s teoretskim spoznajama..., značajno doprinosi postizanju ključnih učiteljevih kompetencija. Pritom upravo kroz praktično djelovanje studenti mogu dobro prosuđivati/ocijenjivati u kolikoj mjeri već imaju razvijene određene kompetencije. Upravo smo ovom gledištu – studentovoj samoocjeni kompetencija kroz proces pedagoške prakse – u navedenom prilogu namijenili središnju pozornost.*

Ključne riječi: *pedagoška praksa, modeli obrazovanja učitelja, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, kompetencije, studenti razredne nastave*

1. PROMIENJENI DRUŠTVENI ODNOSI ZAHTIJEVAJU PROMIENJENO OBRAZOVANJE UČITELJA

Europske države se posljednjih desetljeća suočavaju s različitim izazovima na društvenom, kulturnom, gospodarskom i tehnološkom području. Odgovori pojedinih država i međunarodnih organizacija (npr. Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) na ekonomske i društvene promjene su različiti. Svima je pak zajedničko naglašavanje izrazito važne uloge koju pri odgovoru na društvene promjene ima obrazovanje. Iz pregleda europskih dokumenata očito je da su od 90-ih godina prošlog stoljeća kvalitetni odgoj i obrazovanje vodeći motiv u raspravama o izgradnji Europe znanja. Odgoj i obrazovanje se smatraju temeljnim čimbenicima u preoblikovanju europskog društva u dinamičko učeće društvo, čimbenicima gospodarskog procvata i socijalne kohezije (Buchberger idr., 2001).

Posljedice društvenih promjena se odražavaju i u konkretnom pedagoškom radu, u zadacima učitelja.

Uloga učitelja postaje sve kompleksnija, a očekivanja javnosti od rezultata njihova rada sve viša. Zahtjevnost učiteljeve uloge te visoka očekivanja različitih društvenih skupina od učiteljske struke, naime nisu novost. Njemački pedagog i obrazovatelj učitelja Diesterweg je već 1835. godine ironično utvrdio da su očekivanja glede učiteljevih zadataka nerealno visoka (Buchberger idr., 2001, str. 51). I Hargreaves (2003) u svom radu Podučavanje u društvu znanja upozorava na velike zahtjeve i očekivanja društva od učitelja. Isti se vrlo često nađu između oprečnih interesa i zahtjeva. Pored kvalitetnog podučavanja, koje bi učenike trebalo dovesti do kvalitetnog znanja, očekuje se da će oni ublažavati socijalne razlike, te učenicima pomoći u prevladavanju socijalnog statusa. Uza sve to, očekuje se da će uz sve veće ekonomske pritiske ove zahtjevne strukovne zadatke obavljati sa što manje sredstava. Unatoč sve ograničenijim financijskim sredstvima koja države imaju na raspolaganju, potrebno je biti svjestan da bez ulaganja u profesionalni razvoj učitelja neće biti moguće ispuniti očekivanja koja društva imaju od njih; da budu ujedno promotori i nosioci razvoja društva te ublažavatelji socijalnih nejednakosti (Valenčič Zuljan idr., 2011).

Učitelji su oni koji posreduju između brzo razvijajućeg svijeta i učenika koji će uskoro stupiti u nj (Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu; Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev, 2007, str. 2). Istraživanja pokazuju (Darling Hammond idr., 2005, u Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu, 2007), da kvaliteta učitelja značajno i pozitivno utječe na postignuća učenika te da je to jedan od najvažnijih čimbenika školskog okruženja koji utječe na uspješnost učenika. Utjecaji učitelja su puno veći od utjecaja školske organizacije, vođenja škole ili financijskih okolnosti.

Promijenjena i zahtjevnija uloga učitelja zahtijeva i promijenjen način obrazovanja učitelja te promijenjen pogled na njihov profesionalni razvoj. Početak

pokreta za profesionalizaciju obrazovanja učitelja koji seže u 60.-te godine prošlog stoljeća pokrenut je zbog sljedećih razloga:

- nedostatnost i neodgovarajuća učinkovitost tradicionalnih načina obrazovanja učitelja (tradicija učiteljišta, akademska tradicija...);
- potreba za poboljšanjem i reformom obrazovanja (pokret za školsku reformu);
- novi izazovi, važni za obrazovanje (npr. srednjoškolsko obrazovanje za sve, osiguranje jednakosti u obrazovanju...);
- uvjerenje o dobrobiti modernog (npr. moć znanstvenih spoznaja, prakse i tehnologije utemeljene na znanosti);
- sociološki čimbenici (npr. preoblikovanje učiteljske struke u akademsko zvanje usporedivo s akademskim zvanjima u medicini, pravu i tehnici) (Buchberger idr., 2001, str. 15).

2. KOMPETENCIJE UČITELJA

Budući da je učitelj temeljni čimbenik kod ostvarivanja ciljeva suvremenog školovanja, vrlo je važno dodiplomsko obrazovanje učitelja te njihova priprema za stručni rad. U novije je vrijeme, osobito Bolonjskom reformom naglašeno kompetentno zasnivano obrazovanje učitelja, čemu ćemo u nastavku, kao i u empirijskom dijelu ovog priloga namijeniti središnju pozornost.

Pregled različitih dokumenata koji određuju učiteljeve kompetencije pokazuje da ih u određenim sredinama određuju vrlo široko (npr. Nizozemska, SBL, 2003, prema Peklaj idr., 2009) te ih upotrebljavaju kao sredstvo za poticanje profesionalnog učenja, dok ih u nekim drugim državama određuju vrlo detaljno i analitički (npr. Engleska, Teacher Training Agency, 2004, upravo tamo) te ih upotrebljavaju kao standarde za dodjeljivanje statusa kvalificiranog učitelja. Perrenouda (Key Competencies, 2002, str. 13) kompetentnost shvaća kao »sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama, koja se, naime temelji na stečenom znanju, ali nije ograničena tim znanjem«. Stjecanje kompetencija pak autor u nastavku shvaća kao osposobljavanje pojedinaca za mobilizaciju, upotrebu i integraciju stečenog znanja u kompleksnim, različitim i nepredvidivim situacijama. Kompetencije nam kazuju što pojedinac zaista zna iz teorije te što je (će biti) sposoban učiniti i u praksi (Razdevšek Pučko, 2004, str. 56). Tancigova (2006, str. 19) shvaća kompetencije kao »sjedinjene kapacitete (mogućnosti) koji uključuju diskurzivno i praktično znanje te predstavljaju dinamičku kombinaciju znanja, razumijevanja, vještina, sposobnosti i vrijednosti«, u nastavku pak određuje kompetencije kao »sposobnosti, odnosno mogućnosti koje se odnose na: znati i razumjeti; znati kako djelovati; znati kako biti« (upravo tamo, str. 21). Kompetencije ne ovise samo o specifičnim užim sadržajima, već se razvijaju kao »međupredmetni« rezultat. Zbog toga

je potrebno u početni (dodiplomski) pedagoški studij uključiti čim više fleksibilnosti: umjesto (pre)rane specijalizacije na (pre)velikom broju područja nužno je usvajanje temeljnih te svih onih kompetencija koje će omogućiti i podupirati stručnu izgradnju pojedinca u perspektivi cjeloživotnog učenja (stalnog strukovnog nadopunjavanja) (Zgaga, 2005, str. 9).

Kompetencije uključuju spoznajnu razinu (sposobnosti kompleksnog razmišljanja i rješavanja problema te znanje na određenom području), osjećajno-motivacijsku razinu (stajališta, vrijednosti, spremnost na aktivnost) te razinu ponašanja (sposobnost da se odgovarajuće aktivira, uskladi i upotrijebi svoje potencijale u kompleksnim situacijama) (Peklač, 2006). Za razliku od sposobnosti koje su u velikoj mjeri nasljedne te su potencijali za djelovanje, kompetencije su kompleksni akcijski sustavi koji su upotrebljivi u različitim kontekstima, a možemo ih i naučiti kao i podučavati. Maretić Požarnik (2006) razvoj učiteljevih kompetencija veže uz tri komponente: spoznajnu, koja obuhvaća znanje i razumijevanje, akcijsku, koja obuhvaća stručne vještine i osjećajno-motivacijsku, koja obuhvaća učiteljeva stajališta i vrijednosti. Autorica navodi pet širih cjelina kompetencija: komunikacija i odnosi, učinkovito podučavanje, organizacija i vođenje, suradnja s radnim i društvenim okolišem te profesionalni razvoj.

Istraživanja učiteljevih kompetencija upozoravaju na određene kritičke točke u kompetentnosti učitelja.

Međunarodna studija Teachers Matter (OECD, 2005) je pokazala da su učitelji premalo osposobljeni, pogotovo za individualizirano učenje, za pripremu učenika za samostalno učenje, za rad s heterogenim odjeljenjima te za osposobljavanje učenika za što učinkovitiju upotrebu IKT-a.

Domaća i inozemna istraživanja ukazuju na to da su učitelji (pripravnici) relativno dobro osposobljeni glede sadržaja predmeta podučavanja. Najveće su se razlike između postignute i željene razine kompetencija pokazale kod sljedećih kompetencija: discipliniranje učenika, ocjenjivanje, prilagođavanje nastave učenicima s poteškoćama u učenju, oblikovanje odgovarajuće razredne klime i duha suradnje u razredu, stručna suradnja s roditeljima te prilagođavanje nastave nadarenim učenicima (Valenčič Zuljan idr., 2007).

3. PEDAGOŠKA PRAKSA

U posljednjim je godinama bila praktičnom osposobljavanju budućih učitelja namijenjena velika pozornost, kako u međunarodnom prostoru (Buchberger idr., 2001; Piesanen i Välijärvi, 2010) tako i u Sloveniji (Javornik Krečič idr., 2007; Jurišević idr., 2005). Europska komisija u dokumentu *Improving the Quality of Teacher Education* (2007) naglašava potrebu za tim da trebaju budući učitelji u razdoblju studija steći odgovarajuća praktična iskustva u školi,

odnosno razredu. Kvalitetni studijski programi za pedagoške djelatnike moraju imati uravnoteženu kombinaciju akademsko-istraživačkog znanja i praktičnih iskustava. Praktično osposobljavanje može protjecati na različite načine: student promatra mentora pri izvođenju stručnih aktivnosti (tzv. promatrajuća praksa), student surađuje s mentorom pri izvođenju stručnih zadataka, samostalno izvođenje stručnih zadataka, odnosno nastavni sati pod vodstvom mentora, objedinjena praksa u okviru koje student kroz duže vremensko razdoblje radi samostalno.

3.1. Modeli obrazovanja učitelja i pedagoška praksa

Kako studente buduće učitelje naučiti osnove stručnog poslanstva – podučavanja? To je pitanje koje u različitim oblicima postavljaju obrazovatelji učitelja već od prvih organiziranih oblika osposobljavanja učitelja nadalje. Odgovor se na to pitanje u prošlosti i sada razlikuje prije svega s obzirom na to kakvog učitelja treba (te je poželjno) oblikovati. U literaturi nailazimo na različite klasifikacije modela obrazovanja učitelja kao što su: biheviorističko ili obrazovanje učitelja usmjereno na ponašanje, tradicionalna usmjerenost ili model majstorskog osposobljavanja, model usmjeren na znanje – akademska orijentacija te kognitivno-konstruktivistički model (više o tome Valenčič Zuljan, 1999). Pritom je, kako naglašava Bell teško govoriti o potpunoj homogenosti ovih modela u praksi (Bell, 1993).

Bihevioristički, odnosno model usmjeren na ponašanje se je temeljio na tzv. proces-produkt paradigmi, koja je prevladavala od 1965. do 1980. godine te je pokušavala ustanoviti povezanost između učiteljevog djelovanja i učenikovih postignuća. Rezultati tovrsnog istraživanja uzročnih povezanosti između učiteljeva ponašanja i učenikovih postignuća bili su podloga za obrazovanje i treniranje studenata budućih učitelja (i učitelja) u tehnikama i postupcima učinkovitog podučavanja (npr. mikronastava, praktične vježbe ...).

U tradicionalnoj usmjerenosti ili modelu majstorskog osposobljavanja u procesu stručnog učenja u prvi je plan postavljen uzor iskusnog učitelja. Student najčešće (nekritički) promatranjem, oponašanjem i praktičnom vježbom cjelokupnih aktivnosti, a ne analizom temeljnih elemenata kao kod prethodnog modela, stječe vještine koje su određene kao odlike dobrog učitelja. Vrlo važnu ulogu imaju svi praktični oblici obrazovanja, među njima hospitacije, nastupi i pogotovo objedinjena pedagoška praksa. Elliott (1991) naziva ovaj model »tržišna usmjerenost« u kojoj je uloga teorije smanjena na alat za stjecanje vještina.

Model usmjeren na znanje – akademska orijentacija je na razini teorija – praksa suprotni pol prijašnjem modelu. Usmjeren je na oblikovanje učitelja kao racionalno-autonomnog stručnjaka. Za studentov je strukovni razvoj važno da

on stekne zadovoljavajuće »teorijsko znanje« iz struke koju će podučavati te pedagoško-psihološko znanje o značajkama učenika, učnim metodama, ocjenjivanju... koje će kasnije upotrijebiti u pedagoškoj praksi.

Danas je u procesu istraživanja i obrazovanja, uključujući i obrazovanje učitelja (Richardson, 1997), vrlo poznat kognitivno-konstruktivistički model koji se usredotočava na učenikove i učiteljeve kognitivne procese. Naime, upravo ti kognitivni procesi koji protječu između podražaja i reakcije su ključni za čovjekovo ponašanje. Čovjek se shvaća bićem koje neprestano reflektira, objašnjava svijet i samog sebe (Musek, 1982). I u ovom su modelu važni elementi učiteljeve kompetencije vještina podučavanja i temeljito posjedovanje strukovnog i pedagoškog znanja, ali su postavljeni u širi kontekst kritičkog prosuđivanja i istraživanja. Pedagoška praksa se smatra nekakvim »laboratorijem za učenje«, ali je više usmjerena na kritičko promatranje i razjašnjavanje vlastite uloge te ostalih pedagoških pojava nego na demonstriranje, promatranje, pokušavanje izvođenja i ponavljanje prikazanih vještina do konačne osposobljenosti.

Bihevioristički i majstorski model osposobljavanja učitelja se oslanjaju na tradicionalni model pedagoške prakse, koji se temelji na transmisijском shvaćanju učitelja i podučavanja. Zeichner (1992, str. 297) upotrebljava izraz podučavanje kao apliciranje znanstvenih spoznaja. Studentova je dužnost da tijekom pedagoške prakse upotrijebi znanje (informacije) koje je stekao na fakultetu. Kod razvijanja vještina podučavanja kao temeljne strukovne kompetencije studenti se tijekom prakse često trude svoje podučavanje što više uskladiti sa spoznajama koje su stekli na fakultetu, a ujedno žele ispuniti i mentorova očekivanja te slijediti njegov uzor. Često se radi o neusklađenostima koje student ne istražuje već im se u nastojannju da »preživi« jednostavno prilagodi.

Istraživački se usmjerena pedagoška praksa, koja je osnova kognitivno-konstruktivističkog modela osposobljavanja učenika temelji na pretpostavci da mora pojedinčev proces učenja podučavanja, razumijevanja i poboljšanja vlastite prakse podučavanja započeti s refleksijom vlastitog iskustva. Izraz refleksija potiče od latinskog *reflectere*, što znači odsijavati, promisliti, prosuditi. U okviru učiteljeva stručnog djelovanja refleksija je važan čimbenik njegova profesionalnog razvoja, kojeg *određujemo kao* "proces signifikativnog i cjeloživotnog, iskustvenog učenja, pri kojem studenti učitelji razvijaju (osmišljavaju) svoja pojmovanja te mijenjaju svoju praksu podučavanja; radi se o procesu koji uključuje učiteljevu osobnosnu, stručnu i socijalnu dimenziju te znači učiteljevo napredovanje u smjeru kritičnog, neovisnog, odgovornog odlučivanja i djelovanja" (Valenčić Zuljan, 1999, Valenčić Zuljan, 2001).

Refleksiju shvaćamo kao metakognitivni proces iskustvenog učenja na temelju produbljene analize pojedinčeve (vlastite) prakse i kognicija, koji usmjeravaju njegovo razmišljanje i djelovanje. Ista može protjecati *individualno*, kada se

učitelj na trenutak ili duže vremena zaustavi da bi sagledao događanje u razredu ili se pak radi o *interaktivnom procesu*, kada učitelj uz pomoć druge osobe (kritičkog prijatelja) razjašnjava dileme, postavlja pitanja te stekne dublji pogled u svoj rad i kognicije koje vode njegovo postupanje (Bell, 1993, str. 29). Kritički prijatelj može biti kolega učitelj, istraživač ili ravnatelj.

Zeichner i Liston (1986, po Zeichner, 1992) (prema Van Manenovom modelu) razlikuju tri stupnja učiteljeve refleksije; tehnički, gdje je predmet učiteljeva razmišljanja samo (tehnička izvedenost) puta do ciljeva, praktični, gdje učitelji razmišljaju o uzrocima i motivima koji su vodili njihovo postupanje te socijalni, gdje učitelji kritički sagledavaju ciljeve i dimenzije školskog sustava te vrednuju svoju praksu sa gledišta postizanja tih općih nastojanja školskog sustava. Unatoč tome da u suvremenim modelima obrazovanja učitelja refleksija postaje sastavni dio pedagoške prakse, prema Zeichnerovom je mišljenju još uvijek na razini tehničke racionalnosti (upravo tamo).

3.2. Pedagoška praksa studenata razrednog stupnja na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani

U obrazovanju budućih učitelja razredne nastave na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani ima praktično pedagoško osposobljavanje značajnu ulogu. Studenti prvostupanjskog programa Razredna nastava i drugostupanjskog programa Podučavanje na razrednom stupnju Pedagoškog fakulteta u Ljubljani su u praktično pedagoško osposobljavanje uključeni tokom svih pet godina studija. Pedagoška praksa je usmjerena na različite ciljeve: studentu omogućava promišljanje o ispravnosti izabranog zvanja za kojeg se sprema, on stječe raznolike stručne vještine, upoznaje se s djelovanjem škole kao organizacije, različitim stilovima vođenja škole i nastave...

Praktično pedagoško osposobljavanje se izvodi na više načina i to kao pedagoška praksa studenata te kao hospitacije i nastupi studenata u okviru specijalno-didaktičkih predmeta. Pedagoška praksa studenata u okviru prvostupanjskog studija obuhvaća 16 kreditnih točaka, odnosno 6,7% cjelokupnog programa. Zajedno s nastupima i hospitacijama pak praktični rad obuhvaća 24 kreditnih bodova, odnosno 10% studijskog programa.

3.2.1. Praktično pedagoško osposobljavanje u okviru prvostupanjskog programa

Donje tablice prikazuju raspoređenost praktičnog pedagoškog osposobljavanja u okviru prvog stupnja obrazovanja.

Tablica 1: Raspoređenost praktičnog pedagoškog osposobljavanja studenata

	Vrsta praktičnog pedagoškog rada	Načina rada	Trajanje	Povezanost s predmetom	Broj KB
1. godina	pedagoška praksa	individualno	5 dana, raspršeno	razvojna psihologija	1
1. godina	pedagoška praksa	individualno	5 dana, objedinjeno	didaktika	1
2. godina	pedagoška praksa	individualno	5 dana, raspršeno	teorija odgoja	1
2. godina	pedagoška praksa	individualno	5 dana, raspršeno	pedagoška psihologija	1
3. godina	pedagoška praksa	u troje	15 dana, objedinjeno	specijalno didaktički predmeti	6
4. godina	pedagoška praksa	individualno	15 dana, objedinjeno	svi predmeti	6
3. i 4. godina	hospitacije nastupi	grupno individualno	8 x 10 sati = 80 sati 8 x 1 sat = 8 sati	8 specijalno didaktičnih predmeta	8

Najveći udio praktičnog pedagoškog osposobljavanja zauzima pedagoška praksa koja je raspoređena u sve godine studija. Pritom se uvažava didaktičko načelo postepenosti, tako da se postepeno stupnjuje zahtjevnost zadaća za koje su studenti zaduženi pri pojedinoj pedagoškoj praksi.

Pedagoška praksa prve godine studija predstavlja prvu etapu sistematskog i postupnog praktičnog osposobljavanja studenata. Odvija se deset dana, od toga pet dana petkom i pet dana objedinjeno (u jednom dijelu). Praksa je povezana s predmetima didaktika i razvojna psihologija iz temeljnog psihološkog programa. Student po prvi puta iskušava vlastite mogućnosti u kraćim, manje zahtjevnim pedagoškim situacijama. Time ima mogućnost za provjeravanje ispravnosti svog odabira zvanja, a ujedno je praksa poticaj za daljnji studij. Budući da je rad u praksi usko povezan s određenim studijskim predmetom, svaki je tjedan prakse vrednovan kreditnim bodom, koji je dio kreditnog vrednovanja pojedinog studijskog predmeta.

Pedagoška praksa studenata **druge godine studija** također traje deset dana. Povezana je s dva predmeta temeljnog pedagoškog programa i to s teorijom odgoja i pedagoškom psihologijom. Student za vrijeme trajanja pedagoške prakse što aktivnije prati nastavu, surađuje i pomaže mentoru te samostalno podučava kraće, manje zahtjevne pedagoške jedinice. U prvoj i drugoj je godini studija praksa usmjerena prije svega na upoznavanje pedagoško-psiholoških posebnosti rada u razredu, na povezivanje teorije i prakse sa svrhom osmišljavanja psihološkog i pedagoškog teoretskog znanja te utvrđivanje istoga

vlastitim iskustvima. Tijekom seminara i vježbi iz ovih predmeta student teoretski i praktično analizira neko uže problemsko područje te ga ujedno i predstavlja. I ova je pedagoška praksa vrednovana dvama kreditnim bodovima, od kojih je svaki dio kreditnog vrednovanja pojedinog studijskog predmeta.

Student **treće godine studija** je na početku didaktičkog osposobljavanja za pojedine predmete, zbog toga ima u okviru prakse priliku za razumijevanje i aktivno korištenje specijalno-didaktičkih znanja za postizanje kurikularnih ciljeva u neposrednoj učnoj situaciji. Praksa studenata se odvija u jednom dijelu (objedinjeno) od tri tjedna te se izvodi timski. Studenti odrađuju praksu po troje u jednom odjeljenju, što omogućava podjelu pedagoškog rada te ne preveliko opterećenje studenata. U izabranim je osnovnim školama u pravilu po 12 studenata te vođa prakse pojedine grupe koji je učitelj, odnosno suradnik Pedagoškog fakulteta. Vođa prakse prati rad studenata te zajedno s njima i mentorom analizira njihovo podučavanje. Praksa se vrednuje sa šest kreditnih bodova.

Student odrađuje praksu **četvrte godine** individualno. Pod vodstvom osnovnoškolskog mentora on planira, izvodi i evaluira cjelokupan odgojno-obrazovni rad tijekom prva dva trogodišta osnovne škole ili u okviru različitih odgojno-obrazovnih institucija. I u četvrtoj je godini praksa vrednovana dvama kreditnim bodovima.

Važan dio praktičnog osposobljavanja su i **hospitacije i nastupi studenata**. Izvode se tijekom svih godina studija kao posjete – hospitiranja pri odgojno-obrazovnom radu u osnovnim školama te ostalim odgojno-obrazovnim i kulturno-umjetničkim ustanovama – te u okviru praktičnih vježbi kod svih specijalno-didaktičkih predmeta. Student pri svakom specijalno-didaktičkom radu odrađuje hospitacije i po jedan nastup. Hospitacije i nastupi su dio specijalno-didaktičkih predmeta te predstavljaju oblik praktičnog osposobljavanja te ujedno ispit pedagoške osposobljenosti studenta na pojedinom specijalno-didaktičkom području. Nastupi i hospitacije su vrednovani jednim kreditnim bodom, koji je dio kreditnih bodova studijskog predmeta.

3.2.2. Praktično pedagoško osposobljavanje u okviru drugostupanjskog programa

U okviru drugostupanjskog se studija odvija praktično pedagoško osposobljavanje na predmetu Istraživanje prakse te nosi 6 kreditnih bodova, što znači 10% programa. Praktično se osposobljavanje odvija i na drugim predmetima, ali se kreditno ne vrednuje odvojeno.

Iz tablice je vidljivo na koji su način u okviru prakse raspoređene obveze studenata.

Tablica 2: Obveze studenata

PEDAGOŠKA PRAKSA	način rada
Priprema studenta za praksu te magistarski seminar	25 kontaktnih sati
Studentov neposredni rad	155 sati samostalnog rada

Pedagosko osposobljavanje studenata na drugom stupnju protječe u okviru predmeta istraživanje prakse koji je u cjelosti namijenjen praksi te u okviru sadržaja pojedinih specijalnih didaktika koje mogu biti u cjelosti pedagoški usmjerene ili se pak povezuju i s istraživačkim radom. Student ima u okviru predmeta istraživanje prakse 180 kontaktnih sati, od čega 25 sati namijenjeno pripremi studenata za praksu te za magistarski seminar, a 155 sati studentovom neposrednom radu. Praktično pedagoško osposobljavanje protječe u okviru školskih ili izvanškolskih aktivnosti, koje organiziraju i izvode registrirani izvođači. Student pod vodstvom mentora aktivno izvodi i istražuje pedagoški proces. On u odgojno-obrazovnoj praksi identificira stručna pitanja, pomoću odgovarajućih istraživačkih pristupa ih rješava, razvija nove didaktičke pristupe te spoznaje prenosi natrag u praksu. Istraživanje je praktičnih pedagoških pitanja u odgoju i obrazovanju povezano s magistarskim radom.

4. ODREĐENJE ISTRAŽIVAČKOG PROBLEMA I METODOLOGIJA

4.1. Ciljevi istraživanja

U okviru empirijskog istraživanja utvrdili smo:

- (1) koliko je prema mišljenju studenata važna pojedina kompetencija za učiteljsko zvanje;
- (2) kako studenti prije odrađivanja prakse ocjenjuju svoju osposobljenost za pojedinu kompetenciju;
- (3) kako studenti ocjenjuju svoju osposobljenost za pojedinu kompetenciju nakon odrađene prakse;
- (4) kako pedagoška praksa utječe na samoocjenu studenata glede njihove osposobljenosti na pojedinim područjima (kompetentnosti);
- (5) koliko su studenti zadovoljni pripremom za pedagošku praksu na fakultetu, izvedbom pedagoške prakse u školi, suradnjom s mentorom te analizom pedagoške prakse na fakultetu nakon odrađene prakse?

4.2. Osnovna istraživačka metoda

Osnovne istraživačke metode su deskriptivna i kauzalno-neeksperimentivna metoda pedagoškog istraživanja (Sagadin 1993). Istraživanje se temelji na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi.

4.3. Opis uzorka

Upitnik je prije pedagoške prakse ispunilo 347 studenata, te nakon odrađene prakse 342 studenta Pedagoškog fakulteta u Ljubljani. Skoro dvije petine

studenata koji su ispunili upitnik prije pedagoške prakse je pohađalo prvu godinu studija (39,2%), nešto manje od trećine treću godinu (30,0%) te četvrtu godinu (30,8%). Upitnik je ispunilo čak 96,8% studentica te 3,2% studenata. Skoro dvije je petine studenata koji su ispunili upitnik nakon odrađene prakse pohađalo prvu godinu studija (36,8%), nešto manje od trećine treću godinu (31,6%) te četvrtu godinu (29,8%).

4.4. Postupci obrade

Podatke smo statistički obradili u skladu sa svrhom i ciljevima istraživanja uz pomoć statističko programskog paketa SPSS za Windows na osobnom računalu. Podaci upitnika su obrađeni na razini deskriptivne i inferentne statistike. Pritom smo upotrebljavali osnovnu deskriptivnu statistiku numeričkih promjenjivih varijabli (mjere srednje vrijednosti, mjere raspršenosti), Levene test homogenosti varijanci (F-test), t-test. Podaci su prikazani tabelarno.

5. REZULTATI I INTERPRETACIJA

Istraživali smo koliko je prema mišljenju studenata važna pojedina kompetencija za učiteljsko zvanje.

Studenti su prije odrađivanja pedagoške prakse ocjenjivali značajnost 15 općih kompetencija koje su prikazane u tablici 1; opće kompetencije su bile sastavljene od više specifičnih kompetencija (ukupno su ocjenjivali 86 specifičnih kompetencija; sve su predstavljene u tablici 2).

Tablica 3: *Mišljenje studenata o važnosti pojedine kompetencije za učiteljsko zvanje*

Kompetencija	Prosječna ocjena	Rang	Standardni odklon
Stručna osposobljenost za podučavanje pojedinih predmeta	4,80	4,5	0,44
Komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima	4,93	1	0,26
Poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih zaduženja i sposobnost planiranja nastave te ostalih aktivnosti	4,37	15	0,73
Pedagoško vođenje razreda i/ili grupe	4,83	2	0,48
Organizacijske sposobnosti	4,69	8,5	0,54

Kompetencija	Prosječna ocjena	Rang	Standardni otklon
Poznavanje značajki učenika (njihovih potreba, razvoja, sposobnosti...) te osposobljenost za izvođenje učne diferencijacije i individualizacije	4,77	7	0,48
Strukturiranje i izvođenje učnog procesa	4,53	12	0,79
Savladavanje oblika učenja	4,69	8,5	0,60
Savladavanje metoda učenja	4,80	4,5	0,43
Osposobljenost za izvođenje »modela nastave usmjerenog prema učeniku« te ostalih aktivnosti	4,42	14	0,98
Osposobljenost za upotrebu didaktičkih sredstava i pomagala te osposobljenost za upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju	4,50	13	0,73
Privikavanje učenika na cjeloživotno učenje i samostalnost	4,81	3	0,48
Poznavanje školskog sustava	4,56	11	0,65
Sposobnost stručne suradnje i timskog rada	4,78	6	0,56
Sposobnost planiranja vlastitog profesionalnog razvoja	4,64	10	0,73

Prema mišljenju studenata sve su navedene kompetencije vrlo važne za učiteljsko zvanje, budući da su svih 86 specifičnih kompetencija prosječno ocijenili ocjenom iznad 4. Ako samo pogledamo kako su ocijenili opće kompetencije vidimo da su prema mišljenju studenata za učiteljsko zvanje najvažnije (1) komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima ($\bar{x} = 4,93$), potom (2) pedagoško vođenje razreda i/ili grupe ($\bar{x} = 4,83$), (3) sposobnost učitelja da privikava učenike na cjeloživotno učenje i samostalnost ($\bar{x} = 4,81$), (4,5) savladavanje metoda učenja ($\bar{x} = 4,80$) te (4,5) stručna osposobljenost za podučavanje pojedinih predmeta ($\bar{x} = 4,80$). Na posljednja tri mjesta prema važnosti, ali još uvijek vrlo visokom prosječnom ocjenom, studenti su uvrstili sljedeće kompetencije: (1) poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih zaduženja i sposobnost planiranja nastave te ostalih aktivnosti ($\bar{x} = 4,37$), (2) osposobljenost za izvođenje »modela nastave usmjerenog prema učeniku« i drugih aktivnosti ($\bar{x} = 4,42$) i (3) osposobljenost za upotrebu didaktičkih sredstava i pomagala te osposobljenost za upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju ($\bar{x} = 4,50$).

Zanimalo nas je kako studenti ocjenjuju svoju osposobljenost za pojedinu kompetenciju. Studenti su ocjenjivali svoju osposobljenost za pojedinu kompetenciju dvaput: prije odrađivanja pedagoške prakse i nakon odrađene prakse. U tablici 2 su prikazane prosječne ocjene pojedinih kompetencija prije pedagoške prakse, nakon nje te razlika između aritmetičkih sredina.

Tablica 4: *Osposobljenost studenata za pojedinu kompetenciju prije te nakon pedagoške prakse*

Kompetencija	Prije prakse	Nakon prakse	Razlika između aritmetičkih sredina
1. Stručna osposobljenost za podučavanje pojedinih predmeta	2,78	3,40	-0,62
1.1. Poznavanje sadržaja područja/predmeta	3,02	3,50	-0,48
1.2. Sposobnost interdisciplinarnog povezivanja sadržaja i predmeta	2,74	3,34	-0,60
1.3. Poznavanje i razumijevanje učnog plana i predmetnika te ciljeva koje učenici moraju postići kod određenog predmeta	2,71	3,52	-0,81
1.4. Poznavanje udžbenika, radnih bilježnica i ostalih priručnika za pojedini predmet	2,46	3,49	-1,03
1.5. Poznavanje opće kulture	3,63	3,88	-0,25
1.6. Poznavanje novosti na području predmeta, kojeg/e učitelj podučava	2,44	3,25	-0,81
2. Komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima	3,93	4,15	-0,22
2.1. Učinkovitost komunikacije, empatičnost, aktivno slušanje, pružanje potpore, otvoren odnos prema suradnicima, učenicima, roditeljima...	3,90	4,19	-0,29
2.2. Oblikovanje odgovarajuće razredne klime i suradničkog duha u razredu	3,49	4,09	-0,60
2.3. Razumijevanje i poštivanje učenikovog socijalnog, kulturnog, jezičnog, religioznog podrijetla i svjetonazora	3,83	4,13	-0,30
2.4. Značajke osobnosti (fleksibilnost, pedantnost, dosljednost, kreativnost, pouzdanost...)	3,88	4,09	-0,20
2.5. Sposobnost govornog i pismenog izražavanja (učitelj govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, prilikom komunikacije s učenicima koristi jednostavan standardni jezik, korištenje izraza – primjereno i prilagođeno starosti učenika, odgovarajuće upotrebljava i neverbalnu komunikaciju	3,65	3,86	-0,21
3. Poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih zaduženja i sposobnost planiranja nastave te ostalih aktivnosti	2,17	3,25	-1,08

Kompetencija	Prije prakse	Nakon prakse	Razlika između aritmetičkih sredina
3.1. Poznavanje školske dokumentacije	1,95	3,22	-1,27
3.2. Oblikovanje godišnjeg radnog plana	2,16	2,81	-0,65
3.3. Oblikovanje pripreme za nastavu	3,11	4,11	-1,00
3.4. Priprema didaktičkog materijala	3,11	4,03	-0,91
3.5. Planiranje i oblikovanje dugoročnih i operativnih učnih ciljeva	2,50	3,30	-0,79
4. Pedagoško vođenje razreda i/ili grupe	3,22	3,92	-0,70
4.1. Oblikovanje jasnih pravila za primjereno ponašanje učenika u razredu te za održavanje discipline	3,30	3,88	-0,58
4.2. Upotrebljavanje odgovarajuće strategije za suočavanje s neprimjerenim ponašanjem i konfliktima te za rješavanje odgojnih problema te problema ponašanja	2,90	3,60	-0,70
5. Organizacijske sposobnosti	3,53	3,93	-0,40
5.1. Sposobnost upravljanja vremenom	3,39	3,89	-0,51
5.2. Sposobnost samopripreme, planiranja i samokontrole izvođenja planova	3,28	3,86	-0,58
5.3. Sposobnost uvažavanja organizacijskih mogućnosti i materijalnih izvora koji su na raspolaganju	3,27	3,85	-0,58
6. Poznavanje značajki učenika (njihovih potreba, razvoja, sposobnosti...) te osposobljenost za izvođenje učne diferencijacije i individualizacije	2,93	3,87	-0,94
6.1. Prepoznavanje individualnih posebnosti učenika glede na sposobnosti, predznanje, interese, stilove učenja...	2,92	3,70	-0,78
6.2. Utvrđivanje i uvažavanje predznanja učenika	2,87	3,61	-0,74
6.3. Prilagođavanje nastave učenicima s poteškoćama u učenju	2,56	3,34	-0,77
6.4. Prilagođavanje nastave nadarenim učenicima	2,49	3,17	-0,68
7. Strukturiranje i izvođenje učnog procesa	2,89	3,68	-0,79
7.1. Nastavni sat ima jasnu i logički oblikovanu strukturu	3,19	4,00	-0,81
7.2. Uvođenje u nastavni sat (učitelj motivira, najavljuje nastavne ciljeve)	3,49	4,21	-0,73
7.3. Obradivanje novog gradiva (učitelj brižno izgrađuje sustav znanja; povezuje činjenice i poopćenja, naglašava bit...)	3,08	3,99	-0,90

Kompetencija	Prije prakse	Nakon prakse	Razlika između aritmetičkih sredina
7.4. Podučavanje (učitelj zorno demonstrira vještinu i objašnjava, brižno prati učenje te usput ispravlja pogreške učenika)	3,13	3,96	-0,83
7.5. Ponavljanje (učitelj organizira produktivne načine ponavljanja; uspoređivanje, sintetiziranje ...)	3,07	3,91	-0,85
7.6. Provjeravanje i ocjenjivanje (učitelj ima detaljne kriterije ocjenjivanja znanja, koji su predstavljeni učenicima, pri ocjenjivanju znanja je objektivan i pravedan)	2,78	3,35	-0,57
7.7. Učitelj rezultate provjera znanja koristi kod daljnjeg planiranja učnog procesa	2,39	3,16	-0,77
7.8. Učitelj učenicima uvijek proslijeđuje kvalitetnu povratnu informaciju	2,79	3,60	-0,81
8. Savladavanje oblika učenja	3,20	4,00	-0,81
8.1. Frontalni rad	3,46	4,36	-0,90
8.2. Individualni, samostalan rad	3,54	4,26	-0,72
8.3. Rad u paru	3,51	4,04	-0,53
8.4. Grupni rad	3,47	4,07	-0,60
8.5. Izabrani učni oblici odgovaraju postavljenim učnim ciljevima	2,99	3,89	-0,90
9. Savladavanje učnih metoda	3,14	3,81	-0,67
9.1. Verbalne (objašnjenja, razgovor)	3,49	4,13	-0,64
9.2. Operacijske (eksperimentalna metoda, metoda praktičnog rada)	2,99	3,55	-0,56
9.3. Demonstracijske	3,19	3,75	-0,56
9.4. Dokumentacijske (metoda rada s tekstem)	3,12	3,92	-0,81
9.5. Izabrane učne metode odgovaraju postavljenim učnim ciljevima	2,86	3,83	-0,97
10. Osposobljenost za izvođenje »nastave usmjerene prema učeniku« te ostalih aktivnosti	2,53	3,27	-0,74
10.1. Osposobljenost za problemsku nastavu	2,33	2,81	-0,47
10.2. Osposobljenost za projektni učni rad	2,38	2,71	-0,33
10.3. Osposobljenost za izvođenje terenskih vježbi, škole u prirodi, ekskurzija, izleta...	2,30	2,56	-0,26

Kompetencija	Prije prakse	Nakon prakse	Razlika između aritmetičkih sredina
10.4. Osposobljenost za izvođenje interesnih aktivnosti (pjevački zbor, kulturne aktivnosti, tehničke aktivnosti...)	2,52	2,79	-0,27
11. Osposobljenost za upotrebu didaktičkih sredstava i pomagala te osposobljenost za upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju	3,03	3,60	-0,57
11.1. Zna učinkovito izabrati i upotrijebiti učna sredstva i pomagala	3,22	3,90	-0,68
11.2. Razvija medijsku pismenost kod učenika	2,90	3,52	-0,62
11.3. Razvija informacijsku pismenost kod učenika	2,81	3,52	-0,71
11.4. Zna učinkovito organizirati i upotrebljavati informacijsku tehnologiju kao učno sredstvo	3,00	3,62	-0,62
11.5. Sposoban je uvoditi novosti u informacijskoj tehnologiji za poboljšanje kvalitete učenja i podučavanja	2,81	3,49	-0,68
12. Navikavanje učenika na cjeloživotno učenje i samostalnost	3,23	3,77	-0,53
12.1. Upotrebljava učinkovite načine za razvijanje strategija samostalnog učenja kod učenika (učenje učenja)	2,81	3,39	-0,58
12.2. Učenike potiče na samoevaluaciju te ih upoznaje s različitim načinima samoevaluiranja (npr. portfolio)	2,66	3,15	-0,49
12.3. Kod učenika razvija socijalne vještine koje su potrebne za međusobnu suradnju	3,29	3,88	-0,60
13. Poznavanje školskog sustava	2,57	3,29	-0,72
13.1. Razumijevanje odgojnih i obrazovnih koncepata	2,63	3,37	-0,74
13.2. Razumijevanje kurikularnih teorija	2,24	2,89	-0,65
13.3. Poznavanje institucija koje podupiru izvođenje odgoja i obrazovanja	2,48	3,12	-0,64
13.4. Poznavanje prava i dužnosti učitelja te zalaganje za bolji opći ugled statusa učitelja	2,67	3,19	-0,52
13.5. Poznavanje zakonodavstva i različitih pravilnika, odnosno pravnih stajališta odgojno-obrazovnog rada	2,11	2,71	-0,60
14. Sposobnost stručne suradnje i timskog rada	3,16	3,67	-0,51
14.1. S roditeljima	2,54	2,91	-0,37
14. 2. Sa školskom savjetodavnom službom	2,38	2,95	-0,56

Kompetencija	Prije prakse	Nakon prakse	Razlika između aritmetičkih sredina
14.3. S ostalim učiteljima (timsko planiranje, izvođenje i vrednovanje nastave)	2,84	3,57	-0,73
14.4. Sa stručnjacima iz različitih odgojno-obrazovnih područja	2,18	2,73	-0,55
15. Sposobnost planiranja vlastitog profesionalnog razvoja	2,83	3,53	-0,70
15.1. Osposobljen je za upotrebu različite stručne i znanstvene literature	2,78	3,54	-0,76
15.2. Osposobljen je za istraživanje o odgoju i obrazovanju	2,63	3,32	-0,69
15.3. Spreman je na sudjelovanje u različitim projektima	3,08	3,68	-0,60
15.4. Sposoban se je samoevaluirati, promišljeno analizirati svoj pedagoški rad te da je otvoren za povratne informacije	3,33	4,00	-0,66
15.5. Brine za stalno osobno napredovanje i stručno osposobljavanje	3,12	3,82	-0,70
15.6. Unosi inovacije u svoj rad te se zalaže za kvalitetu	3,17	3,89	-0,73
15.7. Prati suvremena pedagoška dostignuća te ih kritički i promišljeno unosi u vlastiti pedagoški rad	2,65	3,59	-0,94

Prije pedagoške prakse studenti su u prosjeku najviše ocijenili svoju osposobljenost za sljedeće aktivnosti: (1) komunikacijske sposobnosti i vještine ($\bar{x} = 3,93$), (2) učinkovitost komunikacije, empatičnost, aktivno slušanje, sposobnost podupiranja, otvoren odnos prema suradnicima, učenicima, roditeljima... ($\bar{x} = 3,90$), (3) osobne značajke: fleksibilnost, pedantnost, dosljednost, kreativnost, pouzdanost... ($\bar{x} = 3,88$), (4) razumijevanje i poštivanje učenikovog socijalnog, kulturnog, jezičnog, religioznog podrijetla i svjetonazora ($\bar{x} = 3,83$), (5) sposobnost govornog i pismenog izražavanja (govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, prilikom komunikacije s učenicima koristi jednostavan standardni jezik, korištenje izraza je primjereno i prilagođeno starosti učenika, odgovarajuće upotrebljava i neverbalnu komunikaciju ($\bar{x} = 3,65$), (6) poznavanje opće kulture ($\bar{x} = 3,63$), (7) savladavanje učnih oblika »individualan, samostalan rad« ($\bar{x} = 3,54$); (8) organizacijske sposobnosti ($\bar{x} = 3,53$), (9) savladavanje učnog oblika »rad u paru« ($\bar{x} = 3,51$); (10) oblikovanje odgovarajuće razredne klime i suradničkog duha u razredu ($\bar{x} = 3,49$); (10) uvod u nastavni sat – motivacija učenika, najava učnih ciljeva ($\bar{x} = 3,49$) i (11) savladavanje verbalne učne metode ($\bar{x} = 3,49$).

Prije prakse studenti su u prosjeku najniže ocijenili svoju kompetentnost na sljedećim područjima: (1) poznavanje školske dokumentacije ($\bar{x} = 1,95$), (2)

poznavanje zakonodavstva i različitih pravilnika, odnosno pravnih gledišta odgojno-obrazovnog rada ($\bar{x} = 2,11$), (3) oblikovanje godišnjeg radnog plana ($\bar{x} = 2,16$); (4) poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih dužnosti te sposobnost planiranja nastave i ostalih aktivnosti ($\bar{x} = 2,17$); (5) sposobnost stručne suradnje i timskog rada sa stručnjacima iz različitih obrazovnih područja ($\bar{x} = 2,18$); (6) razumijevanje kurikularnih teorija ($\bar{x} = 2,24$); (7) osposobljenost za izvođenje terenskih vježbi, škole u prirodi, ekskurzija, izleta... ($\bar{x} = 2,30$); (8) osposobljenost za problemsku nastavu ($\bar{x} = 2,33$); (9,5) osposobljenost za projektni učni rad ($\bar{x} = 2,38$); (9,5) sposobnost stručne suradnje i timskog rada sa školskom savjetodavnom službom ($\bar{x} = 2,38$).

Nakon odrađene pedagoške prakse, studenti su najviše ocijenili svoju kompetentnost na sljedećim područjima: (1) savladavanje frontalnog rada ($\bar{x} = 4,36$); (2) savladavanje individualnog, samostalnog rada ($\bar{x} = 4,26$), (3) uvod u nastavni sat – motivacija učenika, najava nastavnih ciljeva ($\bar{x} = 4,21$), (4) učinkovitost komunikacije, empatičnost, aktivno slušanje, sposobnost podupiranja, otvoren odnos prema suradnicima, učenicima, roditeljima... ($\bar{x} = 4,19$), (5) komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima ($\bar{x} = 4,15$), (6,5) razumijevanje i poštivanje učenikovog socijalnog, kulturnog, jezičnog, religioznog podrijetla i svjetonazora ($\bar{x} = 4,13$), (6,5) savladavanje verbalne metode ($\bar{x} = 4,13$), (8) oblikovanje pripreme za nastavu ($\bar{x} = 4,11$), (9,5) oblikovanje odgovarajuće razredne klime i suradničkog duha u razredu ($\bar{x} = 4,09$), (9,5) osobne značajke: fleksibilnost, pedantnost, dosljednost, kreativnost, pouzdanost... ($\bar{x} = 4,09$).

Nakon prakse, studenti su u prosjeku najniže ocijenili svoju kompetentnost na sljedećim područjima: (1) osposobljenost za izvođenje terenskih vježbi, škole u prirodi, ekskurzija, izleta... ($\bar{x} = 2,56$); (2,5) osposobljenost za projektni učni rad ($\bar{x} = 2,71$); (2,5) poznavanje zakonodavstva i različitih pravilnika odnosno pravnih gledišta odgojno-obrazovnog rada ($\bar{x} = 2,71$); (4) sposobnost stručne suradnje i timskog rada sa stručnjacima iz različitih odgojno-obrazovnih područja ($\bar{x} = 2,73$); (5) sposobnost za izvođenje interesnih aktivnosti: pjevački zbor, kulturne aktivnosti, tehničke aktivnosti... ($\bar{x} = 2,79$); (6,5) osposobljenost za problemsku nastavu ($\bar{x} = 2,81$); (6,5) oblikovanje godišnjeg radnog plana ($\bar{x} = 2,81$); (8) razumijevanje kurikularnih teorija ($\bar{x} = 2,89$); (9) sposobnost stručne suradnje i timskog rada s roditeljima ($\bar{x} = 2,91$); (10) sposobnost stručne suradnje i timskog rada sa školskom savjetodavnom službom ($\bar{x} = 2,95$).

Provjerili smo da li se među ocjenama kojima su studenti ocijenili svoju osposobljenost na pojedinim područjima prije odrađivanja prakse te nakon nje pojavljuju statistički značajne razlike.

Tablica 5: Vrijednost Levene testa, njegova statistička signifikantnost, vrijednost t-testa i njegova statistička signifikantnost

Kompetencija	F	p	t	p
1. Stručna osposobljenost za podučavanje pojedinih predmeta	1,439	0,231	-7,927	0,000
1.1. Poznavanje sadržaja područja/predmeta	0,859	0,354	-6,227	0,000
1.2. Sposobnost interdisciplinarnog povezivanja sadržaja i predmeta	2,365	0,125	-7,553	0,000
1.3. Poznavanje i razumijevanje učnog plana i predmetnika te ciljeva koje učenici moraju postići pri određenom predmetu	17,893	0,000	-9,765*	0,000
1.4. Poznavanje udžbenika, radnih bilježnica i ostalih priručnika za pojedini predmet	12,373	0,000	-12,101*	0,000
1.5. Poznavanje opće kulture	11,500	0,001	-4,315*	0,000
1.6. Poznavanje novosti na području predmeta, kojeg/ih učitelj podučava	9,322	0,002	-9,681*	0,000
2. Komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima	0,074	0,786	-3,572	0,000
2.1. Učinkovitost komunikacije, empatičnost, aktivno slušanje, sposobnost podupiranja, otvoren odnos prema suradnicima, učenicima, roditeljima...	0,162	0,687	-4,489	0,000
2.2. Oblikovanje odgovarajuće razredne klime i suradničkog duha u razredu	32,984	0,000	-8,509*	0,000
2.3. Razumijevanje i poštivanje učenikova socijalnog, kulturnog, jezičnog, religioznog podrijetla i svjetonazora	13,398	0,000	-3,849*	0,000
2.4. Značajke osobnosti (fleksibilnost, pedantnost, dosljednost, kreativnost, pouzdanost ...)	3,668	0,056	-3,002	0,003
2.5. Sposobnost govornog i pismenog izražavanja (učiteljev govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, prilikom komunikacije s učenicima koristi jednostavan standardni jezik, korištenje izraza – primjereno i prilagođeno starosti učenika, odgovarajuće upotrebljava i neverbalnu komunikaciju	17,236	0,000	-3,151*	0,002
3. Poznavanje školske dokumentacije, sposobnost ispunjavanja administrativnih zaduženja i sposobnost planiranja nastave te ostalih aktivnosti	14,317	0,000	-13,363*	0,000
3.1. Poznavanje školske dokumentacije	5,252	0,022	-16,423*	0,000

Kompetencija	F	p	t	p
3.2. Oblikovanje godišnjeg radnog plana	10,675	0,001	-7,068*	0,000
3.3. Oblikovanje pripreme za nastavu	86,448	0,000	-10,578*	0,000
3.4. Priprema didaktičkog materijala	77,035	0,000	-9,548*	0,000
3.5. Planiranje i oblikovanje dugoročnih i operativnih učnih ciljeva	27,292	0,000	-8,603*	0,000
4. Pedagoško vođenje razreda i/ili grupe	22,758	0,000	-8,224*	0,000
4.1. Oblikovanje jasnih pravila za primjereno ponašanje učenika u razredu te za održavanje discipline	11,677	0,001	-7,743*	0,000
4.2. Upotrebljavanje odgovarajuće strategije za suočavanje s neprimjerenim ponašanjem i konfliktima te za rješavanje odgojnih problema te problema ponašanja	0,922	0,337	-9,565	0,000
5. Organizacijske sposobnosti	12,643	0,000	-5,117*	0,000
5.1. Sposobnost upravljanja vremenom	12,124	0,001	-6,659*	0,000
5.2. Sposobnost samopripreme, planiranja i samokontrole izvođenja planova	14,045	0,000	-7,319*	0,000
5.3. Sposobnost uvažavanja organizacijskih mogućnosti i materijalnih izvora koji su na raspolaganju	26,345	0,000	-7,032*	0,000
6. Poznavanje značajki učenika (njihovih potreba, razvoja, sposobnosti...) te osposobljenost za izvođenje učne diferencijacije i individualizacije	0,908	0,341	-6,019	0,000
6.1. Prepoznavanje individualnih posebnosti učenika glede na sposobnosti, predznanje, interese, stilove učenja...	6,818	0,009	-10,291*	0,000
6.2. Utvrđivanje i uvažavanje predznanja učenika	12,685	0,000	-9,128*	0,000
6.3. Prilagođavanje nastave učenicima s poteškoćama u učenju	4,309	0,038	-8,907*	0,000
6.4. Prilagođavanje nastave nadarenim učenicima	2,463	0,117	-7,470	0,000
7. Strukturiranje i izvođenje učnog procesa	32,453	0,000	-8,600*	0,000
7.1. Nastavni sat ima jasnu i logički oblikovanu strukturu	64,889	0,000	-9,021*	0,000
7.2. Uvođenje u nastavni sat (učitelj motivira, najavljuje nastavne ciljeve)	61,888	0,000	-8,786*	0,000
7.3. Obradivanje novog gradiva (učitelj brižno izgrađuje sustav znanja; povezuje činjenice i poopćenja, naglašava bit...)	36,594	0,000	-11,061*	0,000
7.4. Podučavanje (učitelj zorno demonstrira vještinu i objašnjava, brižno prati učenje te usput ispravlja pogreške učenika)	21,928	0,000	-10,335*	0,000

Kompetencija	F	p	t	p
7.5. Ponavljanje (učitelj organizira produktivne načine ponavljanja; uspoređivanje, sintetiziranje ...)	45,728	0,000	-10,097*	0,000
7.6. Provjeravanje i ocjenjivanje (učitelj ima detaljne kriterije ocjenjivanja znanja, koji su predstavljeni učenicima, pri ocjenjivanju znanja je objektivan i pravedan)	13,729	0,000	-6,223*	0,000
7.7. Učitelj rezultate provjera znanja koristi kod daljnjeg planiranja učnog procesa	11,530	0,001	-8,284*	0,000
7.8. Učitelj učenicima uvijek prosljeđuje kvalitetnu povratnu informaciju	26,067	0,000	-8,982*	0,000
8. Savladavanje oblika učenja	65,554	0,000	-8,330*	0,000
8.1. Frontalni rad	113,006	0,000	-10,308*	0,000
8.2. Individualni, samostalan rad	39,131	0,000	-8,398*	0,000
8.3. Rad u paru	21,983	0,000	-6,082*	0,000
8.4. Grupni rad	33,607	0,000	-7,142*	0,000
8.5. Izabrani učni oblici odgovaraju postavljenim učnim ciljevima	53,755	0,000	-9,406*	0,000
9. Savladavanje učnih metoda	30,276	0,000	-7,131*	0,000
9.1. Verbalne (objašnjenja, razgovor)	34,951	0,000	-7,959*	0,000
9.2. Operacijske (eksperimentalna metoda, metoda praktičnog rada)	0,014	0,905	-6,503	0,000
9.3. Demonstracijske	2,645	0,104	-6,468	0,000
9.4. Dokumentacijske (metoda rada s tekstem)	38,329	0,000	-9,182*	0,000
9.5. Izabrane učne metode odgovaraju postavljenim učnim ciljevima	48,079	0,000	-10,023*	0,000
10. Osposobljenost za izvođenje »nastave usmjerene prema učeniku« te ostalih aktivnosti	35,616	0,000	-7,789*	0,000
10.1. Osposobljenost za problemsku nastavu	13,051	0,000	-5,321*	0,000
10.2. Osposobljenost za projektni učni rad	8,142	0,004	-3,690*	0,000
10.3. Osposobljenost za izvođenje terenskih vježbi, škole u prirodi, ekskurzija, izleta...	3,703	0,055	-2,702	0,007
10.4. Osposobljenost za izvođenje interesnih aktivnosti (pjevački zbor, kulturne aktivnosti, tehničke aktivnosti...)	6,674	0,010	-2,736*	0,006

Kompetencija	F	p	t	p
11. Osposobljenost za upotrebu didaktičkih sredstava i pomagala te osposobljenost za upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju	1,155	0,283	-5,905	0,000
11.1. Zna učinkovito izabrati i upotrijebiti učna sredstva i pomagala	33,945	0,000	-7,959*	0,000
11.2. Razvija medijsku pismenost kod učenika	4,146	0,042	-6,444*	0,000
11.1. Razvija informacijsku pismenost kod učenika	5,154	0,023	-7,487*	0,000
11.3. Zna učinkovito organizirati i upotrebljavati informacijsku tehnologiju kao učno sredstvo	0,052	0,820	-6,867	0,000
11.4. Sposoban je uvoditi novosti u informacijskoj tehnologiji za poboljšanje kvalitete učenja i podučavanja	2,043	0,153	-7,126	0,000
12. Privikavanje učenika na cjeloživotno učenje i samostalnost	22,083	0,000	-6,244*	0,000
12.1. Upotrebljava učinkovite načine za razvijanje strategija samostalnog učenja kod učenika (učenje učenja)	18,849	0,000	-6,713*	0,000
12.2. Učenike potiče na samoevaluaciju te ih upoznaje s različitim načinima samoevaluiranja (npr. portfolio)	19,906	0,000	-5,251*	0,000
12.3. Kod učenika razvija socijalne vještine koje su potrebne za međusobnu suradnju	32,689	0,000	-7,304*	0,000
13. Poznavanje školskog sustava	31,112	0,000	-8,351*	0,000
13.1. Razumijevanje odgojnih i obrazovnih koncepata	39,330	0,000	-8,763*	0,000
13.2. Razumijevanje kurikularnih teorija	25,573	0,000	-7,117*	0,000
13.3. Poznavanje institucija koje podupiru izvođenje odgoja i obrazovanja	29,299	0,000	-7,466*	0,000
13.4. Poznavanje prava i dužnosti učitelja te zalaganje za bolji opći ugled statusa učitelja	7,993	0,005	-5,909*	0,000
13.5. Poznavanje zakonodavstva i različitih pravilnika, odnosno pravnih stajališta odgojno-obrazovnog rada	7,945	0,005	-6,817*	0,000
14. Sposobnost stručne suradnje i timskog rada	12,469	0,000	-5,774*	0,000
14.1. S roditeljima	24,138	0,000	-3,856*	0,000
14.2. Sa školskom savjetodavnom službom	25,321	0,000	-5,813*	0,000
14.3. S ostalim učiteljima (timsko planiranje, izvođenje i vrednovanje nastave)	35,514	0,000	-7,562*	0,000

Kompetencija	F	p	t	p
14.4. Sa stručnjacima iz različitih odgojno-obrazovnih područja	8,585	0,004	-5,550*	0,000
15. Sposobnost planiranja vlastitog profesionalnog razvoja	28,591	0,000	-7,195*	0,000
15.1. Osposobljen je za upotrebu različite stručne i znanstvene literature	16,699	0,000	-8,014*	0,000
15.2. Osposobljen je za istraživanje o odgoju i obrazovanju	23,380	0,000	-7,471*	0,000
15.3. Spreman je na sudjelovanje u različitim projektima	20,703	0,000	-6,253*	0,000
15.4. Sposoban se je samoevaluirati, promišljeno analizirati svoj pedagoški rad te da je otvoren za povratne informacije	55,925	0,000	-7,366*	0,000
15.5. Brine za stalno osobno napredovanje i stručno osposobljavanje	45,015	0,000	-7,379*	0,000
15.6. Unosi inovacije u svoj rad te se zalaže za kvalitetu	44,262	0,000	-7,603*	0,000
15.7. Prati suvremena pedagoška dostignuća te ih kritički i promišljeno unosi u vlastiti pedagoški rad	29,428	0,000	-9,420*	0,000

* Izračunat je aproksimativni t-test

Uvažavanjem pretpostavki o homogenosti varijanci t-test, odnosno aproksimativni t-test (kojeg smo izračunali tamo gdje nije bio ispunjen uvjet o homogenosti varijanci) su pokazali statistički značajne razlike u ocjenjivanju studentove osposobljenosti prije te nakon prakse na svim navedenim područjima. Za sva navedena područja vrijedi da su studenti svoju osposobljenost nakon prakse ocijenili u prosjeku višom nego prije prakse.

Najveće razlike između prosječne ocjene prije pedagoške prakse te nakon nje su se pojavile glede kompetentnosti na sljedećim područjima: (1) poznavanje školske dokumentacije; (2) sposobnost ispunjavanja administrativnih zaduženja i sposobnost planiranja nastave i drugih aktivnosti; (3) poznavanje udžbenika, radnih bilježnica i ostalih priručnika za pojedini predmet, (4) oblikovanje prireme za nastavu; (5) izbor učnih metoda s obzirom na postavljene učne ciljeve; (6,5) poznavanje značajki učenika (njihovih potreba, razvoja, sposobnosti...) te osposobljenost za izvođenje učne diferencijacije i individualizacije; (6,5) sposobnost praćenja suvremenih pedagoških dostignuća te njihovog kritičkog i promišljenog unošenja u vlastitu pedagošku praksu; (8) priprema didaktičkog materijala; (10) savladavanje novog gradiva; (10) savladavanje frontalnog rada; (10) izbor učnih oblika koji odgovaraju postavljenim učnim ciljevima.

Najmanje su se razlike između prosječne ocjene prije pedagoške prakse te nakon nje pojavile s obzirom na kompetentnost studenata na sljedećim područjima: (1) osobne značajke: fleksibilnost, pedantnost, dosljednost, kreativnost, pouzdanost... ; (2) sposobnost govornog i pismenog izražavanja (učitelj govorni i pisani jezik je gramatički ispravan, prilikom komunikacije s učenicima koristi jednostavan standardni jezik, korištenje izraza je primjereno i prilagođeno starosti učenika, odgovarajuće upotrebljava i neverbalnu komunikaciju; (3) komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima; (4) poznavanje opće kulture; (5) osposobljenost za izvođenje terenskih vježbi, škole u prirodi, ekskurzija, izleta...; (6) osposobljenost za izvođenje interesnih aktivnosti (pjevački zbor, kulturne aktivnosti, tehničke aktivnosti...); (7) učinkovitost komunikacije, empatičnost, aktivno slušanje, sposobnost podupiranja, otvoren odnos prema suradnicima, učenicima, roditeljima...; (8) razumijevanje i poštivanje učenikova socijalnog, kulturnog, jezičnog, religioznog podrijetla i svjetonazora; (9) osposobljenost za projektni učni rad; (10) sposobnost stručne suradnje i timskog rada s roditeljima.

Mišljenje smo studenata o doprinosu pedagoške prakse njihovoj osposobljenosti za određenu kompetenciju provjerili i posebnim upitom, kojim su studenti pomoću petostupanjske ljestvice ocjenjivali doprinos prakse pojedinoj kompetenciji. Prema mišljenju studenata pedagoška je praksa najviše doprinjela u razvoju sljedećih kompetencija: savladavanje frontalnog rada, savladavanje verbalne metode, savladavanje individualnog, samostalnog rada, uvođenje studenata u nastavni sat (motiviranje studenata, najava nastavnih ciljeva), oblikovanje priprema za nastavu, organiziranje i izvođenje učenja (vješto i zorno demonstrira i objašnjava, brižno prati učenje i usput ispravlja pogreške učenika), obrada novog gradiva (brižno gradi sustav znanja, povezuje činjenice i poopćenja, ističe bit...), pedagoško vođenje razreda i/ili grupe, komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima, sposobnost oblikovanja odgovarajuće razredne klime i suradničkog duha u razredu, sposobnost oblikovanja jasnih pravila za primjereno ponašanje učenika u razredu i za održavanje discipline te jasno i logično oblikovanje strukture nastavnog sata.

Na kvalitetu pedagoške prakse te na utjecaj kojeg ona ima na profesionalno učenje studenata utječu različiti čimbenici, među kojima i oni koji su povezani s kvalitetom pripreme, izvedbe i evaluacije pedagoške prakse. Studenti su nakon odrađene pedagoške prakse ocjenjivali koliko su zadovoljni pripremom na pedagošku praksu na fakultetu, izvedbom pedagoške prakse u školi, suradnjom s mentorom te analizom pedagoške prakse na fakultetu nakon povratka s prakse. Svoje su zadovoljstvo ocjenjivali petostupanjskom ljestvicom; ocjena 5 je značila da su vrlo zadovoljni, a ocjena 1 pak da su vrlo nezadovoljni.

Tablica 6: *Prosječne ocjene kojima su studenti ocijenili pripremu, izvedbu i analizu pedagoške prakse*

Pedagoška praksa	Prosječna ocjena	Standardni otklon
Priprema na pedagošku praksu	3,55	1,05
Izvedba pedagoške prakse	4,66	0,67
Suradnja s mentorom	4,63	0,78
Analiza pedagoške prakse na fakultetu nakon povratka s prakse	3,64	1,31

Iz predstavljenih je podataka vidljivo da su studenti u prosjeku vrlo zadovoljni odvijanjem pedagoške prakse (grupna prosječna ocjena je 4,12). Studenti su najzadovoljniji izvedbom pedagoške prakse i suradnjom s mentorom, a najnezadovoljniji pripremom na pedagošku praksu. Studenti su, dakle, nešto zadovoljniji odvijanjem pedagoške prakse u školama nego aktivnostima povezanim sa školskom praksom koje se provode na fakultetu.

6. ZAKLJUČAK

Kakav će biti profesionalni put učitelja (početnika), da li će »njegova« nastava biti prije svega tradicionalno transmissijska, s naglascima koji su kratkoročno mjerljivi te nisu ključni za rješavanje životnih problema ili će pak uspjeti na temelju učenika (njihovog predznanja i ostalih značajki) organizirati suvremeniji transmissijski model nastave koji će učenicima omogućiti stjecanje kvalitetnijeg znanja te će ih uz planirano stjecanje (meta)kognitivnih vještina postepeno osamostaljivati?

Odgovori na postavljena pitanja u velikoj mjeri ovise i o kvalitetno organiziranom praktičnom osposobljavanju učitelja.

U istraživanju nas je zanimalo kako studenti ocjenjuju vlastitu kompetentnost te koliki značaj pripisuju pojedinim kompetencijama. Istraživanje je pokazalo da su prema mišljenju studenata sve navedene kompetencije vrlo važne za učiteljsku profesiju za koju se spremaju, budući da su ih ocijenili ocjenama iznad 4. Zanimalo nas je kako studenti ocjenjuju svoju osposobljenost za pojedinačnu kompetenciju prije i nakon pedagoške prakse iz čega smo posredno htjeli ustanoviti utjecaj pedagoške prakse na razvoj danih kompetencija. Utvrdili smo da su se najmanje razlike između prosječne ocjene prije pedagoške prakse i nakon nje pojavile prije svega kod kompetencija koje su osobnije te koje se povezuju s komunikacijom i suradnjom. To je do neke mjere i razumljivo jer se radi o kompetencijama koje su više osobnosno uvjetovane te kao takve

i trajnije te teže promjenjive, što pogotovo vrijedi ako se radi o promjenama koje su vezane uz pedagošku praksu koja se odvija u ograničenom kraćem razdoblju.

Kompetencije kod kojih su se pojavile najveće razlike u prosječnoj ocjeni prije i nakon pedagoške prakse možemo podijeliti u tri cjeline. U prvu cjelinu bismo uvrstili kompetencije koje su više informativne i organizacijske prirode, kao što su: poznavanje školske dokumentacije, poznavanje udžbenika, ispunjavanje administrativnih dužnosti, oblikovanje pripreme za nastavu. Radi se o kompetencijama koje su dostižnije te je za njihovo postizanje često dovoljna jasna, iscrpna i dobro utemeljena informacija. Kvalitetna pedagoška praksa može u kratkom vremenu značajno doprinijeti razvoju danih kompetencija. U drugu cjelinu možemo uvrstiti kompetencije koje su formativnije prirode kao npr. odabir učnih metoda s obzirom na postavljene učne ciljeve, odabir učnih oblika koji odgovaraju postavljenim učnim ciljevima, savladavanje frontalnog rada, obrada novog gradiva, za njih je pored produbljene i cjelovite informacije potrebna i vježba, promišljeno višekratno izvođenje i analiziranje. U treću cjelinu pak spada kompetencija osposobljenost za izvođenje učne diferencijacije i individualizacije, koja predstavlja kompleksnu, cjelovitu te iz didaktičkog gledišta zasigurno jednu od najzahtjevnijih kompetencija koja ujedinjuje sve ostale kompetencije.

Važno je da razvoj kompetencija u okviru pedagoške prakse ne reduciramo samo na stjecanje informacija, niti samo na razvoj vještina – u smislu dobrog izvršavanja zadaća. Kod pedagoške prakse se ne radi samo o gomilanju znanja, već prije svega o procesu profesionalnog dozrijevanja u kojem student stječe vještinu refleksije. Važna funkcija refleksije u kognitivno-konstruktivističkom modelu nastave je osvještavanje, odmržnjavanje pojedinačnih poimanja te pomoć pri njihovom postepenom preoblikovanju, kod kojeg se isprepliću faze kognitivnog konflikta i modeliranja.

7. LITERATURA:

1. Bell, B. (1993): *I know about LiSP but how do I put it into practice? Final report of the learning in science project (teacher development)*. Aotearoa New Zealand: Centre for science and mathematics education research, University of Waikato Hamilton.
2. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2001): *Zelena knjiga o izobražavanju učiteljev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
3. Elliott, J. (1991): *Three Perspective on Coherence and Continuity in Teacher Education*. London: Centre for applied research in education, School of Education, University of East Anglia.

4. Evropska komisija (2007): *Sporočilo komisije Svetu in Evropskemu parlamentu. Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev*. Preuzeto sa <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF> 21. 11. 2010.
5. Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.
6. <http://www.pef.uni-lj.si/index.php?id=149>, *Študijski program prve stopnje »Razredni pouk«*, preuzeto 1. 12. 2010.
7. <http://www.pef.uni-lj.si/index.php?id=151>, *Študijski program druge stopnje »Poučevanje na razredni stopnji«*, preuzeto 1. 12. 2010.
8. Javornik Krečič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kolnik, K. in Konečnik Kotnik, E. (2007): Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Pedagoška obzorja*, št. 3/4, str. 3-12.
9. Juriševič, M., Krajncan, M., Lipeč-Stopar, M., Magajna, Z., Pečar, M., Podobnik, U. in Vilič, I. (2005): Model učne prakse kot del študijskih programov za začetno izobraževanje strokovnih delavcev. V: Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 105-127.
10. Marentič Požarnik, B. (1987): *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
11. Musek, J. (1982): *Osebnost*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
12. OECD (2005): *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Preuzeto sa <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> 25. 1. 2008
13. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009): *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
14. Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2006): Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Peklaj, C. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 29-43.
15. Piesanen, E. in Välijärvi, S. (2010): *Education and training 2010: three studies to support school policy development* Lot 2: teacher education curricula in the EU. Final report. Annexes. Finnish Institute for Educational Research.
16. Plevnik, T. (ur.), (2005): *Pomembne teme v izobraževanju*. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo in šport.
17. Razdevšek Pučko, C. (2004): *Kompetence učitelja, Delovno gradivo Skupine za prenovu študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

18. Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006): Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 30-44.
19. Richardson, V. (1997): *Constructivist Teacher Education*, London: Falmer Press. - Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). V: Zgaga, P. (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–26.
20. Tancig, S. (2006): Generične in predmetno – specifične kompetence v izobraževanju. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 17-29.
21. Valenčič Zuljan, M. (1999): *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
22. Valenčič Zuljan, M. (2001): Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 122-141.
23. Valenčič Zuljan, M. (2000): Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast. *Pedagoška obzorja*, št. 1-2, str. 11-24.
24. Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (ur.). (2011): *European dimensions of teacher education – similarities and differences*. Ljubljana, Kranj: Pedagoška fakulteta: Šola za ravnatelje.
25. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007): *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
26. Zeichner, K. M. (1992): Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, št. 4, str. 296-307.

PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE PROCESS OF COMPETENCY DEVELOPMENT OF STUDENTS- FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AT THE FACULTY OF EDUCATION IN LJUBLJANA, THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA

Original Scientific Paper

Milena Valenčič Zuljan, Janez Vogrinc

University in Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Summary - *Students – future primary school teachers value pedagogical practice as a very important part of their professional preparation (Valenčič Zuljan, 2000). It enables students to thoroughly familiarize themselves with the teacher's professional role, to get to know themselves and their own appropriateness and motivation for conducting this profession, to develop basic professional planning skills as well as the skills related to management and critical analysis of the educational process. Students familiarize themselves with the functioning of the institution, the role of guidance, the importance of staff room and classroom atmosphere, the cooperation between teachers and the management as well as between teachers and parents. They also become accustomed to critical analysis of their own practice as well as the wider context of the teacher's practice and the factors of the teacher's professional development. Contentwise and organizational viewpoint of practice is of significance (Zeichner, 1992), where it is important to respect the didactic principle of graduality. Pedagogical practice which is adequately set within the model of teacher education, which assumes a connectedness and partnership between faculties and schools, adequate qualifications of mentors, quality student preparation and analyses of their experiences related to theoretical cognitions, significantly contributes in the achievement of the key competencies of the teacher. Thereby students can judge/evaluate through practice to what extent they have already developed certain competencies. In this paper we have assigned a central role to this particular view - the student's self-evaluation of competencies through the process of pedagogical practice.*

Key words: *pedagogical practice, models of teacher education, the Faculty of Education, the University of Ljubljana, competencies, students of primary school education*

INDEKS POJMOVA

C

cjeloživotno učenje 68, 71, 89, 90, 93, 120, 124, 130

D

dopunska nastava 60,
dužnosti učitelja 40, 69, 70, 96, 124, 130

E

ekološka osviještenost 87
empirijsko istraživanje 31

G

grupni rad 39, 95, 123, 129

I

Integrirani preddiplomski i diplomski 77
ishodi učenja 80, 86, 87, 105
izrada didaktičkog materijala 94
izvannastavne aktivnosti 82
izvanškolske aktivnosti 60, 83

K

Kompetencije 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 31, 32, 37, 44, 45, 46, 47, 51, 53, 55, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 104, 105, 109, 111, 112, 114, 119, 120, 133, 134, 146

kompetencije prije i poslije odlaska na stručno-pedagošku praksu 63

kompetencije učitelja 16, 17, 18, 21, 23, 47, 74, 88, 104

kompetencije za doživotno obrazovanje 19

kompetentnost u međusobnim odnosima 9, 90, 92, 102

kompetentnost u ulogama opće profesionalnosti 9, 90, 93, 102

komunikacija 10, 13, 16, 19, 46, 54, 112

komunikacijske sposobnosti i vještine u međusobnim odnosima 66, 90, 92, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 132

komunikativna kompetencija 17, 37

kritičko-refleksivne vještine 53

M

metode 23, 27, 31, 34, 35, 40, 63, 88, 90, 95, 118, 123, 125, 126, 129, 132

metodika 29, 45, 52, 57, 59, 83, 101

modeli iskustvenog učenja 54

modeli obrazovanja učitelja 109, 113

multikulturalnost 87

N

nacionalni okvirni kurikulum 104

nastavna metoda 27

nastavne strategije 82, 84

nastavni plan i program 26, 42, 76, 98

nastavni sat ima jasno i logički oblikovanu strukturu 69

O

oblikovanje jasnih pravila 122, 128

obrada novih nastavnih sadržaja 69

obrazovna postignuća 80

organizacijska kompetentnost 9, 31, 32, 67, 90, 92, 102

organizacijske sposobnosti 67, 70, 90, 92, 119, 122, 125, 18

organizacija stručno-pedagoške prakse 100

osposobljavanje studenata 5, 10, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 118

ovladavanje sadržajima iz predmeta i područja 70, 94, 96

P

paradigme učenja 16, 46,

pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani 135

pedagoška praksa 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 102, 104, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

pedagoške kompetencije 37, 104

pedagoški pluralizam 22

pedagoško-didaktička i psihološka kompetentnost 68, 69, 102

pedagoško vođenje razreda 67, 90, 92, 119, 120, 122, 128, 132

ponavljanje 33, 69, 95, 97, 114, 123, 129

postmoderna filozofija 14

povratne informacije 28, 34, 39, 41, 71, 96, 98, 100, 125, 131

poznavanje novosti na području predmeta 94, 96, 127

poznavanje osobina učenika 68, 90, 92, 97, 102

poznavanje školske dokumentacije 67, 90, 92, 94, 97, 119, 120, 121, 122, 125, 127, 131, 134

praktično iskustvo 54, 62, 75

pravilnik 57, 68, 69, 81, 96, 97, 102, 124, 126, 130

predmetno-stručna kompetentnost 9, 66, 90, 92, 102

prilagođavanje nastave 95, 112, 122, 128

prilagođavanje nastave učenicima s teškoćama u učenju 95, 112, 122, 128

problemska nastava 41

profesionalni razvoj 85, 87, 97, 103, 104, 110

profesionalno iskustvo 55

provedba stručno-pedagoške prakse 10, 57

provjeravanje i ocjenjivanje 95, 97, 123, 129

psihološka kompetentnost 9, 31, 68, 69, 90, 92, 93, 102

R

rad u paru 123, 125, 129

razredna nastava 115, 147

refleksija 54, 72, 114, 115

refleksivni praktičar 12, 47, 140

rehabilitacijsko-nastavni rad 81, 82

roditelji 7, 28, 59, 60, 61, 71, 83, 87, 112, 121, 124, 125, 126, 127, 130, 132

S

sadržaj stručno-pedagoške prakse 59

samostalno učenje 112

socijalne vještine 124, 130

sposobnost interdisciplinarnog povezivanja sadržaja i predmeta 70, 121, 127

stručna osposobljenost za poučavanje pojedinih predmeta 38, 66, 90, 92

stručna suradnja 112

stručne kompetencije 88

stručno-pedagoška praksa 10, 51, 52, 58, 65, 75, 80, 81, 82, 83, 88, 99, 102

studijski programi 56, 77, 113

studenti učiteljskog studija 80

strukturiranje i izvođenje nastavnog procesa 68, 90, 93

studenti razredne nastave 109

Š

školski menadžment 83

T

teorija kurikulumu 69, 96, 97

teorijsko znanje 86, 114

timski rad 71, 87

timsko planiranje 34, 40, 69, 96, 125, 130

U

učenje učenja 124, 130

učitelj mentor 51, 59, 62

učiteljski fakultet 4, 13, 55, 56, 77, 79, 81, 101, 105

učiteljski poziv 7, 9, 10, 65, 66, 79, 86, 89, 91, 99, 101

ugled statusa učitelja 96, 124, 130

uloga učitelja 72, 110

uspješnost studiranja 66

utjecaj stručno-pedagoške prakse 65, 67

uvažavanje učenikova predznanja uvažavanje 69, 70, 95, 97

uvođenje u nastavni sat 69, 122, 128

V

Vannastavne aktivnosti 29, 60, 82

verbalne nastavne metode

vježbaonica 51, 52, 57, 67, 72, 80, 82, 99, 100

INDEKS AUTORA

A

Aristotel 55, 75

B

Babić, N. 52, 75

Backlund, H. 18

Baldacci, M. 53, 76

Bell, B. 113, 115, 134

Biasin, C. 76

Bochner, R. H. 18

Bognar, B. 72, 76

Bratanić, M. 14, 18, 46

Buchberger, F. 7, 12, 76, 110, 111,
112, 134

C

Campos, B. P. 12, 76, 134

Cardarello, R. 53, 76

D

Darling-Hammond, L. 110

E

Elliott, J. 113, 134

F

Florić-Knežević, O. 14, 15, 16, 47

G

Gojkov, G. 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
22, 26, 27, 47, 48, 49

Goleman, D. 18, 47

Grion, V. 76

H

Halmi, A. 24, 47

Hargreaves, A. 110, 135

Heitger, M. 47

Hrvatić, N. 52, 76, 86, 103, 104

I

Ilica A. 22

Irović, S. 52, 75

J

Jones, J. E. 54, 55, 76

K

Kallos, D. 12, 76, 134

Kolb, D. 54, 76

Korthagen, A. F. 55, 68, 76

Kuzma, Z. 52, 75

L

Laneve, C. 53, 76

Le Boterf, G. 54, 76

Lenzen, D. 55, 75, 76

Liotar, J. F. 24,

Loughran, J. 55, 76

M

Marentič Požarnik, B. 112, 135

Michelini, M. 53, 76

Musek, J. 114, 135

N

Neuweg, G. H. 53, 76

P

Pasciuti, M. 53, 76

Pearce, A. 18

Peklaj, C. 12, 111, 112, 135

Pfeiffer, J. W. 54, 76

Piesanen, E. 112, 135

Piršl, E. 52, 76, 86, 104

Previšić, V. 76, 103, 104

R

Razdevšek Pučko, C. 111, 135, 136

Richardson, V. 114, 136

Ruben, R. G. 18

Russell, T. 55, 68, 76

S

Sartr, Ž. P. 21

Spitzberg, B. H. 17, 18, 37, 47

Stephenson, J. 12, 76, 134,

Strugar, V. 52, 77, 104

T

Tancig, S. 111, 136

V

Valenčič Zuljan M. 7, 8, 9, 11, 12, 31,
104, 109, 110, 112, 113, 114, 135,
136, 137, 146

Välijärvi, S. 7, 12, 112, 135

Vizek Vidović, V. 52, 77, 86, 87, 105

Vlahović, B. 19, 47, 87, 105

Vogrinc J. 7, 9, 11, 12, 109, 136, 137

W

Wiemann, R. D. razmak 18

Z

Zeichner, K. 109, 114, 115, 136, 137

Zgaga P. 12, 112, 136

KRATKE BIOGRAFIJE AUTORA

GROZDANKA GOJKOV

Redovni profesor Metodologije pedagoških istraživanja i Didaktike na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu; rukovodila je i učestvovala u više domaćih i inostranih istaživačkih projekata; objavila je 37 knjiga, 190 naučnih i stručnih radova, 50 naučnih kritika i polemika i učestvovala 138 naučnih skupova. Član je uredništva u više domaćih i evropskih časopisa; Redovni član C.E.A.S.A. (Centralnoevropska akademija nauka i umetnosti) sa sedištem u Parizu, redovni je član SAO (Srpska akademija obrazovanja) u Beogradu, Univerzitet „Aurel Vlašku“ iz Arada (Rumunija), dodelio je 2010. zvanje počasnog doktora (honoris causa). Ima zvanje profesor emeritus na Univerzitetu Banatul u Rumuniji.

NEVENKA TATKOVIĆ

Dr.sc. Nevenka Tatković, izvanredna je profesorica pedagogije i informacijskih znanosti na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti. Dugi niz godina radi u visokom obrazovanju u Puli gdje izvodi nastavu iz pedagogijske, metodičke i informacijske grupe predmeta na studiju obrazovanja učitelja i odgojitelja te programu stjecanja pedagoških kompetencija na matičnoj instituciji, a povremeno i izvan nje (u Hrvatskoj i Sloveniji). Objavila je velik broj znanstvenih radova u zemlji i inozemstvu. U njima prezentira mogućnosti koncipiranja i implementacije suvremenih teorijskih i empirijskih spoznaja informacijskih i pedagogijske znanosti u kurikulum obrazovanja učitelja i odgojitelja kao i u teoriju i praksu visokoškolskog obrazovanja.

Radila je na inoviranju, koncipiranju i recenziji novih studijskih programa (dodiplomskih, diplomskih i doktorskih) iz područja pedagogije i informacijskih znanosti u Hrvatskoj i Sloveniji, prije i nakon uvođenja Bolonjskog procesa. Voditeljica je dvaju znanstveno istaživačkih projekata odobrenih od Ministarstva znanosti obrazovanja i športa RH te suradnica u četiri projekta, od kojih je jedan međunarodni. Bila je recenzent šest knjiga i monografija te velikog broja znanstvenih radova objavljenih u hrvatskim i slovenskim publikacijama. Organizirala je nekoliko znanstvenih skupova („Dani Mate Demarina“, koji se i danas nastavljaju) te bila urednica šest znanstvenih publikacija. Tijekom obavljanja dekanske funkcija kao i tijekom svoga nastavnog rada, zalaže se za afirmaciju suvremenih kompetencija učitelja i odgojitelja uvođenjem inovacija u studijske programe i strategije učenja i poučavanja.

Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta RH (MZOS) imenovalo ju je članicom Odbora za uvođenje državne mature u hrvatski školski sustav (2005. do

2008.god.), Vlada RH članicom Odbora za uvođenje Hrvatskog kvalifikacijskog okvira MZOS (2010.god.), MZOS predsjednicom Povjerenstva za stažiranje i polaganje stručnih ispita odgajatelja/pripravnika za Istarsku županiju (2000. do 2005. god), a Županija Istarska članicom Povjerenstva za promicanje visokoškolske nastave Istarske županije (do 2005. god.). Kao članica radne grupe za izradu Elaborata o osnivanju Sveučilišta u Puli (2002.-2004.god.) i Visoke učiteljske škole u Puli, doprinijela je razvoju visokog obrazovanja u Istri. Sudjelovanjem u brojnim povjerenstvima za izbor nastavnika u akademska zvanja pripomogla je uvođenju mladih znanstvenika u sustav visokog obrazovanja RH. Završila je različite oblike visokoškolske znanstvene i stručne edukacije te cjeloživotnog obrazovanja.

MILENA VALENČIČ ZULJAN

Milena Valenčič Zuljan je doktorirala pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Radi kao izvanredna profesorica didaktike na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Autorica je raznih seminara i radionica za učitelje i odgajatelje te znanstvenoistraživačkih članaka i znanstvenih monografija u kojima istražuje prije svega razvoj didaktičkih kompetencija, učiteljev profesionalni razvoj, čimbenike učiteljeva inoviranja, učiteljeve kompetencije, mentorstvo, studentova i učiteljeva poimanja nastave, pitanja učenika u nastavi, kognitivno-konstruktivistički model nastave, provjeravanje i ocjenjivanje te akcijsko istraživanje. Kao znanstvenica je sudjelovala u različitim nacionalnim projektima: *»Partnerstvo fakulteta i škole«*, *»Obrazovanje učitelja za nove kompetencije za društvo znanja i uloga tih kompetencija pri definiranju odgojno-obrazovnih ciljeva u školi«*, *» Terminološki riječnik odgoja i obrazovanja«*, *»Razvoj patriotizma među mladima«*, *»Razvijanje kulture istraživanja i inoviranja pri poučavanju procesom cjeloživotnog učenja učitelja«* te *»Pokazatelji socialnog kapitala, kulturnog kapitala i školske klime u predviđanju školske uspješnosti djece i mladeži«*. Milena Valenčič Zuljan je suurednica više međunarodnih znanstvenih monografija, članica uredničkih odbora za različite znanstvene časopise i recenzetica različitih programa za osposobljavanje učitelja.

JANEZ VOGRINC

Janez Vogrinc radi kao docent u području statistike i metodologije na Pedagoškom fakultetu sveučilišta u Ljubljani. Uključen je u nekoliko znanstvenih projekata u vezi obrazovnih koncepta, stručnog razvoja i obrazovanja praktičara te razvoja podučavanja/učenja u praksi, akcijskog istraživanja, mentorskog rada... Objavio je više stručnih radova na području kvantitativne i kvalitativne metode

istraživanja. Njegovo značajno područje istraživanja su kriteriji za procjenu kvalitete znanstvenih nalaza kvalitativnog istraživanja.

SNJEŽANA MOČINIĆ

Mr.sc. Snježana Močinić, viša predavačica, zaposlena je na Odjelu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli gdje predaje obvezne kolegije Metodika nastave prirode i društva, Metodika upoznavanja okoline i početnih matematičkih pojmova te izborne kolegije Dječje igre, Pokusi u nastavi prirode i društva i Programiranje rada razrednika na talijanskom jeziku. Upisala je sveučilišni doktorski studij pedagogije, smjer Kurikulum suvremenog odgoja i škole, na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Odsjeku za pedagogiju. Bavi se proučavanjem područja učiteljskih kompetencija u cilju poboljšanja obrazovnog kurikuluma budućih učitelja i pripreme za uspješno obavljanje učiteljske profesije. To joj je ujedno tema doktorske disertacije Učiteljske kompetencije u inicijalnom obrazovanju i školskoj praksi. Sudjelovala je u kreiranju Nastavnog plana i programa za trogodišnji studij Predškolskog odgoja te u izradi izmjena i dopuna nastavnog programa učiteljskog studija. Već dugi niz godina obavlja dužnost predstojnika Katedre za studij na talijanskom jeziku. Članica je Odbora za kvalitetu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Uz ostale obveze obavlja funkcije predsjednice povjerenstva za stručne ispite odgojitelja predškolske djece na talijanskom jeziku, članice povjerenstva za natjecanje učenika osnovne škole u poznavanju talijanskog jezika i predsjednice Znanstvene udruge „Pietas Iulia“.

ANITA RONČEVIĆ

Anita Rončević rođena je u Rijeci 11. lipnja 1968. Diplomirala je studije: razrednu nastavu (1988.), likovnu kulturu (1992.) i organizaciju kulturnih djelatnosti (1994.) na Pedagoškom fakultetu u Rijeci te glazbenu kulturu (1995.) na Pedagoškom fakultetu u Puli. Magistrirala je na Pedagoškom fakultetu u Rijeci (1996.) u znanstvenom području društvenih znanosti na temi Likovna kreativnost u osnovnoj školi. Doktorirala je na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani (2009.), čime je stekla naziv doktora razredne nastave. Doktorska disertacija Multimedia in Primary School rezultirala je i ovom knjigom.

Bivša radna iskustva u Rijeci: na Radničkom sveučilištu (predavala nastavu glasovira), Osnovna škola „Kozala“ (razredna nastava), na Pedagoškom/Filozofskom fakultetu (vanjski suradnik), stalna zaposlenica na Visokoj učiteljskoj školi. Sada radi na Učiteljskom fakultetu u svojstvu višeg predavača gdje predaje Metodiku likovne kulture na odsjecima za predškolski odgoj i razrednu nastavu

te kao vanjski suradnik na Akademiji likovnih umjetnosti gdje predaje Metodiku likovne kulture na odjelu Likovne pedagogije.

Osim formalnog, stjecala je diplome i certifikate u području neformalnog i informalnog obrazovanja u raznim područjima ljudskih djelatnosti. Dobitnica je nekoliko državnih nagrada i priznanja. Autorica je oko 30 (stručnih i znanstvenih) radova, jedne znanstvene monografije, koautorica dvije knjige i glazbene slikovnice. Znanstveni interesi su joj: metodika likovne kulture, didaktika, didaktika medija i multimedija, etnomuzikologija, etnologija, osobni razvoj. Mentorica je 115 diplomanata, osmislila je nekoliko nastavnih programa za studij predškolskog odgoja i razredne nastave u području likovne kulture i metodike likovne kulture. Gostujući je predavač i voditelj radionica, za poticanje glazbenog i likovnog stvaralaštva, u RH i inozemstvu.

Obišla je mnoge evropske države u ulozi umjetničkog interpreteta (likovnog ili glazbenog). Nastupala je kao solistica u zborovima i orkestrima u našoj domovini i inozemstvu (Italija, Francuska, Španjolska, Njemačka, Poljska i Mađarska, Japan, SAD, Chile). Povremeno koncertira po Hrvatskoj, svira nekoliko glazbala i sudjeluje na likovnim izložbama.

Uživa u majčinstvu dviju djevojčica: Margarete (16 god.) i Regine (12 god.).

PETRA PEJIĆ PAPAK

Petra Pejić Papak rođena je 23. siječnja 1977. godine u Rijeci. Pri Filozofskom fakultetu u Rijeci završila je: Sveučilišni četverogodišnji studij razredne nastave (1999) te je nagrađena Rektorovom nagradom (1999); Poslijediplomski znanstveni studij pedagogije iz područja društvenih znanosti (polje Odgojnih znanosti) obranom magistarskog rada Analiza i perspektive razvoja izvanškolskih kulturnih aktivnosti na području Grada Rijeke (2006) i doktorskog rada na temu Projekcija razvoja izvannastavnih aktivnosti učenika osnovne škole (2011).

Zaposlenja: diplomirana učiteljica u redovnom razrednom odjelu Osnovne škole Gornja Vežica u Rijeci (1999-2008); vanjski suradnik „Doma mladih” u Rijeci – provedba programa za kvalitetnije provođenje slobodnog vremena djece osmišljavanjem i vođenjem kreativnih radionica (2000-2008); vanjski suradnik Visoke učiteljske škole u Rijeci, potom Učiteljskim fakultetom (2003-2007) na kojem je od 2008. godine zaposlena u suradničkom zvanju višeg asistenta na kolegijima Odgoj i obrazovanje za slobodno vrijeme, Didaktika i Metodika prirode i društva.

Sudjelovala je na više stručnih i znanstvenih skupova u zemlji i inozemstvu te redovito sudjeluje i na stručnim skupovima za županijske voditelje i učitelje razredne nastave po pozivu i u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje u Rijeci.

Objavila je samostalno i u koautorstvu poglavlja u knjizi, više znanstvenih i stručnih radova, županijski priručnik iz prirode i društva i suradnica je udžbeničkog kompleta „Priroda i ja“. Recenzirala je nekoliko djela za učenike i učitelje razredne nastave u izdanjima Školske knjige. Članica je u organizacijama Udruge učitelja i Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“.



P E D A
G O Š K A
F A K U L
T E T A

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT

