

| | | | | | | |
|----|----------|-------|--------------|-----|-------------|-------|
| ТМ | Г. XXXIV | Бр. 2 | Стр. 731-740 | Ниш | април - јун | 2010. |
|----|----------|-------|--------------|-----|-------------|-------|

Приказ дела
Примљено: 26. 2. 2010.

Сузана Марковић-Крстић

УЛОГА НАСТАВНИКА У ТЕОРИЈИ И НАСТАВНОЈ ПРАКСИ*

Књига „Наставник између теорије и наставне праксе“ аутора Зорана Аврамовића и Миље Вујачић је резултат особеног теоријско-методолошког приступа проучавању и истраживању многобројних професионалних улога наставника. Интердисциплинарно проучавање (педагошко и социолошко) омогућио је ауторима да успешно сагледају наставника: као стручњака и преносиоца знања, али и као организатора простора и времена у учионици, комуникатора, сарадника са родитељима и регулатора социјалних односа у одељењу. Применом нестандартне методологије аутори су емпиријски истраживали наставну праксу на основу увида у самоперцепције наставника, који су сами себе оцењивали у неким аспектима њиховог рада (самоевалуација).

Самоперцепције наставника које су аутори издвојили и које су биле предмет истраживања изложене су у књизи кроз седам делова (наслова): 1) како наставници виде сами себе, 2) мишљења наставника о значајним питањима наставе, 3) како наставници схватају термин „усмереност на ученика“, 4) наставници и промене у квалитету часа, 5) однос наставника према даровитим ученицима, 6) сарадња међу наставницима, и 7) наставник и његове грешке у настави. Поред ових делова, књига садржи методолошки оквир истраживања и интерпретацију проблема стварања социјалне климе у одељењу и (само)усавршавања наставника као услова компетенције.

Аутори су пошли од хипотезе да је у практичном раду наставника снажно присутно његово стечено знање из педагогије, дидактике и методике. За проверу ове хиптезе користили су нестандартну методолошку процедуру истраживања, односно методолошки образац који је настао спонтано током интеракције са наставницима, која за циљ није имала прикупљање података о наставнику и његовом раду, већ њихово стручно усавршавање. Свест о потреби истраживања наставника и његових улога у настави јавила се у току семинара *Наставник као креатор климе у одељењу*, за учитеље и наставнике основних и средњих школа. С обзиром да је један од циљева семинара био отварање питања организације наставног часа и унапређења његовог квалитета, није био замишљен као предавање, већ као артикулација

suzana@filfak.ni.ac.rs

* Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010) *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

искуствених проблема са којима се наставници суочавају и покушај проналажења решења за сваки од њих. На сваком семинару било је око 30 наставника, који су у току реализације подељени у седам група, при чему су пет наставника заједно одговарали на питања отвореног типа, а да нису знали да ће њихови одговори, осим за дискусију на семинару, бити употребљени и за научну анализу. Свака група наставника (60 из основних школа и 23 из средњих стручних школа и гимназија) исписивала је одговоре на питања, која су подразумевала њихове процене сопственог рада. Прикупљене одговоре, без унапред одређеног циља истраживања и инструмената, аутори су искористили за мерење учесталости појединих одговора, као начин да одреде преференције и одређеност наставника према властитој наставној пракси. Одговори садрже велики сазнајни потенцијал у долажењу до непосредног, изворног понашања наставника, као и њихових ставова и уверења о свом наставном раду на часу. Оваквим истраживачким поступком, с обзиром на то да наставници нису знали да учествују у истраживању, према мишљењу аутора, добија се слика стварног стања у учионици, инплицитне праксе наставника. Сматрају да се предност оваквог начина испитивања (у методолошком погледу) огледа у томе што се смањује утицај истраживача и плана истраживања на испитиване појаве и не ускраћује хеуристичка случајност или научна инспирација.

Аутори наглашавају да су теоријска истраживања наставника углавном нормативног карактера, тако да се анализирају улоге наставника онакве какве би оне требало да буду. Међутим, свест наставника о ономе што је пожељно, чак и када одговара нормама, не утиче увек на његову праксу и инплицитну педагогију. Стога сматрају да би преовлађујуће нормативистичке теорије требало допунити искуственим увидима у рад наставника. Да би одговорили на значајна питања: како на квалитет рада наставника гледају сами наставници, које особине карактеришу наставнике из њихове праксе, које особине има „идеални“ наставник, и шта мисле наставници о томе како их ученици виде – обратили су се наставницима који су изложили листу карактеристика (које запажају у свом раду), листу пожељних карактеристика наставника и оценили свој рад из перспективе ученика. Анализа података и тумачење резултата добијених истраживањем у основним школама, који се односе на карактеристике наставника које *запажају* сами наставници показују да су најчешће наводили карактеристике: незанимљивост предавача и неадекватан однос према ученицима и послу, неадекватно оцењивање, немотивисаност, неадекватан положај у друштву, недовољна стручност и недовољна сарадња са родитељима, неадекватна комуникација. Интересантно је да наставници у свом раду нису видели позитивне особине. Мали број наставника (14 група наставника од 56), поред негативних, наводе по неку позитивну карактеристику (стручни, осећајни, културни, добри предавачи, добри људи, комуникативни, креативни, савесни, воле свој посао и ученике), али су проценти изузетно ниски (испод 1%). Међутим, листа пожељних карактеристика наставника (какви би требали да буду), по учесталости појављивања одговора наставника основних школа, изгледа овако: мотивисаност и љубав према послу, адекватно оцењивање, добар предавач, стручно усавршавање, адекватан однос према ученицима, адекватна комуникација, адекватан физички изглед, сарадња. Аутори истичу да је невероватно то што наставници имају потпуно јасну слику о томе шта је добар наставник, а да толико

лоше мисле о својој пракси. Дистрибуција одговора који се односе на то како ученици виде своје наставнике показују да наставници основних школа сматрају да су их ученици високо оценили и то посебно у области комуникације. Наставници сматрају (из перспективе ученика) да наставник размљиво излаже градиво, добро комуницира са ученицима, организовано води наставу и подстиче ученике на размишљање. Дакле, за наставнике није проблем то што живе у когнитивној противуречности (контраст између тога како наставници виде себе и како мисле да их виде ученици), јер би иначе прикривали негативне карактеристике и придавали позитивне које би их приближиле идеалном моделу. Стога аутори закључују да оно што наставници знају не практикују у адекватној мери и са успехом и да оно што је пожељно (о чему постоји свест) пројектују у мишљење ученика, али не и у своје. Наставници средњих стручних школа и гимназија су углавном потврдили негативне карактеристике наставника које су истакли и наставници основних школа: незанимљивост предавача, немотивисаност, нетолерантност, одсуство креативности и адекватног физичког изгледа, неадекватно оцењивање, неадекватан однос према послу. Само четири групе наставника (од 18) навеле су и неке позитивне карактеристике наставника: стручни, објективни, толерантни, комуникативни, реални у оцењивању, одговорни, иновирају свој рад, дају проблемске задатке (не више од 1%). И код средњошколских наставника истакнуте су пожељне карактеристике: љубав према послу, добро предавање, објективно оцењивање, стручност, толерантност, креативност, адекватан физички изглед. Такође, сматрају да би их ученици високо оценили, тако да се најбоља оцена односи на комуникацију са ученицима (4,6), а затим на припремљеност и организованост за наставу (4,4) и подстицање ученика да размишљају (4,2). Дакле, иако наставници из своје перспективе ниско оцењују своје особине, високо их оцењују из перспективе ученика. Аутори сматрају да наставници на теоријском нивоу добро познају пожељан профил понашања онога који треба да образује. Међутим, уочљива је неподударност између практичног и теоријског аспекта професије, јер оно што се зна не практикује се у адекватној мери и са успехом. Аутори објашњавају ове појаве траже у имплицитним педагогијама наставника и наглашавају потребу за даљим стручним усавршавањем наставника.

Други проблем који се разрађује у књизи везан је за *мишљења наставника о значајним питањима наставе*. Како се под наставом подразумева организован рад наставника са ученицима који омогућава систематско усвајање знања и развијање ученичких способности и интересовања, приликом разматрања и планирања овог сложеног процеса полази се од: карактеристика ученика, васпитних и образовних циљева који се желе постићи, особности предмета и наставног садржаја и расположивих средстава. Битна претпоставка квалитетне наставе је свесна и активна сарадња наставника и ученика које би у том процесу требало да повезује заједнички циљ – развијање потенцијала ученика. Савремени педагошки приступи указују на бројна ограничења традиционалне наставе: ауторитарност наставника, пасивност ученика, интелектуализам, вербализам, занемаривање емоционалног васпитања, ригидност и репресивност у организацији наставног рада. Ако наставник у тако организованој настави не уважава индивидуалне способности ученика, долази до неусклађености између могућности ученика и захтева који се пред њега постављају. Насупрот томе, једна од основних тен-

денција савремене наставе јесте стварање услова да се овај процес прилагоди сваком ученику, како би могао да напредује према својим могућностима. Од наставника се очекује да примењује различите наставне стратегије, методе и облике рада, односно да кроз примену индивидуализованог приступа у раду са ученицима наставу прилагођава њиховим специфичностима (потребама, интересовањима, могућностима, темпераменту, стилу учења, породичном пореклу). Аутори истичу да је неопходно упознати основне карактеристике породице из које потиче ученик и укључити родитеље у процес учења њихове деце. Остваривање конструктивне сарадње између родитеља и наставника у образовању представља један од могућих начина „отварања“ школе према ученику и друштвој средини. Квалитет наставе зависи од наставникових личних и стручних компетенција, мотивације и начина на који схвата наставу и своје улоге у овом процесу. Теоријска истраживања наставе углавном су нормативног карактера. Међутим, свест наставника о ономе шта је пожељно, чак и када одговара нормама, не утиче увек на њихову праксу и имплицитне педагогије. Због тога аутори сматрају да би нормативистичке теорије требало допунити искуственим увидима у рад наставника, који ће усмерити правац у ком би требало да се усавршавају. Зато је један од циљева истраживања био стицање увида у то како наставни процес схватају његови кључни актери (наставници). Наставници основних школа су као значајна питања наставе наводили: одабир наставних средстава, наставних метода, облика рада, циљеве и задатке часа, мотивацију и активирање ученика и друго. Знатно мање су наводили следећа питања наставе: окружење за учење, одржавање дисциплине, успостављање позитивне комуникације са ученицима, примена иновација у настави и стручно усавршавање, сарадња са родитељима, локалном заједницом и стручном службом школе, приступ деци са посебним потребама. Значај успостављања позитивне климе у одељењу не појављује се у одговорима наставника. Одговори средњошколских наставника се битно не разликују од одговора које су дали наставници основних школа. У њиховим одговорима још је више наглашено истицање уско методичких питања наставе и занемаривање социо-емоционалних аспекта наставе. Наставници не наводе сарадњу са породицом и локалном заједницом, приступ деци са посебним потребама, креирање позитивне климе у одељењу и подстицајнијег окружења за учење. Колико су мишљења наставника о значајним питањима наставе у складу са тенденцијама савремене наставе? Према поставкама конструктивистичке теорије сазнања процес учења одвија се тако што ученици активно граде или конструишу знање, при чему се активирају дивергентни процеси мишљења. Стога се у настави бирају они облици рада и наставних метода који стварају услове за развој мишљења код деце. С обзиром на то да развијање логичког мишљења и примену индивидуализованог приступа у раду са ученицима у својим одговорима наводи мали број наставника основних и средњих школа, аутори закључују да наставници углавном бирају оне методе које не подстичу мишљење код деце и не стварају услове за његов развој, а и да нису упознати са димензијама индивидуалности.

Следећи проблем којим су се теоријски и емпиријски бавили аутори је како наставници схватају термин „усмереност на ученика“. Теоријски разматрају обележја савремене школе – усмереност на ученика као централну личност и остале њене карактеристике: није потребан фиксиран план и програм већ оријентације, полази се од интересовања ученика, наставне ме-

тоде су интерактивне. Циљ савремене (активне) школе је развој личности ученика, а не само усвајање наставних садржаја и програма. Тако наставник постаје „истраживач истине“, а не онај који „предаје знање“ или излаже готова знања која би ученик требало да усвоји. Модеран наставник добро комуницира са ученицима и подстиче њихову аутономију, указује на релевантност учења за живот, допушта критику на часу, охрабрује могућност избора. Он је усмеривач наставе, саветник, помагач, инструктор који ученике оспособљава да стичу знање, али и да мисле и решавају проблеме. У том смислу, аутори су поставили два кључна питања: шта наставник усмерава према ученицима и које су карактеристике ученика према којима наставник усмерава свој рад? Наставник према ученицима усмерава: план, методе, облике рада, активности, средства, простор у коме се одвија настава. Усмереност на ученика подразумева и специфичан однос наставника према деци: комуникација, подстицање, мотивација, разумевање, препознавање њихових потенцијала. Уколико наставник жели да његов рад буде усмерен на ученике требало би да примењује индивидуализовани приступ у васпитно-образовном процесу. У примени индивидуализованог приступа наставник полази од одређених димензија индивидуалности које карактеришу сваку личност: способности, интересовања, породично порекло, мотивација, темперамент, стил учења и пол. Одговори наставника на питање шта подразумевају под термином „усмереност на ученика“ указују да га схватају као излагање у сусрет потребама и интересовањима ученика, као поштовање мишљења ученика, обраћање пажње наставника на проблеме ученика у настави, док се остале димензије индивидуалности, као што су пол, темперамент, стил учења, породично порекло, не појављују у одговорима. Усмереност на ученика претежно се односи на когнитивистички аспект наставе, а социјално-морални аспекти овог питања су скоро у потпуности занемарени. Када се од наставника тражило да наведу пример часа када су свој рад организовали тако да буде усмерен на ученика онда се на првом месту истиче појављивање социјално-васпитних проблема на часу, а не дидактичко-методичка решења која наставник примењује у настави како би свој рад усмерио на ученике. Из првог одговора се може препознати теоријско знање, које је недовољно, а у одговорима на друго питање (пример одржаног часа) уочава се поједностављено и редуковано схватање термина усмереност на ученика. С обзиром на то да наставници у току стварног часа усмереност на ученика доводе у везу само са променом плана часа у ситуацији када се догоди неки социјални или васпитни проблем, аутори закључују да наставници своја професионална знања о усмерености на ученика недовољно и неуједначено примењују у практичном раду.

Посебно питање које су аутори поставили током истраживања је: *зашто долази до промена квалитета часа?* Притом наглашавају да су структурални елементи квалитета часа (окоснице наставног процеса) планирање, организација и евалуација. О квалитету часа може се расправљати и са становишта циљева и задатака, резултата/исхода, наставних планова и програма, наставних садржаја, компетенција наставника, „когнитивних резултата“, социјалних, моралних, физичких и естетских знања. Од тога како наставник схвата квалитет часа директно зависи и његов однос према променама које су се догодиле у учионици. Уколико сматра да је квалитет наставе у ваљаној процедури предавања предвиђених наставних садржаја, у

строгом придржавању наставног плана и програма, може се очекивати висок степен неосетљивости на промене које се догађају у учионици. Међутим, ако наставник квалитет наставног часа разуме као задовољавање сазнајних и вредносних потреба ученика спремно ће прихватити промене које су инициране од стране ученика. Успешан наставник је „вртлар у одељењу“, он користи педагошку културу, али је и ствара, увек је у току збивања. Са становишта промена и осцилација у квалитету часа, успешнији ће бити онај наставник који се лакше прилагођава новој ситуацији. Емпиријски налази аутора показују да наставници средњих школа одговорност за промену квалитета часа не приписују само ученицима, већ указују и на сопствени удео у том процесу. Када јер реч о ученицима на квалитет часа утиче њихова мотивација, активност, расположење, интелигенција, а уколико је до промене у квалитету часова дошло због наставника, онда наставници истичу да је разлог за то пад концентрације, расположење, здравствено стање, одсуство креативности. Код наставника у оновним школама осцилације у квалитету часа долазе услед (не)занимљивости наставне јединице, неодговарајућих наставних средстава, употребљених метода рада, одсуства припреме наставника, али и временских прилика и распореда часова. У другом плану су мотивација, интелигенција ученика и креативност. Високо место метода рада у одговорима наставника основних школа показује да је њихова методичка спремност развијенија и да су више свесни чињенице да од метода рада зависи и квалитет часа. Код наставника средњих школа „расположење“ ученика и наставника је водећи узрок промена у квалитету часа, што упућује на психолошке факторе рада. Аутори зато наглашавају да сазнање да на дис-континуитет квалитета часа више утичу ученици, наставне јединице, наставна средства и распоред часова него наставници и методе њиховог рада, потврђују потребу за стручним усавршавањем наставника.

Аутори отварају и *питање даровитости ученика*, теоријски образлажући да у модерној организацији друштва даровити више нису случајни производ природе, већ део образовног система, да се регрутују у школи и отуда потреба да се размотри однос наставника према даровитим ученицима. Ово питање, према мишљењу аутора, није само питање образовања, већ и значајно развојно питање друштва. Аутори истичу да је креативност једно од основних обележја даровитости и да се у литератури као фактори креативности могу пронаћи различити облици способности: способност да се мисли, опажа, осећа другачије од других, способност разраде детаља и стварања целине и способност тумачења познатог на нов начин. Даровитост је условљена: 1) узрастом, полом, друштвеном средином, културним обрасцима; 2) облашћу у којој се се креативан рад изводи (уметност, природне науке, друштвене науке); 3) ситуацијом и радном активношћу и 4) предиспозицијама личности (учење, стварање, социјалне карактеристике). За даровиту децу карактеристично је да имају богатији речник, смисао за имагинацију, широка интересовања, упорност у раду, самосталност у учењу. Даровити ученици могу се препознати по томе што показују способности лаког и брзог учења (изузетна у разумевању и решавању проблема). Даровитост се вежује увек за одређену област друштвених активности или посебну професију – математика, језик и књижевност, уметност, друштвене науке. Поред родитеља, школа, односно наставници имају пресудну улогу у препознавању даровитости, у усвајању знања, изградњи вештина, развоју самопоштовања и

вере у себе и своје способности у решавању разних проблема. Улога наставника састоји се у томе да прилагоде образовне садржаје, методе рада, поступке, средства и стил рада даровитој деци, да препознају потребе даровитих и да развијају даровитост. Налази из емпиријског истраживања показују да наставници углавном опажају даровите ученике кроз таленат за поједине предмете. Даровитост се препознаје као когнитивна способност ученика (лако и брзо учење). Не опажа се култура (уметност) као даровитост, као ни моторичка (спорт, практичан рад), вољно-морална (алтруизам-егоизам) и социјална даровитост (успостављање контаката, лидерство). Вешта и лака употреба језика (вербална способност) ретко се појављује у одговорима наставника. Наставници се више ослањају на природни дар деце, него што се баве подстицањем даровитих. Тако подршка развоју даровитих није усмерена на издвајање (програм за даровите), убрзавање (прескакање) и обогаћивање програма (курсеви изван школе). Она углавном обухвата репертоар морално-емоционалне подршке – подстицање на још успешнији рад, помоћ у надоградњи знања, припрема за такмичење, сарадња са породицом, упућивање на литературу и слично.

Поред знања и вештина које су неопходне за обављање делатности, за наставника је веома важна *сарадња са другим колегама*. Односи у школи заснивају се на расподели моћи, статуса и угледа. Наставници се групишу функционално, афективно, статусно. Свака организација, па и школа, систем је „малих група“ у којима се успостављају повољни међуљудски односи. Аутори наводе да у школи постоје различити типови наставника: 1) наставници који су потпуно предани послу (нису оријентисани према колегама већ према послу); 2) наставници који се строго држе прописаног времена и планова и немају времена за разговоре са колегама (формалисти); 3) наставници који су пуни идеја и иницијатива како да се поправи стање у школи, често се намећу као вође другима; 4) наставници који се стално слажу са другима, прихватају решења без супростављања и сукоба (конформисти). Истраживачи који се баве *културом сарадње у школама* указују на вредности овакве школе: наставници се уважавају и поштују у личном и професионалном смислу, подржавају се у смислу одговорности за успешан рад школе, развијена је узајамна подршка и снажан осећај сигурности, а не осећање кривице и фрустрације; отворено говоре о својим проблемима. Сарадња међу наставницима унапређује рад наставника и успешност школе. На истраживачко питање – да ли постоји сарадња међу наставницима – наставници одговарају да постоји висок степен сарадње међу њима. Када је реч о питањима која их подстичу да међусобно сарађују наставници најучесталије наводе наставне планове и програме, васпитне проблеме и ученике (у основним школама), а васпитне проблеме и наставу (у средњим стручним школама и гимназијама). Док су у средњој школи питања наставе, која укључују методе и облике рада, на врху учесталости, заједно са васпитним проблемима, у основној школи ова питања су на средини степена учесталости. Аутори долазе до закључка да је сарадња наставника усмерена на питања која мање зависе од њиховог наставничког умећа, него на она питања која се одnose на курикулум и средства којима остварују своје радне задатке, у којима долази до изражаја креативност. Наставници се више баве оним питањима која не могу да реше, него онима на која могу да утичу (која се тичу њиховог усавршавања и иновација рада). Осим тога, социјално-морална пита-

ња наставе не опажају као значајно питање сарадње, као ни односе међу наставницима. Дакле, на основу одговора наставника о сарадњи може се јасно видети, наглашавају аутори, да преовлађују понашања и активности које се могу категорисати као функционална и организациона, а недостају информације о иновативној, културној и стручној сарадњи.

Успешно одвијање наставничке делатности подразумева ваљан резултат, а то значи активност са минималним бројем грешака. Циљ последњег (седмог) дела емпиријског истраживања је стицање увида у *мишљења наставника о грешкама које праве у оквиру наставног часа и начинима отклањања грешака*. Истраживачи су класификовали шест типова грешака наставника у односу на нека специфична обележја професије као што су струка, предметно знање, организованост, етика рада. Типови грешака су: *дидактичко-методичке* (неорганизованост, несистематичност, нефлексибилност у предавању); *стручне* (предметно-сазнајне, материјалне); *персоналне* (сујета, мрзовоља, ауторитарност, недружелубивост); *професионалне* (неодговарајући однос према послу); *педагошке* (непоштовање васпитних правила, вредности), *социјално-моралне* (склоност сукобима, избегавање сарадње, неразматрање последица догађања). Резултати истраживања су показали да наставници у свом раду далеко више опажају дидактичко-методичке од социјално-моралних грешака. Овај налаз аутори објашњавају тиме што су наставници недовољно дидактичко-методички обучени током студирања, па чешће праве ову врсту грешака. Социјалне проблеме у одељењу аутори су посматрали као одступање ученика или групе ученика од друштвено прихваћених норми, као раскорак између образовних и васпитних норми и ученичког понашања. Моралне грешке наставника појављују се када не реагује на понашања као што су крађа, лаж, оговарање, наношење вербалне или физичке повреде другим ученицима. Истраживање је показало да грешке наставника могу бити и последица њихових личних погрешних одлука. Доношење одлука у настави разликује се од доношења одлука у неким другим друштвеним делатностима. Наставници су у једном посебном социјално-моралном амбијенту у коме се млада људска бића развијају физички, емоционално, социјално, сазнајно, морално. Њихове су одлуке испуњене социјалном садржином и то је разлог за повећану могућност грешака. Међутим, свака одлука повлачи питање одговорности, и када су у питању ваљане одлуке и оне, више или мање, погрешне. Аутори зато предлажу нека питања која би требало да буду заступљена у наредним истраживањима овог проблема: препознавање оних околности у којима се грешке појављују, описивање последица које грешке производе и одређивање средстава и техника помоћу којих се грешке избегавају. Следећа истраживања би требала да се фокусирају и на довођење у везу социо-демографских карактеристика наставника (пол, дужина радног стажа, године старости, место у којем наставник ради) и њихових грешака у наставном раду.

Аутори потом своју пажњу усмеравају на проблем *стварања климе у одељењу* који је, према њиховом мишљењу, од највећег значаја за ефикасност и успешност рада. Наводе да је *повољна школска клима* она у којој наставници и ученици доживљавају школу као пријатељску средину, у којој се осећају прихваћено и пожељно. Препознаје се по узајамном поштовању ученика и наставника, неконфликтним односима између чланова колектива, успешној сарадњи са колегама и родитељима. С друге стране, неповољна

школска клима подразумева отпор и незадовољство код наставника и ученика, међусобно сукобљавање и одсуство сарадње. Аутори посебно подвлаче кључну улогу наставника у стварању позитивне климе у одељењу, односно да од његове личности, понашања и стратегија које ће примењивати, зависи квалитет социјалне климе. Он подстиче осећања ученика да ураде нешто позитивно, успоставља топао емоционални однос са ученицима и ученика међусобно, осетљив је за унутрашње доживљавање других/ученика, успоставља адекватну комуникацију, организује и изводи наставу, заинтересован је за успех и понашање ученика а не индиферентан, толерише несасгласне ставове, охрабрује критичко мишљење, отворен је за новине. Међутим, за стварање позитивне климе у одељењу веома је важно како наставник схвата суштину своје професионалне делатности. Тако је за повољну социјалну климу у одељењу значајнија вредноћа, поштење, дух рада, „љубав према деци“, професионални идентитет од материјалних награда и повољних услова рада. Социјалне односе у одељењу регулишу нормативни прописи из области образовања, моралне норме и лични стил наставника и ученика. Моралне норме су имплицитни регулатор социјалних односа у одељењу, друштво их ствара и оне се „уносе“ у школу и одељење. Регулисање социјалних односа у одељењу не значи само прилагођавање наставне праксе нормативним прописима и моралним нормама у учионици, већ и суочавање са изненадним, неочекиваним проблемима. Тако да је могуће разликовати следеће улоге ученика и група у стварању одређене социјалне климе у одељењу: *конструктивну* (сарадња, пажња), *деструктивну* (омаловажавање наставника, увредљиви наступи) и *опструктивну* (бежање са часа, избегавање активности). Други кључни елемент појма социјалне климе у одељењу је *моћ наставника и ученика*. Успостављање позитивних или негативних социјалних односа у одељењу у директној је корелацији са односом према моћи. Користећи различите облике моћи (наметање воље ученицима, ауторитет преносиоца знања, утицај на понашање ученика) наставник успешно или неуспешно решава проблеме у одељењу. Уколико ученици превладају са својим облицима моћи (моћи супростављања), сигурно је да ће клима у одељењу бити негативна и проблематична. Начин на који наставник користи моћ у одељењу чинилац је позитивне или негативне климе у одељењу. Аутори наглашавају да је најважнији услов за стварање повољне социјалне климе у одељењу однос поштовања и поверења између наставника и ученика, односно рационалан однос према моћи. Реч је о наставничковој способности да схвати потребе, проблеме и тежње ученика и да усклади њихово понашање. Да би у томе успео, он би требало да, поред теоријско-педагошких знања, користи и категорије живота – доживљај, значење, смисао, вредности, разумевање, сврха, идеал.

Аутори разматрају *проблем (само)усавршавања наставника* као услова компетенције полазећи од тога да је професија наставника специфична по томе што не ствара одређени производ, већ припрема младе људе за обављање друштвених улога и утиче на њихов сазнајни, емоционални и морални развој. Да би то остварио, наставник би требало да у својој делатности повеже стручно знање предмета и педагошке захтеве. Он би требало да буде „научник“ али и „уметник“, а уколико је само једно од овога настава неће бити успешна. Овде се поставља и питање *компетенције наставника*. Аутори наглашавају да, без обзира како је одредимо, на дескриптивни или

нормативни начин, она упућује на *процену* вредности наставника. Окосница компетенције наставника су његове стручне, педагошке, дидактичко-методичке способности, способности комуникације, морални квалитети. Наставник би требало да добро познаје свој предмет и да се континуирано усавршава. Поред тога, компетенција укључује и спремност за сарадњу са другим учесницима образовања и васпитања, а једна од основних карактеристика компетенције наставника је способност за доношење правих одлука о свим питањима образовања и наставе. Највиши степен компетенције наставника постиже се када се покlope индивидуалне вредности (когнитивне и некогнитивне) са захтевима конкретне наставне делатности.

Аутори наглашавају *суштински значај усавршавања наставника* на шта указују и сва европска документа о образовању. У документу Европске комисије, *Образовање у Европи – различити системи, заједнички циљеви до 2010. године*, као један од важнијих стратешких задатака истиче се унапређивање професионалног образовања наставника. Постоје два начина да се са ступањем на посао наставник усавршава: институционалан и спонтан који зависи од ентузијазма наставника. Аутори истичу да су могућа бар два институционална решења постојећег дефицита педагошко-дидактичког образовања наставника у Србији. Прво је ревизија наставних планова на факултетима, друго је оснивање посебних институција које би се бавиле усавршавањем наставника. Када је реч о првом решењу, потребно је уједначити и осавременили педагошке дисциплине на наставничким факултетима. Курсеви би требали да трају један или два семестра са обавезном дидактичком и методиком наставе. На ненаставничким факултетима је потребно обезбедити продужено образовање за оне студенте који се одреде за наставничку професију (једна година). Друга могућност је оснивање посебних институција (центара) за усавршавање наставника на различитим нивоима: државном, регионалном, локалном. У раду тих институција учествовали би професори са педагошких, психолошких и социолошких катедри, истраживачи научних института, представници стручних друштава. Поред институционалних решења овог важног питања, увек би требало рачунати и на *самоусавршавање наставника*. Свестан да од њега зависи квалитет знања, систем вредности и скуп вештина посредством којих се обликује личност ученика и његова слика света, он ће сам себе учинити одговорним за посао који обавља. Дакле, модерна настава рачуна са способним, мотивисаним, педагошки припремљеним, комуникативним наставником који је спреман на стално усавршавање и самоусавршавање. Ако живимо у друштву које учи, онда се то односи пре свега на наставника који учи – стиче нова стручна знања, педагошко-психолошка, дидактичко-методичка, социолошка знања и вештине које су неопходне за успешно остваривање наставе и васпитања у основним и средњим школама и факултетима.

С обзиром на учени раскорак између педагошке теорије и праксе, односно недовољну примену теоријских знања у наставној пракси, аутори истичу потребу за новим истраживањима. Она треба да буду усмерена на испитивање квалитета знања наставника о настави и васпитно-образовном процесу, анализу начина примене тих знања у практичном раду и препознавање оних чинилаца који отежавају потпуније повезивање теоријских знања наставника и њиховог практичног рада, а све у циљу остваривања квалитетне наставе чији је основни услов – *квалитетан наставник*.