

Прегледни рад
удк: 377.8
doi: 10.5937/zrffp52-32925

УЛОГА НАСТАВНИКА У КОНЦИПИРАЊУ КОМПЕТЕНЦИЈСКОГ МОДЕЛА ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

Игор Р. ЂУРИЋ¹

Универзитет у Приштини с привременим седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет
Катедра за педагогију

Владимир М. СТАНОЈЕВИЋ²

Универзитет у Приштини с привременим седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет

¹ djuricigor1@gmail.com

² spajki.com@gmail.com

Рад примљен: 28. 6. 2021.

Рад прихваћен: 28. 3. 2022.

УЛОГА НАСТАВНИКА У КОНЦИПИРАЊУ КОМПЕТЕНЦИЈСКОГ МОДЕЛА ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА³

Кључне речи:
образовање
наставника;
професионални
развој наставника;
компетенције;
компетентност.

Сажетак. Професионални развој наставника се може посматрати као својеврсна хетеротопија симултаног присуства различитих школа мишљења о његовој професионалној компетентности. Полазна премиса овог истраживања јесте да се професионални развој наставника може истовремено ослањати на разноврсне теоријске приступе, да су границе између појединих форми образовања наставника флуидне, односно да не постоји једно фиксно, јединствено и једино исправно схватање наставничке професије. Алтернативне парадигме истраживања и разноврсне школе мишљења нису резултирале јединственом теоријом о професионалном развоју наставника који би био апсолутно применљив у свим образовним системима. Једно од решења које се нуди јесте да се наставници укључе, креирају и прилагоде професионални развој својим потребама, потребама колектива, заједнице и условима аутентичног школског дискурса. Компетентност наставника и њихов професионални идентитет експлицитно захтевају укључивање наставника у размену идеја („глас практичара“), узимање у обзир контекста у коме раде, њихово искуство, промовисање рефлексивности и истраживачког приступа, уравнотежење интереса појединаца и интереса заједнице и слично. Као једно од решења на које се указује у овом раду јесте истицање значаја филозофије професионалног развоја и улоге наставника у односу на овај метаниво педеутолошке области педагогије.

³ Ово истраживање подржало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-68/2022-14/200184).

Увод

Концепт образовања оријентисан на развој компетенција је сродан концепту професионалног развоја наставника а као доминантне школе мишљења (филозофије образовања, парадигме, оријентације, модели, форме) издвајају се: наставник као *рефлексиwnи њрактннчар* (Schön, 1987; Радуловић, 2011; Avalos, 2011; Живковић, 2013; Zeichner & Liston, 2014; Gupta, Mishra, Shree, 2019), наставник као *иснџражнвач* (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, Wubbels, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 2015; Radulović, 2016), наставник као *нџгаїот* (Shulman, 1986, 1987; Vujisić Živković, 2005; König, Bremerich-Vos, Buchholtz, Glutsch, 2020) и концепт развоја *нрофесионалної нденнннннннн* наставника (Живковић, 2012; Живковић и Ранђеловић, 2013; Vangrieken, Meredith, Packer, Kyndt, 2017). Повезнвање различнтех алтернатнва професионалног образовања наставника отвара могућност деконструкцнје ннховнх различнтех перспектнва где сваки модел добнје ново значење – професионални развој ннје само прост збр поједнначнх днверзифнкованнх модела образовања наставника, већ систем међусобно повезаннх и зависнх концепцнја у коме свака поједнначна идеја и вредност бнва реннтерпретнрана у целовнтном контексту, компатнбилно као кохерентна целнна. У том смнслу, професионални развој представља референтнн оквр и ннтегрншући фактор коjn се у краjnњоj лнннји матернјализује кроз професионалне компетенцнје као параметре (квалнтете, карактернстнке) на коjnма је могуће граднтн професионални ндентнтет наставннка.

Субјектннвнзм, нлуралнзм и амбнвалентнносн као смнсао модела нрофесионалної развоја наставннка

Једно од кључнх питања професионалног развоја наставннка јесте како наставннк развнја своју компетентност, односно како наставннцн уче (Korthagen, 2017, стр. 387). У зависности од одговора на ово питање зависн природа, карактер и смнсао његовог професионалног развоја.

У историјској ретроспективи ова питања су разматрана у оквирима различитих епистемолошких дилема где се као кључни моменат јављао однос теорије и праксе (Vujišić Živković, 2005; Korthagen, 2017). Током читавог XX века, однос између теорије и праксе је било једно од централних питања образовања наставника где се трагало за знањима која су релевантна за његову праксу (Korthagen, 2010). О овим питањима се дискутовало у оквирима различитих епистемолошких парадигми, односно концептима професионалног образовања који су упориште проналазили у тим парадигмама – позитивистичкој, интерпретативној и критичкој парадигми.

Позитивистички приступ професионалном развоју наставника подразумева усвајање научних теорија о образовању и настави и веровање да ће ова знања, претежно декларативне природе, утицати на понашање наставника у пракси. Као главни проблем овог концепта образовања наставника поставља се питање преласка са интелектуалног разумевања теорије на деловање наставника у пракси (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Интерпретативна парадигма је направила темељни помак у професионалном развоју сматрајући да наставника треба оспособити да зна како да ради у складу са конкретним околностима. Конструктивистичко уверење да је суштина учења, а самим тим и учења наставника, у сталној конструкцији и реконструкцији искуства, довело је до другачијег схватања односа између теорије и праксе. „Теорије са великим Т“ – научне теорије општих и академски прихваћених истина уступиле су место „теоријама са малим т“ – личним, имплицитним и практичним теоријама (Kessels & Korthagen, 1996; Korthagen et al., 2001). На овај начин је пракса заузела централно место у образовању наставника преусмеравајући фокус проблема на учење кроз рад (Avalos, 2011). Као отворени проблем овог приступа, јавило се питање повезивања практичног искуства са теоријом (Furlong, 2013), односно питање смисла и улоге педагошких научних сазнања у професионалном развоју наставника. Прихватајући конструктивистичке премисе интерпретативне парадигме, проблем професионализације наставника се из угла критичког приступа посматра као друштвено-морално и политичко питање (Radulović, 2016; Milutinović, 2016). За разлику од позитивизма који професионални развој наставника ограничава на трансмисију научних знања у функцији регулисања васпитнообразовне праксе и интерпретативне парадигме која наставника посматра у улози активног конструктора практичних (личних) теорија, критичка парадигма настоји да редефинише однос теорије и праксе са становишта социјалних структура и вредносног система у којем су утемељени теорија и пракса образовања. Критички приступ јединствено посматра теорију и праксу, сматрајући да се професионални развој мора рефлектовати на развој оних особина наставника које се темеље на друштвеним вредностима као што су демократичност, друштвена правда, еманципација, алтруизам и солидарност.

Какав је међусобни однос, улога и значај разноврсних модела професионалног развоја наставника? Иако сваки од ових појединачних модела професионалног развоја наставника може деловати супротстављено, у процесу историјске ретроспективе професионализације наставникове делатности ове парадигме су доста кохерентније и међусобно повезаније. Сходно томе је могуће говорити о диверзификацији алтернативних модела професионалног развоја наставника који не би требало да буду проблем већ решење сагледавања сложених и динамичких компоненти његове делатности. Амбивалентност пружа могућност да се децентрира сопствена перспектива и да се на педагошком плурализму целовито сагледа професионални развој наставника. Професионални развој наставника постаје хетеротопија која обухвата како сличности тако и различитости и међусобно инкомпатибилне перспективе у трагању за професионалним идентитетом наставника. Професионални развој као процес развоја професионалног идентитета наставника подразумева континуирано преиспитивање односа педагошке теорије и праксе, односно „процес интерпретације и реинтерпретације педагошких теорија и праксе током образовања и обуке за професију“ (Живковић, 2012, стр. 25).

Професионални развој наставника претпоставља индивидуални развој који се остварује у одређеном социјалном контексту. Сматра се да социјална детерминанта одређује професионални развој знатно пре формалних облика иницијалног образовања (Maurício, 2015), односно да вредносни систем, постојеће искуство и фолк педагогија (Ilić, Војовић, Sudzilovski, 2016) будућих наставника (студената), одређује личну шему усвајања професионалних знања која се стичу током иницијалног образовања (Ferguson & Brownlee, 2018). Новостечена знања студенти повезују са проблемима из свакодневног живота а личне (имплицитне) филозофије васпитања наставника формиране пре, током и након иницијалног образовања представљају одраз породичне, социјалне и културне средине (Maksić, 2018; Maksić i Pavlović, 2019). Иницијално образовање наставника мора као задатак имати усклађивање постојећег система знања студената са савременим теоријама о образовању, настави, учењу и развоју ученика (Okas, Van der Shaff, Krull, 2014). Наведени резултати истраживања указују да професионални развој наставника не може бити сведен искључиво на трофазне, односно петофазне моделе који обухватају период иницијалног образовања и стручног усавршавања уз рад (Fuller & Case, 1969; Fuller & Brown, 1975; Berliner, 1994, према: Вујисић Живковић и Врањешевић, 2019, стр. 14–15). Повезивање професионалног развоја са концепцијом целоживотног образовања (Radulović, Pejatović, Vujišić Živković, 2010; European Commission, 2013; Nebib, 2013; Radulović, 2016), одређивање овог концепта као континуума доуниверзитетског, универзитетског и образовања током професионалне каријере, истицање значаја различитих форми формалног,

неформалног и информалног образовања, као и претпоставка да се професионални развој не дешава у неком вакууму већ кроз одређени социјални контекст наводи на закључак да професионални развој наставника захтева системске мере које детерминишу његову компетентност. Професионализам у овом случају подразумева трансакционистички однос наставника као појединца и социјалних околности у којима делује. У том трансакционистичком односу као важни фактори се издвајају: 1) статус и активност наставника; 2) средински фактори (систем образовања, школски систем, институционални услови). Активност наставника као детерминанта његовог професионалног развоја подразумева потребу и свест о неопходним променама у свом раду, активну партиципацију у одлучивању о разноврсним сегментима рада, професионалну аутономију (Hebib, 2013, стр. 111), могућност да одлучује о садржају унапређивања сопствене компетентности, да истражује, рефлексивно промишља и мења сопствену праксу (Hargreaves & Elhaway, 2019; Reid & Soan, 2019). Овакав статус наставника подразумева одређене институционалне услове – неговање културе професионалног развоја кроз међусобну подршку различитих стручњака и колега (Vujisić Živković, 2005, стр. 65), и чији је циљ развијање системских промена и одговорности свих актера овог процеса. На овај начин институционалне околности одређују професионални развој наставника али и сам професионални развој постаје неопходан услов унапређивања ових социјалних околности. Системска подршка кроз институционални оквир омогућава наставнику да дође до увида у стручне али и личне (имплицитне) ставове и вредности које развија кроз сарадњу са колегама и другима (Evans, 2019).

Описане карактеристике указују на то да би се свако нормирање (стандардизовање), одређивање циљева и принципа професионалног развоја наставника, без партиципације самих наставника, могло протумачити као обесмишљавање овог процеса. Епистемолошка детерминанта није једина а ни преовлађујућа доминанта професионалног развоја већ су то развојност, вишезначност и плурализам изражени кроз субјективизам и институционални оквир који нису фиксни и универзални већ варијабилни, процесуални и интеракцијски по својој природи. Кључно питање професионалног развоја није у финалној категорији – истини шта је добар наставник, већ у процесу и развојности – како се постаје добар наставник.

Професионалне компетенције као концепт професионалног развоја наставника

У последњих двадесетак година концепт образовања оријентисан на развој компетенција (*competency based education*) и обука заснована на развоју компетенција (*competence based training*) постали су доминантна

филозофија иницијалног образовања наставника, односно њиховог стручног усавршавања. Реч је о образовној политици која је утемељена у светским процесима глобализације, тржишној економији, теоријама људских ресурса (Ђурић, 2015; Zobenica i Stipančević, 2017; Hebib i Ovesni, 2019) и тежњи ка личном, друштвеном и економском напретку (Zajda, 2015). Радни документ Европске комисије (*Commission Staff Working Document*, 2018) истиче да се потребе за компетенцијама мењају, да компетенције нису статичне (мењају се током живота и генерација), да превазилазе границе декларативних и процедуралних знања, да постају израз става о приступању професионалним активностима и да њихову ефикасност треба процењивати са становишта различитих друштвених и социјално-економских околности (укључујући и оне непредвидљиве у будућности). Као посебан елемент овог документа се издваја потреба за измењеним улогама наставника у процесу учења.

Концепт образовања оријентисан на развој компетенција је свој израз добио и у области универзитетског образовања. Развој компетенција високообразованих професионалаца је подразумевао реформу традиционалних модела високог образовања у функцији обезбеђивања јединства теоријских знања и практичних вештина – за које се сматрало да су неусклађене код традиционалних модела високог образовања (Vizek Vidović, 2009). Реформе су подразумевале оспособљавање за остваривање професионалних улога (Ovesni, 2009), осигурање квалитета образовања и побољшање професионалне компетентности (Ovesni, 2018). Компетенције истовремено представљају и полазиште и крајни исход образовања али и предиспозиције (надлежности, квалификације) за обављање професионалне делатности.

Као две школе мишљења о компетенцијском моделу образовања препознају се „технократски приступ: дискурс компетенција“ и „системски приступ: дискурс компетентности“ (Pavlović Breneselović, 2014). Компетенције се тумаче као сублимат знања, вештина и ставова које наставник највећим делом усваја формалним путем – иницијалним образовањем и стручним усавршавањем. Акцент је на когнитивном развоју базираном на усвајању универзалних истина, уз занемаривање афективних и мотивационих аспеката рада наставника (Korthagen, 2011). Компетенције схваћене на овај начин као опште и објективне предиспозиције унете ван процеса професионалног развоја (најчешће као листа или стандарди компетенција), независне од околности у којима се испољавају, детерминисане менаџментом квалитета као „образовно-политички одговор на промене и изазове тржишта рада“ (Palekčić, 2014, стр. 8) и где се наставници третирају као пружаоци услуга (Radulović, Pejatović, Vujisić Živković, 2010, стр. 165) блиске су позитивистичкој парадигми (академизму, инструментализму, рационализму и бихевиоризму). Као алтернатива компетенцијама

које представљају апстрактну и финалну категорију, јавља се компетентност као развојна и контекстуална активност. Суштинској одредници компетенција – динамичност знања, вештина и ставова претпоставља се етичка пракса коју карактеришу: вредносна утемељеност, вишезначност, критичност и демократичност заснована на једнакостима, различитостима и дељењу моћи и одговорности (Cochran-Smith, 2010, према: Pavlović Breneselović, 2014). Компетентност није једном и заувек дати дискретум већ континуум социјалног грађења значења који се остварује кроз „улоге чија је кључна одлика заједнички рад и сарадња са другим актерима васпитнообразовног процеса“ (Hebib i Ovesni, 2019, стр. 52). Системски приступ на овај начин постаје форма образовне политике која дефинише и конкретизује професионалну компетентност (Pavlović Breneselović, 2014, стр. 63). Може се сматрати да овако објашњен дискурс компетентности има интерпретативну и критичку теоријско-концептуалну основу.

Какав је однос ова два дискурса из перспективе професионалног развоја наставника? Дискурс компетенција се може сматрати технократским и бирократским приступом где се тешкоће примене теорија у пракси углавном решавају посматрањем и реализовањем „примера добре праксе“ (Korthagen, 2017, стр. 388), где изостаје партнерство, размена различитих перспектива и системска подршка која би кроз интеракцију резултирала заједничким вредностима, значењима и знањима о професионалном развоју наставника. Овакав формални приступ своди професионални развој на остваривање одређених стандарда компетенција и то кроз: 1) студијске програме иницијалног образовања; 2) форме стручног усавршавања (одређене документима и правним актима који регулишу институционалне структуре, надлежности и обавезе наставника). У овом случају се игноришу субјективност наставника (знања, ставови, осећања, мотивација), његов активизам и услови професионалног развоја наставника. Код системског приступа, компетентност је инкорпорирана у сам процес професионалног развоја наставника и омогућава: 1) активан статус наставника у коме он бива подржан али и пружа подршку у циљу рефлексije личних теорија, сазнавања, мењања и унапређивања сопствене делатности; 2) рекултурацију институција професионалног развоја (наставно-научне установе, школске и образовне системе); 3) креирање будућих образовних политика.

Може се закључити да је дискурс компетентности ближи концепту професионалног развоја који се тумачи као развојни, континуирани и јединствени процес који подржава професионални суверенитет наставника, његову различитост и посебност у раду, и који је усмерен на промене развоја наставника, промене развоја образовања и промену друштва. Међутим, кључно је питање да ли концепт компетенција треба превазићи или га у потпуности одбацити и заменити концептом компетентности, односно какав значај ова два концепта имају за професионални развој наставника

– да ли је њихова међусобна релација компатибилна или инкомпатибилна? Из одређења да је професионалан развој наставника плуралистички концепт, може се закључити да ни један од ова два концепта нема унапред дату вредност – „није споран или пожељан сам по себи“ (Pavlović Breneselović, 2014, стр. 64). Насупрот општој, универзалној и глобализираној култури компетенција, компетентност наглашава партикуларно, регионално, локално, специфично и контекстуално. Парадоксално, али компетентност не оспорава компетенције већ их инкорпорира у свој концепт и унапређује водећи рачуна о просторном и временском контексту професионалног развоја. Иако оспорава централизоване, фиксне и надређене стандарде компетенција, компетентност их не одбацује већ их чини контекстуалним и релевантним – компетенције су полазна тачка која се системски развија у компетентност. У односу на професионални развој наставника, компетенције и компетентност имају следеће функције: 1) прагматистичку – омогућавају моделовање и решавање конкретних проблема васпитно-образовног рада; 2) инструменталистичку – постају инструмент остварења професионалног развоја; 3) интеракционистичку и трансакционистичку – успостављају системски приступ и подршку професионалном развоју. Активан професионални развој наставника подразумева компетенције чија суштина није у припреми за професију путем усвајања сукцесивних садржаја учења, већ у развоју интереса, ставова и искуства наставника.

Компетенције се могу схватити и као нека врста арбитарних симбола који тек кроз активност, мотивацију и осећања праћена наставниковим свесним стањем (рефлексивношћу) постају део његове компетентности и професионалног идентитета. Системски подржана компетентност која полази од стандардизованих компетенција представља друштвени аспект професионалног развоја који, као део друштвеног развоја, треба бити оријентисан на развој професионалне аутономије (достојанства) наставника и образовних (етичких) вредности као што су брига за друштвену правду и једнакост у образовању. Уколико се прихвати став да је образовање, а самим тим и професионални развој наставника, етичко питање (Elliot, 2006), где се практично деловање наставника може посматрати као социјални проблем (Radulović, Pejatović, Vujisić Živković, 2010, стр. 162), може се претпоставити да се компетентност наставника не може посматрати само са становишта методе (начина рада, стручности) већ пре свега као израз одређене намере (вредности). Овако схваћен професионални развој, кроз различите дискурсе компетенција и компетентности, захтева промену образовне политике у следећим правцима: 1) фокус не сме бити искључиво на програмима (садржајима) иницијалног образовања и стручног усавршавања; 2) уместо линеарног планирања иницијалног образовања и стручног усавршавања нагласак треба ставити на свеобухватном планирању сарадње, подршке и подели моћи и одговорности међу различитим

секторима образовања; 3) унапређење системских структура и услова, односно повезивање формалних, неформалних и информалних облика професионалног развоја наставника.

Наставник као креатор филозофије компетенцијског модела професионалног развоја

Евидентно је да концепт компетенција представља важну област професионалног развоја наставника, односно „успоставља се режим компетенција“ који је истовремено добио друштвене и политичке аспекте свога деловања (Salling Olesen, 2013, стр. 153). Педагогија не може да избегне политичку раван компетенција. Концепт образовања оријентисан на развој компетенција, стандарди компетенција наставника, курикулуми (програми) образовања и начин на који се реализују нису само последица научних достигнућа већ и политички акт који одликава одређене политичке премисе и резултира политичким последицама. Критички приступ образовању који инсистира на еманципативној природи образовања захтева преиспитивање политичког питања расподеле моћи у друштву. Постмодернистичко одбацавање универзалних, објективних и позитивистичких истина утемељених на рационалистичким и емпиристичким основама указује на потребу редефинисања нових „режима истина/исправности“ који ће се разликовати од пређашњих. Образовно-политички концепт компетенција (Palekčić, 2014) као једну од последица има да овај појам „непрестано осцилира између политичког слогана и научног термина“ (Parencort, 2014, стр. 37), односно отвара се питање педагошке перспективе – разумевања и тумачења појма компетенције (Palekčić, 2015).

Епистемолошки развој педагогије је подразумевао диверзификацију приступа педагошким феноменима од рационализма, универзализма, емпиризма, објективности и модернизма до херменаутике, конструктивизма, субјективизма и постмодерне. Позитивистичка, интерпретативна и критичка парадигма могу се посматрати као епистемолошке референце које су трансформисале педагогију и мењале теоријске стандарде проучавања педагошких проблема. Фазе развоја педагогије које су настајале на новим парадигмама су педагошке проблеме сагледавале на нов начин у односу на период пре промене парадигме, и то пре свега на другачијим методолошким и онтолошким основама. Теорије које су настајале на новим парадигмама могу се сматрати компатибилним јер су омогућавале да се педагошки феномени разумеју из различитих перспектива. Другим речима, немогућност утврђивања доминантне школе мишљења која јединствено и у потпуности објашњава педагошке феномене указује да је стање у педагогији мултипарадигматско. Може се рећи да је стање у педагогији слично

стању у психологији, како га описује Ројс (Royce, 1985), као још увек незрелу науку коју карактерише симултани плурализам парадигми и теорија које коегзистирају истовремено. Описано стање у педагошкој науци има своје импликације и на различито схватање образовања наставника.

Мноштво теорија о образовању наставника прате и различити покушаји њихове категоризације. Приликом класификовања су узимани различити, арбитарно изабрани критеријуми који су додатно компликовали већ отежано стање. Различите теорије о образовању наставника су на различите начине класификоване као:

- 1) академски и семинарски модели образовања (Buchberger, Campos, Stephenson, 2000);
- 2) академски модел, модел социјалне ефикасности, развојни модел и модел социјалне реконструкције (Liston & Zeichner, 1990);
- 3) академска, практична, техничка, персонална и критичка оријентација (Villegas-Reimers, 2003);
- 4) актуелне теорије од којих се посебно издвајају наставник као рефлексивни практичар, наставник као истраживач, наставник као професија која учи, наставник као лидер/херој (Radulović, 2016).

Могуће решење оваквог стања у педагогији јесте увођење надређеног домена који треба да омогући да се са што мање арбитарности упоређују и вреднују различите теорије о образовању и професионалном развоју наставника. Као најчешћи критеријум исправности одређене теорије о образовању наставника коришћена је емпиријска верификација која је карактеристична за позитивистичку парадигму – теорије се сматрају исправнијим уколико су дедуковане из потврђених истраживачких хипотеза. Недостаци емпиристички схваћених теорија могу бити: 1) да има емпиријски потврђене моделе професионалног развоја наставника који немају никакав практични значај; 2) да указују на ентитете који добро функционишу у пракси али да се њихово постојање не може потврдити емпиријским истраживањима. Овакав, у основи позитивистички приступ професионалном развоју наставника резултира научним исказима у виду дескрипције оних карактеристика које су лакше мерљиве и које се могу емпиријски верификовати.

По мишљењу аутора Стојнова (2003), пре једног века је једностраност емпиристичког приступа превазиђена логичким емпиризмом и неопозитивизмом, познатим као „Бечки круг“, који је реконцептуализовао емпиризам интерпретативним приступом, односно теоријским мишљењем. Филозофија науке у другој половини XX века је емпиријском истраживању и теоријском мишљењу, као интегративни део науке, додала и филозофско мишљење као метаниво. На овај начин наука подразумева интегрисаност три нивоа апстракције: 1) филозофски метаниво који подразумева онтолошка и аксиолошка схватања света, као и епистемолошка

и методолошка схватања науке; 2) теоријски хипотетички ниво „који је састављен од експланативних модела неке посебне теорије“; 3) емпиријски ниво података који „садржи тезе на основу података различитих врста, које обухватају опште функционалне односе и специфичне дескриптивне пропозиције“ (Стојнов, 2003, стр. 24). Управо филозофски метаниво педагогије отвара могућност истицања прескриптивних детерминанти компетенцијског модела професионалног развоја наставника.

Филозофија професионалног развоја наставника (као метаниво, филозофско мишљење) представља нулту тачку концептуализације и практични приступ с потенцијалом да се унапреди делатност наставника. Иако је наставников однос према професионалном развоју његов лични конструкт на који утичу околности и услови рада, средина и карактеристике радног колектива, потребе наставника, деце, родитеља и слично (Камепакас, 2011, стр. 104), овим факторима се може додати и ниво развијености педагошке науке (научноистраживачка и стручна литература водећих аутора у области професионалног развоја наставника, значајна за област васпитања, образовање наставника и слично). Историјске, филозофске и социолошке основе наставничке професије своје утемељење проналазе управо у онтолошким, аксиолошким епистемолошким и методолошким тезама метанаучног проучавања педагогије. Представљено на овај начин, филозофско мишљење није само себи циљ већ свој пун смисао добија кроз педагошко мишљење које се односи на специфичан приступ васпитнообразовним проблемима. Педагошко мишљење, утемељено у метапедагогији, позиционира наставника као професионалца који пре осталих актера успоставља односе између појединих елемената педагошких система, активира мисаоне операције неопходне за решавање проблема, увиђа различита вредносна значења на којима почива васпитнообразовни рад, свестан је својих мисаоних процеса.

Кључно питање јесте: каква је улога наставника у односу на метаниво педагогије? Да ли метаниво педагогије и филозофско мишљење превазилазе интересовања наставника? Да ли је могућ аутономан положај и постизање консензуса о професионалном развоју наставника уколико наставници нису укључени у процес дефинисања филозофије професионалног развоја? Постоји ли трансформативни потенцијал метанаучног проучавања професионалног развоја од стране самих наставника? Постављајући проблем професионалног развоја на овај начин може се претпоставити да наставници поседују одређена имплицитна уверења, односно више или мање експлицитне ставове о смислу и значају професионалног развоја (о улози искуства и научних теорија, иницијалном образовању, стручном усавршавању, смислу, циљевима, садржајима, принципима, формама, условима професионалног развоја и слично). Кључни моменат у развоју метапедагошких ставова о сопственом професионалном развоју јесте да наставници на своју

улогу не гледају као пасивни примаоци информација него као проактивни иницијатори, креатори и они чији глас се уважава приликом дефинисања и одлучивања о филозофији професионалног развоја. Овде није реч само о одређеним онтолошким и аксиолошким аспектима већ и о самој епистемологији и методологији редефинисања, промишљања и истраживања професионалног развоја (различитих теоријских полазишта, потреба и перспектива самих наставника). Може се претпоставити да би непосредно и директно учешће наставника у изградњи филозофског мишљења у педагогији допринело експлицитном моделирању колективне рефлексije и оснаживању наставника када је реч о професионалном развоју. На овај начин би било могуће превазићи инструктивне аранжмане институционалних оквира формалног образовања и стручног усавршавања наставника. Иако је важно организовати програме иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника који омогућавају познавање различитих теорија и емпиријски верификованих хипотеза о образовању наставника, једнако је важно и организовати искуства наставника тако да они могу да интегришу и користе своје знање у функцији сопственог професионалног развоја. Ово је можда и један од најтежих циљева образовања наставника јер акценат није на истини/исправности атрибута који наставника чине квалитетним већ пре свега у методи и њеној намери – хоће ли наставници постати адаптивни, функционални и критички оријентисани професионалци који ће бити оспособљени да наставе да се усавршавају током своје професионалне каријере. Овај ниво научних знања у професионалном образовању наставника се може рестриктивно свести на усвајање декларативних знања о значају континуираног и целоживотног образовања која су садржана у научно-стручној литератури и релевантним међународним документима (на пример: European Commission, 2013; Hebib, 2013; Radulović, 2016). Међутим, метаниво педагогије у коме би се наставници позиционирали као једни од креатора и имплементатора филозофије професионалног развоја садржи значајнији трансформативни потенцијал на више начина: 1) студенте (будуће наставнике) и наставнике позиционира као иницијаторе и креаторе сопственог професионалног развоја; 2) трансформише однос моћи и одговорности наставника, нарочито кад рефлексивно и истраживачки преиспитују филозофију професионалног развоја; 3) наставници пројектују свој будући професионални развој у складу са контекстуалним условима своје педагошке праксе; 4) може доћи до подизања нивоа мотивисаности наставника за улагање у сопствени професионални развој; 5) професионални развој може превазићи границе индивидуалне одговорности, добити социјалне основе, научни карактер а метаниво може постати поље системског преиспитивања и откривања стратегија за подршку професионалном развоју; 6) може подстицати заједничко (хоризонтално) учење и размену искуства као и прилагођавање стварним потребама и интересима наставника.

Развој компетентности као концепт образовања наставника у свим фазама – од професионалне оријентације и универзитетског образовања, преко периода приправништва и увођења у посао, до стручног усавршавања током професионалне каријере – захтева од наставника нове улоге и преузимање одговорности, односно наставника ставља у средиште процеса у коме он наступа „као субјекат и објекат учења и развоја“ (Avalos, 2011, стр. 17). Стицање професионалних компетенција постало је темељ професионалног развоја и огледало професионалног идентитета наставника. Схватање наставника као активних и одлучујућих субјеката у област метанивоа професионалног развоја може отворити питање њихове меродавности и надлежности у овом осетљивом пољу релативних система научних теорија и друштвених вредности о професионалном развоју. Полазне премисе овог истраживања – значај активности наставника, професионална аутономија, развојност, вишезначност, плурализам, вредносна усмереност, социјални контекст и системске мере професионалног развоја оријентисане на развој компетентности наставника – имплицирају једну другачију педагошку дикцију по којој компетентност наставника мора подразумевати метакомпетенцијски ниво, односно директно зависи од његових метакомпетенција. Професионални идентитет наставника се не огледа само у компетенцијама које дефинишу његове надлежности и омогућавају квалитетан васпитнообразовни рад, већ се огледа и у његовим схватањима и активностима које остварује са циљем сопственог али и професионалног развоја осталих наставника. Није довољан став да је компетентан наставник „онај који на теоријском нивоу разуме и у својој пракси примењује најзначајније одреднице савремене наставе“ (Jurčić, 2012, стр. 190). Професионалне компетенције наставника морају да подразумевају и акте развијања сопствене, односно компетентности својих колега. Метакомпетенцијски приступ на овај начин постаје исходите осталих компетенција и начелно подразумева учење наставника како да се професионално развија (овај однос се може означити као учење учења). Овакав приступ може бити значајан из више разлога јер пружа могућност: 1) контекстуализације педагошких научних теорија и деконструисања различитих перспектива компетенцијског модела професионалног развоја наставника; 2) унапређивања концепта професионалног развоја и развијање самосвести наставника о себи и сопственом раду, понашању, преиспитивању личних уверења о васпитању и образовању; 3) развијања професионалних компетенција кроз заједницу наставника поспешујући при томе међусобну сарадњу, пружање подршке и колаборативне процесе учења. Овакав приступ може бити важан и због тога што компетентност подиже на виши ниво – ниво метакомпетенција које постају предуслов развоја компетентности и где се образовање наставника и приступ његовом образовању разматрају истовремено. Самим тим се стварају услови да се

професионална компетентност наставника и њена практична ефикасност, изражена кроз васпитнообразовну праксу, не виде као дуалност већ као један ентитет. Као индикатор успешности оваквог приступа би се могао одредити трансфер професионалног развоја на васпитнообразовну праксу, где развој компетентности наставника постаје иманентан унапређивању непосредне васпитне праксе наставника. Корелација у којој би унапређивање професионалног развоја наставника било праћено подизањем квалитета васпитне и образовне функције школе, уколико би се успоставио однос међусобне зависности, могла би да представља срж политике образовања – „императив и приоритет свих образовних реформи и васпитнообразовних институција“ (Слијепчевић и Зуковић, 2015, стр. 147).

Закључак

Наставник као креатор професионалног развоја и важан чинилац развоја своје и компетентности својих колега указује на потребу за аутентичнијим и системски подржаним процесима овог вида професионалног образовања. Сам концепт професионалног образовања схваћен као лични конструкт који је условљен околностима (институционалним контекстом, условима у којима ради, личним потребама али и потребама осталих актера – ученика, родитеља, различитих друштвених група, локалном и широм друштвеном заједницом) али и системском подршком (радним колективом, школским системом, наставним и научним установама из области образовања и слично) отвара разноврсне и различите могућности његовог побољшања.

Метаниво педеутолошког поља педагогије, уобличен у форми дефинисања филозофског мишљења о професионалном развоју наставника у коме наставници постају један од фактора креирања и имплементирања алтернативних школа мишљења о образовању наставника, може имати двојак ефекат: 1) директно утицати на професионални развоја наставника и развој њихове компетентности; 2) индиректно утицати на побољшање васпитнообразовне праксе. Ова посебно издвојена врста компетенција наставника може представљати важан фактор професионалног развоја наставника али и важну компоненту квалитета васпитнообразовног процеса који се реализује у школи. Метаниво професионалног развоја наставника, уколико би он постао познат и признат концепт који би се користио у професионалном образовању наставника (како у форми иницијалног образовања тако и у форми стручног усавршавања), могао би имати одређене ефекте и на лични развој наставника који је основа професионалног развоја: задовољење потребе за припадањем и признањем (свест наставника да је важан део своје заједнице и да његова делатност има сврху и

смисао), развијање унутрашње мотивације и позитивног односа према професији, развој самопоуздања, да су професионално аутономни и да могу предвидети последице својих одлука, да могу критички процењивати и самовредновати сопствени рад али и конструктивно учествовати у процесима заједничке евалуације са осталим актерима професионалног развоја наставника. Из наведених разлога је овакав приступ професионалним компетенцијама и професионалном развоју наставника потребно емпиријски верификовати како би се утврдили његови могући доприноси у аутентичним (различитим) васпитнообразовним контекстима.

Литература

- Вујисић Живковић, Н. и Врањешевећ, Ј. (2019). Концептуализација и истраживање професионалног развоја наставника. *Иновације у настави*, 32 (3), 13–23.
- Ђурић, И. (2015). Смисао и значај менаџмента у образовању. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 45 (4), 117–135.
- Живковић, П. (2012). *Професионални идентитет наставника и самопроцена квалитета рада*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Живковић, П. (2013). Фрагменти о рефлексивном практикуму наставника. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 43 (1), 521–538.
- Живковић, П. и Ранђеловић, Д. (2013). Корелати професионалног идентитета наставника. *Теме*, 37 (2), 647–666.
- Овесни, К. (2009). *Андрагошки кадрови: професија и професионализација*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Радуловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Слијепчевић, С. и Зуковић, С. (2015). Компетенције педагога у контексту „друштва које учи“. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 45 (4), 137–152.
- Стојнов, Д. (2003). Релативизам: баук који кружи науком. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 11–44.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10–20.
- Buchberger, F., Campos, D. K., Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: TNTEE. Retrieved from: <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>. August 28, 2020
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2015). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Commission Staff Working Document (Accompanying the document): Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2018). Brussels: European Commission. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>. November 27, 2020

- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Elliot, J. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak?. *Pedagogija*, 61 (4), 431–441.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Retrieved from: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. October 23, 2020.
- Evans, L. (2019). Implicit and Informal Professional Development: What It ‘Looks Like’, How It Occurs, and Why We Need to Research It. *Professional Development in Education*, 45 (1), 3–16.
- Ferguson, E. L. & Brownlee, J. L. (2018). An Investigation of Preservice Teachers’ Beliefs about the Certainty of Teaching Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (1), 94–111.
- Furlong, J. (2013). The Discipline of Education: Rescuing the ‘University Project’. In: L. Florian & N. Pantić (Eds.), *Learning to Teach: Exploring the History and Role of Higher Education in Teacher Education* (5–9). York: The Higher Education Academy. Retrieved from: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/LearningToTeach_Part1_Final.pdf. March 15, 2021.
- Gupta, T., Mishra, L., Shree, A. (2019). Reflective Teaching as a Strategy for Effective Instruction. *Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science*, 10 (1), 37–43.
- Hargreaves, E. & Elhawary, D. (2019). Professional Development through Mutually Respectful Relationship: Senior Teachers’ Learning against the Backdrop of Hierarchical Relationships. *Professional Development in Education*, 45 (1), 46–58.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. i Ovesni, K. (2019). Doprinos studija pedagogije razvoju profesionalnih kompetencija pedagoga – procene praktičara. *Andragoške studije*, 2, 47–67.
- Ilić, M., Bojović, Ž., Sudzilovski, D. (2016). Teachers’ Folk Pedagogies. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 46 (3), 87–102.
- Jurčić, M. (2012). Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave. U: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura (190–197)*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije*, 2, 101–116.
- Kessels, J. & Korthagen, F. (1996). The Relationship between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher*, 25 (3), 17–22.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Glutsch, N. (2020). General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Adaptivity in Written Lesson Plans, and Instructional Practice among Preservice Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (6), 800–822.
- Korthagen F. (2010). The Relationship between Theory and Practice in Teacher Education. In: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 7 (669–675). Oxford: Elsevier. Retrieved from: <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/The-relationship-between-theory-and-practice-in-teacher-education.pdf>. March 15, 2021.

- Korthagen, F. (2011). Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Orbis Scholae*, 5 (2), 31–50. Retrieved from: https://karolinum.cz/data/clanek/5245/OS_5_2_0031.pdf. December 29, 2021.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 387–405.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16 (3), 235–254.
- Maksić, S. (2018). Kako budući pedagozi vide kreativno učenje. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Darovitost i kreativni pristupi učenju*, 23 (228–239). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2019). Implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika. *Andragoške studije*, 1, 67–85.
- Mauricio, A. H. G. (2015). *Elementary Preservice Teachers' Beliefs about Teacher Effectiveness* (a dissertation submitted to the Faculty of Purdue University, Indiana). Retrieved from: https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1346&context=open_access_dissertations. August 6, 2020.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Okas, A., Van der Shaff, M., Krull, E. (2014). Novice and Experienced Teachers' Views on Professionalism. *Trames*, 18 (4), 327–344.
- Ovesni, K. (2018). Professionalisation in the Field of Adult Education and Learning in the Territory of Former Yugoslavia. *Andragoška spoznaja*, 24 (4), 19–36.
- Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoška teorijska perspektiva. *Pedagoška istraživanja*, 11 (1), 7–26.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagoška teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao discipline i profesiju*. Zagreb: Erudita.
- Papenkort, U. (2014). Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *Pedagoška istraživanja*, 11 (1), 27–44.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39 (2), 57–68.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: između moderne i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu; Institut za pedagogiju i andragogiju; Centar za obrazovanje nastavnika.
- Radulović, L., Pejatović, A., Vujisić Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika (Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo). *Andragoške studije*, 1, 161–170.
- Reid, H. & Soan, S. (2019). Providing Support to Senior Managers in Schools via 'Clinical' Supervision: A Purposeful, Restorative Professional and Personal Developmental Space. *Professional Development in Education*, 45 (1), 59–72.
- Royce, J. (1985). The Problem of Theoretical Pluralism in Psychology. In: K. Madsen & L. Mos (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology* (297–317). Boston: Springer.

- Salling Olesen, H. (2013). Beyond the Current Political Economy of Competence Development. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (2), 153–170.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. Retrieved from: http://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf. October 15, 2020
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. Retrieved from: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. October 13, 2020
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., Kyndt, E. (2017). Teacher Communities as a Context for Professional Development: A Systematic Review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning. Retrieved from: <https://www.teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20-%20Teacher%20Professional%20Development.pdf>. September 3, 2020
- Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: V. Vizek Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika – Priručnik za visokoškolske nastavnike* (33–39). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Zajda, J. (2015). Overview and Introduction. In: J. Zajda (Ed.), *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (1–13). Dordrecht: Springer.
- Zeichner, K. & Liston, D. (2014). *Reflective Teaching: An Introduction*. New York: Routledge.
- Zobenica, N. i Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalizovanom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63 (2), 107–119.

Igor R. ĐURIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy

Vladimir M. STANOJEVIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica
Faculty of Philosophy

Teacher's Role in Designing the Competency Model of Professional Development

Summary

Professional development of teachers can be viewed as a heterotopia of simultaneous presence of different schools of opinion on teachers' professional competence. The underlying premise of this research is that professional development can simultaneously rely on various theoretical approaches, with boundaries between individual forms of teacher education being fluid, without the existence of a single view of the teaching profession that is regarded as fixed, unique, and correct. Alternative research paradigms and diverse schools of thought have not resulted in a single theory of teachers' professional development that would be applicable in all educational systems. One of the solutions is for teachers to get involved, create, and adapt professional development programs to their needs, and to the needs of the institution, community, and the context of authentic school discourse. Teacher competence and professional identity explicitly require the involvement of teachers in the exchange of ideas (practitioner's voice), taking into account the context in which they work and their experience, promoting reflexivity and research approach, balancing individual and community interests, and the like. One of the solutions pointed out in this paper is to emphasize the importance of the philosophy of professional development and the role of teachers in relation to this metalevel of the pedeutological field of pedagogy.

The metalevel of the pedeutological field of pedagogy, shaped in the form of a defining philosophical opinion on teachers' professional development, in which teachers become one of the factors in creating and implementing alternative schools of opinion on teacher education, can have two effects: (1) directly affect professional development of teacher competencies; and also (2) indirectly influence the improvement of educational practice. This separate type of teacher competence can be an important factor in teachers' professional development, but also a significant component of the quality of the educational process that is realized in schools.

The metalevel of professional development of teachers, if regarded as a known and recognized concept to be used in professional education of teachers (both pre-service and in-service), could also have certain effects on teacher personal development lying at the basis of professional development: satisfying the need for belonging and recognition—awareness of teachers that they are an important part of their community and that their activities have a purpose and meaning— developing internal motivation and a positive attitude towards the profession, developing self-confidence and a feeling of being professionally autonomous and able to predict the consequences of their own decisions and to critically evaluate and self-evaluate their own work, and also to constructively participate in the processes of joint evaluation with other stakeholders of teachers' professional development. This approach to professional competencies and teachers' professional development needs to be empirically verified so that its possible contributions in authentic (diverse) educational contexts can be determined.

Keywords: teacher education; teacher professional development; competencies; competence.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).