

Александра К. Анђелковић¹
*Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању*

Далиборка Р. Поповић²
*Универзитет у Крагујевцу
Природно-математички факултет у Крагујевцу
Државни универзитет у Новом Пазару*

ФАКТОРИ УНАПРЕЂИВАЊА ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛСКИХ ПЕДАГОГА

У раду је кроз теоријске и истраживачке податке указано на значај улоге школских педагога и широк спектар њиховог деловања у непосредној школској пракси. Полазећи од постојећих истраживања о деловању школских педагога и њихових потреба за реализацију одређених задатака у самој школској пракси, у раду су приказане процене школских педагога и студената будућих педагога о потенцијалним факторима унапређивања професионалних компетенција. С обзиром на актуелности које креирају школску реалност и њене развојне потребе, отворена је дилема о факторима који утичу на развој компетенција студената педагогије и школских педагога. Циљ истраживања је утврђивање мишљења о утицају појединих фактора на унапређивање компетенција педагога за рад у школској пракси. Узорак испитаника састојао се од укупно 168 испитаника (школски педагози $N = 91$ и студенти педагогије $N = 77$). Истраживачки налази указују да су практичне ситуације у самој школској пракси, процењене као најснажнији фактор развоја компетенција школских педагога. Поред тога, испитаници истичу и савете и рад са колегама као значајан фактор утицаја, док су остале понуђене могућности за развој компетенција готово препознате од стране испитаника. Такође, указано је на импликације из аспекта промишљања о активнијем укључивању студената у школску праксу током иницијалног образовања, као и из аспекта концептуализације професионалног усавршавања школских педагога.

Кључне речи: професионалне компетенције, области рада педагога, практична искуства, школска пракса.

Увод

Школским педагозима припада једна од кључних улога у развијању и унапређивању квалитета школа у којима су запослени, посебно због специфичности професије, које изискују другачију професионалну компетентност у односу на наставнике. У школском контексту педагози

1 aleksandraa@ucfak.ni.ac.rs

2 daliborkap@kg.ac.rs

имају улогу носилаца промена, усмерених не искључиво на особен развој, већ и на унапређивање рада или јачање сарадње са наставницима, директорима, ученицима и родитељима. У области рада педагога Јовановић (Јовановић 2014) потврђује да је професионална компетентност важан елемент професије школских педагога. Ради проналажења адекватног одговора на постављене и системске задатке, неопходна је висока компетентност и спремност педагога за суочавања са савременим друштвеним захтевима, који се, са једне стране, рефлектују на развој школе, а са друге, пред исту институцију постављају захтеве за обезбеђивање друштвеног развоја и напретка. Анализа компетенција педагога, суштински је повезана са унапређивањем квалитета рада школа. У литератури се наглашава каузалност између унапређивања рада педагога и њихових компетенција. „Унапређивање одгојно-образовног рада педагога истиче важност преиспитивања компетенција, односно знања, вјештина, способности и ставова за стручно и професионално обављање свакодневних послова” (Fajdetic, Šnidarić, 2012: 239).

Посебно се чини значајним, разматрање анализа компетенција педагога и кроз процене студената – будућих педагога, путем којих се остварује увид у њихов развој током иницијалног образовања, с обзиром на то да се често из школске праксе говори о презасићености образовних програма теоријским садржајима, на штету професионалне праксе (Jermakov 2011; Ledić, Staničić i Turk, 2013; Huić, Radijaš i Branica, 2010; Žižak 1997). Први део рада разматра појам компетенција за рад у школској пракси и то оних које су значајне за школске педагоге, јер је према динамици деловања педагог носилац образовних промена и активности у функцији унапређивања рада школе. Потом је даље у раду извршена анализа захтева и тешкоћа са којима се школски педагози суочавају, и дефинисане могућности оснаживања компетенција. Истраживачки приступ стога је оријентисан на сагледавање перцепција испитаника о факторима који могу бити у функцији оснаживања компетенција школских педагога, сходно природи и специфичностима професионалних улога које заузимају у школи.

Проблеми и перспективе школских педагога – компетенције за професионално деловање

Етимологија термина компетенције проналази се још у делу Платона (Lysis 215 A., 380 п. н. е.), изведена из појма *ikano, iknoumai*, те је код старих Грка еквивалент компетенцијама био појам *ikanótis (ικανότης)*, којим је означавана способност појединаца за постизање нечега или одређена вештина (према: Mulder, Weigel, Collins, 2006). Поједини аутори (Esp 1993) указују да је савршена дефиниција компетенција недостижна, док савремени аутори (Ledić i sar. 2013) на пољу деловања педагога, под компетенцијама подразумевају карактеристике, знања и квалификације које су неопходне у циљу успешне реализације педагошке подршке остваривању циљева и задатака школе и унапређивању укупног квалитета рада школе.

Међутим, компетенције не зависе само од професионалног образовања или рада у школској пракси, већ и од самог деловања појединаца.

„Компетентност није дар са неба. То је исход великог броја часова размишљања, многих иритирајућих неуспеха и релативно мало награђујућих успеха. И компетентност и самопоузданост долазе као последица планираног и напорног рада” (Krnjajić 2002: 164)

Потврђено је да компетенције наставника утичу на унапређивање компетенција ученика, те су од кључног значаја за решавање ниских постигнућа код ученика (Eurydice 2012), док се може рећи да су компетенције педагога од утицаја на развој свих субјеката у школи, а то су ученици, наставници, родитељи и директори. Савремену школу карактерише отвореност према променама. Како кључну улогу у томе имају управо педагози, њихов рад треба да се темељи на сталном мењању, развијању и унапређивању (Vuković 2011: 555).

„Важно је да педагог-психолог има оне карактерне квалитете који ће му омогућити да комуницира с младим људима, везује их за себе, да улива повјерење својом личношћу, одушевљава интегритетом и виталношћу своје личности” (Hadžić-Suklić 2014: 2)

И поред постојећих аутентичних изјава из праксе, намеће се бојазан да на почетку каријере педагози у школама поседују репертоар теоријских знања, које не могу у значајној мери применити на рад у школској средини, чиме се отвара питање потребних професионалних компетенција педагога за конкретно деловање. Природа посла школског педагога усмерена је на унапређивање укупног рада и школе, а оријентациони задаци су структурирани у неколико програмских области које обухватају рад са ученицима, сарадњу са наставницима, родитељима, директором и локалном заједницом:

„Педагог планира, програмира, прати, вреднује и контролише васпитно-образовни рад у школи; проучава, истражује, иновира и унапређује; на основу тога саветује и инструкује непосредно помаже ученицима, наставницима и родитељима; са њима сарађује, координира њихов рад када је то неопходно и о свему томе води педагошку документацију” (Trnavac 1996: 54)

Рад школских педагога у школи није исти, већ значајно зависи од специфичности школе и структуре укупног васпитно-образовног процеса. У односу на остале субјекте који реализују васпитно-образовне циљеве у школи, школски педагог има обухват задатака, са највећим обимом и високом одговорношћу. Императив рада школског педагога представља саветодавни и инструктивно-педагошки рад, у чијој се основи налазе сарадња и тимски рад, док је у њиховом средишту најбољи интерес ученика. Компетенције школског педагога које се односе на директан рад са ученицима су од високог значаја, с обзиром на то да неки аутори (Boritko 2005), истичу улогу педагога као камена темеља у развоју личности појединца.

С обзиром на актуелне захтеве који се постављају пред школу и педагоге (Hebib 2014; Hebib & Matović 2012), као и на програме иницијалног образовања који не могу те захтеве испратити у потпуности, неретко се дешава да за одређене области рада, у којима су постављени конкретни радни задаци школских педагога, педагози почетници не поседују адекватне вештине којима би могли деловати. Ова чињеница може се значајно одразити на укупан квалитет рада школе, али и појачати негативне рефлексије о професији педагога и појаву стереотипа. Поједини аутори (Ledić i sar. 2013: 44) такође примећују недовољну припремљеност школских педагога, тако да они данас обављају различите задатке, а за суочавање са бројним од њих нису адекватно припремљени или немају могућности да се професионално усавршавају. У истраживању са подручја Хрватске, педагози су професионално образовање перципирани као потребну промену, којом се унапређује рад педагога: „Факултетски образован педагог мора бити особа која други дан може почети радити у школи, а не особа засићена теоријом без имало увида у оно што је у пракси чека” (Ledić i sar, 2013: 104).

Промене које се рефлектују на схватање улоге педагога захтевају и постојање стандарда компетенција, према којима би било усмерено иницијално образовање педагога, програми професионалног усавршавања педагога, као и евалуација њиховог рада. Поменути аутори примећују и маргинализацију педагошке струке у друштву, а посебно од стране сродних грана науке. Боритко (Boritko 2005) наглашава неопходност помоћи педагогу у првој фази професионалног образовања, како би постао компетентан кроз сопствено искуство и планско самоусавршавање и саморазвој.

Значајно је напоменути да иницијално образовање, без обзира на квалитет студијског програма, и у професији педагога и наставника, тешко може предвидети све промене и образовне потребе које се дешавају убрзаном динамиком у школској пракси, те се и професионално усавршавање препознаје као значајан фактор оснаживања компетенција. Иако је фокус и наставника и педагога усмерен на најбољи интерес ученика, њихове професионалне улоге значајно се разликују и захтевају потпуно другачији професионални приступ и деловања, али и развијеност специфичних програмских компетенција. Промисљањима ове врсте отвара се питање: која то знања и умења треба усвојити, које практичне способности развијати, како би успешно одговорили професионалним изазовима? Према Слијепчевић и Зуковић (2015: 142), када је реч о педагозима, то су она знања и умења која ће омогућити флексибилност и прилагодљивост појединца, јер је за опстанак у савременом друштву изузетно важна способност адаптације новонасталим ситуацијама. Иако је професија педагога специфична у поређењу са наставничком, у истраживачким подацима који потврђују потребу измена иницијалног образовања наставника, одређеним знањима (Polovina 2009a; Pešikan 2002; Rajović i Radulović 2007; Džinović 2009) могу се пронаћи потребе за оваквим видовима знања и у образовањем будућих педагога. Ова знања аутори препознају као „врсте

знања која обухватају стручност и способност да се знања употребе, и да се делује” (Rajović, Radulović 2007: 418). У истраживањима о наставничком образовању (Rajović, Radulović 2014: 427) потврђена је усмереност на академска предметна знања и занемаривање потребе развијања компетенција специфичних за професију наставника.

Искуства испитаника из непосредне праксе у Хрватској потврђују особеност професије педагога и такође указују на недостатак праксе у току студија:

„Потребно је много више праксе на студијама педагогије, јер је разлика између теорије и праксе огромна. На учитељским факултетима постоји пракса тако да учитељи, када се запосле знају шта и како радити, а касније ће радом још усавршити и пуно тога научити. Мени је непојмљиво да данас морам нешто радити, а не знам како, која је моја улога, обавеза... Која је моја улога у Учитељском Вијећу, Разредном Вијећу, Вијећу ученика, итд.? Како разговарати с учеником? Камо упутити њега и родитеље кад дође до неких проблема?” (Ledić i sar. 2013: 103)

Од педагога се очекује да партиципира у свим аспектима унапређивања рада школе и пружи допринос њеном укупном функционисању. За успешну партиципацију и остваривање пожељних резултата неопходно је да буде отворен за промене кроз професионално усавршавање, јер се развијањем нових и оснаживањем постојећих компетенција може суочавати са захтевима које пред њега постављају савремени друштвени токови. Сходно томе, образовна политика треба да буде усмерена не само на дефинисање стандарда компетенција педагога већ и на стварање могућности њиховог развоја, најпре кроз иницијално образовање, а касније кроз унапређивање квалитета програма професионалног усавршавања намењених специфичностима рада педагога.

„Развој компетенција педагога захтева нове визије педагошке рефлексије, стално сагледавање и осмишљавање нових подручја рада развојно-педагошке делатности, креирање позитивне педагошке климе за њихову реализацију, али и сопствену видљивост у процесу њиховог остварења” (Florić 2008: 6)

Ради адекватног деловања у школској пракси и ефикасних одговора на актуелне захтеве, неопходно је да школски педагог самостално процени и уочава начине којима ће ојачати компетенције потребне за рад у школској пракси, и тиме значајније развије способности рефлексије и саморефлексије.

Методолошки приступи

Основно истраживачко питање у раду усмерено је на компарацију деловања одабраних потенцијалних индикатора за које се претпоставља да могу бити од утицаја на рад педагога у школској пракси. Циљ истраживања је утврђивање мишљења о утицају појединих фактора на унапређивање компетенција педагога за рад у школској пракси. Постављени циљ операционализован је кроз неколико истраживачких задатака: а)

испитати мишљења школских педагога и студената о деловању потенцијалних фактора на развој компетенција студената и педагога за рад у школи, б) утврдити постојање статистички значајних разлика у мишљењима студената педагогије и школских педагога у преференцијама датих фактора, и у односу на контролне варијабле, в) квалитативном анализом утврдити процене школских педагога о програмима професионалног усавршавања и студената о наставним предметима који су од утицаја на унапређивање њихових компетенција за рад у школи.

Полазна хипотеза у раду била је да ће испитаници деловање и размену искустава у школској пракси одредити као најутицајнији фактор унапређивања компетенција педагога. Сходно постављеним задацима, дато је неколико претпоставки:

а) у проценама испитаника као фактор унапређивања компетенција педагога за рад у школској пракси конкретне практичне ситуације (искуствено учење), најчешће ће бити одабране од стране испитаника.

б) постоје разлике у проценама студената и школских педагога, као и разлике у односу на контролне варијабле међу групама испитаника,

в) кроз квалитативне одговоре о утицају одређених програма професионалног усавршавања и наставних предмета, које су проценили као значајне за развијање компетенција за рад у школи, испитаници ће указати на правце унапређивања квалитета рада педагога у школи.

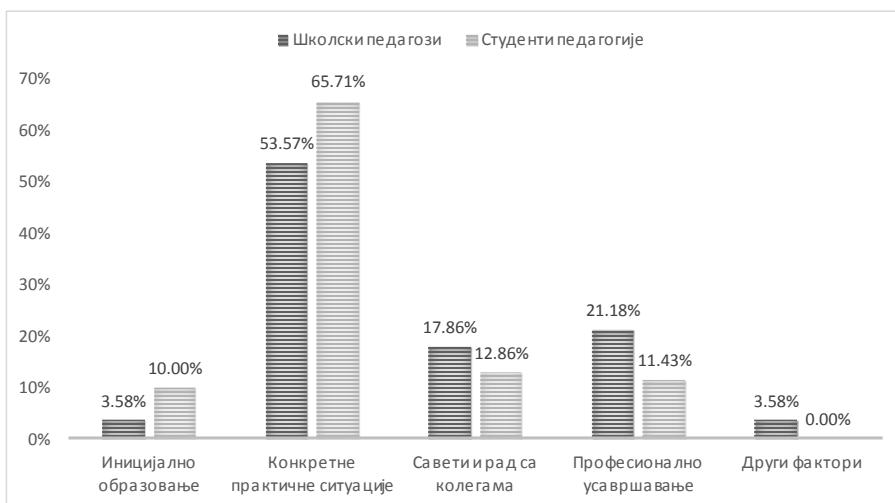
Варијабле истраживања. Зависну варијаблу у истраживању представљају потенцијални фактори од утицаја на унапређивање компетенција школских педагога: (а) иницијално образовање, (б) конкретне практичне ситуације – искуствено учење, (в) савети и рад са колегама, (г) професионално усавршавање – похађањем акредитованих програма стручног усавршавања и (д) други фактори, а независну варијаблу мишљења школских педагога и студената педагогије. Контролне варијабле за школске педагоге су: пол, радно искуство, тип школе, универзитет на коме су завршили студије, а за студенте педагогије контролна варијабла је само пол.

Истраживачки узорак. Узорак је погодан и обухватио је 77 студената педагогије и 91 школског педагога ($N = 168$). Узорак студената обухватио је испитанике три универзитета: Београд, Нови Сад и Косовска Митровица, док су узорак школских педагога чинили педагози са различитих подручја Србије, који су студије педагогије завршавали и на другим универзитетима. Истраживање је обављено у априлу и мају 2015. године, техником анкетања, као инструменти су коришћени упитници за школске педагоге и студенте педагогије, састављени са наменом испитивања потреба и значаја појединих ресурса педагога за рад у школској пракси. За потребе овог рада анализирана су питања у складу са дефинисаним истраживачким задацима, која се односе на идентификацију најутицајнијих фактора оснаживања компетенција школских педагога за рад у школи. Првим делом инструмената прикупљени су подаци који се односе на социодемографске карактеристике испитаника, које су значајне са аспекта постављених контролних варијабли, а други део оба упитника састојао се од низа питања отвореног и затвореног типа и скале процене.

Обрада података. Релације између ставова педагога и студената педагогије, према факторима оснаживања компетенција школских педагога, испитане су применом χ^2 теста, F теста, као и процентуалном заступљеношћу у одговорима. Поузданост упитника проверена је најчешће коришћеним начином, преко поузданости интерне конзистенције, при чему је израчуната вредност Кромбах Алфа коефицијента (Cronbach's Alpha). С обзиром на то да добијене вредности Кромбах Алфа коефицијента у упитнику за студенте износи 0.94, а у упитнику за педагоге 0.95, потврђена је поузданост сачињеног инструмента.

Резултати истраживања и дискусија

У анализи питања: *Који од наведених фактора у највећој мери може утицати на оснаживање Ваших компетенција за рад у школи?* испитаницима су биле понуђене могућности: а) иницијално образовање; б) конкретне практичне ситуације (искусствено учење); в) савети и рад са колегама; г) професионално усавршавање и д) други фактори. Одговори оба подузорка приказани су на графикану бр. 1.

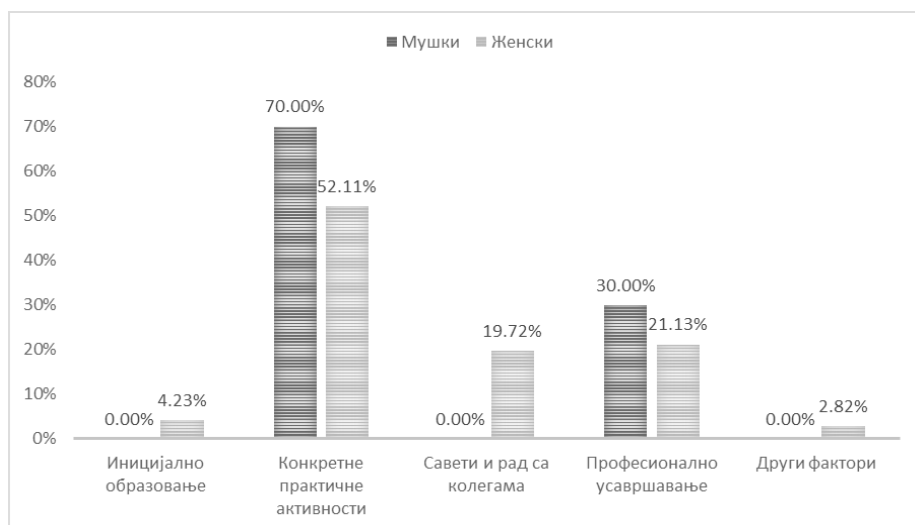


Графикон број 1. Мишљења студената и школских педагога о утицају поменutih фактора на развој професионалних компетенција педагога

Може се приметити да су одговори будућих и школских педагога о факторима утицаја процентуално доста слични. Тако су испитаници оба подузорка проценили да на унапређивање компетенција за рад у школи највише утицаја имају конкретне практичне ситуације (53.57% и 65.71%). Школски педагози су као следећи фактор издвојили професионално усавршавање (21.18%), затим савете и рад са колегама (17.86%), док су се иницијално образовање и други фактори нашли на последњем месту са по 3.58 % одговора. Иако није постојала намера да се у овом делу посебно истражује утицај иницијалног образовања педагога за рад

у школској пракси, значајно је приметити низак ниво процене овог изузетно значајног сегмента развијања и унапређивања професионалних компетенција. Студенти су такође, као најзначајнији фактор утицаја одабрали конкретне практичне ситуације, односно учење путем искуства (65.71%), затим могућност савета и рада са колегама (12.86%), професионално усавршавање (11.43%), док су као најмање утицајно, попут узорка школских педагога, рангирани иницијално образовање (10%), али у већем проценту. Студенти у својим одговорима указују на то да, у односу на запослене педагоге, иницијално образовање вреднују као значајнији фактор утицаја за развој практичних компетенција, што вероватно одређује мање познавање понуђених фактора од утицаја на рад у школској пракси, као и претпоставка да су студијски програми који су данас ближи актуелној школској пракси у односу на студијске програме које су похађали данас запослени школски педагози. Студенти нису бирали друге факторе унапређивања компетенција. Обједињавањем одговора студената и школских педагога, наведени фактори рангирани су на следећи начин: конкретне практичне ситуације 59.09%, професионално усавршавање 16.89%, савети и рад са колегама 15.58%, иницијално образовање 6.49% и други фактори 1.95%, које школски педагози нису конкретизовали и поред постојања ове могућности. На основу добијених вредности ($\chi^2 = 8.75$, $df = 4$, $p = 0.067 > 0.05$) није потврђена статистички значајна разлика у мишљењима између ове две групе испитаника.

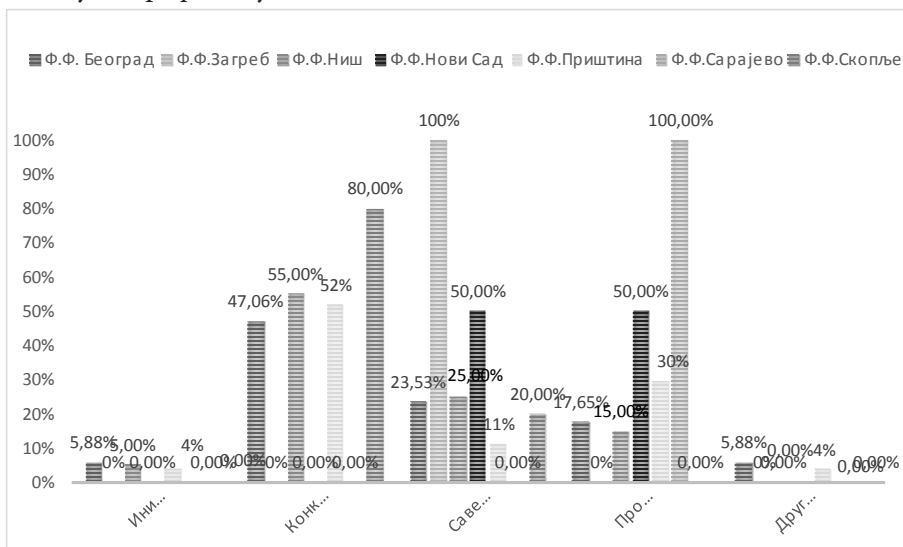
Код подузорка школских педагога, поменути фактори утицаја на развој компетенција, посматрани су у односу на: пол, факултет на коме су завршили студије, радно искуство и тип школе у којима раде. Њихови одговори у односу на контролну варијаблу пол, приказани су графиком број 2.



Графикон број 2. Мишљења школских педагога о утицају потенцијалних фактора на развој професионалних компетенција педагога (варијабла: пол)

У графикону је видљиво да чак три од пет понуђених могућности испитаници мушког пола нису препознали као утицајне на развој компетенција за рад у школи. Њихови одговори подељени су између две могућности: конкретне практичне ситуације (70%) и професионално усавршавање (30%). За испитанице су ове две могућности такође најзаступљенији фактори развоја компетенција (52.11% и 21.13%), али су оне делом у својим одговорима одабрале и друге могућности: савети и рад са колегама (19.72%), иницијално образовање (4.23%) и други фактори (2.82%). Обједињавањем одговора школских педагога мушког и женског пола, поменути фактори рангирани су на следећи начин: конкретне практичне ситуације (54.32%), професионално усавршавање (22.22%), савети и рад са колегама (17.28%), иницијално образовање (3.70%) и други фактори (2.47%). Добијене статистичке вредности ($\chi^2 = 3.50$, $df = 4$, $p = 0.477 > 0.05$), показују да не постоји статистички значајна разлика између педагога мушког и женског пола.

Иако је подузорок студената обухватио студенте из три универзитетска центра у Србији, код школских педагога било је испитаника који су своје студије завршили и на другим универзитетима. У подзорку школских педагога, испитаници су своје студије завршили на неколико Универзитета: Приштина (27), Ниш (20), Београд (17), Скопље (5), Нови Сад (2), Загреб (1) и Сарајево (1). Подаци добијени укрштањем варијабле Универзитет испитаника на којем су завршили студије педагогије и потенцијалних фактора унапређивања компетенција педагога, приказани су на графикону 3.



Графикон број 3. Мишљења школских педагога о утицају потенцијалних фактора на развој професионалних компетенција педагога (варијабла: универзитет на којем су завршили студије)

Анализом одговора о потенцијалним факторима утицаја на развој и унапређивање компетенција педагога, у односу на Универзитет на којем су испитаници завршили студије, понуђене могућности рангиране су на следећи начин: конкретне практичне ситуације (50.86%), професионално усавршавање (21.92%), савети и рад са колегама (20.55%) и иницијално образовање (4.11%), други фактори (2.74%). Добијене вредности ($\chi^2 = 16.73$, $df = 24$, $p = 0.860 > 0.05$) не указују на разлике у мишљењу испитаника у односу на универзитет на коме су завршили студије, те се може закључити да педагози, иако су завршили студије на различитим универзитетима, имају слична мишљења о утицајима потенцијалних фактора за оснаживање компетенција школских педагога.

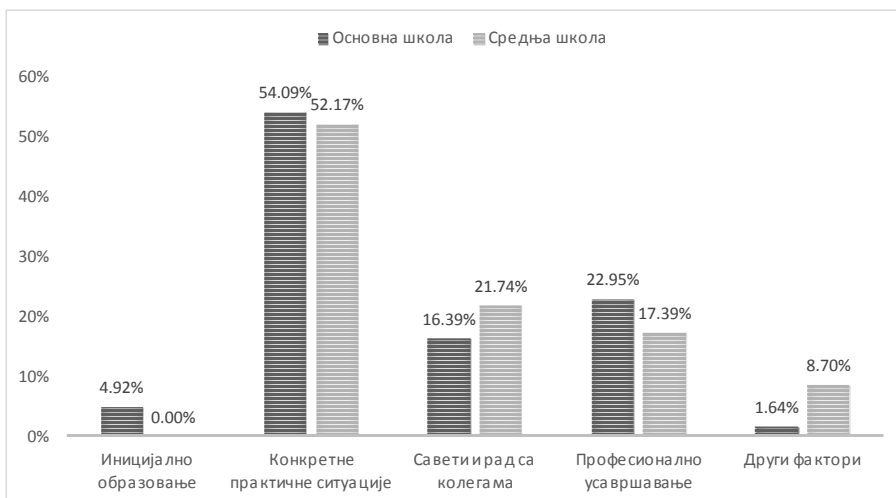
У табели бр. 1, приказане су добијене статистичке вредности о значају фактора оснаживања компетенција за обављање практичних задатака у школи с обзиром на радно искуство испитаника.

Табела број 1. Мишљења школских педагога о значају фактора за оснаживање компетенција школских педагога (варијабла: радно искуство)

	М	SD	F	p
Иницијално образовање	6.00	3.61	0.5 64	0.690
Конкретне практичне ситуације	11.51	10.41		
Савети и рад са колегама	9.93	10.36		
Професионално усавршавање	10.00	7.85		
Други фактори	16.67	11.59		
Укупно	10.88	9.70		

У проценама школских педагога са краћим и дужим радним искуством, нису потврђене статистички значајне разлике ($F = 0.56$, $p = 0.69 > 0.05$) у односу на потенцијалне факторе унапређивања компетенција школских педагога. Наиме, просечна дужина радног стажа оних педагога који сматрају да је иницијално образовање најзначајнији фактор који утиче на оснаживање компетенција школских педагога је 6.00 ± 3.60 година. Нешто искусније колеге (9.93 ± 10.36) сматрају да су то савети и рад са колегама, а најискуснији педагози (16.66 ± 11.59) у знатној мери су одабрали могућност именовану као други фактори, али нису пружили објашњење, што би било веома значајно, посебно за педагоге „почетнике”.

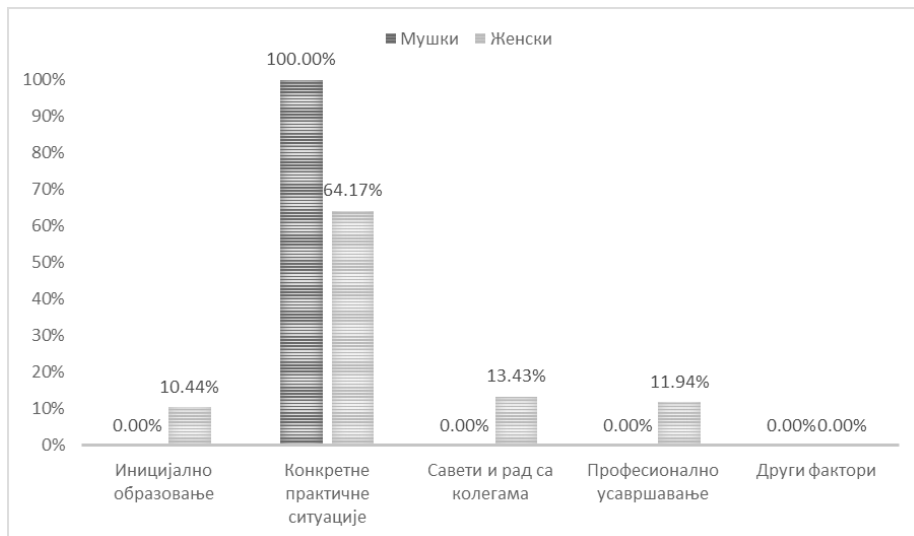
Од 84 школска педагога, из узорка у основним школама запослен је 61 испитаник, док је 23 у систему средњег образовања. Одговори испитаника о факторима који по њиховом мишљењу у највећој мери утичу на оснаживање компетенције педагога, у односу на контролну варијаблу тип школе, приказани су на графикону 4.



Графикон број 4. Мишљења школских педагога о утицају потенцијалних фактора на развој професионалних компетенција педагога (варијабла: тип школе у којој су запослени)

Према варијабли тип школе, анализом одговора школских педагога фактори су ранжирани следећим редоследом: конкретне практичне ситуације (54.09% педагози из основних школа и 52.17% из средњих школа), професионално усавршавање (22.95% педагози основних школа и 17.39% средњих школа), савети и рад са колегама (16.39% педагози основних школа и 21.74% средњих школа), иницијално образовање (4.92% испитаника из основних школа) и други фактори (1.64% педагога из основних школа и 8.70% из средњих школа). Према израчунатим вредностима ($\chi^2 = 3.97$, $df = 4$, $p = 0.409 > 0.05$), утврђено је да статистички значајна разлика не постоји. Дакле, мишљења школских педагога генерално су уједначена, односно, иако постоје незнатне разлике у односу на задате контролне варијабле, оне нису статистички значајне.

Када је реч о студентима, као контролна варијабла узет је пол испитаника. Одговори према полу представљени су графиконом 5.



Графикон број 5. Мишљења студената педагозије о утицају потенцијалних фактора на развој професионалних компетенција педагога (варијабла: пол)

Приметно је да су се студенти мушког пола у потпуности сагласили да је фактор понуђен као конкретне практичне ситуације, најутицајнији фактор развоја компетенција за рад у школској пракси. Анализом одговора студенткиња, фактори су ранжирани следећим редоследом: конкретне практичне ситуације 64.17%, савети и рад са колегама 13.43%, професионално усавршавање 11.94%, иницијално образовање 10.44%; и други фактори 0%. Тестирањем хипотеза израчуната вредност χ^2 теста износи 1.63 ($df = 3$, $p = 0.651 > 0.05$), те се може закључити да нема статистички значајних разлика у мишљењима, према полу студената, у проценама фактора утицаја за рад у школској пракси.

Да би одговорио професионалним задацима у актуелним друштвеним моментима, школски педагог своје компетенције, између осталог, оснажује похађањем акредитованих програма професионалног усавршавања, што је и његова законска обавеза. Неретко се у пракси запажа да нису сви школски педагози подједнако мотивисани, као и да углавном похађају програме који су намењени наставницима. На истраживачком подручју постоји дугогодишња пракса која показује да се програми стручног усавршавања реализују на нивоу школе, те су учесници и наставници разредне и наставници предметне наставе и стручни сарадници.

Реализовани програми професионалног усавршавања „освежавају” компетенције педагога, али се поставља питање колико педагог оснажује компетенције које захтевају области рада наведене у Правилнику о раду стручних сарадника (2012). Из тог разлога, у оквиру последњег истраживачког задатка, разматрани су одговори испитаника о програмима стручног усавршавања и наставним предметима, који су у највећој мери значајни за развој компетенција школских педагога.

Стога је истраживачко питање за школске педагоге гласило: *Да ли сте у последњих пет година били учесник неког облика стручног усавршавања посвећеног јачању компетенција педагога и из којих области?* Једини програм стручног усавршавања који се односи само на оснаживање компетенција стручних сарадника је *Примена шестог ТИП 1*, који наводи свега неколико испитаника, док један број испитаника даје одговор да никада није имао прилику да похађа програм намењен само педагозима или свим стручним сарадницима. Остали програми које су похађали школски педагози из области су инклузивног образовања, самовредновања, оцењивања ученика, професионалне оријентације, израде тестова знања, активног учења и наставе, превенције насиља у школи, управљања пројектима, сарадње са породицом. Ниједан од наведених програма нема као директну функцију оснаживање компетенција из области рада педагога, већ се уопштено односе на оснаживање компетенција свих учесника у васпитно-образовном процесу. Из тог разлога постоји бојазан да школски педагог почиње да губи статус стручног сарадника у очима наставника, јер они похађањем истих програма развијају компетенције истоветне наставничким. Мада, од личне умешности педагога зависи у којој мери и на које начине ће усвојена знања и развијене способности том приликом имплементирати у своје програмске активности.

С друге стране, у циљу идентификовања наставних предмета који у највећој мери утичу на развијање компетенција школских педагога, студенти су одговарали на питање: *Да ли бисте могли издвојити неки наставни предмет за који сматрате да је у највећој мери утицао на развијање Ваших професионалних компетенција?* У складу са очекивањима, студенти су највећи значај у том смислу дали предметима Методика рада школског педагога и Школска педагогија, и то уједначено из свих универзитетских центара. Такав избор су образлагали директном повезаношћу са школском праксом и због схватања школе из различитих углова. Поред ових наставних предмета, као најфреквентнији означени су надаље: Методички системи и апликације, Педеутологија, Развијање и евалуација програма, Алтернативне школе, Дидактика, Породична педагогија, Праћење и оцењивање у настави, Интерактивна педагогија.

Интересантно је приметити да скоро исте наставне предмете истичу студенти који студирају у истим универзитетским центрима, што може указивати на то да је и наставник који предаје одређени предмет кључни фактор у изграђивању професионалних компетенција код студената. Један од студената-учесника реализованог истраживања пружио је квалитативан опис наставних предмета који би, без обзира на назив, снажно могли утицати на развој компетенција за рад у школи, уколико подразумевају повезаност теорије и праксе: „Сваки предмет који указује на нешто примењиво, а не књишко и беспотребно бубање небитних чињеница и дефиниција, које се морају знати од првог до последњег наводника”.

Закључак

На основу свега наведеног, могу се потврдити претпоставке да је неопходно радити на сталном развоју и оснаживању компетенција студената и школских педагога, као и да добијени истраживачки резултати указују да конкретан рад у школској пракси у највећој мери развија и оснажује компетенције школских педагога. Већи број аутора (Ledić, & sar. 2013; Fajdetic & Šnidarić 2012; Hadžić-Suljić 2014), такође, у својим радовима примећује низак ниво оспособљености педагога *новајлија* за рад у школској пракси. Искључиво сопственом компетентношћу педагог може улити поверење осталим запосленима и на тај начин унапређивати укупан рад школе, што је у основи његовог рада. Приказани резултати истраживања указују на значај самопроцена компетенција педагога, као и на то да су од суштинског значаја самопроцене студената педагогије – будућих педагога. Резултате треба посматрати као ресурсе у светлу унапређења иницијалног образовања педагога и професионалног усавршавања, при чему је важно размотрити и развој концепта менторства, у односу на сазнања да иницијално образовање не доприноси развијању целовитости у компетенцијама за рад у школској пракси (Polovina 2009a). Управо овакве врсте повезивања теорије и праксе погодна су за афирмацију савремених вредносних оријентација у васпитно-образовном процесу и обликовање нове улоге школског педагога. Као очигледан недостатак простора на коме је реализовано истраживање појављује се недостатак посебних Стандарда компетенција за професију педагога. Иако компетенције није могуће једном засвагда дефинисати, јер се оне непрестано мењају пред изазовима друштва, ипак је потребно сачинити листу компетенција педагога, која би представљала смернице како за педагоге у школи, тако и за студенте педагогије. Постојање јасно постављених очекивања, којима би се пружио допринос развоју педагошке теорије и школске праксе, и личном развоју самих педагога.

Како би одговорили програмским задацима и изазовима школске праксе, испитаници су у оквиру спроведеног истраживања били сагласни да су најутицајније конкретне практичне ситуације, односно прилике у којима би учили из својих или искуства других. Промишљањем о развоју компетенција педагога у школској пракси, намеће се неопходност снажнијег укључења студената у живот, рад и деловање школе кроз искуствено учење и фреквентније укључење у школску праксу. Такође, као високо утицајан фактор, вредновано је и професионално усавршавање кроз акредитоване програме стручног усавршавања. Међутим, у одговорима који су описани у квалитативној анализи професионалног развоја кроз програме професионалног усавршавања, препозната је идентификација са наставницима, односно, педагози најчешће имају прилике да се усавршавају кроз програме који су у већој мери усмерени на оснаживање компетенција наставника, а ређе на програмско деловање школских педагога. Добијени резултати импликују потребу значајније посвећености развијању програма таквих облика усавршавања који ће бити усмерени

на оснаживање компетенција за обављање програмских задатака педагога и актуелних захтева школске праксе. Поред увођења већег броја сати професионалне праксе у процесу иницијалног образовања и посвећености креирању сврсисходније подршке путем менторства и програма професионалног усавршавања за педагоге, неопходан је и константни лични развој, од стране самих педагога, којим би се утицало на развој и оснаживање стечених компетенција на пољу професионалног деловања. Поред одабраних најутицајнијих фактора за развој њихових практичних компетенција у школској пракси, а то су: а) конкретне практичне ситуације (искуствено учење); б) савети и рад са колегама и в) професионално усавршавање – похађањем акредитованих програма стручног усавршавања, издваја се и лично ангажовање самих педагога, које се огледа у константном прихватању изазова и промена које се дешавају у школи и њиховој реализацији. У том смислу, овладавању педагошким компетенцијама претходи развијање свести код школских педагога о променама и њиховом прихватању, сагледавању постојећих компетенција и препознавању оних које је потребно оснажити у актуелном школском контексту, као и начинима на које је то могуће учинити. Дакле, подршка професионалног образовања, подршка програмима професионалног усавршавања и саморазвој педагога, условиће боље позиционирање педагога у школској пракси и већу утицајност његове улоге и значаја за унапређивање квалитета образовања.

Литература

- Boritko 2005: N. M. Boritko, Humanističke osnove tehnologizacije profesionalnog obrazovanja pedagoga, Beograd: *Pedagogija*, (60) 2, 201–211.
- Burke 2005: W. J. Burke, *Competency Based Education and Training*. London: Routledge.
- Džinović 2009: V. Džinović. Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U: Đ. Komlenović, D. Malinić D. i S. Gašić-Pavišić, (Prir.) *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 321–334). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Volgoградски државни универзитет.
- Đurišić Bojanović 2007: M. Đurišić-Bojanović. Spremnost za promene: nove kompetencije za društvo znanja *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 211–224.
- Esp 1993: D. Esp, *Competence for School Managers*. London: Kogan Page.
- Evropska Komisija / EACEA / Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luksemburg: Ured za publikacije Evropske unije. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145HR.pdf 1.6.2017.
- Fajdetic i Šnidarić 2014: M. Fajdetic & N. Šnidarić, Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, Vol 154, br. 3. 237–260.
- Florić Knežević 2008: O. Florić-Knežević, *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Hadžić Suljkić: 2014: M. Hadžić-Suljkić, *Kompetencije i osobine ličnosti školskog pedagoga-psihologa*. Društvo pedagoga i psihologa Tuzlanskog kantona, Stručni skup pedagoga i psihologa Tuzlanskog kantona. http://cms1.dpptk.net/userfiles/dpptk/files/Mirzeta_Hadzic_Suljkić_Kompetencije%20pedagoga-psihologa.pdf 4.4.2017.
- Hebib 2014: E. Hebib, Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
- Hebib i Matović 2012: E. Hebib & N. Matović, N., Istraživački rad školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 67–82.
- Huić, Radijaš, i Branica: 2010. A. Huić, N. Radijaš, & V. Branica, Kako definisati i meriti kompetencije studenata-validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad, *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195–221.
- Jermakov 2011: D. Jermakov, Problemi i perspektive razvoja kompetencijskog pristupa u pedagoškoj teoriji i praksi. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*. Beograd: SAO.
- Jovanović 2014: M. Jovanović, *Redefinisanje uloge pedagoga i njegov profesionalni razvoj*. Tehnika i Informatika u obrazovanju. 5. Konferencija sa međunarodnim učešćem FTN. 30–31. Maj.
- Krnjajić 2002: S. Krnjajić, *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ledić, Stančić i Turk: 2013. J. Ledić, S. Stančić & M. Turk, *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Mulder, Weigel i Collins: 2006. M. Mulder, T. Weigel & K. Collins, The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, 65–85.
- Pešikan 2002: A. Pešikan, Profesionalni razvoj nastavnika-šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115–120.
- Polovina 2009a: N. Polovina. Implicitne teorije nastavnika o radno-životnom okruženju i konceptualizacije profesionalnog razvoja. U: Đ. Komlenović, D. Malinić D. i S. Gašić-Pavišić, (Prir.) *Kvalitet i efikasnost nastave* (307–320). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja,
- Polovina 2009b: N. Polovina. Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika – tradicionalni i moderni pristup. *Nastava i vaspitanje*, 58(4), 579–592.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika 2012: *Službeni Glasnik RS*, br 72/09 i 52/11
- Rajović, Radulović 2007: V. Rajović, L. Radulović, Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, vol. 56, br. 4, 413–434.
- Slijepčević i Zuković 2015: S. Slijepčević, S. & Zuković, Kompetencije pedagoga u kontekstu 'društva koje uči'. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, (45–4), 137–152.
- Staničić 2003: S. Staničić, Veza ravnatelja i pedagoga u radu i kompetencijama. *Školski priručnik* 2003/2004. Zagreb: Znamen, 183–188.
- Trnavac 1993: N. Trnavac, *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet, Centar za obrazovanje rukovodilaca u obrazovanju
- Vuković 2011: N. Vuković. Izazovi školskom pedagogu. *Napredak*. 152 (3–4) 551–568.

Žižak, 1997: A. Žižak, Elementi profesionalne kompetentosti socijalnih pedagoga *Kriminologija i socijalna integracija*, 5 (1–2), 1–10.

**Aleksandra K. Anđelković
Daliborka R. Popović**

IMPROVING FACTORS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SCHOOL PEDAGOGUES

Summary

The paper indicates the significance of school pedagogues and a wide spectrum of their work in immediate school practice through theoretical and research data. Starting from the existing researches on school pedagogues' work and their needs to realize specific tasks in school practice, the paper shows school pedagogues and students, future pedagogues, rating potential factors on improving professional competences. Considering circumstances that create school reality and its developing needs, there is a dilemma about factors that influence competences of school pedagogues for the work in schools. The aim of the research is to determine an opinion about the influence of individual factors on empowerments of competencies of pedagogues for the work in school practice. The first part of the paper considers the term of competencies that are important for school pedagogues because the pedagogue is seen as the bearer of educational changes. Then the analysis of demands and difficulties with which school pedagogues confront is done, as well as the perspective of empowerment of their school competencies. The research approach is orientated on considering perceptions of examinees about factors that can be in function of empowerment competencies of school pedagogues, in accordance with the nature and peculiarities of their professional role.

In chapter II problems and perspective of school pedagogues-competences for professional acting pointed to actual demands set before schools and pedagogues, as well as to the fact that programs of initial education cannot follow them. The pedagogues that are beginners at schools do not have enough usable competencies that they can use to solve practical tasks in school practice.

For these reasons, it is necessary that pedagogues develop abilities that enable flexibility and adaptability through self-development and self-improvement, which is very important for survival in contemporary society. One needs to look for factors that empower competencies needed for work in school practice so that the school pedagogue can be adequately positioned in school practice and can be able to answer to all its demands. So education politics should be oriented not only towards defining competencies of school pedagogues but also towards creating possibilities for their development, first through initial education and then through quality programs for professional improvement.

The subject of research is directed towards searching for the most influential factors of empowerment of competencies of pedagogues, and the aim is to determine the influence of individual factors on the empowerment of competencies of school pedagogues for the work in school practice. The results of the research show that concrete pedagogical situations, the school pedagogue is in direct contact with, are the most influential factors of empowerment for competencies of pedagogue. In Research done so far noticed that initial education of pedagogues, was evaluated as a factor that has less influence on the empowerment of competencies for work of school pedagogues compared to other offered factors. The results also show the differences in opinions between two groups of examinees, as well as opinions of pedagogues about programs of professional improvement and opinions of students of pedagogy about educational subjects that serve to empower their competencies for the practical work in schools. It is possible to observe the results of research as resources in light of empowerment of initial

education of students and professional improvement, whereby it is important to consider the development of concept of mentoring, because there is the recognition that initial education does not contribute to developing competencies for working in school practice.

Key words: professional competences; area of pedagogues' work; practical experiences; school practice

Примљен: 11. септембар 2019. године

Прихваћен: 16. марта 2019. године