

УСКЛАЂЕНОСТ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА И АКТУЕЛНОСТИ ПРАКСЕ КАО МОДЕЛ ХУМАНИЗАЦИЈЕ ПОЛОЖАЈА ШКОЛСКИХ ПЕДАГОГА

Сажетак: У раду се разматрају актуелне професионалне улоге школских педагога, као и пожељне способности за рад у пракси. Учестале расправе о недоследности практично потребних и теоријских знања, присутне су и између иницијалног образовања педагога и реалности школског контекста у коме раде. Тежња за хуманизацијом школске средине, условила је појаву првих школских педагога, али данас се појављује задатак намењен њима, а то је хуманизација сопственог положаја у школи. Такође се отвара питање компатибилности стечених знања кроз иницијално образовање школских педагога са актуелним професионалним захтевима, као и улогама прописаним новим програмом рада педагога.

Кључне речи: школски педагог, улога, положај, теорија, пракса

1. Теорија–пракса

Циљ рада је анализа законских, теоријских и практичних смерница, којима се детерминишу многобројне улоге школских педагога. Путем ове анализе начињен је и покушај разоткривања потешкоћа са којима се сусрећу педагози у свом раду. Веома често наглашаван и не најбоље решен педагошки проблем о приближавању теоријских знања практичним, као и практичних теоријским, незаобилазна је тема бројних педагошких расправа и истраживања. Дугогодишња дихотомија и на њој настале расправе о односу теоријских и практичних знања, не могу умањити или повећати вредности једних и других. Ипак теорија и пракса у сегменту образовања и даље су супротстављене. Савићевић (2002: 181) закључује како практичари у области образовања, често гледају на теорију као непримерену могућностима деловања одвојену од реалних, дневних активности у учионици, те указује на постојање и диференцијацију, две засебне групе, где првој припадају они који искључиво теоретишу, док су у другој они који се баве практичном делатношћу.

Милутиновић (2009: 41) такође потврђује да се неоправдано чини како теоретичари и практичари, немају пуно тога да понуде једни другима. У поку-

шају измирења ова два одвојена и често противуречно постављена дискурса, без адекватног оправдања, Вујисић-Живковић (2005) указује на чињеницу да се настали несклад између лаичке и научне педагогије, може разумети и видети као прилика за учење, чиме се негативна подељеност појављује као могућност за приближавање праксе и теорије. Бавећи се такође анализом дихотомијама у образовању Јеро (Yero, 2002) наводи промишљање Џона Дјуиа, који је указивао да људи воле да размишљају у смислу крајњих супротности. Они образују своја уверења у оквирима или–или, док не дозвољавају међумогућности.

Практичари који активно и свакодневно учествују у процесу васпитања и образовања, поседују и те како богату ризницу искуственог сазнања која могу понудити теорији, док теоријске поставке педагошких проблема могу одиграти значајну улогу у решавању или реализацији неких проблема из праксе. Без обзира на утемељеност неке промене у образовању, теоријски, „на папиру“, она не може ни „додирнути“ практичну делатност без ангажовања практичара, који промене „разумеју, прихватају и обучени су да их примене“ (Пешикан, 2002).

Као једну од могућности приближавања теорије и праксе, поједини аутори уочавају у разумевању природе веза и односа између ова два дискурса. Тако Елиас (Elias) наводи четири конститутивна елемента тих веза: *објашњење, критика, усмеравање и имагинација*. У оквиру прве категорије *објашњења*, теорија настоји да објасни праксу, док практична знања и њени продукти доприносе развоју теорије. Постојање *критике* на рачун праксе од стране теоретичара, док практичари своју критику упућују теорији у смислу непоседовања адекватних решења за образовну стварност. Трећа категорија је *усмеравање* које карактерише и теорију и праксу, јер се теорије у области образовања јављају у функцији усмеравања образовне праксе и образовних активности, док практична делатност усмерава теоретичаре и истраживаче на чињенице, феномене и догађаје, које треба разумети и објаснити кроз искуствене доживљаје. Иако се често у овом дуализму користе рационална гледишта, препоручује се посматрање са становишта *имагинације*. Дешава се да теорија замишља или конструише могућу праксу, у покушају да пружи неку нову идеју и са надом да ће дати боље резултате, док пракса искуственим доживљајима, пружа и проширује имагинацију теоретичара (према: Милутиновић, 2009: 41, 42).

Шефер (2010: 128, 129) указује да је педагошка теорија само могући, општи, начелни пролаз за праксу, инспирација и ресурс осмишљених и међусобно повезаних идеја, претходно насталих кроз праксу, којом су биле инспириране и у којој су се огледале, док је „пракса богата и необуздана у својој разноликости и неограничени научни ресурс, почетна и крајња дестинација науке, и теоретичара и практичара, при чему представља менталног посредника између различитих пракси деловања“. Поменуте разлике између теорије и праксе приказане су у табели 1.

	ТЕОРИЈА	ПРАКСА
<i>Циљ</i>	разумевање праксе	успешна акција
<i>Метод</i>	анализа	синтеза, одлука, делање
<i>Порекло знања</i>	индуктивно	дедуктивно и индуктивно
<i>Тип знања</i>	систематски	Егземпларни
<i>Исход</i>	нови увид у развој деце	развој конкретне деце: способности, понашања, продукти
<i>Језик</i>	апстрактан	конкретан
<i>Појмови</i>	општи, трансферабилни	употребни, конкретни диференцирани, контекстуални
<i>Утицај</i>	покровитељски	инспиративни
<i>Динамизам</i>	статички – мртав процес	динамички – жив процес
<i>Манифестације</i>	писан текст о правилностима	појединачни животни догађај

Табела 1. Карактеристике теорије и праксе (Шефер, 2010: 129)

2. Школски педагози у теорији и свету школске праксе

Указивање на одвојеност теоријског дискурса од практичног у образовању, потенцира на њено постојање и у професији педагога. Пратећи историјску перспективу позива школских педагога може се слободно рећи да је сама појава првих школских педагога повезана са тежњама за хуманизацијом школске средине који се помињу као лица „без дневника у руци“ која ће наћи све погубљено, а неповезано објединити и довести у међусобну везу (Трнавац, 2003: 11). Али, данас се ова тежња може преименовати у захтев за хуманизацијом положаја школских педагога и оснаживањем њиховог положаја, јер готово да нема домена рада у школама у које нису укључени.

Истраживачи и теоретичари говоре о бројним променама у образовању у последњим деценијама. Иако знатно професионално млађи у односу на наставнике, педагозима су наметнуте нове, бројне професионалне улоге. Један од парадокса позива педагога огледа се у брзим променама актуелне праксе, које захтевају укључење и способност њиховог сналажења и деловања у датом тренутку, док се универзитетски силабуси намењени њиховом иницијалном образовању адаптирају сваке четврте године.

Пре готово две деценије Трнавац (1993: 35) наводи одређене недостатке у раду педагога, од којих се одређени могу приписати делом иницијалном образовању или индивидуалним карактеристикама и особинама самих педагога: 1. Неадекватно образовање педагога у односу на радно место и садржај рада; 2. Недовољна оспособљеност за практичан рад и примену педагошке теорије у раду школа; 3. Недовољно систематско стручно усавршавање; нерационално коришћење и расипање радног времена (недефинисаност дневних задатака); 4. Неспособност да се наставници и колеге придобију на

сарадњу (опструкција колега, ученика и сл.); 5. Родитељи су школованији и са повишеним нивоом аспирација, те од педагога траже и очекују више знања него што он може да пружи; 6. Неefикасност при упознавању других са природом, значајем и садржајем свога рада; 7. Одвојеност појединих педагога од својих стручних удружења (колега, секција) и њихових активности; 8. Неefикасност упознавања других са природом, значајем и садржајима свога рада (пропаганда струке и позива); 9. Имитативни, а не стваралачки приступ у раду (преписивање програма рада од колега, лењост у изради оригиналних инструмената, теоретисање без практичних активности); 10. Неенергичност и недоследност у спровођењу договорених мера у оквиру школе; попустљивост, одлагање, компромисерство и толеранција лењости и нерада у школи.

Улога школских педагога постала је комплекснија и динамичнија, у односу на своје почетке. Условиле су је бројне промене школског и образовног контекста. Иако су настојања директних и индиректних учесника у процесима иницијалног образовања будућих педагога, усмерена на оспособљеност кандидата за практични рад и примену стечених теоријских сазнања, анализирајући најновији Правилник програма рада педагога (Службени гласник РС бр. 5, јун, 2012.) отвара се питање колико су педагози почетници, након завршених студија спремни и у могућности да одговоре одређеним задацима у појединим областима практичног рада у школи. У следећем сегменту рада начињен је покушај означавања критичних тачака за рад у школској пракси, које захтевају пре свега познавање праксе, ради успешне реализације. Анализа је извршена кроз разматрање подручја рада педагога прописаних помнутим Правилником.

I ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА

- Учешће у изради школског програма, односно програма васпитног рада плана самовредновања и развојног плана установе.
- Учествовање у изради годишњег плана рада установе.
- Израда индивидуалног образовног плана за децу односно ученике (ИОП).
- Учествовање у писању пројеката установе и конкурисању ради обезбеђивања њиховог финансирања и примене.
- Иницирање и учешће у иновативним видовима планирања наставе.
- Пружање помоћи наставницима у изради планова допунског, додатног рада, практичне и амбијенталне наставе, плана рада одељенског старешине, секција (учешће, пружање помоћи, подршке).

II ПРАЋЕЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА

- Систематско праћење и вредновање васпитно-образовног, односно наставног процеса развоја и напредовања деце, односно ученика.
- Иницирање и учествовање у истраживањима васпитно-образовне праксе које реализује установа, научноистраживачка институција или стручно друштво у циљу унапређивања васпитно-образовног рада.

- Учешће у праћењу реализације остварености општих и посебних стандарда, постигнућа ученика (праћење, систематско праћење, учешће, иницирање, вредновање).

III РАД СА ВАСПИТАЧИМА, ОДНОСНО НАСТАВНИЦИМА

- Пружање стручне помоћи наставницима на унапређивању квалитета васпитно-образовног рада, односно наставе увођењем иновација и иницирањем коришћења савремених метода и облика рада (уз проучавање програма и праћење стручне литературе).
- Мотивисање наставника на континуирано стручно усавршавање и израду плана професионалног развоја и напредовања у струци.
- Иницирање и пружање стручне помоћи наставницима у коришћењу различитих метода и техника и инструмената оцењивања ученика.
- Пружање помоћи наставницима у осмишљавању рада са децом, односно ученицима којима је потребна додатна подршка (даровитим ученицима, односно деци, ученицима са тешкоћама у развоју).
- Оснаживање наставника за рад са децом из осетљивих друштвених група кроз развијање флексибилног става према културним разликама и развијање интеркултуралне осетљивости и предлагање поступака који доприносе њиховом развоју.
- Оснаживање наставника за тимски рад кроз њихово подстицање на реализацију заједничких задатака, кроз координацију активности стручних већа, тимова и комисија.
- Пружање помоћи наставницима у изради планова допунског, додатног рада, практичне наставе, амбијенталне наставе, плана рада одељенског старешине и секција.
- Пружање помоћи наставницима у примени различитих техника и поступака самоевалуације (пружање стручне помоћи, укључивање, сарадња, подизање квалитета, мотивисање, анализа, праћење, иницирање, оснаживање).

IV РАД СА ДЕЦОМ, ОДНОСНО УЧЕНИЦИМА

- Промовисање, предлагање мера, учешће у активностима у циљу смањивања насиља, а повећања толеранције и конструктивног решавања конфликта.
- Учествовање у изради педагошког профила детета, за ученике којима је потребна додатна подршка, израда индивидуалног образовног плана (праћење, стварање оптималних услова, анализа и предлагање мера, идентификовање узрока, промовисање, предлагање, учешће у изради педагошког профила, промовисање, предлагање мера, учешће).

V РАД СА РОДИТЕЉИМА, ОДНОСНО СТАРАТЕЉИМА

- Припрема и реализација родитељских састанака, трибина, радионица са стручним темама (организовање, пружање подршке, сарадња, упознавање, укључивање).

VI РАД СА ДИРЕКТОРОМ, СТРУЧНИМ САРАДНИЦИМА, ПЕДАГОШКИМ АСИСТЕНТОМ И ПРАТИОЦЕМ ДЕТЕТА, ОДНОСНО УЧЕНИКА

- Сарадња са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом, пратиоцима детета (сарадња).

VII РАД У СТРУЧНИМ ОРГАНИМА И ТИМОВИМА

- Учествовање у свим тимовима, већима, комисијама, у раду педагошког колегијума, педагошких већа и стручних актива за развојно планирање (учествовање и предлагање мера).

VIII САРАДЊА СА НАДЛЕЖНИМ УСТАНОВАМА, ОРГАНИЗАЦИЈАМА, УДРУЖЕЊИМА И ЈЕДИНИЦОМ ЛОКАЛНЕ САМОУПРАВЕ

- Сарадња са образовним, здравственим, социјалним, научним, културним и другим установама.
- Осмишљавање програмских активности за унапређивање партнерских односа породице, установе и локалне самоуправе у циљу подршке развоја деце и младих.
- Активно учешће у раду стручних друштава, органа и организација, канцеларији за младе, удружењима грађана, комисијама на нивоу локалне самоуправе које се баве унапређивањем положаја деце и ученика и услова за раст и развој (сарадња, активно учешће, осмишљавање програмских активности).

IX ВОЂЕЊЕ ДОКУМЕНТАЦИЈЕ, ПРИПРЕМА ЗА РАД И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

- Педагог се стручно усавршава: праћењем стручне литературе и периодике, праћењем информација од значаја за образовање и васпитање на интернету; учествовањем у активностима струковног удружења (Педагошко друштво Србије) и на Републичкој секцији педагога и психолога Србије, похађањем акредитованих семинара, учешћем на конгресима, конференцијама, трибинама, осмишљавањем и реализацијом акредитованих семинара, похађањем стручних скупова, разменом искуства и сарадњом са другим педагозима и стручним сарадницима (вођење, праћење, учешће, осмишљавање, размена искуства и сарадња).

У свакој од ових области рада педагога сачињен је покушај издвајања специфичне терминологије, која прати њихову реализацију од стране школских педагога. Анализом прописаних захтева предвиђених најновијим програмом рада педагога (Службени гласник РС бр. 5, јун, 2012.), евидентно је да су улоге педагога значајно измењене. Стечена теоријска знања приликом иницијалног образовања представљају почетак професионалног развоја, и захтева се њихова константна надградња, кроз разна лична и стручна професионална усавршавања.

Поменути Правилник иницира и наглашава потребу за изменом улоге школских педагога, које су детерминисане неким од следећих термина: пла-

нира, покреће, сарађује; подстиче и помаже наставницима; учествује у тимском планирању и програмирању; активно учествује у школском тиму; конструктивно решава одељенске сукобе; подстиче, промовише активну улогу ученика у настави; ради са наставницима; представља позитиван модел у примени комуникацијских вештина; предлаже, организује и остварује различите видове усавршавања за наставнике; прати индивидуална постигнућа наставника и ученика; подстиче иницијативу и слободу исказивања мисли, ставова и уверења код ученика; подстиче стварање позитивне социјалне климе у одељењу; подстиче укључивање ученика у рад ученичких организација; заступа најбољи интерес детета у свом раду; прати и подстиче емоционални, социјални и интелектуални развој ученика; користи конструктивни приступ у раду са ученицима; покреће и прехвата иницијативу родитеља; уважава и поштује личност и приватност родитеља; благовремено и континуирано размењује информације са родитељима; примењује разноврсне методе саветодавног рада; иницира, организује и остварује различите видове обуке за родитеље; истражује образовно-васпитну праксу; испитује специфичне проблеме школе; предлаже мере за њихово решавање; иницира и прати увођење различитих огледа и пројеката у школи; прати најновија достигнућа педагошко-психолошке науке и примењује их.

Улоге школских педагога у односу на почетни концепт хуманизације школске средине, значајно су измењене, те су они добили нове у складу са потребама времена и образовним променама. Педагог је у савременим условима постао: иницијатор, подстрекач свести и идеја наставника и ученика, родитеља; особа са јасном визијом о обављању свог позива, која подстиче индивидуални професионални, али и колективни развој школе, при чему креира позитивно и подстицајно окружење; утиче на развој и јачање потенцијала и капацитета наставника, поседује изоштрене компетенције за процену квалитета наставе, односа са свима у школи; поседује завидне лидерске вештине, при чему је константно тимски играч, који уме да балансира између бројних конфликтних ситуација у школи и пружа осећај сигурности појединцима и групама са којима ради.

Диференцирањем ових захтева отвара се питање колико иницијално образовање покрива прописане области и припрема педагоге за практичан рад. Најновији Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања, наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. гласник РС, бр 13/2012, члан 15) пружа могућност повезивања са запосленима у школама, путем организовања стручног усавршавања, кроз акредитоване програме високошколских установа у оквиру целоживотног учења.

Савремене теорије учења предвиђају бројне улоге намењене наставницима. Поједини аутори (Hatano & Inagaki, према: Darlin-Hamond, 2006: 11) наглашавају улогу наставника „адаптивног експерта“, при чему наставник не користи добро познате стратегије којима би повећао ефикасност, већ своје вештине иновира тамо где препозна сопствене слабости. При томе сазнаје

где ученици имају проблеме и ради на сопствене начине, употребљава методе, стратегије поучавања или материјале, које адаптира према насталој ситуацији у учионици. Адаптивни експерт, такође мора знати како може да повећа своју стручност, да реструктурише своја знања и компетенције. Они указују да је припрема наставника, који знају да уче из процеса поучавања, високо значајна за процес поучавања и кључни изазов данашњице за наставничко образовање.

Иницијално образовање педагога, захтева реструктурирање управо у правцу образовања адаптивних експерата, који ће бити у стању да одговоре настајућим актуелностима праксе. Ако се успех и професионални развој наставника повезује са порастом ученичких знања, вештина и способности, онда се свакако професионални развој школског педагога може повезати са напредовањем наставника те школе. Иако образовне реформе на нашем простору од 2002. године трају, различитим интензитетом, обим задатака који се поверавају педагозима у школи не губи на опсегу. Напротив, нови професионални задаци се појављују и незаобилазно дотичу превасходно педагоге.

3. Видљиво/невидљиви задаци школских педагога

Због честих увођења бројних иновација, педагози су ангажовани на многобројним школским задацима. Изложени честим покушајима експериментисања и опробавања, педагози су укључени у сва дешавања у школи. Целокупна организација школе и бројне иновације постале су неодвојиви део рада школских педагога. Обим нових послова са којима се педагози сусрећу, указује на потенцијалне смернице, које је потребно систематично повезати са програмима иницијалног образовања. Бројне задатке који треба да буду резултат тимског рада, школски педагози најчешће у школској пракси раде самостално.

Годишњи план рада школе у пракси готово је постао искључива бригада педагога. Такође се као персонална обавеза педагозима намећу послови сређивања разноврсних захтева и извештаја од стране директора; затим писања мишљења о васпитно-дисциплинском поступку (најмање три разговора са дететом и родитељима и осталим потребним институцијама); сређивање базе података са завршног испита ученика осмих разреда (од претходне школске године појединачни одговори ученика са теста морају бити убачен у записник, без обзира на исправност); поједине школе укључене су у евалуацију постигнућа успеха ученика (при чему се врши унос ученичких одговора у дату базу података, и која је у највећем броју случајева постала обавеза педагога); у мањим школама где постоји само један стручни сарадник, педагог обавља и друге бројне обавезе тимског карактера (сређивање података у тзв. ЕЈС програму, испуњавање ценуса, бројних табела и података који доспевају из разних институција).

Поред рада на овим задацима школски педагози су чланови бројних тимова у школи. Иако новоусвојени Програм рада педагога ограничава учешће педагога у току једне школске године највише на три тима, пракса нажалост показује другачије. Тимски рад обухвата следеће групе: Тим за самовредновање рада школе (Школско развојно планирање); Тим за инклузивно образовање (Израда индивидуалног плана – ИОП); Школски тим за професионалну оријентацију; Тим за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања деце; Врло често је део састанака Ученичког парламента; Обавезујући члан праћења професионалног усавршавања наставника – сачињавање годишњег плана професионалног развоја школе и обавезујуће праћење најчешће огледних часова у време које одговара учитељима или наставницима, при чему је обавезујућа укљученост у вредновање припрема за ту врсту часа; Укљученост у сва стручна већа, стручне активне, рад педагошког колегијума, савет родитеља.

Педагози представљају категорију изложу на највећем броју интеракција у школској средини. Проблеми се појављују због непознавања функције и улога школских педагога, од стране запослених у школи, а често и од стране самих директора. Опсег послова у које су укључени данас захтева да се педагози свакодневно укључе у хуманизацију властитог положаја, иако пространство и разнородност проблема и активности остављају ове професионалце на брисаном простору, такође им нуде могућност слободе и креативности (Трнавац, 1993: 37). Међутим поједини аутори (Мушановић, 1991) указују да ова професија има развијену специфичну супкултуру, са негативном конотацијом, јер дели стил живота професије наставника то јест културу друштвено маргинализоване групе.

Спроведено истраживање (Трнавац, 2006) чији је узорак сачињавало 259 педагога (87 са подручја Војводине; 44 са подручја Београда; 70 из средњег Србије и 56 са југа Србије) указало је на постојеће разлике педагога из ових подручја. Узорак школских педагога из јужног дела Србије, указује на следеће специфичности у односу на остали анкетирани узорак:

- Најмлађи према радном стажу.
- Најмање неударних и неожењених (16%).
- Најмање оних који поседују компјутер (33,9%).
- Најмање ормара у канцеларији које могу закључати (67,8%).
- Најмање сарадника других профила запослених у школи (22).
- Највише са сопственом кућом (44,6%).
- Највећи број родитеља са ниским образовним статусом (ниједна мајка са факултетом и само 3 оца).
- Чак 45% педагога завршило је основну школу у селу.
- Најбрже завршавали факултет просек 5 година (55%).
- Највећи број има просечну оцену нижу од 8,00 (82%).
- Највише возачких дозвола (65%).
- Најмање похађали курс за рад на компјутеру (28,3%).

- Највећи број се дружи са колегама из струке (70%).
- Највише оних који деле канцеларију са управом школе (16%).
- Највећи број сарадника са дипломом психолог/педагог (9).
- Највећи број педагога који су из других струка започели рад као педагози.
- Највећи број мушкараца.
- Највећи број завршио основне студије у Приштини (51%).
- Највише школских педагога који имају децу (77%).
- Највише имају своје аутомобиле (66%).
- Своју башту/врт поседује сваки други педагог (62,5%).
- У браку са колегама (чак 44,7%).
- Чак 16,1% педагога путује до школе 20 и више километара.

4. Закључак – неке потребе праксе и могући правци развоја

Школска динамика и свакодневица, у којима педагози обављају свој професионални рад, указују на потребу не само за знањима, већ и одређеним способностима и вештинама, путем којих могу успешно одговорити професионалним изазовима. Неопходно је у току иницијалног образовања радити на припреми и усавршавању њихових емоционалних компетенција и вештина. Школама су данас потребни педагози који су стручно и професионално спремни да одговоре васпитно-образовним изазовима школа и образовног система. Јачање емоционалних и социјалних вештина педагога и њихову припрему за сналажење у бројним неочекиваним школским ситуацијама, потребно је иницирати преваходно кроз сегмент иницијалног образовања. Оснажити их и припремити за бројне аспекте рада са субјектима у школској средини захтева умешност и способности већег степена у односу на остале субјекте у школи. Специфичност овог позива у односу на наставнички, огледа се у томе што они раде са много већим бројем одраслих особа, док се домен рада наставника највећим делом односи на рад са ученицима. Ова чињеница указује на потребу за усмеренијом припремом ка раду са одраслима, који у односу на ученичку популацију представљају захтевнију категорију.

Големан (2009) указује да ако вештина умиривања узбурканих осећања других представља потврду друштвене сналажљивости, онда је савладавање разјарене особе вероватно врхунско мерило надмоћи. Најделотворнији начин за савлађивање беса, које овај аутор наводи јесте да разљућену особу треба пре свега орасположити и саучествовати у њеним осећањима, а потом одвратити њене мисли у правцу позитивних емоција – облик емоционалног чуда. Ово је само једна од социјалних вештина пожељна за успешно обављање позива педагога.

Хауард Гарднер, психолог који је познат по теорији вишеструке интелигенције, говори о постојању већег броја интелигенција код појединаца, при

чему указује на девет врста интелигенција: визуелно-просторна, вербално-лингвистичка, логичко-математичка, телесно-кинестетичка, музичка, интерперсонална и интраперсонална интелигенција, натуралистичка и егзистенцијалистичка. Професија педагога захтева изражене две врсте наведених интелигенција, интраперсоналне и интерперсоналне. То су особе које се са лакоћом опходе према другима, имају развијен тимски дух, умеју да мотивишу остале, али и такође разумеју себе, своје начине функционисања, могућности као и ограничења.

У оквиру интерперсоналне интелигенције Гарднер и Хеч (Gardner & Hatch, према: Goleman, 113) издвајају четири врсте способности: организовање група – које подразумева иницирање и координацију организовања група људи; преговарачка решења – то је таленат посредника којим спречава или разрешава већ постојеће сукобе; лични односи подразумевају способност склапања односа као и препознавања туђих осећања и невоља и одговарајућих реакција на њих – то је уметност одржавања међусобних односа; друштвена анализа представља способност откривања и тумачења туђих осећања и брига.

Животне вештине (Life skills) UNESCO дефинише као психосоцијалне способности појединца да се ефективно изборе са изазовима и захтевима свакодневног живота. Оне су широко груписане у три категорије вештина: когнитивне способности за анализирање и коришћење информација, персоналне вештине за лични развој и управљање собом и интерперсоналне вештине за комуникацију и ефикасну интеракцију са другима. Ове врсте вештина су од значаја за рад школских педагога, те их треба неговати кроз иницијалне програме педагога. Животне вештине представљају мешавину знања, понашања, ставова и вредности и указују на поседовање неких способности појединца да уради нешто или постигне неки циљ. Они укључују надлежности као што су: критичко мишљење, креативност, способност организације, социјалне и комуникационе вештине, прилагодљивост, решавање проблема, способност сарадње на демократској основи.

Одређени аутори (Dohmen, 1996) указују да животне вештине укључују: 1) неопходне способности за примену концептуалног размишљања и рефлексije у конкретним ситуацијама, 2) капацитете за укљученост у ефикасну интеракцију са окружењем и одговарајући мотивишући став; и 3) психолошке претпоставке за успешно остварење, као што су решавање проблема, капацитете, самопоуздање и вештине критичког мишљења. Примењене на професију педагога оне инсистирају на лику професионалца способног и спремног на адаптацију према настајућим потребама и свакодневним школским изазовима, флексибилног да одговори бројним тимским захтевима, при чему је неопходан позитиван став према насталим потешкоћама приликом изналажења решења, као и способност прихватања различитих ставова, промишљања или особа.

Ове врсте захтева и потреба праксе указују на потребне измене у: 1) иницијалном образовању школских педагога, кроз приближавање практич-

ним потребама и задацима школских педагога, 2) конципирању менторског рада и посебних програма са приправницима педагозима, 3) бољем повезивању професионалних регионалних удружења педагога.

Боља хармонизација иницијалног образовања са праксом такође би ублажила постојећи дисконтинуитет. Степен компатибилности између стечених знања педагога и актуелних нарастајућих потреба васпитно-образовне праксе потребно је значајније истраживачки утврдити, при чему се не смеју занемарити очекивања педагога настала као производ вишегодишњег рада у пракси.

Литература

- Mušanović, M. (1991). Koncepti budućnosti – antipedagogija i teleologijski paradoks profesionalizacije razvojno-pedagoške djelatnosti škole, u zborniku *Položaj in perspektiva šolskega svetovalnega dela*, Maribor, Društvo pedagogov Slovenije, str. 196–205.
- Trnavac, N. (2006). Uslovi rada školskih pedagoga u Srbiji, *Nastava i vaspitanje*, 3.
- Savićević, D. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115–120.
- Milutinović, J. (2009). Teorija, obrazovna praksa i profesionalni razvoj nastavnika, *Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, 5, (37–53). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Šefer, J. (2010). Prevođenje teorije u praksu kao kreativni prostor. U: Polovina, N., Pavlović, J. (ur.) *Teorija i praksa profesionalnog razvoja*. (127–144). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Goleman, D. (2009). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Yero, L. J. (2002). *Teaching In Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. Hamilton: MindFlight. Retrived July, 2008 from the World Wide Web <http://www.teachersmind.com/>.
- Trnavac, N. (2003). *Pedagog u školi: Prilog metodici rad školskog pedagoga sa programima rada školskih pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management Administration Leadership*, 3, 249–261.
- <http://www.unesco.org/new/en/education/>
- <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>

Aleksandra Anđelković

COMPATIBILITY BETWEEN INITIAL EDUCATION AND CURRENT PRACTICE AS A MODEL FOR HUMANIZATION OF THE POSITION OF SCHOOL PEDAGOGUE

Summary: In this paper current professional roles of school pedagogues are evaluated, as well as desirable abilities needed for practice. Frequent debates about the inconsistency of knowledge required for practice and theoretical knowledge, are present between the initial education of a pedagogue and the reality of school context in which they work. Tendency for humanization of school practice enabled the appearance of first school pedagogues, but now, a task meant for pedagogues appears, the humanization of their own positions. This also opens the question of compatibility between knowledge gained through initial education of school pedagogues and actual professional demands of pedagogic profession.

Key words: school pedagogue, roll, position, theory, practice