

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 581-594	Ниш	април - јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 371.13/.14

Originalan naučni rad

Primljeno: 23.02.2013.

Odobreno za štampu: 30. 05. 2013.

Jelena Vranješević

Univerzitet u Beogradu

Učiteljski fakultet

Beograd

Nataša Vujisić Živković

Univerzitet u Beogradu

Filozofski fakultet

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Beograd

PROFESIONALNI IDENTITET NASTAVNIKA I OBRAZOVANJE IZMEĐU KOMPETENCIJA I IDEALA*

Apstrakt

Profesionalni razvoj nastavnika je jedna od središnjih tema u debati o profesionalizaciji u obrazovanju koja se odvija u okviru prelaska sa obrazovanja zasnovanog na obrazovnim idealima na obrazovanje zasnovano na kompetencijama. Razmotren je društveno-istorijski kontekst promena u koncipiranju pedagoške prakse i analizirane su protivrečnosti koje ove promene donose – od uskog, instrumentalističkog pristupa obrazovnom postignuću kao merilu ukupnog kvaliteta sistema, do shvatanja obrazovanja kao socijalno-etičkog delanja. Posebna pažnja poklonjena je razumevanju profesionalnog identiteta nastavnika u savremenom obrazovnom sistemu, kao dinamičnog i višeslojnog fenomena, podložnog transformaciji tokom njihovog inicijalnog obrazovanja i rada u školskim uslovima. U tom smislu predstavljene su osnovni rezultati istraživanja ovog problema u inostranoj i domaćoj literaturi. Naročito se ističe značaj alternativnih modela obrazovanja i usavršavanja nastavnika, kao što su reflektivna praksa, obrazovanje nastavnika kao istraživača ili kao lidera u promenama pedagoške prakse, u cilju humanizacije vaspitno-obrazovnog procesa.

Ključne reči: profesionalizacija u obrazovanju, obrazovanje nastavnika, profesionalni identitet nastavnika, obrazovanje usmereno na kompetencije, obrazovni ideali

jelena.vranjesevic@uf.bg.ac.rs

* Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”, br. 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AND EDUCATION BETWEEN COMPETENCIES AND IDEALS

Abstract

Teachers' professional development represents one of the core issues in the debate on professionalization in education that takes place within the transition from an education based on ideals to the competency-based education. This paper considers the socio-historical context of changes in educational practice and analyses contradictions of those changes – from the narrow, instrumental approach that perceives educational outcomes as the absolute measure of educational quality, to the understanding of education as social and ethical action. Special attention is given to the understanding of teachers' professional identity in contemporary education, as a dynamic and multilayered concept, subject to constant changes through teachers' initial education and their further professional development. In this sense, the main research findings in this area (both national and international) are presented. This paper particularly stresses the importance of alternative models of teachers' initial education and professional development, such as the concept of reflective practice and the idea of teachers as researchers or as leaders of educational changes, which are expected to humanize the process of education.

Key Words: Professionalization in Education, Teacher Education, Teachers' Professional Identity, Competency-Based Education, Educational Ideals

Inicijalno obrazovanje nastavnika i njihov profesionalni razvoj predstavlja jedan od ključnih problema savremenih obrazovnih politika i neku vrstu paradigme svih nedoumica oko profesionalizacije u polju obrazovanja sa kojima se suočavamo. Relativno kratka istorija profesionalnog obrazovanja i organizovanja strukovnih zajednica učitelja i nastavnika u Srbiji bila je opterećena intenzivnim omasovljavanjem obrazovnog sistema, njegovom birokratizacijom i odsustvom dugoročnije politike stručnog usavršavanja i društvenog afirmisanja nastavnog kadra. Suprotstavljenost društvenih potreba za podizanjem opšteg nivoa obrazovanja stanovništva i nediferenciranosti pozivnog obrazovanja usled slabosti profesionalnih grupa da se izbore za sopstvenu reprodukciju u školskom sistemu (Трговчевић, 2003, str. 30) pokazivala se i kao prepreka za obrazovanje nastavnika i diferencijaciju i specijalizaciju naučnih oblasti.

Istraživanje navedenog problema u našem društvu je pod dodatnim pritiskom hroničnog zaostajanja u društvenoj modernizaciji (koja se često poistovećuje sa evropeizacijom i „vesternizacijom“), kao i prevelikih očekivanja od obrazovnog sistema da reši većinu društvenih problema (klasnu, rasnu, rodnu neravnopravnost, nasilje u društvu itd.). Ova druga tendencija, poznata i kao „pedagogizacija“ ili „edukacionalizacija“

(Bridges, 2008), karakteristična je i za moderna zapadna društva. Dodajmo i to da u osnovi debate o profesionalizaciji u oblasti obrazovanja i reformi obrazovnog procesa stoji oštro suočavanje zagovornika programa opšteg (humanističkog) i pozivnog (stručnog) obrazovanja, koje je naročito izraženo u oblasti srednjeg i visokog obrazovanja, i, da se, takođe, prepoznaje kroz sukob kritičko-emancipatorske pedagogije koja cilj obrazovanja vidi u samoodređenju i suodređenju ličnosti i utilitarističke politike obrazovanja usmerene na povišenje efikasnosti sistema i obrazovnih postignuća učenika.

Predmet ovog rada je ispitivanje mogućeg položaja nastavnika u uslovima radikalnog zaokreta ciljeva obrazovanja od „svestrano razvijene ličnosti“ ka „razvijanju kompetencija za XXI vek“, kao i pitanje uspostavljanja profesionalnog identiteta nastavnika u savremenom obrazovnom sistemu. Cilj je da se sagledaju promene u nastavničkoj profesiji u uslovima „obrazovanja zasnovanog na formiranju kompetencija“, kao i da se ukaže na alternativne puteve izgradnje profesionalnog identiteta nastavnika i osavremenjavanja vaspitno-obrazovnog procesa. Zbog toga je važno da se a) razmotre uzroci i posledice prelaska obrazovne politike i prakse u razvijenim zemljama na pristup obrazovanja zasnovanog na kompetencijama, b) da se izdvoje protivurečnosti ovog pristupa i emancipatorske uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu i v) da se sagleda savremeni pristup u formiranju i istraživanju profesionalnog identiteta nastavnika. U zemlji koju karakteriše istorijski proces dugog trajanja, koji neki autori nazivaju *usporenom modernizacijom* (Трговчевић, 2003, str. 31), preispitivanje profesionalne uloge nastavnika u savremenom obrazovnom sistemu može da pruži doprinos u uobličavanju kompetentne obrazovne politike i pedagoške prakse.

IZAZOVI ZASNIVANJA OBRAZOVNE PRAKSE I NASTAVNIČKE PROFESIJE NA KOMPETENCIJAMA

Danas se problem profesionalizacije u obrazovanju i uticaja naučnog znanja na ovaj proces sagledava u okvirima opšteg pristupa vaspitno-obrazovnom sistemu, koji neki autori, poput vodećeg britanskog kognitivnog psihologa, kritičnog prema aktuelnoj politici i nauci o obrazovanju, Alena Bedlija (2004) nazivaju *industrijskom granom zvanom obrazovanje*. U tom kontekstu jednako kritičan prema aktuelnoj praksi obrazovanja, doajen pedagoške psihologije Džerom Bruner (2000) zalaže se za *kulturu obrazovanja*. Između „industrijske grane zvane obrazovanje“ i „kulture obrazovanja“ stoji neumoljiva činjenica da će 10% budućih akademskih građana imati ulogu nastavnika (Zgaga, 2008) i da od rešavanja pitanja njihovog inicijalnog obrazovanja i daljeg stručnog usavršavanja u velikoj meri zavisi uspeh kompletne reforme univerziteta, konstituisanje savremenog koherentnog obrazovnog sistema i uspešnost

obrazovno-vaspitnog procesa uopšte. U psihološkim i pedagoškim krugovima prihvaćeno je mišljenje da nastavnik nije profesionalac neke oblasti u nastavi, „već je profesionalno nastavnik određene programske oblasti” (Brković, Bječić, i Zlatić, 2009, str. 582). Međutim, ovakvo stanovište još nije primenjeno u koncipiranju našeg obrazovnog sistema, budući vaspitači i učitelji još se u punoj meri ne prihvataju kao ravnopravni akademski građani i autonomni profesionalci, dok se budući predmetni nastavnici na matičnim fakultetima doživljavaju kao „balast” u pripremanju kompetentnih naučnoistraživačkih kadrova. Drugim rečima, „industrija obrazovanja” produkuje veliki broj nastavnika, pri čemu je Brunerova misao da „pedagogija nikada nije bezazlena, ona je medij koji nosi poruku” (2000, str. 62) još uvek daleko od punog prihvatanja.

Trend u savremenom obrazovanju sve više ide u pravcu obrazovanja zasnovanog na kompetencijama (*competency based education*), a ne na idealima (višim ciljevima i svrhama). Poreklom iz idealističke filozofije cilj (ideal) vaspitanja „svestrano razvijene ličnosti” bio je prihvaćen i od sledbenika materijalističke filozofije, koji su, prepoznajući klasnu uslovljenost vaspitanja, u navedenom cilju videli mogućnost za emancipaciju radničke klase. Oспорavan od mnogih psihologa i pedagoga, zbog toga što je, u krajnjoj liniji, vodio do dominacije verbalizma i „intelektualizma” u školskom obrazovanju – ovaj cilj vaspitanja odigrao je veliku ulogu u formulisanju nastavnih programa tokom XIX i XX veka. Društveno-istorijski kontekst koji je doveo do promene koja se ogledala u zameni ciljeva (ideala) kompetencijama i ishodima obrazovanja, po mnogim autorima, predstavljaju potrebe industrijske revolucije za organizacijom adekvatne obuke, neoliberalni koncept ekonomije u postindustrijskom društvu, teorija ljudskog kapitala i, najzad, uticaj bihejviorističke psihologije na teoriju obrazovanja (Деспотовић, 2010, str. 107). Još početkom XX veka, pod uticajem razvoja naučnog menadžmenta u industriji javljaju se pokušaji da se nastavni proces usmeri na formiranje kompetencija. Tako je davne 1919. godine Čarls Alen objavio rad „Nastavnik, čovek i posao”, u kome insistira na organizovanju kurikuluma i nastave u logičke jedinice koje mogu da budu standardizovane i koje su usmerene na formiranje specifičnih radnih postignuća, odnosno kompetencija (isto, str. 109). Kasnije neoliberalna ekonomija insistira na spajanju tržišnih reformi sa teorijom ljudskog kapitala. Veliki doprinos ovom pristupu predstavljaju OECD programi koncipiranja obrazovnih kompetencija, koji su podrazumevali multidisciplinarnu – filozofsku, sociološku, ekonomsku, psihološku i andragoško-pedagošku raspravu o formiranju profesionalnih kompetencija na nacionalnom i međunarodnom nivou. Zanimljivo je da je pedagoška profesija bila jedna od prvih „na udaru” pristupa obrazovanju zasnovanom na kompetencijama. Još šezdesetih godina nezadovoljstvo obrazovanjem nastavnika osnovnih škola u SAD dovelo je do stvaranja programa inicijalnog obrazovanja nastavnika koji su bili modulirani

prema precizno specifikovanim profesionalnim kompetencijama, uglavnom usmerenim na učenje i nastavu. Pitanje zasnivanja programa inicijalnog obrazovanja nastavnika na kompetencijama, autonomije koju pedagoški koledži treba da imaju u njihovom donošenju i uvođenja budućih nastavnika u školski rad dolaze u fokus obrazovne javnosti i dovode do uobličavanja koncepta obrazovanja nastavnika koje je zasnovano na kompetencijama (*competence based teacher education – CBTE*). Sa druge strane, bihejvioristička psihologija obrazovanja podsticala je promene koje su ciljeve obrazovanja, a time i rad nastavnika, usmeravale u pravcu postizanja promena u manifestnom ponašanju učenika koje se zasniva na objektivnim opservacijama i ne dozvoljava različite interpretacije. Ovaj pokret naročito se istakao u promovisanju „obrazovanja usmerenog na ishode“ (*outcomes based education*) tokom osamdesetih i devedestih godina XX veka. Sažimajući uticaje koji su dolazili iz područja ekonomije kao i onih iz sfera naučne teorije na politiku i praksu obrazovanja, Miomir Despotović (2010, str. 117) primećuje da je putem koncepta obrazovanja usmerenog na kompetencije „svet rada“ izrazio ključne potrebe i zahteve prema obrazovanju, dok su putem „obrazovanja zasnovanog na ishodima“ nauke o obrazovanju pokušale da psihološki i didaktički oblikuju i realizuju ovaj zahtev. Suština ovih promena bila je u tome da se omogući unapređivanje ekonomskog razvoja putem obrazovanja.

Pristup zasnovan na kompetencijama pojavio se najpre u anglosaksonskoj sredini, da bi se potom proširio na veliki deo sveta, uz manja ili veća osporavanja od stručnjaka za obrazovanje i naučnika iz drugih oblasti. Neki autori (Andrejev, 2006, str. 270) primećuju da se kompetencijama uglavnom pripisuje inovacioni karakter i da se pod njima podrazumeva integralna sposobnost rešavanja konkretnih problema koji nastaju u raznim sferama života. Ukupno uzevši, pristup zasnovan na kompetencijama ukazuje na praktičnu stranu obrazovanja i na njega se nadovezuje konstruisanje novog tipa obrazovnih standarda (u engleskoj terminologiji: *standard based education*). Andrejev (isto, str. 273) ukazuje na to da pristup zasnovan na kompetencijama nema samo pragmatični značaj, tj. da se ne odnosi samo na didaktiku, metodiku i organizaciju nastave, već predstavlja svojevrsnu *socijalnu strategiju*, što zahteva dublju filozofsko-sociološku analizu.

Ne treba posebno napominjati da i u anglosaksonskom svetu postoje kritičari ovog pristupa, posebno kada je reč o njegovoj primeni na profesionalno obrazovanje nastavnika. Verovatno jedan od njegovih najoštrijih kritičara jeste profesor Džon Eliot (2006), vodeći kreator programa inicijalnog obrazovanja nastavnika u Engleskoj i zastupnik primene metodologije akcionih istraživanja u ovoj oblasti. Bihejvioralni konstrukt kompetencija obećava povećavanje kvaliteta sistema obrazovanja ali, upozorava Eliot, postoje i alternativni modeli povećanja kvaliteta, a oni se u nastavi, u prvom redu, ogledaju „u sposobnosti

nastavnika da prepozna obrazovne vrednosti u transakcijama sa učenicima” (isto, str. 433). Poučavanje, vaspitanje i obrazovanje ne mogu da se svedu na vid instrumentalne akcije, oni pre svega predstavljaju praktično, znači socijalno-etičko nastojanje. Na ovim pozicijama nalazi se veliki broj savremenih teoretičara obrazovanja i njihova zalaganja bude nadu da je još uvek moguće zadržati autonomiju pedagoške prakse i autentičan odnos nastavnika (vaspitač) – učenik (vaspitanik) u obrazovno-vaspitnom procesu.

Navedena dilema kod nas se javila 2010. godine, kada je jedna radna grupa pri Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja ponudila nacrt *Standarda znanja, veština i vrednosnih sudova (kompetencija) za profesiju nastavnika* (2010). Ovaj dokument bio je predmet oštre kritike u pedagoškoj javnosti. Postavljalo se pitanje da li nam je ovakva vrsta standardizacije uopšte potrebna, budući da neke zemlje sa najrazvijenijom profesionalizacijom nastavnika, na primer Finska, nju ne koriste (Radulović, Pejatović, i Vujisić Živković, 2010, str. 164). Analiza predloženog dokumenta pokazala je da je zasnovan na tzv. procesnom pristupu menadžmenta kvaliteta, da je u njemu obrazovanje redukovano na uslužnu delatnost, nastavnici na one koji pružaju usluge, a učenici, roditelji i drugi socijalni partneri svedeni su na korisnike usluga i na klijente. Nasuprot tome, kritičari pomenutog dokumenta predlažu da se nastavnička profesija definiše preko uloga i aktivnosti koje nastavnik praktično realizuje, a koje su specifične za njegovu profesiju, čime se ona razlikuje od drugih profesija. Nastavničkoj profesiji treba pristupiti u kontekstu škole i zajednice, i u tom okviru razvijati nastavnički profil, na osnovu naučno-teorijskih ideja, aktivnog učešća u profesionalnoj zajednici u kojoj dolazi do međusobnog sporazumevanja, razmene inicijativa i primera dobre prakse (isto, str. 165). Takođe, neki autori upozoravaju da sama ideja standarda nosi u sebi izvestan rizik da se nešto što je živo, promenljivo i u stalnom razvoju, kao što je proces obrazovanja, pretvori u nešto „standardizovano“ i statično. Zato postojeće standarde treba posmatrati kao početak procesa u kome i kroz koji će se najrelevantniji akteri (deca, roditelji, nastavnici, prosvetne vlasti, donosioci odluka i politika) okupiti i započeti dijalog o kvalitetu i značaju kvaliteta obrazovanja. To znači da postojeće standarde treba tretirati kao promenjive, nešto što može i mora biti fleksibilno i kontinuirano unapređivano. Oni ni po koju cenu ne smeju postati sredstvo kontrole, već treba da budu podsticaj za razvoj i promociju nastavničke profesije (Vranješević i Trikić, 2013). Slično Eliotu (2006, str. 439), koji se zalaže za uvažavanja značaja refleksivne prakse za razvoj kompetencije poučavanja, naši autori naglašavaju ulogu koju su novije koncepcije odigrale u kreiranju programa inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, kao što su: teorija obrazovanja nastavnika – istraživača, koncept refleksivnog praktičara i teorija razvoja

profesionalnog identiteta nastavnika. Posebno se naglašava, da ova poslednja teorija odgovara koncepciji celoživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja (Radulović, 2010, str. 166).

Iskustvo, teorijsko i praktično, sa pristupom zasnovanim na kompetencijama, kod nas je još uvek vrlo oskudno, što je još jedan pokazatelj usporene društvene modernizacije. Suočeni smo sa protivurečnostima u profesionalizaciji nastavničkog poziva, u koncipiranju školovanja kvalifikovane radne snage i vaspitanja autonomne, društveno odgovorne ličnosti. Problemi koji stoje pred vaspitno-obrazovnom teorijom umnožavaju se, bez mnogo novih operacionalizovanih programa osavremenjivanja koncepcija procesa i sistema obrazovanja. Jedan od zanimljivijih pokušaja da se odgovori na bar neke od navedenih problema (pre svega na pitanje kako da se premosti jaz koji postoji između obrazovanja koje je zasnovano na *kompetencijama* i obrazovanja koje uzima u obzir *ideale*) jeste koncepcija profesionalnog identiteta nastavnika kojom ćemo se baviti u nastavku ovog članka.

FORMIRANJE I MOGUĆNOSTI TRANSFORMISANJA PROFESIONALNOG IDENTITETA NASTAVNIKA

Tema razvijanja profesionalnog identiteta nastavnika zadobila je jedno od ključnih mesta u programima osavremenjivanja i istraživanja obrazovanja u razvijenim zemaljama. Profesionalni identitet nastavnika uključuje individualni, lični doživljaj profesije i način na koji se nastavnik u njoj samorealizuje, a sa druge strane, profesionalni identitet odnosi se na javni doživljaj delatnosti strukovne zajednice nastavnika. Kada se govori o upotrebi pojma profesionalnog identiteta nastavnika, kao analitičke kategorije, u perspektivi teorije vaspitanja, psihologije ličnosti i sociologije kulture, onda ovaj pojam zahteva razmatranje značenja i odabir onih elemenata pogodnih za naučnoistraživačku analizu. Međutim, određenja profesionalnog identiteta nastavnika međusobno se razlikuju, u većini radova ne nudi se eksplicitna definicija ovog pojma, već se ukazuje na njegove sledeće karakteristike: profesionalni identitet nastavnika ne predstavlja stanje nego proces, on je u stalnom nastajanju i dinamički se transformiše tokom karijere nastavnika; nastaje kao rezultat delovanja lične biografije, profesionalnog obrazovanja i iskustva, kao i delovanja dominantne kulture obrazovanja. Profesionalni identitet je relacioni pojam koji obuhvata način na koji nastavnik određuje i realizuje profesionalne ciljeve, potrebe, uloge i aktivnosti, a određen je i načinom na koji drugi (učenici, roditelji, profesionalna zajednica, javno mnjenje) vide i definišu nastavničku profesiju.

Profesionalni identitet nastavnika jeste odgovoran za to na koji način nastavnik razmišlja o nastavi, obrazovanju, školi, sopstvenoj realizaciji u profesiji. Kao takav on je otvoren, protivurečan i višesložan,

uključuje znanja, stavove i vrednosti koje se kontekstualno razvijaju pod uticajem tzv. ekologije škole i nastaje u procesu suočavanja sa dilemama među kojima je najizraženija tenzija između ličnog i profesionalnog plana, self-koncepta i zahteva uprave škole i vodećeg stila vaspitno-obrazovnog rada u određenoj profesionalnoj zajednici nastavnika. Identitet nastavnika zavisi od razvijenosti profesionalne zajednice, povezan je sa osećajem uspešnosti na poslu, a uključuje i svrhe vaspitnog rada koje su uvek u odnosu sa etičkim, a ne samo sa usko didaktičko-metodičkim vrednostima. Odnosi se ne samo na aktivnosti u nastavi, već i na šire profesionalno angažovanje u školi i društvu, i, uopšte, na način na koji se nastavnikovo „ja” samorealizuje („smešta”) u profesiju, što neki autori nazivaju „socijalizacijom u profesiju” (u nastavu).

U kontekstu našeg rada naročito su interesantne dve karakteristike profesionalnog identiteta nastavnika: 1) identitet nastavnika se postepeno razvija, pri čemu ključnu ulogu ima inicijalno obrazovanje nastavnika i 2) ovaj identitet predstavlja složen konstrukt koga čini više „podidentiteta” koji se međusobno prepliću i uslovljavaju (Vujisić Živković i Vranješević, 2008, str. 61). Navedena dva svojstva profesionalnog identiteta nastavnika izazivaju pažnju istraživača, jer ukazuju na mogućnost da se, u zavisnosti od dobijenih rezultata, projektuju osnovi društveno-pedagoške akcije koja bi bila u funkciji očuvanja i unapređivanja tzv. etike brige (podrazumeva kreiranje konteksta za učenje koji pruža priliku za razvijanje svih potencijala deteta do njihovih krajnjih mogućnosti) i stvaranju tzv. aktivnog profesionalizma.

Sama istraživanja profesionalnog identiteta („stručne socijalizacije”) nastavnika karakterišu tri intelektualne tradicije: funkcionalistička, interpretativna i kritička. Dok je u funkcionalističkoj paradigmi razvoj profesionalnog identiteta nastavnika shvaćen kao merljiv uticaj porodice, škole, profesionalnog obrazovanja i usavršavanja na promene uloga i vrednosnih sudova nastavnika, interpretativna tradicija naglašava potrebu da se istraže stavovi nastavnika u mikrouslovima (sredini) vaspitanja, odnosno da se pedagoška istraživanja usmere na ispitivanje tzv. implicitne, iskustvene pedagogije nastavnika. U kritički orijentisanim istraživanjima cilj nije ni objašnjenje (funkcionalistička paradigma), niti razumevanje (interpretativna paradigma) procesa socijalizacije nastavnika, već njegova promena. Tako smo u ovoj oblasti istraživanja suočeni sa brojnim epistemološko-metodološkim pristupima, od onih u kojima se koriste složene statističke tehnike, do narativnih, etnometodoloških i akcionih studija. Promene koje se očekuju od ovog poslednjeg tipa istraživanja (kritički orijentisana istraživanja) odnose se na razvoj šire perspektive profesionalnog znanja koja prevazilaze kontekst škole i učionice, istovremeno transformišući i samog nastavnika i kontekst u kome deluje, a time dolazi i do promene u mreži socijalnih odnosa i uzajamnih uticaja u vaspitno-obrazovnom procesu.

Kakvi su rezultati dosadašnjih istraživanja profesionalnog identiteta nastavnika? Najuticajnija istraživanja profesionalnog identiteta nastavnika jesu ona profesora Univerziteta u Lajdenu (Holandija) Den Bijarda i saradnika (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) koja sugerišu postojanje različitih profesionalnih orijentacija u naizgled jedinstvenoj zajednici nastavnika. Dalje, analiza rezultata istraživanja potvrdila je pretpostavku o identitetu nastavnika kao kompleksnoj strukturi koja ima više slojeva. Takođe, pokazalo se da je inicijalni program univerzitetskog obrazovanja nastavnika najvećim delom odgovoran za formiranje njihovog profesionalnog identiteta, koji je, sam po sebi, kompozit tri „podidentiteta”: akademskog, pedagoškog i didaktičkog. Akademski podidentitet podrazumeva da nastavnik sebe vidi kao stručnjaka za naučnu oblast koju predaje; didaktički da nastavnik sebe, u prvom redu, sagledava kao metodičara i svoj osnovni interes pronalazi u organizaciji nastave; dok pedagoški podidentitet uključuje samorecepciju nastavnika kao vaspitača koji je, pre svega, zaokupljen pitanjima dobrobiti za učenike. Bijardovo istraživanje pokazuje da kod nastavnika preovlađuje didaktički podidentitet. Ovakvi rezultati odmah otvaraju analogiju sa programima inicijalnog obrazovanja nastavnika u Evropi, u kojima je F. Bubeher (Buchberger, Campos, & Stephenson, 2000) identifikovao četiri komponente: akademsku – obuhvata opšteobrazovne discipline, pedagoško-psihološki blok – šire stručno polje profesionalnog obrazovanja, metodičko obrazovanje i školsku praksu. Neka istraživanja radena kod nas i u svetu (Clandinin & Connelly, 1995; Вујисић Живковић, 2005) pokazuju da se budući nastavnici, posebno oni osnovnih škola, upisuju na studije sa razvijenim vaspitnim konceptom u čijem središtu je razumevanje vaspitanja kao oblikovanje sredine u kojoj se dete samovaspitava, obrazovanja kao procesa razvijanja ličnosti deteta, a nastave kao procesa u kome ključnu ulogu ima aktivnost učenika. Budući učitelji, zbog feminizacije ovog poziva, u prvom redu učiteljice, dolaze na studije sa naglašeno etičko-pedagoškom motivacijom („etikom brige”) i to je resurs koji bi mogao da bude iskorišćen u podsticanju razvoja njihovog profesionalnog identiteta u pravcu koji može da doprinese daljoj humanizaciji vaspitno-obrazovnog procesa, odnosno kreiranju obrazovnog sistema koji, uvažavajući potrebu za formiranjem *kompetencija* i postizanja visokih *standarda*, uvek ima u vidu *ideale* obrazovanja. Nema analognih istraživanja vaspitnog koncepta budućih predmetnih nastavnika, onih koji se, u našim uslovima, sporadično pedagoško-psihološki i metodički obučavaju. Uglavnom, kod budućih učitelja možemo da pratimo proces inicijalnog obrazovanja koji dovodi do jačanja njihovog didaktičkog podidentiteta, a slabljenja etičko-pedagoškog (Вујисић Живковић, 2005). Ovo je, naglasimo, pojava karakteristična za obrazovanje učitelja u svetu upošte, a ne samo u našoj sredini.

Ovde ne možemo da se zadržavamo na empirijskoj evidenciji faza daljeg profesionalnog razvoja nastavnika (početni period – pripravništvo, dalji staž), ali nam je cilj da ukažemo na to da ona govori o dinamičnom karakteru profesionalnog identiteta nastavnika i mogućnostima za njegovu transformaciju u etičko-pedagoškom pravcu. Kao što budući nastavnici ne ulaze u profesionalno obrazovanje kao potpuni laici, već naprotiv, kao ličnosti sa razvijenim vaspitnim konceptom, tako i nastavnici prolazeći kroz razne razvojne faze/krize tokom svoje karijere (od usmerenosti na održavanje discipline, do organizovanja nastavnog časa i postizanja adekvatnog obrazovnog postignuća učenika), u najvećem broju slučajeva očuvaju etos profesije, bio on podržan od prosvetnih vlasti ili ne. Ovo je veoma značajno za koncipiranje savremene obrazovne politike i prakse, i pokazalo se da se ne može nadomestiti „standardima profesije”, ma koliko oni nekada bili dobro osmišljeni i korisni.

Dinamički karakter profesionalnog identiteta nastavnika može da bude značajno podržan pažljivo koncipiranim programom njihovog inicijalnog i stručnog usavršavanja u kome treba težiti komplementarnosti psihološko-pedagoškog i metodičkog obrazovanja. Programi inicijalnog obrazovanja nastavnika zasnovani na koncepciji refleksivne prakse, „nastavnika kao istraživača” i „nastavnika kao lidera“, nesumnjivo pomažu opštem cilju identifikovanja nastavnika sa osnovnom ulogom koju ima u obrazovnom procesu: ulogom onoga ko pomaže i podstiče razvoj svih potencijala deteta i radi u najboljem interesu dece. U tom smislu Dejvid Frost piše: „Ukoliko želimo da unapredimo obrazovanje, moramo da se fokusiramo na način na koji gradimo kapacitete u obrazovanju, umesto na puko obezbeđivanje pristanka“ (Frost, 2008, p. 15). Ovo stanovište pledira na dva važna aspekta uloge nastavnika u obrazovnom procesu: a) nastavnici su faktor od koga u najvećoj meri zavisi kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa, i b) upravo zbog značaja koji imaju, nastavnici treba da budu aktivno uključeni u iniciranje i kreiranje promena u obrazovanju. Neka istraživanja koja se bave načinom na koji nastavnici vide svoju ulogu (Pantic, Closs, & Ivosevic, 2010; Pantić i Čekić Marković, 2012) ukazuju na to da je sistem obrazovanja u našoj zemlji još uvek u velikoj meri centralizovan i da to određuje način na koji se nastavnička profesija percipira u društvu, kao i način na koji sami nastavnici opažaju svoju profesionalnu ulogu. Uloga nastavnika opaža se kao uloga prenosioca znanja i implementatora programa koji su kreirani od strane drugih stručnjaka u oblasti obrazovanja (programa sa kojima nastavnici treba samo da „se slože“). Nastavnici zbog toga često smatraju da nisu dovoljno kompetentni da budu kreatori sopstvene prakse, da sistematski menjaju i unapređuju svoju praksu, tj. da budu lideri promena u obrazovnom kontekstu. Ideja nastavnika kao lidera/kreatora promene znači proširivanje tradicionalne uloge nastavnika u obrazovnom procesu i u tesnoj je vezi sa načinom na koji definišemo kvalitet u obrazovanju:

„Da li unapređenje kvaliteta obrazovanja pretpostavlja grupu kompetencija koje su definisane eksternim, unapred određenim standardima, ili (ukoliko zauzmemo kolektivistički pristup) kvalitet predstavlja proces u kojem nastavnici opažaju sebe kao deo zajednice koja uči i u kojoj je praksa informisana principima koji se proveravaju kroz istraživanja koja imaju za cilj unapređenje obrazovno-vaspitnog procesa“ (Frost & Roberts, 2009, p. 2).

Ovakvo shvatanje kvaliteta dovodi do usložnjavanja profesionalnog identiteta nastavnika: nastavnici kao lideri aktivno promišljaju svoju praksu (refleksivni praktičari), sprovode istraživanja koja doprinose unapređivanju prakse (nastavnici istraživači), saraduju sa drugim akterima u obrazovnom procesu da bi promene bile održive (nastavnik kao partner) i na taj način doprinose stvaranju novih profesionalnih znanja, lokalno i globalno (nastavnik kao naučnik).

ZAKLJUČAK

Ključno pitanje našeg rada bio je odnos profesionalnog identiteta i obrazovanja zasnovanog na kompetencijama i idealima. Budući da profesionalni identitet nastavnika ima dinamički karakter (razvija se postepeno i promenljiv je) i da je slojevit (čini ga mnogo različitih podidentiteta), teško je definisati ga bez uzimanja u obzir društvenog i obrazovnog konteksta u kojem se nastavnici formiraju i u kojem deluju. U tom smislu definisanje važnih kompetencija i standarda za nastavničku profesiju predstavlja način jasnijeg razumevanja nastavničke uloge i očekivanja koje društvo ima od te uloge, što povratno utiče i na samopercepciju nastavnika: nastavnici opažaju sebe u odnosu na definisane kompetencije i svoj profesionalni identitet zasnivaju na ulogama koje su tim kompetencijama definisane (akademska, pedagoška ili didaktička). Međutim, posmatranje profesionalnog identiteta samo u kontekstu kompetencija i standarda krije u sebi opasnost pojednostavljivanja sa jedne, i usložnjavanja/rasparčavanja, sa druge strane. Ukoliko profesionalni identitet definišemo samo kao skup pojedinačnih kompetencija, nastavnike svodimo na niz znanja, veština i stavova (često nezavisnih i nepovezanih). Na taj način gubimo iz vida važne aspekte identiteta koji se ne mogu svesti na merljive kompetencije a tiču se društveno-etičke dimenzije i razumevanja ciljeva i svrhe nastavničke uloge (idealna). Ideja nastavnika kao lidera i istraživača u obrazovanju može da poveže profesionalni identitet koji je zasnovan na kompetencijama i identitet zasnovan na etici brige, svrhama i ciljevima profesionalne uloge. Ona „podseća“ nastavnike na svrhu profesije kojom se bave: kreiranje obrazovno-vaspitne prakse koja će biti u najboljem interesu deteta i podsticati i razvijati potencijale dece do njihovih krajnjih mogućnosti. Da bi u tome uspele, nastavnici moraju da budu autonomni

profesionalci, koji stalno preispituju, istražuju i menjaju svoju praksu, tragajući za onom koja će biti u funkciji formiranja autonomne ličnosti učenika.

Proces konstituisanja pedagoške profesije, na opisani način, u savremenim uslovima diferenciranja uloga i kompetencija nastavnika, ponovno zauzima jedno od središnjih mesta u debati o formiranju ličnosti učenika, njihovom opštem i stručnom obrazovanju. U ovom radu ukazali smo na alternativne modele formiranja i transformisanja profesionalnog identiteta nastavnika koji omogućavaju emancipaciju savremene pedagoške prakse i zahtevaju dalje transdisciplinarno proučavanje i redefinisane pojmove kao što su profesionalne kompetencije, standardi i kvalitet obrazovanja.

LITERATURA

- Andrejev Leonidovič, A. (2006). Kompetentnosna paradigma u obrazovanju: iskustvo filozofsko-metodološke analize. *Pedagogija*, 61(3), 269–277.
- Бедли, А. (2004). *Људско памћење – теорија и пракса*. Београд, Бг: ЗУНС.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–767.
- Bridges, D. (2008). Educationalization: on the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, (58)4, 461–474.
- Брковић, А., Бјекић, Д., и Златић, Ј. (2009). Циљеви образовања наставника – досадашњи и нови трендови. У: Поткоњак, Н. (у ред.): *Зборник радова са научног скупа Будућа школа* (569-584). Београд: САО.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: EDUKA.
- Buchberger, F., Campos, D. K., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea, Um: Umea University & Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Vranješević, J. i Trikić, Z. (2013). Kompetentni nastavnici u kompetentnom sistemu. U: V. Vizek Vidović i Z. Velkovski (Eds.), *Nastavnička profesija za 21. vek* (str. 60 – 64). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Вујисић Живковић, Н. и Врањешевић, Ј. (2008). Професионални идентитет наставника. У И. Радовановић и В. Ж. Радовић (Прир.), *Иновације у основношколском образовању: од постојећег ка могућем* (стр. 60-66). Београд: Учитељски факултет.
- Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет.
- Eliot, Dž. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija – da li je moguć srećan brak? *Pedagogija*, 61(4), 431–440.
- Zgaga, P. (2008). Mobility and European dimension in teacher education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: a voice of higher education institutions* (pp. 17-42). Umea: Faculty of Teacher Education.
- Pantic, N., Closs, A., & Ivosevic, V. (2010). *Teachers for the future – Teacher development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Luxembourg: Publi-

- cations Office of the European Union.
- Pantić, N. i Ćekić Marković, J. (2012). *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i o reformata u obrazovanju*. Beograd, Бг: Centar za obrazovne politike.
- Стандарди знања, вештина и вредносних судова (компетенција) за професију наставника – нацрт* (2010).
<http://zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nactr%20Standarda%20-%20kompetencije.pdf> (Преузето 4.03. 2010).
- Radulović, L., Pejatović, A. i Vujisić Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika: standardi preprofesionalnih kompetencija nastavnika, da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo. *Andragoške studije*, 7(1), 161–170.
- Трговчевић, Лј. (2003). *Планирана елита: о студентима из Србије на европским универзитетима у 19. веку*. Београд, Бг: Историјски институт и Службени гласник.
- Frost, D. (2008). Teacher leadership: values and voice. *School Leadership and Management*, 28(4), 337–352.
- Frost, D. & Roberts, A. (2009). Teacher Leadership in Action. Paper presented in a symposium at 33rd Collaborative Action Research Network International Conference, Athens, Greece, 30th October – 1st November, 2009.
http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/research/DF_2009_CARN_teach_lead_in_action.pdf (Преузето 17.12. 2012).
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional landscapes*. New York: Teachers college.

Jelena Vranješević, University of Belgrade, Teachers' Training Faculty, Belgrade
 Nataša Vujisić Živković, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy, Belgrade

TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AND EDUCATION BETWEEN COMPETENCIES AND IDEALS

Summary

Teachers' professional development represents one of the core issues in the debate on professionalization in education. This debate takes place within the transition from an education based on ideals to the competency-based education (general and professional competencies), which represents one of the key issues of contemporary educational policies. From the very beginning, the idea of competency-based education was closely connected with the issue of teachers' professional education. Later on (in the 1980s and 1990s), the idea of competency-based education was amended by the idea of the outcome-based education. Both ideas have arisen as a result of socio-economic needs, so the main goal of educational sciences was to psychologically and didactically shape and implement the requirements of modern economy. The key issue discussed in this paper pertains to the establishment of teachers' professional identity within the contemporary educational system. The paper discusses the socio-historical context of the changes in educational practice and analyses the contradictions following those changes – from a narrow, instrumental approach that perceives educational outcomes as the absolute measure of educational quality, to an understanding of education as social and ethical action. Special attention is given

to the understanding of teachers' professional identity in contemporary education, as a dynamic and multilayered concept, subject to constant changes through teachers' initial education and their further professional development. In this sense, the main research findings in this area (both national and international) are presented. Those findings reveal the three main aspects of professional identity: teacher as the subject matter expert, teacher as an expert in ethics and pedagogy, and teacher as an expert in teaching methodology. Those three aspects develop gradually through teachers' initial education and their professional development. This paper particularly stresses the importance of alternative models of teacher initial education and professional development, within the conceptual framework of reflective practice and the idea of teachers as researchers or as leaders of educational changes, which are expected to humanize the process of education. Accordingly, the authors suggest additional trans-disciplinary research and reexamination of the concepts of professional competencies and educational standards and quality. These are the necessary steps in the process of re-defining contemporary educational philosophy and policies.