

Увод

Концепте организације учења савремених универзитета у свету значајно одређују потребе друштва, при чему су константна усмерења ка кохерентности студентских компетенција због нарастајућих захтева у свету рада. У литератури (Thornton, 2004) наилази се на мишљења да универзитети на потребе за новим сазнањима реагују приправно, али и да су ветрови промена у глобалној економији, култури и друштву креирали дихотомije за већину универзитета: како задржати традиционално наслеђе, традицију и фокус, усклађујући своју мисију са брзим захтевима модерног друштва? (Van Rooijen, 2004: 6). Аргументације о преоптерећености универзитетског образовања теоријским садржајима карактеристичне су и за поље образовања и студенте, будуће наставнике, при чему се истиче захтев за компактнијим моделима припреме наставника којима би се подстакла квалитетнија повезаност са школама у којима се одвија студентска пракса (Darling-Hammond, 2006: 302).

Поједини истраживачи (Oyetoro, Ademola & Aderesu, 2019: 47) сматрају да је наставничка пракса у средишту програма образовања наставника, али упркос томе бројни резултати указују на значајан раскорак између универзитетског образовања наставника и сложеног света наставе. Такође, аутори примећују да су универзитетски наставници „удаљени унутар кула од слоноваче, подржавајући идеале и принципе који их одређују“, док се наставници ангажовани у пракси налазе „у вртоглавом свету учионице“ (Smagorinsky, Cook & Johnson, 2003: 1400). На сличне критике програма иницијалног наставничког образовања наилази се и у Јужној Африци, уз наглашавање чињенице да се у првом плану налази теорија, а занемарује усклађивање захтева праксе према потребама школа (Education Labour Relations Council; према: Gravett, Petersen & Ramsaroop, 2019). Поменути аутори (Gravett, Petersen & Ramsaroop,

2019) у проналажењу решења издвајају концепт менторства, који сматрају важним у превазилажењу подела између теорије и праксе, с тим да менторство, у формалном смислу, није довољно за превладавање примећених раскорака.

Концепт учења уз праксу – п овезивање теорије и праксе у припреми студената за рад у школама

Универзитетска истраживања, услуге и поучавање и даље су критични темељи високог образовања, којима се „потискују границе знања“, ојачавају економски развој и научна открића, али и оснажује образовање (Van Rooijen, 2004: 6). Универзитетско образовање будућих наставника и стручних сарадника на нашим просторима имплицира нарастајуће потребе за променама теоријских садржаја према професионалним знањима, усмереним на успешнију адаптацију и рад у школском контексту. У погледу креирања снажнијих и ефикаснијих програма наставничког образовања Дарлинг-Хамонд (Darling-Hammond, 2006: 300) издваја три критичне компоненте тих програма, који укључују: блиску кохеренцију и интеграцију између курсева у току рада и клиничког рада у школама; опсежан и интензивно надгледан клинички рад интегрисан са курсевима, применом педагогије која повезују теорију и праксу; и проактивне односе са школама који ефикасно служе различитим студентима и развоју модела доброг поучавања. Неоспорну дихотомију између понуде у програмима иницијалног образовања и практичног деловања у школама, чини се, највише перципирају студенти. Студенти наставници често имају потешкоће у погледу усклађивања теорија које се предају у установама за образовање наставника са оним што се заправо догађа у њиховој наставној пракси (Meijer, Zanting & Verloop, 2002: 406).

Савремено конципирање професионалне праксе студента неопходно је засновати и

на општепознатој идеји рефлексивне праксе, у којој педагози запослени у школама на основу истраживачког приступа и критичке рефлексije мењају школску праксу. Таквим деловањем доприносе развоју педагошке теорије и утичу на унапређивање њеног квалитета. У складу са актуелним захтевима, педагошка пракса на факултетима се не може сузити на студенатску опсервацију у школама, већ насупрот, мора бити заснована и усмерена на подстицање и заузимање критичких ставова и активно укључење и деловање студената. Теорија у настави са студентима, поред саме теоријске основе, треба да буде тако конструисана да учестало подстиче критичке ставове и развија рефлексивност, јер искључиво усвајањем критичког и истраживачког приступа студенти могу тако деловати и утицати на развој ових приступа код других учесника у образовном систему.

За подстицање промена у развијању професионалних компетенција студената за рад у школској пракси као применљив издваја се концепт учења уз праксу (енг. *Work integrate learning - WIL*), који подразумева интеграцију образовних активности повезивањем академских дисциплина са практичним апликацијама на радном месту. Основе овог концепта најуже су повезане и утемељене у искуственој теорији учења Дејвида Колба (Kolb, 1984). Произилазећи из радова Џона Дјуиа, Курта Левина и Жана Пијажеа (према: Stirling, Kerr, Banwell, MacPherson & Heron, 2016: 22), искуствена теорија учења заснована је на идеји да се учење дешава онда када појединац препозна лично искуство и то искуство трансформише кроз личне утицаје, перцепције, спознаје и/или понашања.

Концепт учења уз праксу није новина на иностраним просторима. Више од деценије је фундаментални део курикулума аустралијских универзитета у појединим областима професионалног образовања (инжењеринг, нега пацијената, акушерство и поучавање). Нагласак је стављен на

структуриране активности којима се обједињује теорија са праксом, и заснован на препознавању радног места као јединственог места за учење, које ученицима пружа различите могућности за учење спрам амфитеатара (McLennan & Keating, 2008: 5). Сврха учења уз праксу јесте у развоју кохерентног приступа приликом изградње радне снаге, вештина и индивидуалних могућности, који се све више препознаје као драгоцен алат за развој одговарајућих квалификованих дипломаца, припремљених за успешно обављање послова на радном месту (Jackson, Rowbottom, Ferns & McLaren, 2017: 3). Учење уз праксу се помиње и као техника која може помоћи побољшању развоја генеричких компетенција студената (Freudenberg, Brimble & Cameron, 2011: 79).

Орел (Orrell, 2004) указује да су могућности за развој универзитета повезане са могућностима за културне промене у припреми њихових дипломираних студената. Стара култура, пре 1996. године, подразумевала је етос програм запошљавања и повезаност између универзитета и организација домаћина заснованих на вредном приступу у којем су студенти виђени као радници и посматрачи. Нова култура је аутентичнија, тежи ка већем холистичком ангажману, олакшавајући партнерство између универзитета и организација домаћина, при чему домаћини легитимишу студенте као ученике. Координатори који се налазе у пракси имају одговорност у обезбеђивању квалитета образовања студента (Orrell, 2004: 2). У Јужној Африци се појам учења уз праксу користи за учење уз рад - у учионицама и школама. Такође се користе појмови школско искуство и наставна пракса, али су широко у употреби и практикум или школски практикум (Gravett, et al., 2019). Иако учење уз праксу пружа велике предности, ипак се не могу изоставити реалне потешкоће које подразумевају неповољне услове поучавања и учења у многим школама, као што су крцате учионице, велика оптерећења наставника, недостатак времена и простора за менторисање студентима (Robinson; према: Gravett, et al., 2019: 2).

Школе као места за учење и развијање професионалних компетенција студената педагогије

Централно истраживачко питање у раду је усмерено на сагледавање припремљености школских педагога да одговоре задацима из школске праксе путем знања и компетенција која су изградили и обликовали током иницијалног образовања. Начин на који су конципиране и организоване студије педагогије директно одређује поље професионалне компетентности педагога, које се манифестује, потврђује и развија у стално променљивој пракси образовног рада пуној професионалних изазова за све стручне профиле, па и за профил педагога (Srasenović, Hebib, 2014: 7). Сама припадност професији педагога изискује професионалце који су аутентични, креативни, рефлексивни, делују критички, сараднички, и константно раде на развијању не искључиво особених, већ и компетенција наставника, ученика и родитеља. Таквим опхођењем и деловањем имају значајну улогу у подстицању и развијању нових вредности у образовном контексту.

Иако су *Правилником о програму свих облика рада стручних сарадника* (2012) предвиђени бројни аспекти рада педагога у школској пракси, студијски програми као да „одолевају“ овим захтевима и примени могућности кохеренције са школама домаћинима. Промишљањем о развоју компетенција педагога у школској пракси, намеће се неопходност снажнијег укључења студената у живот, рад и деловање школе кроз искуствено учење и фреквентније укључење у школску праксу (Anđelković, Popović, 2019: 354).

Школе домаћини имају велики потенцијал у развијању студентских практичних знања и припремљености за деловање почетника у свету рада. Међутим, тренутне констатације су усмерене на то да школе данас изгледају исто као пре више генерација, а да многи наставници нису

развили педагогију и праксе које могу одговорити потребама ученика 21. века (Stoll & Kools, 2016). Овако постављене савремене критике и усмереност на постојеће недостатке отварају питање: да ли школе и запослени у њима имају мотиве да одговоре изазовима у припреми и успешнијој укључености студената у рад?

Интегрисање и успешнија хомогеност запослених у школама и наставника на факултетима изискују системске стратегије ширих размера и деловања, како на факултетима, тако и у школама. Интегрисаним начином потребно је решити четири аспекта: „зашто“ (идентитет програма), „где“ (места за образовање наставника), „шта“ (наставни план и програм) и „како“ (педагогија образовања наставника), при чему су важне тесна повезаност и сарадња са једном или више партнерских школа (Gravett, et al., 2019: 10). У овим оквирима настао је концепт интегрисаних школа, чија је улога у томе да буду „лабораторије за поучавање“, у којима су студенти ангажовани у учењу уз праксу. Приликом разматрања поменутих радова (Anđelković, Popović, 2019; Gravett, et al., 2019; Stoll & Kools, 2016) могу се идентификовати сличне тежње аутора, које се огледају у: конципирању другачијих програма образовања студената који ће радити у школама, подстицању студентског учења путем искустава и у непосредној школској пракси, снажнијој сарадњи школа и креатора студијских програма на факултетима, посебно у делу који се односи на позиционирање и концепцију студентске праксе.

У раду је постављено неколико истраживачких питања, чији би одговори могли бити од значаја за сагледавање могућности увођења концепта учења уз праксу током иницијалног образовања педагога.

- Како школски педагози процењују стечена професионална знања током иницијалног образовања у односу на постављене задатке дефинисане *Пра-*

вилником о програму свих облика рада стручних сарадника (2012)?

- Да ли одређене варијабле (иницијално образовање, године радног искуства, тип школе испитаника) утичу на процене школских педагога о припремљености за рад у школској пракси?

Методологија истраживања

С обзиром на уверења аутора да се професионалне компетенције педагога не могу развијати преваходно путем теоријских садржаја, већ је потребно унапредити могућности искуственог учења и повећати боравак студената, будућих педагога, у школама.

Циљ истраживања је утврђивање постојеће разлике за увођењем концепта учења уз праксу током иницијалног образовања педагога. Циљ је операционализован кроз следеће задатке:

- сагледавање процена школских педагога о утицају иницијалног образовања на обављање конкретних активности у школи, које су таксативно уређене *Правилником о програму свих облика рада стручних сарадника* (2012);
- утврђивање статистички значајних разлика у проценама педагога у односу на иницијално образовање, године радног искуства и тип школе испитаника.

Варијабле истраживања. Полазећи од проблема истраживања, зависна варијабла је садржана у активностима школских педагога које су дефинисане *Правилником о програму свих облика рада стручних сарадника* (2012), док независну варијаблу представљају процене школских педагога о утицају иницијалног образовања на припремљеност за рад у школи. Као контролне варијабле за одређење статистичке значајности разлика у проценама педагога узете су: радно

искуство, тип школе у којој су запослени и универзитет на коме су завршили студије.

Истраживачки узорак. Ради испитивања повезаности и утврђивања статистичких значајности са контролним варијаблама (узорак је обухватио школске педагоге (N=91) са територије Србије.

Табела 1. Карактеристике узорка.

	N=91
Иницијално образовање педагога, n (%)	
Београд	20 (22)
Загреб	2 (2,2)
Ниш	20 (22)
Нови Сад	2 (2,2)
Приштина	28 (30,8)
Сарајево	2 (2,2)
Скопље	6 (6,6)
Не постоји податак / недостаје	11 (12,1)
Тип школе у којој су запослени, n (%)	
Основна школа	64 (70,3)
Средња школа	27 (29,7)
Радно искуство, M±SD	11.18±10.03

Радно искуство испитаних педагога је у распону од нула до тридесет осам година, док је просечна вредност M=11,18. Релације између процена педагога према контролним варијаблама (иницијално образовање, године радног стажа, тип школе испитаника), према областима рада педагога дефинисаних *Правилником* (2012), испитане су применом χ^2 теста, Ф теста и т-теста.

Технике и инструменти истраживања. Истраживање је обављено техником анкетирања, а као инструмент је коришћен упитник састављен ради испитивања и анализе процена педагога за рад у школама. Као основа за израду инструмента истраживања узете су одређене тврдње из *Правилника о програму свих облика рада стручних сарадника* (2012). Као инструмент је формирана петостепена скала процене Ликертовог типа са могућношћу избора (Уопште

се не слажем, Углавном се не слажем, Не могу да се одлучим, Углавном се слажем, Потпуно се слажем). Поузданост упитника проверена је преко поузданости интерне конзистенције, Кромбах алфа коефицијентом (Cronbach's Alpha). Добијена вредност упитника за педагоге од 0.95 потврђује поузданост сачињеног инструмента.

Резултати истраживања

У Табели 2 приказани су резултати испитивања разлика између процена школских педагога са различитим иницијалним образовањем о

појединим ајтемима у области рада *Планирање и ијорамирање васијино-образовној рада*.

У оквиру области *Планирање и ијорамирање васијино-образовној рада* статистички значајна разлика у односу на варијаблу факултет који су испитаници завршили добијена је код следећих ајтема: Израда школског програма и развојног плана установе ($p=.010$), Учешће и израда годишњег плана рада установе ($p=.000$), Припрема годишњих и месечних планова рада педагога ($p=.002$), Спровођење и анализа и истраживања у школи ($p=.007$), Пружање помоћи наставницима у изради допунског, додатног рада, практичне наставе, амбијенталне наставе... ($p=.015$) и Форми-

Табела 2. Процене педагога о компетенцији за реализацију појединих задатака у области *Планирање и ијорамирање васијино-образовној рада* (варијабла: иницијално образовање).

Иницијално образовање педагога	ФФБ*		ФФЗ		ФФН		ФФНС		ФФП		ФФСР		ФФСК		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Израда школског програма и развојног плана установе	3.30	1.13	3.50	2.12	4.00	0.97	4.00	0.00	3.71	1.15	5.00	0.00	2.17	0.98	3.06	.010
Учешће и израда годишњег плана рада установе	2.80	1.01	3.00	1.41	3.60	1.23	4.00	0.00	3.68	0.94	5.00	0.00	1.67	0.52	5.44	.000
Припрема годишњих и месечних планова рада педагога	2.30	0.86	2.00	0.00	3.15	1.14	4.00	0.00	3.21	1.17	3.00	2.83	1.50	0.55	3.81	.002
Спровођење и анализа и истраживања у школи	2.30	1.08	2.00	0.00	2.00	0.92	3.00	1.41	3.00	1.19	4.00	1.41	1.67	0.82	3.27	.007
Учешће у припреми индивидуалног образовног плана за ученике (ИОП)	3.75	1.07	3.00	1.41	3.95	1.23	4.00	0.00	4.18	1.09	5.00	0.00	3.50	1.38	0.97	.454
Учешће у писању пројеката	2.90	1.07	2.00	0.00	3.10	1.33	4.00	0.00	3.82	1.19	3.00	0.00	3.00	1.41	1.96	.083
Пружање помоћи наставницима у изради допунског, додатног рада, практичне наставе, амбијенталне наставе...	2.50	1.10	2.00	0.00	3.15	1.09	3.50	0.71	3.21	1.10	2.50	0.71	1.67	0.52	2.85	.015
Формирање одељења	2.75	1.07	2.00	0.00	3.50	1.19	3.50	0.71	3.36	1.03	3.50	0.71	1.33	0.52	4.46	.001

* ФФБ – Филозофски факултет Београд; ФФЗ – Филозофски факултет Загреб; ФФН – Филозофски факултет Ниш; ФФНС – Филозофски факултет Нови Сад; ФФП – Филозофски факултет Приштина; ФФСР – Филозофски факултет Сарајево; ФФСК – Филозофски факултет Скопје.

рање одељења ($p=.001$). У овим ајтемима мишљења школских педагога се значајно разликују према факултету који су завршили, *што говори о великом значају иницијалног образовања у профилисању стручњака*. Према добијеним вредностима аритметичких средина (M), процене испитаника који су завршили Филозофски факултет у Скопљу говоре о најбољој припремљености, док процене испитаника који су завршили Филозофски факултет у Сарајеву говоре о најслабијој припреми за обављање појединих задатака у школи.

У Табели 3. приказани су резултати испитивања разлика између процена школских педа-

гога различитог иницијалног образовања о појединим ајтемима у области рада *Праћење и вредновање образовно-васпитног рада*.

Статистички значајне разлике у проценама уочене су код ајтема Праћење образовно-васпитног рада ($p=.002$) и Праћење ефеката иновативних активности и пројеката, као и ефикасности нових организационих облика рада ($p=.016$). Испитаници који су завршили Филозофски факултет у Приштини имају највиши скор на праћењу образовно-васпитног рада ($M=3.21$). Најнижи скор имају они који су завршили Филозофски факултет у Скопљу ($M=1.5$). Ефекте

Табела 3. Процене педагога о компетенцији за реализацију појединих задатака у области Праћење и вредновање образовно-васпитног рада (варијабла: иницијално образовање).

Иницијално образовање педагога	ФФ Б		ФФ З		ФФ Н		ФФ НС		ФФ П		ФФ СР		ФФ СК		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Тематско праћење и вредновање васпитно-образовног рада, односно наставног процеса ученика	2.40	0.94	2.00	0.00	2.75	1.12	3.00	1.41	3.04	1.10	2.50	0.71	1.83	0.41	1.69	.135
Праћење образовно-васпитног рада	2.20	0.83	2.00	0.00	2.50	1.00	3.00	1.41	3.21	1.07	3.00	1.41	1.50	0.55	4.01	.002
Праћење ефеката иновативних активности и пројеката, као и ефикасности нових организационих облика рада	2.65	1.18	2.00	0.00	3.05	1.10	4.00	0.00	3.32	1.22	2.00	1.41	1.67	0.52	2.81	.016
Рад на развијању и припреми инструмената за вредновање и самовредновање	2.65	0.88	3.00	1.41	2.85	1.23	4.50	0.71	3.43	1.14	3.50	2.12	2.67	1.03	1.82	.107
Иницирање и учествовање у истраживањима васпитно-образовне праксе	2.65	1.23	2.00	0.00	2.40	1.27	3.00	1.41	3.14	1.08	3.50	2.12	2.00	0.63	1.55	.173
Учешће у праћењу реализације остварености општих и посебних стандарда	3.60	0.94	3.50	2.12	3.80	0.95	4.50	0.71	3.68	1.19	4.50	0.71	2.33	1.37	1.93	.087
Праћења узрока школског неуспеха ученика и предлагање решења за побољшање школског успеха	2.35	0.81	2.00	0.00	2.60	1.14	3.00	1.41	2.96	1.07	3.00	0.00	1.83	0.75	1.64	.149

иновативних активности и пројеката, као и ефикасности нових организационих облика рада највише прате они који су Филозофски факултет завршили у Новом Саду (M=4.00), а најмање они који су завршили у Скопљу (M=1.67).

Када је реч о области рада Рад са наставницима, резултати приказани у Табели 4 показују разлике између процена школских педагога

са различитим иницијалним образовањем о појединим ајтемима са наставницима.

Сходно подацима у Табели 4, односно вредностима аритметичких средина које показују припремљеност наставника по ајтемима за област Рад са наставницима, могуће је закључити да она није на завидном нивоу.

На основу просечних вредности може се закључити да педагози који су ФФ завршили

Табела 4. Процене педагога о компетенцији за реализацију појединих задатака у области Рад са наставницима.

Иницијално образовање педагога	ФФ Б		ФФ З		ФФ Н		ФФ НС		ФФ П		ФФ СР		ФФ СК		F p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Пружање помоћи наставницима на конкретизовању и операционализовању циљева и задатака образовно-васпитног рада	2.15	0.75	2.00	0.00	2.40	0.99	3.00	1.41	3.07	1.12	3.00	1.41	1.50	3.41	.005
Пружање помоћи наставницима на унапређивању квалитета васпитно-образовног рада, односно наставе увођењем иновација	2.30	0.80	2.00	0.00	2.25	0.79	3.00	1.41	3.11	1.20	3.50	2.12	1.83	3.06	.010
Мотивисање наставника на континуирано стручно усавршавање и израду плана професионалног развоја	2.95	1.05	3.00	1.41	3.05	1.05	4.00	0.00	3.36	1.16	3.50	0.71	2.33	1.11	.368
Пружање стручне помоћи наставницима у коришћењу различитих метода, техника и инструмената оцењивања	2.35	0.93	2.00	0.00	2.50	1.05	3.50	0.71	3.07	1.18	2.50	0.71	1.50	2.70	.020
Пружање помоћи наставницима у осмишљавању рада са ученицима којима је потребна додатна подршка	2.90	1.12	3.00	1.41	2.95	1.05	4.50	0.71	3.57	1.17	4.50	0.71	1.67	3.65	.003
Пружање помоћи наставницима у реализацији огледних и угледних активности	3.00	1.34	2.50	0.71	3.65	1.14	4.00	0.00	3.61	1.17	5.00	0.00	1.83	3.28	.007
Пружање помоћи наставницима у припреми полагања испита за лиценцу	2.90	1.33	3.00	1.41	4.05	1.15	4.00	0.00	3.46	1.37	4.50	0.71	2.17	2.77	.018

у Сарајеву имају највише скорове у односу на остале колеге на ајтемима: Пружање помоћи наставницима на унапређивању квалитета васпитно-образовног рада, односно наставе увођењем иновација (M=3.50), Пружање помоћи наставницима у осмишљавању рада са ученицима којима је потребна додатна подршка (M=4.50), Пружање помоћи наставницима у реализацији огледних и угледних активности (M=5.00) и Пружање помоћи наставницима у припреми полагања испита за лиценцу (M=4.50). Они који су завршили ФФ у Приштини имају највише скорове на ајтему: Пружање помоћи наставницима на конкретизовању и операционализовању циљева и задатака образовно-васпитног рада (M=3.07), а они који су завршили у Новом Саду имају највише скорове у односу на остале колеге на ајтему: Пружање стручне помоћи наставни-

цима у коришћењу различитих метода, техника и инструмената оцењивања (M=3.50).

С обзиром на то да су расподелом одговора испитаника евидентиране статистички значајне разлике у проценама педагога код шест, од укупно седам ајтема, то поткрепљује претходно изнету тврдњу да је иницијално образовање од великог значаја за припремљеност педагога у обављању послова. У том смислу, евидентна је и оправданост увођења концепта учење уз праксу у процес иницијалног образовања, чиме би се и значајно утицало на развијеност професионалних компетенција и бољу припремљеност за непосредан рад у школској пракси.

Резултати испитивања разлика између процена школских педагога са различитим иницијалним образовањем о појединим ајтемима у области рада *Раг са ученицима* приказани су у Табели 5.

Табела 5. *Процене педагога о осјособљености за реализацију појединих задатака у области Раг са ученицима.*

Иницијално образовање педагога	ФФ Б		ФФ З		ФФ Н		ФФ НС		ФФ П		ФФ СР		ФФ СК		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Праћење дечијег развоја и напредовања	2.30	0.73	2.00	0.00	2.15	0.93	3.00	1.41	2.75	0.93	3.00	1.41	1.67	0.82	2.09	.064
Саветодавни рад са новим ученицима, ученицима који су поновили разред, ученицима који су прешли из других школа	2.65	0.75	2.00	0.00	2.45	1.00	3.00	1.41	3.14	1.21	1.50	0.71	1.83	0.75	2.51	.029
Промовисање, предлагање мера, учешће у активностима у циљу смањивања насиља, а повећања толеранције...	3.05	1.10	2.00	0.00	3.00	1.34	4.50	0.71	3.75	1.11	5.00	0.00	2.17	1.17	3.55	.004
Учешће у изради педагошког профила ученика којима је потребна додатна подршка	3.60	0.88	3.00	1.41	3.25	1.21	4.50	0.71	3.89	1.20	3.50	2.12	2.67	1.03	1.59	.162

Увидом у вредности аритметичких средина могуће је уочити разнолике вредности код свих ајтема, док АНОВА тест показује статистичку значајност разлика у проценама по питању Саветодавни рад са новим ученицима, ученицима који су поновили разред или прешли из других школа ($F=2.51$; $p=.029$) и Промовисање, предлагање мера, учешће у активностима у циљу смањивања насиља, а повећања толеранције ($F=3.55$; $p=.004$)

АНОВА тестом такође је утврђена статистичка значајност разлика у проценама педагога по питању рада са родитељима, директором, надлежним институцијама и локалном самоуправом, у односу на факултет на коме су завршили студије, што је приказано кроз податке у Табели 6. Најбоља припремљеност за обављање задатака из ове области уочава се код педагога који су иницијално образовање стекли на Филозофском факултету у Новом Саду, а најмања код

педагога који су студирали на Филозофском факултету у Скопљу, што се може тумачити кроз значај контекстуалног учења и припрему за будућу професионалну праксу.

На узорку педагога установљено је да постоји статистички значајна позитивна корелација између радног искуства и ајтема у оквиру области: Учешће у писању пројеката и Осмишљавање програмских активности за унапређивање партнерских односа породице, установе и локалне самоуправе. Дакле, што је дужи радни стаж, то је процена о припремљености за ове облике рада слабија. Статистички значајна негативна корелација постоји између радног стажа и ајтема: *Формирање одељења и Пружање стручне помоћи наставницима у коришћењу различитих метода, техника и инструмената оцењивања*. Дакле, што је дуже радно искуство испитаника, то је мишљење да су педагози припремљенији за ове активности. Када је реч о повезаности из-

Табела 6. *Процене педагога о компетенцији за реализацију појединих задатака у области Рад са родитељима, директором, надлежним институцијама и локалном самоуправом, и рад у стручним органима.*

Иницијално образовање педагога	ФФ Б		ФФ З		ФФ Н		ФФ НС		ФФ П		ФФ СР		ФФ СК		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Припрема и реализација родитељских састанака, трибина, радионица са стручним темама	3.00	1.08	3.00	1.41	3.00	1.12	4.50	0.71	3.39	1.17	3.00	2.83	1.67	0.82	2.40	.036
Сарадња са директором и стручним сарадницима на заједничком планирању активности...	3.35	0.93	3.00	1.41	3.25	1.12	4.50	0.71	3.39	1.10	2.50	2.12	2.00	0.63	2.15	.057
Предлагање мера за унапређивање рада стручних органа	2.75	0.97	2.50	0.71	3.45	1.05	4.00	0.00	3.41	1.05	3.00	1.41	2.17	0.75	2.47	.032
Осмишљавање програмских активности за унапређивање партнерских односа породице, установе и локалне самоуправе...	2.75	1.07	3.00	1.41	2.70	1.17	4.50	0.71	3.58	1.10	3.50	2.12	2.60	0.55	2.30	.044

међу ајтема у области рада Праћење и вредновање образовно-васпитног рада са радним искуством педагога и Рад са ученицима, није уочена статистички значајна разлика у проценама педагога, док је у области Рад са наставницима уочена статистички значајна негативна корелација за ајтем *Пружање стручне помоћи наставницима у коришћењу различитих метода, техника и инструмената оцењивања* ($F=2.11$; $p=.047$). То значи да дуже радно искуство педагога условљава процену о бољој припремљености за обављање ове активности.

Такође, статистички значајна корелација, али позитивна, уочена је код ајтема *Осмишљавање програмских активности за унапређивање партнерских односа породице, установе и локалне самоуправе, у области Рад са родитељима, директором, надлежним институцијама и рад у стручним органима* ($F=254$, $p=.018$), што значи да педагози са краћим радним искуством процењују бољу припремљеност за наведену активност.

Када је реч о типу школе као контролној варијабли која може утицати на процене испитаника о компетентности за реализацију појединих задатака школских педагога одређених *Правилником* (2012), статистички значајне разлике постоје у проценама о *Формирању одељења и Савештодавном раду са новим ученицима, ученицима који су поновили разред или прелазе у другу школу*. Наиме, педагози запослени у основним школама у овим задацима себе процењују компетентнијим него запослени у средњим школама. Генерално, процене компетентности педагога запослених у средњим школама су слабије у односу на све задатке из свих области које су дефинисане *Правилником*.

Дискусија и закључак

Постојећи аргументи и поменута истраживања аутора у свету наглашавају потребу за

интензивнијим бораваком студената у институцијама у којима ће радити – школама, као и на неопходност бољег интегрисања и умрежавања школа и универзитета. Стратегије повезивања теорије и праксе не могу бити успешне без повезивања универзитета и школа (Darling-Hammond, 2006: 308), јер школа која је интегрисана у осмишљавање и реализацију програма постаје богата локација за учење наставника и студената (Gravett, Petersen & Ramsaroop, 2019). У складу са аргументованим налазима истраживача у теоријском делу рада разматран је концепт учења уз праксу, који је кључна педагошка стратегија унапређења учења и развоја студената, одређена као педагошка пракса у којој студенти долазе да уче интегришући искуства из образовног окружења и радног места (Stirling et al., 2016). Школе се посматрају као места у којима се најзначајније развијају професионална знања и вештине студената за рад у пракси, као места за учење о пракси. Међутим, у нашем систему не постоји снажно партнерство школа и наставничких факултета, већ су они засебне институције са својим потребама, док се студентска пракса усмерава искључиво са факултета. Школе су у улози пасивних посматрача без институционалног и законског партиципирања и деловања у раду са студентима. Налази истраживања (Gutvajn, Đerić i Luković, 2011: 330) показују да код већине студената преовлађује уверење о недовољној употребљивости стечених знања и вештина у будућем професионалном раду. Ради успешније и ефикасније реализације студентске праксе потребан је нови приступ у којем ће координатор у школи бити задужен за пријем студента и рад са њима, праћење квалитета и напредовања. Разматрани концепт учења уз праксу представља могућност унапређивања професионалних знања студената педагога за рад у школама и потенцијал развоја сарадње и интеграције факултета и школа у којима се одвија студентска пракса. Истицање заједничких добробити од суштинске је важности (Orrell, 2004), како за

универзитете, тако и за школе, јер се у налазима наших истраживача (Јовановић, 2012: 655) истиче добра теоријска основа и широк спектар академских знања, али се уочава и да је недовољно пажње посвећено стицању практичних знања и вештина које су неопходне за професионално обављање посла педагога.

Добијени резултати истраживања, поређећи контролне варијабле (иницијално образовање, године радног искуства, тип школе), потврђују да су, према проценама испитаника, највеће статистичке разлике добијене код варијабле иницијално образовање.

Тумачењем резултата истраживања, а на основу процена педагога који су чинили истраживачки узорак, може се закључити да су школски педагози проценили да су најмање припремљени за:

- израду школског програма, развојног плана и учешће у припреми индивидуалних образовних планова;
- учешће у праћењу реализације остварености општих и посебних стандарда;
- мотивисање наставника за континуирано стручно усавршавање и израду плана професионалног развоја;
- пружање помоћи у реализацији огледних и угледних часова и осмишљавање рада са ученицима којима је потребна додатна подршка, као и у припреми полагања испита за лиценцу;
- тимски рад, било да су у питању активности које треба проводити у сарадњи са наставницима, стручним сарадницима, родитељима или локалном заједницом.

Најслабија припремљеност педагога је баш у оним областима које школски педагози углавном нису изучавали у оквиру иницијалног образовања, с обзиром на старосну структуру испитаника и чињеницу да су ово задаци који се десетак година уназад актуализују у раду

школског педагога, а дефинишу Правилником из 2012. године. У том смислу, истиче се значај иницијалног образовања за развијање професионалне компетентности школских педагога, као и значај концепта учење уз праксу, јер се повезивањем факултета и школа домаћина доприноси развијању компетенција педагога учењем уз праксу студената, а, с друге стране, на тај начин се врши дисеминација теоријских сазнања у праксу и тиме подстиче учење, тј. професионално усавршавање запослених у школској пракси. У прилог наведеној тврдњи говори и чињеница да су школски педагози са већим радним искуством, према својим проценама, у мањој мери припремљени за новије захтеве и задатке који се пред њих постављају.

Подржавајући идеју да се унапреди програм универзитетског образовања бољим и снажнијим укључењем студента у школе, препоруке се крећу у правцу промишљања о имплементацији концепта учење уз праксу, што би за резултат имало двоструку добит. Стварање чврстих веза између факултета и школа домаћина би, с једне стране, допринело сврсисходнијем развијању професионалних компетенција студената, а, с друге стране, унапређивању професионалних компетенција педагога у школској пракси, ако се узму у обзир чињенице да студенти стичу савремена теоријска знања на факултетима и уносе их у педагошку праксу заједно са запосленим педагозима.

С обзиром на чињеницу да испитаници нису директно питани о школској пракси коју су имали током иницијалног образовања и сопственом стручном усавршавању, те да су закључци о неопходности увођења концепта учење уз праксу донети углавном посредно, то се може сматрати ограничењем истраживања, а уједно и препоруком за будућа истраживања о суштини и значају овог концепта за професионалну припремљеност студената, као и за стручно усавршавање запослених.

Литература

- Anđelković, A., Popović, D. (2019). Faktori unapređivanja profesionalne kompetentnosti školskih pedagoga. *Nasleđe*, 42, 341–358.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 3, 300–314. DOI: 10.1177/0022487105285962
- Freudenberg, B., Brimble, M. & Cameron, C. (2011). WIL and generic skill development. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12 (2), 79–93.
- Gravett, S., Petersen, N. & Ramsaroop, S. (2019). A University and School Working in Partnership to Develop Professional Practice Knowledge for Teaching. *Frontiers in Education*, 3, 118. DOI: 10.3389/educ.2018.00118
- Gutvajn, N., Đerić, I. i Luković, I. (2011). Refleksije studenata pedagogije o budućoj profesiji i procesu traženja posla. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (2), 330–346.
- Jackson, D., Rowbottom, D., Ferns, S. & McLaren, D. (2017). Employer understanding of Work-integrated Learning and the challenges of engaging in work placement opportunities. *Studies in Continuing Education*, 39 (1), 35–51. DOI: 10.1080/0158037X.2016.1228624
- Jovanović, M. (2016). Refleksije pedagoga o profesionalnom identitetu u savremenoj školskoj kulturi. *Učenje i nastava*, II (4), 649–668.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V. & Rorrison, D. (2012). *A Practicum Turn in Teacher Education*, Vol. 6. Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- McLennan, B. & Keating, S. (2008) *Work-integrated learning (WIL) in Australian Universities: The challenge of mainstreaming WIL*. Melbourne: ALTC NAGCAS National Symposium.
- Meijer, P., Zanting, A. & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions and significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406–419. DOI: 10.1177/002248702237395
- Orrell, J. (2004). Work-integrated Learning Programmes: Management and Educational Quality. In: *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004 (AUQA Occasional Publication)*. Australian Universities Quality Agency.
- Oyetoro, O., Ademola, M. & Adepeju, B. (2019). Epistemological beliefs, learning approaches and PRE-SETS acceptance of dissonance in feedback. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 47–56. DOI: 10.12785/jtte/070202
- *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, br. 5.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S. & Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teach. Coll. Rec.*, 105, 1399–1436. DOI: 10.1111/1467-9620.00296
- Spasenović, V., Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: Matović, N., Spasenović, V. i Antonijević, R. (ur.). *Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju* (2–7). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Pedagoško društvo Srbije.

- Stirling, A., Kerr, G., Banwell, J., MacPherson, E. & Heron, A. A (2016). *A Practical Guide for Work-integrated Learning Effective Practices to Enhance the Educational Quality of Structured Work Experiences Offered through Colleges and Universities*. Ontario: Higher education Quality council of Ontario.
- Stoll, L. & Kools, M. (2016). *What makes a school a learning organisation: A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD with UNICEF.
- Thornton, M. (2004). The Idea of the University and the Contemporary Legal Academy. *Sydney Law Review*, 26 (4), 481-502.
- Van Rooijen, M. (2011). Transforming 21st Century Corporate-University Engagemenet: From Work-Integrated Learning (WIL) to Learning-Integrated Work (LIW). *Journal of Cooperative Education and Internships*, 45 (1), 5-10.

Summary

Current educational trends in students' initial education are aimed at building stronger links between universities and the institutions in which they will work, with an emphasis on stronger inter-institutional integrations and shared responsibilities for the outcomes of the students' educational process. The development of students' professional competencies by providing access to practical work represents an opportunity for improving the quality of work at both universities and students' future workplace. The theoretical part of the paper elaborates on the concept of work-integrated learning (WIL) as a way for achieving this goal. This concept initiates the connection of academic disciplines with host organizations which, just as much as faculties, give due attention to the development of professional competencies of students. The aim of the research is to assess the impact of initial education on job preparedness. The sample included school pedagogues (N = 91), and the instrument created for the needs of a wider research examined their preparedness for work in schools. The key directions of action stemming from the obtained results are reflected in the changes of the university curricula and innovative organizational solutions of faculties and schools during the organization and implementation of students' professional practice, but also in a differently prescribed legislation on the cooperation between host schools and faculties, which would help initiate a shared care for and commitment to educational outcomes of students as underlying ideas of the concept of work-integrated learning.

Keywords: WIL – work-integrated learning, initial education, school-university cooperation, professional competencies.