

UDK 316.644-057.875: [378.6:1(497.11Niš):37.016

Originalni naučni rad

Primljeno: 07.05.2021.

Odobreno za štampu: 05.06.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2021.3>

ИНИЦИЈАЛНО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ БУДУЋИХ ПЕДАГОГА – ПРОЦЕНЕ СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ¹

Драгана Јовановић², Марија Јовановић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Апстракт: У изградњи професионалног идентитета савременог педагога посебан значај има иницијално образовање. Својим квалитетом оно даје основу која се касније надграђује стручним усавршавањем и многобројним формама перманентног самообразовања. Како професионални идентитет педагога подразумева низ дидактичко-методичких компетенција које се стичу током студија, рад је управо усмерен на истраживање ових подручја иницијалног образовања педагога. Циљ рада је да утврди процене студената педагогије о дидактичко-методичком образовању које стичу током основних студија, те да укаже на евентуалне недостатке и да препоруке за унапређивање утврђеног стања. Истраживање је реализовано на узорку од 105 студената завршних година основних, мастер и докторских академских студија Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу. Резултати показују завидан ниво дидактичко-методичког образовања и упућују на потребу за иновирањем и унапређивањем студијског програма у домену заступљености и обима стручне праксе.

Кључне речи: дидактичко-методичко образовање, стручна пракса, студенти, Департман за педагогију, Филозофски факултет у Нишу.

Увод

Формирање професионалног идентитета представља значајно и кадро трагање за алтернативним приступима у реализацији професионалних задатака и обавеза, одабир адекватних стручних алтернатива као и њихову ревизију. Бити посвећен одређеној професији заправо значи осигурати каријерну стабилност и одрживост у динамичном и варијабилном свету рада и компетентног функционисања на радном месту. Снажан професионални идентитет заправо

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Развој и перспективе Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу*, бр. 100/1-10-5-01, финансираног од стране Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Ово истраживање подржало је и Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/200165).

² dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

подразумева професионални карактер који се поставља као неопходност у пољу конкурентности. Говорећи о педагошкој професији, изграђивање професионалног идентитета педагога је континуиран процес осмишљавања искустава, стицања и надограђивања истог чиме се стручном сараднику дају прилике да сазна ко је и ко жели да постане у образовном, односно професионалном контексту. Сам начин и природа овог доживљаја значајно ће утицати на то како ће тумачити и природу свог посла и даљег усмеравања. Формиран професионални идентитет педагога значајно утиче на њихову сигурност и стручност у послу који обављају. Зато је од кључног значаја да се иницијално образовање будућих педагога што више оријентише ка стицању знања, вештина и компетенција које би допринеле изграђивању бар делимичне стабилности њиховог професионалног идентитета, који би се касније унапредио кроз различите програме стручног усавршавања и учешћем у самообразовним активностима током читавог радног века. Неизоставно је овде указати и на идентитет студената педагогије који се може посматрати као полазни фактор изградње професионалног идентитета и професионалне повезаности са наставним планом и програмом иницијалног образовања. Дакле, у развоју професионалног идентитета будућих педагога прва искуства студенти стичу током студија, развијају се кроз дидактичко-методички оријентисане предмете уз значајан удео педагошке и стручне праксе. Пракса коју студенти реализују током студија важна је и са аспекта надоградње и потврђивања обавезног дидактичко-методичког образовања, компетенција и практичних искустава стечених кроз опште дидактичке и методичке предмете.

Генерално гледано, професионални идентитет може се посматрати као сложен систем знања, вештина и компетенција чије усвајање и развој започињу током иницијалног образовања и надограђују се у оквиру перманентног професионалног усавршавања и континуираног самообразовања појединца. Савремено одређење професионалног идентитета заснива се на субјекатској улози појединца и његовој активној, континуираној, стваралачкој и динамичкој конструкцији и реконструкцији искуства (Brott & Myers, 1999; Goodson & Cole, 1994; Lamote & Engels, 2010; Rodgers & Scott, 2008) које му обезбеђује успешно обављање своје професије. Под овим појмом се најчешће подразумева селф професионалца који се развија кроз обављање професионалних улога, интеграцију персоналних квалитета и професионалног образовања и који се проверава кроз повратне информације које добија од других релевантних чинилаца професије (Auxier et al., 2003; Chin Pei, 2014; Cooper & Olson, 1996; Gibson et al., 2010; Woo, 2013). С аспекта професије педагога, професионални идентитет обухвата читав систем знања, умења, вредности, мотива, искуства, циљева и компетенција (Ibarrá, 1999; Keuffer, 2010; Woo, 2013) на основу којих појединац остварује своју професионалну улогу. Такође, као кључни елементи овог појма наводе се: „индивидуални доживљај себе као професионалца; професионална компетентност – интеграција стручних знања, способности, вештина и ставова и њихова примена и развој кроз професионално деловање; припадност појединца професионалној заједници. Професионални идентитет можемо одреди-

ти и као сложени склоп професионалних компетенција, професионалног искуства, уверења о сопственој професији и виђења себе у одређеној професији и професионалној заједници” (Spasenović i Hebib, 2014: 3). Заснива се на компетенцијама које појединац стекне током иницијалног образовања и спремности да их примењује у непосредном раду. За успешно обављање педагошке професије и изграђивање професионалног идентитета савременог педагога нужно је, како наводе Андевски и Флорић (2002) као и Слијепчевић и Зуковић (2015), развијати компетенције потребне педагогу 21. века, попут: иновативности и креативности, критичког мишљења и способности решавања проблема; комуникационе вештине; колаборативне компетенције; континуирано усавршавање и професионални развој и др.

Интеграцијом наведених компетенција стварају се услови за ефикасно и ефективно обављање посла педагога у савременом друштву. Не треба изгубити из вида ни особености и комплексност установа и организација у којима се педагози запошљавају, те и природу и обележја посла и задатака које у оквиру ових установа реализују што их води ка сасвим специфичном профилисању, већој или мањој усмерености ка појединим сасвим специфичним врстама компетенција. Примера ради, професионални идентитет школских педагога се у извесној мери разликује од професионалног идентитета педагога у предшколским установама, установама социјалне заштите, установама културе, невладином сектору, области људских ресурса и сл. Ове разлике проистичу из дефинисаних циљева и задатака васпитно-образовног рада и предвиђеним областима деловања. Тако, професионални идентитет школски педагози у Србији остварују у области: (1) планирања и програмирања образовно-васпитног, односно васпитно-образовног рада; (2) праћења и вредновања образовно-васпитног, односно васпитно-образовног рада; (3) рада са васпитачима, односно наставницима; (4) рада са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом и пратиоцем детета, односно ученика; (5) рада са децом, односно ученицима; (6) рада са родитељима, односно старатељима; (7) рада у стручним органима и тимовима; (8) сарадње са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицама локалне самоуправе; (9) вођења документације, припреме за рад и стручно усавршавање (*Правилник о свим облицима рада стручних сарадника „Службени гласник РС-Просветни гласник” бр.5/2012*).

Прегледом дефинисаних области односно подручја рада школских педагога уочљиво је да значајну претпоставку успешног и професионалног деловања чине дидактичко-методичке компетенције које се стичу у оквиру наставних предмета студијског програма педагогије, а операционализују у оквиру стучне праксе. Фокус на компетенцијама које проистичу из непосредног праћења и укључивања у васпитно-образовни рад током стручне праксе студентата, остварен је након дефинисања дескриптора Европског образовног простора и усвајања Националног оквира квалификација којима се тежиште високог образовања са знања премешта на компетенције за доживотно образовање, комуникативне и саморефлективне вештине, социјалне компетенције, акционе вештине и др. (Gojković i Stojanović, 2015).

Како би се стекла обухватнија слика о квалитету дидактичко-методичког образовања студената Основних академских студија педагогије, приступило се истраживању процена компетенција стечених кроз дидактичке и методичке предмете и њима припадајуће стручне праксе кроз коју се одвија конкретизација и операционализација стечених знања и умења.

1. Дидактичко-методичко образовање педагога

Дидактичко-методичко образовање студената основних академских студија педагогије реализује се кроз наставне предмете Дидактика 1 и 2, Докимологија и Методика васпитно-образовног рада. Док су дидактички наставни предмети оријентисани ка стицању темељних знања и вештина о општим проблемима и законитостима наставе, Методика васпитно-образовног рада је усмерена на операционализацију педагошко-методичких знања о путевима и могућностима реализације циљева и задатака наставе. Тако се Методика васпитно-образовног рада, може посматрати као теоријска и практична, односно релациона и процесуална дисциплина у односу између педагогије, дидактике и праксе васпитања, која зависи од циљева, задатака и саме концепције васпитно-образовног рада (Suzić, 2005).

На основним академским студијама педагогије Филозофског факултета у Нишу студијским пограмом предвиђене су и посебне методике: Методика рада школског педагога, Методика рада педагога у предшколским установама и Методика наставе грађанског васпитања. С обзиром на то да општа методика васпитно-образовног рада дефинише универзалне васпитне методе и поступке који важе за све наставно-предметне области и да чини обухватну базу систематизованих сазнања о методичким поступцима које користе посебне методике, сасвим је оправдано да се истраживањем дидактичко-методичког образовања будућих педагога обухвати управо она. Како остале методике у себи садрже појединачне и специфичне аспекте примене опште методике (методике васпитно-образовног рада) и имплементацију педагошко-дидактичких сазнања, оне неће бити обухваћене даљом анализом.

Испољавајући се кроз вештине избора и примене методологије изградње предметног курикулума, организовање и вођење васпитно-образовног процеса, обликовање наставне климе, утврђивање постигнућа ученика (Jurčić, 2014) и друге дидактичко-методичке компетенције се током формалног образовања педагога стичу како кроз релевантне наставне предмете студијског програма, тако и оквиру стручне праксе у школама. Опште дидактичко-методичко образовање треба да обезбеди студентима педагогије да дубље упознају структуру наставног процеса, овладају методама и облицима наставног рада, схвате савремене системе наставе, планирање и програмирање наставног рада, усаврше различите моделе активне наставе, и сл. Основни исходи дидактичко-методичког образовања усмерени су на оспособљавање студената за: (1) разумевање суштинских обелжја наставног часа и повезивање са евалуацијом његове ди-

дактичке ефикасности; (2) скицирање распореда наставних часова; (3) овладавање етапама наставног процеса и компетентно планирање артикулације наставе; (4) стваралачко планирање и припремање васпитно-образовног рада; (5) коришћење различитих модела вредновања наставног рада; (6) разумевање темељних полазишта и овладавање различитим методама, поступцима и техникама интерактивне наставе; (7) идентификовање и дефинисање могућих начина практиковања интерактивних метода у наставном раду; (8) педагошко-инструктивни рад са наставницима у домену успешног планирања, програмирања, реализовања и вредновања наставног процеса; (9) демонстрирање увежбаности у извођењу наставе.

Стручна пракса на Основним академским студијама педагогије реализује се на трећој и четвртој години студија и представља надградњу постојећих знања из области Дидактике, Школске и Предшколске педагогије, Породичне педагогије, односно Методике васпитно-образовног рада, Методике рада педагога у предшколским установама и Методике рада школског педагога. Циљ стручне праксе из дидактичко-методичке области јесте проширивање, продубљивање и функционално повезивање општих (дидактичких) и посебних методичких знања на конкретним примерима – садржајима наставних програма, сумирање знања и практично увежбавање вештина извођења наставног рада. Хоспитовање, опсервација васпитно-образовног рада, израда сценарија наставног часа по тематском приступу или у разредно-часовном систему наставе, само су неке од практичних активности кроз које студенти развијају вештине савременог извођења наставног процеса. Такође, студенти се кроз сарадњу са педагозима-менторима уводе у педагошко-инструктивни и саветодавни рад.

Као што се из напред наведеног осврта на циљеве и исходе дидактичко-методичког образовања и сврхе стучне праксе може видети, значајна пажња у структури студијског програма Основних академских студија педагогије посвећује се управо развоју компетенција студената у овој области.

2. Метод

Рад има за циљ да утврди процене студената педагогије о дидактичко-методичком образовању стеченом током основних академских студија. Представљени резултати део су ширег истраживања Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу. Истраживање је спроведено у оквиру интерног пројекта *Унапређивање професионалних компетенција будућих педагога у оквиру Основних академских студија педагогије*. За потребе истраживања конструисана је скала процене Ликертовог типа (KPGO) структурирана у два дела са сетовима по десет исказа везаних за области дидактичко-методичких компетенција и особености стручне праксе. Део инструмента којим су се прикупљали подаци о стручној пракси садржао је и додатак у форми анкетног упитника отвореног типа. У овом делу од студената се очекивало да наведу препоруке за унапређење квалитета и ефикасности стручне праксе на факултету.

Како би се кроз релативно прихватљиву величину узорка обезбедила његова што већа репрезентативност, истраживањем је обухваћено 105 студената завршних година Основних (трећа и четврта година), Мастер и Докторских академских студија педагогије Филозофског факултета у Нишу. Избор узорка извршен је по принципу искуствене блискости, добровољности студената за партиципацијом у истраживању и њихове доступности. Карактеристике узорка у односу на третиране варијабле приказане су у Табели 1.

Табела 1: Структура узорка у односу на третиране варијабле

		N	%
Година студија	Трећа и четврта година студија педагогије	76	72.4
	Мастер студије педагогије	20	19.0
	Докторске студије педагогије	9	8.6
Просечна оцена	6.00-7.00	3	2.9
	7.01-8.00	42	40.0
	8.01-9.00	36	34.3
	9.01-10.00	24	22.9
	Укупно	105	100.00

Подаци приказани у табели указују да највећи проценат испитаника чине студенти треће и четврте године Основних академских студија (N=76; 72.4%). Процентуално виша заступљеност студената педагогије са треће и четврте године Основних академских студија у односу на више нивое студија је очекивана с обзиром на број студената који се сваке године уписује на ове нивое студија. У односу на просечну оцену током студија најзаступљеније су категорије студената са просечном оценом 7.01-8.00 (N=42; 40%) и 8.01-9.00 (N=36; 34.3%). Како је узорком испитаника обухваћено само 2.9% (N=3) студената са најнижим просеком, очекује се да ће студенти реално и објективно извршити самопроцену стечених компетенција у области дидактичко-методичког образовања.

3. Резултати истраживања – анализа и интерпретација

Дидактичко-методичко образовање педагога, као једно од кључних подручја изградње њиховог професионалног идентитета, током формалног образовања се стиче кроз наставне предмете из области дидактике и методике, али и кроз стручну праксу у којој се врши њихово проширивање, продубљивање и имплементација у непосредном наставном контексту. Из тог разлога истраживање овог проблема реализовано је у два правца: испитивање дидактичко-методичких компетенција и утврђивање особености стручне праксе.

3.1. Дидактичко-методичке компетенције студената

Обезбеђивање квалитета формалног образовања претпоставка је успешног изграђивања професионалних компетенција и професионалног идентитета савременог педагога. Један од важних елемената овог процеса јесте ефикасно дидактичко-методичко образовање и обликовање будућих стручних сарадника-педагога. Оно подразумева усвајање, развој и усавршавање низа компетенција којима се обезбеђује ефикасни педагошки и педагошко-инструктивни рад у настави. Међу бројним дидактичко-методичким компетенцијама издвојене су и испитиване следеће: разумевање наставних умећа, овладавање методама и облицима наставног рада, вештине планирања, програмирања и евалуирања наставног рада, компетентност у пружању помоћи и подршке наставницима у области савремених наставних система, овладаност техникама интерактивног наставног рада, опсервирања и израде сценарија савременог извођења наставе, и др.

Табела 2: Процене студената о дидактичко-методичком образовању

	N	Min	Max	M	Sd
Разумем основна наставна умећа значајна за процес савремене наставе.	105	1.00	5.00	4.20	0.81
стекао/ла сам знања о облицима и методама наставног рада и могућностима њихове примене у непосредној пракси.	105	2.00	5.00	4.26	0.75
Познајем структуру и начине евалуације дидактичке ефикасности наставног часа.	105	2.00	5.00	4.05	0.88
Спреман/а сам да пружим помоћ наставницима у примени савремених наставних система.	105	1.00	5.00	4.11	1.00
Упознат/а сам са општим карактеристикама планирања наставног рада.	105	2.00	5.00	4.21	0.84
Владам техникама интерактивног наставног рада.	105	1.00	5.00	4.12	0.91
Усвојио/ла сам знања из области евалуације и у могућности сам да креирам различите моделе вредновања и оцењивања.	105	2.00	5.00	3.99	0.89
Упознат/а сам са основама и суштинским појединостима методике као научне и наставне дисциплине, и васпитно-образовним радом у школском контексту.	105	1.00	5.00	3.93	1.01
стекао/ла сам неопходне вештине опсервирања, као и израде сценарија савременог извођења наставног рада.	105	1.00	5.00	3.96	0.99
Сматрам да сам током изучавања Дидактике и Методике васпитно-образовног рада стекао/ла неопходна знања и вештине за проучавање и истраживање наставне праксе.	105	2.00	5.00	4.10	0.85
Укупно	105				

Резултати приказани у Табели 2 показују усаглашеност процена студената о стеченим дидактичко-методичким компетенцијама. Студенти чешће истичу компетенције: примене облика и метода наставног рада у пракси ($M=4.26$); планирања наставног рада ($M=4.21$) и евалуације дидактичке ефикасности на-

ставног часа ($M=4.20$). Нешто ниже процене студената везују се за опште методичке компетенције ($M=3.93$) и компетенције опсервирања и израде сценарија савременог извођења наставног рада ($M=3.96$). Ипак, важно је нагласити да се ради о врло малим разликама у ставовима студената, што се више него оправдано може приписати чињеници да се ове компетенције у значајној мери стичу у оквиру Методике васпитно-образовног рада и Стручне праксе на четвртој години студија, те као такве нису искуствено блиске студентима треће године који су делимично обухваћени узорком. У прилог оваквој тврдњи треба додати и то да се на основним академским студијама више пажње посвећује развијању дидактичких компетенција кроз већи број и обим предмета које су похађали сви испитаници обухваћени истраживањем. Још један објективни показатељ изнете констатације јесу и приказане вредности стандардне девијације у смислу најмањих одступања код ајтема који се односе на дидактичке компетенције.

Табела 3: Процене студената о дидактичко-методичком образовању у односу на третиране варијабле

Разлика у одговорима испитаника у односу на годину студија			
Дидактичко-методички предмети	N	M	Sd
Трећа и четврта година студија педагогије	76	40.61	6.21
Мастер студије педагогије	20	41.10	9.20
Докторске студије педагогије	9	43.44	5.50
$F=0.70$ $df=2$ $p=0.50$			
Разлика у одговорима испитаника у односу на просечну оцену током студирања			
6.00-7.00	3	39.33	9.02
7.01-8.00	42	40.19	5.96
8.01-9.00	36	41.06	7.28
9.01-10.00	24	42.29	7.41
$F=0.54$ $df=3$ $p=0.66$			
Укупно	105		

Анализом добијених резултата може се констатовати следеће:

(1) студенти виших нивоа студија боље процењују стечене дидактичко-методичке компетенције. Овај резултат је разумљив и смислен с обзиром на то да су ови предмети у значајној мери заступљени и на Мастер академским студијама (Дидактичке иновације, Диференцијална дидактика, Дидактика даровитих, Стратегије ефикасног образовања) и на Докторским академским студијама (Моделовање процеса наставе, Методичко моделовање наставе, Стратегије израде савременог курикулума, Дидактика медија, Учење и поучавање у високошколској настави). Без обзира на то што су сви наведени предмети у статусу изборних предмета, њихова заступљеност омогућава студентима виших нивоа да стечене дидактичко-методичке компетенције значајно унапреде. (2) квалитет самопроцене студената усаглашен је са нивоом њиховог постигнућа током студирања. Приказани резултати указују да студенти упоредо са општим

анагажовањем током студија и постигнућима, значајну пажњу посвећују дидактичко-методичким компетенцијама, препознају њихову улогу и значај. Ово говори у прилог не само њихове зрелости, адекватне самопроцене, стеченог искуства, него и њихове посвећености професионалном развоју и будућем укључивању у свет педагошког рада.

3.2. Особености стручне праксе

На основним академским студијама педагогије значајан део стручне праксе односи се на оспособљавање студената за конкретизацију, операционализацију и апликацију стечених знања и вештина из области Дидактике и Методике васпитно-образовног рада у непосредној наставној пракси. Активности које се реализују у оквиру стручне праксе усмерене су ка упознавању са практичним аспектима педагошког позива, реалним проблемима наставне праксе и улогом и задацима стручног сарадника у процесу савременог извођења наставног рада. Структуром својих активности и начином реализовања стручна пракса доприноси целовитом дидактичко-методичком образовању студената, те је из тог разлога саставни део спроведеног истраживања.

Табела 4: Процене студената о квалитетима стручне праксе

	N	Min	Max	M	Sd
Пракса на факултету ме је сасвим довољно оспособила за рад педагога.	105	1.00	5.00	2.83	1.34
Факултет треба да организује више практичне наставе како би оспособио студенте за будући позив.	105	1.00	5.00	4.85	0.55
Повезујем теоријска знања са непосредном васпитно-образовном праксом, схватам и стваралачки се односим ка остваривању њиховог јединства.	105	1.00	5.00	4.16	0.87
Теоријски и практично сам упознат са радом са родитељима, ученицима, наставницима и стручним сарадницима.	105	1.00	5.00	3.80	1.03
Током студија, стекао сам знања и вештине за обављање педагошко-инструктивног рада и инструирања наставника у школи.	105	1.00	5.00	3.54	1.10
Упознат сам са вођењем педагошке документације у васпитно-образовним установама.	105	1.00	5.00	3.83	1.10
Практично сам оспособљен/а за планирање, програмирање, праћење и евалуацију васпитно-образовног рада у школи.	105	1.00	5.00	3.52	1.13
Упознат сам са местом и улогом педагога у установама социјалне заштите.	105	1.00	5.00	4.07	1.15
Оспособљен/а сам за обављање послова педагога као стручног сарадника у школским институцијама.	105	1.00	5.00	3.65	1.11
Стекао/ла сам професионалне компетенције за планирање, програмирање и организовање васпитно-образовног рада у предшколским установама.	105	1.00	5.00	3.58	1.13
Укупно	105				

Из приказаних резултата јасно се може уочити да студенти постојећу стручну праксу предвиђену студијским програмом процењују неповољном у смислу недовољног оспособљавања за непосредни рад ($M=2.83$). Такође, резултати указују на потребу за већим обимом стучне праксе током студија ($M=4.85$). Приметна је и значајна уједначеност процена о квалитетима стручне праксе при чему се посебно истичу оспособљавање за повезивање теоријских знања са непосредном васпитно-образовном праксом, схватање и стваралачки однос ка остваривању њиховог јединства ($M=4.16$) и разумевање места и улоге педагога у установама социјалне заштите ($M=4.07$). На основу резултата спроведеног истраживања може се закључити да је приликом реализације стручне праксе неопходно више пажње посветити практичном оспособљавању студената за планирање, програмирање, праћење и евалуацију васпитно-образовног рада у школи ($M=3.52$) и предшколским установама ($M=3.58$). Као и у области дидактичко-методичких компетенција, наведне разлике се могу приписати чињеници да се у оквиру студијског програма педагогије Методика васпитно-образовног рада, Методика рада школског педагога и Методика рада педагога у предшколским установама слушају на четвртој години студија, и да се задаци из ове области реализују у оквиру Стручне праксе 2 у VII семестру. Јасно препознавање студената да им обим предвиђене праксе није довољан значајан је инпут од кога треба кренути у процесу унапређивања и иновирања студијског програма, као и изналажења нових механизма за остваривање сарадње са што већим бројем институција и организација васпитно-образовног рада. Наведени резултати у складу су са изменама образовне политике и приближавају се концепту дуалног образовања које је тек у повоју у области високог образовања. Како стручна пракса представља једну од форми дуалног образовања унапређивање утврђеног стања захтева пажљиво осмишљене делатности у погледу системског решавања овог питања.

Табела 5: *Процене квалитета стручне праксе у односу на третиране варијабле*

Разлика у одговорима испитаника у односу на годину студија			
Пракса	N	M	Sd
Трећа и четврта година студија педагогије	76	41.67	7.26
Мастер студије педагогије	20	36.25	8.34
Докторске студије педагогије	9	43.44	5.79
$F=4.92$ $df=2$ $p=0.01$			
Разлика у одговорима испитаника у односу на просечну оцену током студирања			
6.00-7.00	3	35.33	11.93
7.01-8.00	42	41.43	6.07
8.01-9.00	36	42.08	7.18
9.01-10.00	24	38.42	9.72
$F=1.76$ $df=3$ $p=0.16$			
Укупно	105		

У односу на ниво студија нешто боље процене квалитета стручне праксе приметне су код студената Докторских ($M=43.44$) и Основних академских студија педагогије ($M=41.67$). С обзиром на мали број испитаника највишег нивоа

студија и чињенице да је већина њих у радном односу, наведени резултати нису изненађујући. Процене студената Мастер академских студија, са друге стране, такође су оправдане имајући у виду да на овом нивоу студија пракса није заступљена, односно није програмом предвиђена (Модул – Педагогија).

Резултати спроведеног истраживања такође показују приличну усаглашеност међу проценама студената са просечном оценом 7.01-8.00 ($M=41.43$) и 8.01-9.00 ($M=42.08$). Ако се узме у обзир да је удео испитаника из ових категорија у испитиваном узорку највећи, добијени подаци су охрабрујући јер говоре у прилог препознавању квалитета постојеће праксе. Такође, сходно проценама студената са највишом просечном оценом уочљива је потреба за унапређивањем постојећих особености (квалитета) праксе, што је опет у складу са исказаном општом проценом потребе за повећањем њеног обима.

Квалитативна анализа предлога студената за унапређење квалитета и ефикасности стручне праксе на факултету резултирала је груписањем у три категорије:

- (1) Предлози везани за увођење предиспитних обавеза којима ће се обезбедити лакше и ефикасније повезивање теорије и праксе. Као најучесталији у овој групи може се издвојити предлог да се писање семинарских радова замени студијом случаја како би се обезбедило јединство теоријског и практичког знања.
- (2) Предлози везани за потребе кориговања суштине задатака стручне праксе ка непосредном раду стручних сарадника-педагога. Најдоминантнији предлози у оквиру ове групе везују се за препоруке да се током стручне праксе мање пажње посвећује школској документацији а више конкретном раду педагога са наставницима, ученицима и родитељима. Студенти наводе да су задаци у оквиру праксе више окренути ка упознавању административног дела посла, а мање ка комплексним и специфичним доменима рада педагога за које студенти испољавају посебно интересовање. Кроз проширивање постојећих задатака уско специфичним педагошким активностима, студенти би стекли адекватна знања и практичне вештине неопходне за успешно обављање будућег позива. Свакако, то не значи да студенти занемарују значај вештина вођења педагошке документације и администрације већ наглашавају да приоритет треба дати другим пословима педагога који су по својој природи специфичнији и сложенији.
- (3) Предлози везани за увођење већег броја стручно-апликативних предмета у оквиру којих би се реализовали различити облици практичне наставе. Студенти виде могућност да се процесом реакредитације студијског програма обезбеди већи број оваквих предмета.

Овакви предлози студената показују не само критичко приступање уоченим проблемима, већ и објективно сагледавање њихових потреба. Ово нарочито долази до изражаја и у томе што студенти слободно дају конструктивне сугестије и решења за превазилажење слабости те и уочавају могућности и

механизме унапређивања овог значајног домена дидактичко-методичког образовања педагога професионалаца.

4. Закључак

Ефикасно обављање педагошке професије и квалитетна изградња професионалног идентитета педагога у савременом наставном контексту основни је изазов и захтев педагошке теорије и праксе. Услов за остваривање овог захтева јесте адекватно дидактичко-методичко образовање које започиње током иницијалног образовања будућих педагога и наставља се и надограђује континуираним стручним усавршавањем и самообразовањем. Из тог разлога нужним се намеће потреба за перманентним преиспитивањем студијских програма који припремају будуће педагоге.

У раду је један значајан домен образовања педагога, односно дидактичко-методичко образовање проучавано емпиријским путем. На основу спроведеног истраживања дидактичко-методичких компетенција и квалитета стручне праксе у којима се оне операционализују, може се извести генерални закључак да студенти у оквирима просечних вредности процењују стечене дидактичко-методичке компетенције и указују на потребу за већом заступљеношћу и обимом стручне праксе. Оваквим проценама студената можемо бити задовољни с обзиром на то да су боље процене идентификоване код студената виших нивоа студија који су компетентнији да објективније вреднују захваљујући потпуном дидактичко-методичком образовању укључујући и примену стечених знања и вештина кроз обавезну стручну праксу.

Значајан инпут до кога се дошло спроведеним истраживањем односи се на исказивање потребе за већим обимом предвиђене стручне праксе током формалног образовања. Он је у складу са савременим настојањима и образовним иницијативама дефинисаним кроз Стандарде за акредитацију студијских програма према којима је један од критеријума квалитета већи обим и заступљеност педагошке и стручне праксе на Основним и Мастер академским студијама педагошких усмерења. Такође, савремена настојања за креирањем образовне политике која фокус стављају на дуално образовање у високошколском контексту оправдавају релевантност утврђених процена студената, јер се управо кроз стручну праксу остварује један од његових видова.

Иако истраживањем нису утврђене статистички значајне разлике у проценама испитаника у односу на третиране варијабле, евидентно је да оне ипак постоје премда не на нивоу значајности и да су вредне анализе и разматрања. Вероватно би разлике биле значајније уколико би се обезбедио већи узорак испитаника завршне године Основних академских студија укључујући и апсолвенте, као и студената виших нивоа студија педагогије. Сходно томе, основно ограничење спроведеног истраживања односи се и на учешће студената треће године Основних академских студија који нису стекли методичко образовање, с обзиром на то да се предмет Методика васпитно-образовног рада реализује

на четвртој години, када се изводи део стручне праксе. Овај недостатак могао би се превазићи укључивањем апсолвената у укупан узорак.

Литература

- Andevski, M. i Florić, O. (2002). *Образовање и одрживи развој*. Novi Sad: SPD Vojvodine.
- Auxier, C. R., Hughes, F. R. & Kline, W. B. (2003). Identity Development in counselors in-training. *Counselor Education and Supervision*, 43, 25–38.
- Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional school counseling*, 2(5), 339–348.
- Gibson, D., Dooley, B., Kelchner, V., Moss, J. & Bryan V. (2012). From Counselor-In-Training to Professional School Counselor: Understanding Professional Identity Development. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, 39(1), 17–25.
- Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative science quarterly*, 44(4), 764–791.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungsorgan der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Heft 40. 21. Verlag Barbara Budrich, 51–67.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teacher' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2012.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Eds.): *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. New York: Routledge, 732–755.
- Slijepčević, S. i Zuković, S. (2015). Kompetencije pedagoga u kontekstu „društva koje uči“. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, HLV (4), 137–152.
- Slijepčević, S. i Zuković, S. (2019). Značaj proučavanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLIV-2, 117–129.
- Spasenović, V. i Hebib E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: Matović, N., Spasenović, V. i Antonijević, R. (ured.): *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet, 2–7.
- Staničić, S. (2003). *Ključne kompetencije za rad pedagoga-Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.

- Staničić, S. (2017). Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: homage vlastitoj profesiji. U: Turk, M. (ur.): *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 67–77.
- Suzić. N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT Centar.
- Woo, H., Lu, J. & Bang, N. (2018). Professional identity scale in counseling (PISC): revision of factor structure and psychometrics. *Journal of counselor leadership and advocacy*, 5(2), 137–152.
- Chin Pei, T. (2014). *Educating for professional identity development*. (Doctoral dissertation). Retrieved from: <https://repub.eur.nl/pub/77318/>.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In: Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D. & R. Boak T. (Eds.): *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London/Washington, DC: The Falmer Press, 78–89.

INITIAL DIDACTIC-METHODICAL EDUCATION OF FUTURE PEDAGOGUES - ASSESSMENT OF PEDAGOGY STUDENTS

Dragana Jovanovic, Marija Jovanovic

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department for pedagogy

Abstract: Of the great importance for the building professional identity of a modern pedagogue is initial education. With the necessary quality, it provides a basis that is later upgraded with the professional training and numerous forms of permanent self-education and self-learning. Having in mind that professional identity of pedagogue implies a wide range of didactic and methodic competencies that are acquired during the study, this paper is precisely focused at examining these areas of initial education of pedagogues. The aim of this paper is to determine the estimations of pedagogy students about didactic-methodical education that they acquire during their undergraduate studies, and to point out possible demerits and also make recommendations for improving the established situation. The research was conducted on a sample of 105 final year students of BA, MA, and PhD academic studies of the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Nis. Obtained results show an enviable level of didactic-methodical education and indicate to the need to innovate and improve the quality of study program in the field of representation and the scope of professional practice.

Keywords: *Didactic-methodical education, Professional practice, Students, Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy in Nis.*

Цитирање чланка:

Јовановић, Д. и Јовановић, М. (2021). Иницијално дидактичко-методичко образовање будућих педагога – процене студената педагогије. *Годишњак за педагогију*, 6(1), 35-48.