

ДИМЕНЗИЈЕ УЛОГЕ ШКОЛСКОГ ПЕДАГОГА¹

Апстракт У циљу изградње и очувања идентитета професије педагога корисно је размотрити питање функције ангажовања стручног профила педагога у школској пракси, као и анализирати основне одлике улоге педагога у школи. У овом раду наглашава се потреба реконцептуализације постојеће улоге педагога у школи. Процес реконцептуализације једне професионалне улоге подразумева преиспитивање њене функције и природе, односно сврхе и циља професионалног деловања, програмских основа рада, садржаја и начина реализације конкретних задатака и послова. Поред тога, важно је у том процесу идентификовати потребне предуслове за успешно професионално деловање у пракси, међу којима се, због своје важности, посебно издваја иницијално образовање. У овом раду, полазећи од могућег значења синтагме стручни сарадник у школи, издвајају се и објашњавају три димензије улоге школског педагога које се не анализирају само као групе сродних задатака и послова, већ као полазне основе на којима би целокупно деловање педагога у школи требало утемељити и смернице ка којима би деловање требало усмерити. У тексту су посебно објашњене следеће димензије улоге школског педагога: педагог као сарадник; педагог као истраживач; педагог као саветодавац и консултант.

Кључне речи: професионална улога педагога; стручни сарадник; педагог као сарадник; педагог као истраживач; педагог као саветодавац и консултант.

DIMENSIONS OF THE PEDAGOGUE'S ROLE

Abstract In order to enhance and preserve the identity of the profession of the pedagogue it seems reasonable to analyze the question of the function of the engagement of the school pedagogue in educational practice. In this paper we stress the need for re-conceptualization of the existing role of the pedagogue in school. The process of re-conceptualization of a professional role implies re-examination of its function and nature, i.e. purpose and goals of professional work, contents and modes of realization of concrete tasks and work. Further, it is important to identify all necessary preconditions for successful professional activities, among which, due to its importance, initial education stands out. In this paper, starting with a possible understanding of the term professional councillor, three dimensions of the role of the school pedagogue are

¹ Чланак је резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, бр. 179060 (2011-2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

stressed and explained, which are not analyzed only as sets of related tasks and jobs, but the base-lines on which all activities of the pedagogue should be founded and the guidelines for directing these activities. The following dimensions of the role of the pedagogue are especially stressed and explained: the pedagogue as the associate, the pedagogue as the researcher, the pedagogue as the councillor and consultant.

Keywords: *professional role of the pedagogue, professional associate, pedagogue as the associate, pedagogue as the researcher, pedagogue as the councillor and consultant.*

РОЛИ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Резюме *Для того чтобы построить и сохранить идентичность профессии педагога необходимо рассмотреть вопрос о функции педагога в школьной практике, проанализировать основные характеристики ролей педагога в школе, Процесс переосмысления любой профессиональной роли включает пересмотр ее функции, сущности, характера и цели профессиональной деятельности, программы работы, содержания и способа реализации конкретных задач и обязанностей, Кроме того, в этом процессе становится важным определить необходимые условия для успешной практической работы, среди которых важная роль отводится профессиональному образованию, Исходя из возможного значения словосочетания сотрудник в школе, в данной работе выделяются и объясняются три аспекта роли школьного педагога, которые рассматриваются не только как группы связанных задач, но как отправные точки всей деятельности школьного педагога, В статье в частности рассматриваются следующие аспекты роли школьного педагога: педагог как сотрудник, педагог как исследователь, педагог как советодатель и консультант.*

Ключевые слова: *профессиональная роль педагога, педагог как сотрудник, педагог как исследователь, педагог как консультант.*

Увод

Без обзира на чињеницу да се у нашим школама већ дуги низ година ангажује стручни профил педагог (могло би се рећи да резултати практичног деловања стручних сарадника у школама представљају један од елемената богате традиције развијене из праксе функционисања школског система Србије) и даље се отварају питања о месту и улози педагога у школи. Могло би се рећи да још увек није развијена општеприхваћена представа о томе шта педагози треба да раде у школи, а то може да отежава разраду јасне аргументације потребе да се у школској пракси ангажује стручни профил педагог. У циљу изградње, очувања и развоја идентитета професије педагог, као и у циљу афирмације идеје о потреби и сврсисходности професионалног ангажовања стручног профила педагог у школској пракси, чини се корисним и потребним размотрити питање концепције улоге педагога у школи.

Појам концепт или концепција улоге можемо разумети као замисао о једној професионалној улози која се утемељује на развијеним теоријским сазнањима о образовању као процесу бројних и сложених интеракција и размена, путем законских и програмских докумената конкретизује на професионалне обавезе, задатке и послове, а у пракси коначно обликује, дефинише и развија. Разматрање питања концепције улоге педагога у школи може да се односи на дефинисање, односно разраду концепта те професионалне улоге (уколико није јасно дефинисана и разрађена) или реконцептуализацију постојећег концепта уколико је праћен одређеним нејасноћама и недоумицама. Дефинисање концепта или реконцептуализација једне професионалне улоге подразумева разраду законске и програмске основе практичног професионалног деловања, као и концепцију и организацију иницијалног образовања педагога које би било усклађено са захтевима професионалног деловања у пракси. Јасна и смислена, на теоријским сазнањима заснована, а потребама праксе обликована, концепција професионалне улоге педагога може допринети изградњи и очувању професионалног идентитета наведеног стручног профила. Наиме, разрађена концепција професионалне улоге педагога претпоставка је (али и резултат) раздвајања једне професије од друге и установљења поља њене специјализације. Окосницу професионалног идентитета одређеног стручног профила (нпр. професије педагог у области образовања), као и срж њеног концепта, чини специфичност професионалне улоге која се испољава у ужој специјалности и стручности, дефинисаном пољу деловања, конкретним задацима и пословима (Spasenović i Hebib, 2014). Да бисмо се осећали припадницима одређене професије, важно је да располажемо сложеним склопом професионалних компетенција, професионалног искуства, уверења о сопственој професији, али и да себе доживљавамо и да нас други доживљавају као припаднике одређене професије која има адекватан статус у систему друштвених делатности.

Разматрању питања концепције улоге педагога у школи може се приступити из различитих углова. Уместо идентификације кључних области рада и издвајања појединачних задатака и послова унутар њих (што је још увек доминантан приступ у разради програмских основа рада стручних сарадника у нашој школи), у тексту који следи као основа за разраду концепције улоге школског педагога (или као основа за реконцептуализацију актуелне концепције улоге школског педагога) издвајају се и анализирају различите димензије улоге педагога у школи. Полазећи од значења синтагме стручни сарадник, као и сложености и захтевности улоге педагога у школи, издвајамо следеће три њене димензије: педагог као сарадник, педагог као истраживач и педагог као саветодавац и консултант (Hebib, 2013). Издвојене димензије улоге педагога су међусобно повезане, делом се преклапају и надопуњују. Могуће их је посматрати као неку врсту оријентира (смерница) у практичном деловању педагога, али и полазиште у професионалном образовању и развоју. Опис и објашњење издвојених димензија улоге педагога у наставку текста дат је након уводних напомена о могућем разумевању природе једне специфичне професионалне улоге која се подводи под ширу категорију – стручни сарадник.

И још једна напомена – појам и термин димензије улоге у овом тексту користи се у сродном значењу са појмом и термином аспекти професионалног деловања. Прецизније, употребом синтагме димензије улоге наглашава се сложеност и композитност једне професионалне улоге, а не могуће одређење појма улога које се темељи на развијеним сазнањима из социологије и психологије.²

Педагог – стручни сарадник: шта то значи?

Синтагма стручни сарадник користи се као описно одређење бројних професија, па и професије педагог. Широка употреба наведене синтагме без пратећих напомена и објашњења како та сложеница може и треба да се разуме наводи на помисао да је њено значење и јасно и општепознато и да га није потребно посебно објашњавати. Међутим, чини нам се да има оправдања запитати се на шта се, заправо, мисли када се као кључна одредница једне професије издвајају стручност и сарадња.

Чини се да се коришћењем синтагме стручни сарадник у одређењу функције и природе професионалне улоге педагог наглашава неколико важних одлика ове професије.

Пре свега наглашава се да све активности педагога, својим циљевима и садржајем, треба да буду усмерене ка другим кључним актерима образовног процеса и да све своје обавезе, послове и задатке школски педагог остварује путем одређених форми сарадничког рада и сарадничког односа с ученицима, наставницима, родитељима и другим учесницима школског рада. Уколико кренемо од формулације циља деловања педагога у школи (онако како је он дефинисан и формулисан у званичном програмском документу), могли бисмо рећи да је сараднички рад основни предуслов, али и начин и резултат остваривања професионалне улоге педагога у школи. Наиме, унапређивање школске праксе и обезбеђивање вишег нивоа квалитета школског рада (што је главна сврха и основни циљ ангажовања стручних сарадника различитих профила у школској пракси) могуће је једино у условима сарадничког рада и сарадничких односа са непосредним учесницима школских активности. Остварујући своје професионалне обавезе и извршавајући конкретне послове и задатке кроз заједнички рад с ученицима, наставницима и другим учесницима школског рада, педагог испољава (или не) своју стручност.

² Наиме, у стручним изворима из области социологије и психологије, односно социјалне психологије као граничне дисциплине између ове две научне области, наглашава се да је улога понашање које се учи, да се улоге усвајају, али и конструишу при чему су важна лична својства особе која врши улогу и својства средине у којој се врши улога. Улоге потичу из, законским прописима дефинисаних, обавеза и права, као и из обележја културе друштва и локалне средине (нпр. културе и традиције конкретне школе и образаца понашања који се негују у школској институцији) и властитих замисли и замисли о улози особа са којима долазимо у додир. Наведени елементи неретко се одређују као кључне димензије улоге: нормативна димензија улоге; социо-културна и традицијска димензија улоге; персонална и интерперсонална димензија улоге (Havelka, 1998, према: Hebib, 2009).

Поред тога, употребом синтагме стручни сарадник наглашава се да је једна од могућих специфичности, али и ужих специјалности, професије педагог – стручна оспособљеност за сараднички рад и остваривање и развијање сарадничких и партнерских односа у образовању. Уколико покушамо да повежемо претходне две напомене, можемо извести и следећу – професионално деловати у улози стручног сарадника у школи значи бити компетентан да се носиоцима школског рада пружи стручна помоћ и подршка у испуњавању њихових обавеза, задатака и послова, односно у што успешнијој реализацији школског рада и остваривању задовољавајућег нивоа квалитета школског образовања.

На основу претходно реченог, могли бисмо закључити да синтагму стручни сарадник можемо садржински и према значењу повезати, а делом и поистоветити, са синтагмом пружање стручне помоћи и подршке. Да ли смо тиме ближи прецизнијем одређењу суштине и специфичности професионалне улоге педагога? Вероватно само делимично. Наиме, уколико се определимо да као основни циљ деловања стручних сарадника у школи издвојимо пружање стручне помоћи и подршке, тиме само експлицитније наглашавамо како разумевамо функцију и природу сарадње и сарадничких односа у школској институцији. Али, ако имамо на уму сложеност састава и структуре потенцијалних сарадника, као и бројност и разноврсност области рада и појединачних задатака и послова унутар њих које педагог у школи треба да обавља, прецизније одређење суштине и специфичности професионалне улоге педагога би подразумевало навођење и опис различитих начина на који се пружање стручне помоћи и подршке манифестује у пракси. У наставку текста покушаћемо разрадити и развити слику улоге педагога у школи као стручног сарадника, односно извора стручне помоћи и подршке, али у оквиру три кључне димензије професионалне улоге педагога.

Педагог као сарадник

Неретко се истиче да су сараднички и партнерски односи између чланова школског колектива и између школе и окружења (локалног и ширег друштвеног) једна од важних претпоставки и истовремено показатељ успешног школског рада. Налази бројних истраживања показују да је у условима реализације школског рада који се утемељује на идеји сарадње, партнерства и дистрибутивног руковођења могуће јасније сагледавати услове у којима се одвија школски рад и одређивати приоритетне циљеве деловања (Butt & Lance, 2005, према: Wilson & Bedford, 2008). На полазним основама идеје и уверења да квалитет школског образовања умногоме зависи од одлика школског контекста, постепено су се развили, данас општеприхваћени, концепти о школи као институцији коју треба да одликују интеракција са константно променљивим окружењем и координација са бројним другим друштвеним системима у окружењу и конструктивно преиспитивање функције и начина деловања, односно континуирано мењање и развој. За остваривање

и развијање сарадње унутар школе, с једне стране, и између школе, породице и заједнице, с друге стране, потребне су промене у структури и организацији институције, као и унутар школског и друштвеног система (Epstein & Sanders, 2006; Jones, 2009). Промене унутар школског и друштвеног система односе се, између осталог, на промене у концепцији, организацији и начину реализације формалног образовања кадра који се професионално ангажује у школи, као и на промене у законској и програмској основи остваривања различитих професионалних улога у школи.

У званичном програмском документу за рад стручних сарадника у школи евидентно је благо позитивно померање у дефинисању задатака и послова педагога у областима рада – рад са наставницима и рад с ученицима. Ипак, то позитивно померање се своди на коришћење нове терминологије, а мање на преоријентацију у разумевању функције и природе сарадње педагога са наставницима, односно ученицима. С друге стране, у расположивој методичкој литератури о раду педагога у школи, али и у постојећој школској пракси, још увек доминира преуско (а могли бисмо рећи и непрецизно) разумевање значења синтагме педагог – стручни сарадник и процеса и појма сарадња између педагога и других чланова школског колектива. Сарадња педагога са наставницима и ученицима се, наиме, примарно схвата као одређена форма заједничког рада у којему је нагласак на инструктивном, корективном и саветодавном деловању педагога у случају јављања проблема и тешкоћа у наставном и школском раду или у испуњавању радних задатака и школских обавеза (Jurić, 2008; *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012; Trnavac, 1996).³

Заједнички рад педагога са наставницима и ученицима може и треба да се дешава у ситуацијама када се манифестују одређене тешкоће у наставном и школском раду и испуњавању радних задатака и школских обавеза, посебно уколико се оне рефлектују на резултате у ученичком раду и развоју и представљају препреку у остваривању планираних циљева и исхода наставе, ученичких постигнућа. Улога педагога тада може бити саветодавна, инструктивна, па чак и корективна. Међутим, остваривање и развијање сарадничких односа између педагога и наставника и педагога и ученика не треба да се сведе на пружање савета, корекције у раду и инструктажу (иако их не искључује).

³ У оквиру реализације предметног програма Методика рада школског педагога као засебна тема обрађује се питање потребе и могућности остваривања и развијања сарадничких односа педагога са другим члановима школског колектива, посебно ученицима и наставницима. У склопу једне од уводних активности, студенти добијају задатак да, на основу расположивих сазнања, у писаној форми дефинишу циљ сарадње педагога са ученицима, наставницима и родитељима. Запазили смо да се, из године у годину, у одговорима студената на дато питање као најзаступљеније јављају синтагме: интервентна улога педагога у решавању проблема и педагог као особа која пружа помоћ и подршку. Анализом (у форми дискусије) значења и садржаја наведених синтагми дошли смо са студентима до заједничког увида и сазнања да су одговори на задата питања, а тиме и студентско поимање и разумевање циља сарадње педагога с ученицима, наставницима и родитељима, резултат стечених и развијених током студија знања о улози педагога у школи, али и увида у постојећу праксу школског рада.

Чињеница ја да педагог у школи нити једну своју активност не може успешно обавити без неке форме заједничког рада с ученицима и наставницима, а често и другим актерима процеса. Због тога је део његове професионалне одговорности успостављање и развијање сарадничких односа унутар школе и између школе и окружења. У том процесу посебно је важно уважавати специфичности значења и начина испољавања и остваривања сарадње и партнерства са различитим потенцијалним сарадницима и партнерима. Не умањујући важност саветодавног рада с ученицима и инструктивног, па чак и корективног, рада са наставницима, уколико рад педагога с овим групама чланова школског колектива желимо преоријентисати на пружање стручне помоћи и подршке, онда у праксу рада педагога треба уградити другачије и по садржају и по форми видове заједничког рада.

Да не бисмо остали недоречени, претходно наведено илуструјемо са неколико примера сарадничког рада педагога са наставницима и ученицима у којима је нагласак на пружању стручне помоћи и подршке. Програмске основе рада школских педагога предвиђају различите садржаје заједничког рада педагога са наставницима у процесу програмирања, реализације и евалуације наставног процеса. Међутим, прописаност појединачних послова и задатака, односно садржаја рада не детерминише у потпуности начин на који ће се ти послови реализовати (иако садржаји рада имплицирају методичка решења) чиме се педагозима пружа могућност да свој посао обављају на полазиштима идеје о сарадњи. На пример, помоћ наставницима у програмирању наставног рада може се исказивати тако што се годишњи и оперативни програми наставног рада које наставници израде прегледају (што је уобичајено у нашој школској пракси) и наставницима дају напомене, сугестије и савети за дораду и корекцију програма. Међутим, сараднички однос између наставника и педагога пре ће се развијати у условима када се педагог ангажује у раду тима наставника (стручног тима за предмет или предметну област) за израду и развој школског програма. Педагог се може на различите начине, исто тако, ангажовати у процесу евалуације наставе. Заједнички рад са наставницима односи се на посете наставним часовима са циљем праћења и анализе различитих елемената наставног процеса чак и у условима када се обавља у атмосфери надзора и спољашње контроле. Уколико су посете педагога наставним часовима резултат заједничког плана и договора између наставника и педагога, а при томе конципиране и реализоване на принципима самоевалуације и хоризонталне евалуације, створене су могућности за остваривање и развој сарадње између ова два стручна профила. И у области рада педагога која носи назив стручно усавршавање могуће је примењивати различите облике рада у реализацији прописаних задатака и послова. Није спорно да педагог треба да има улогу координатора и организатора, а делом и иницијатора и креатора стручног усавршавања наставника. Међутим, у циљу остваривања и развоја сарадничких односа са наставницима битно је да педагози приликом иницирања и креирања програма стручног усавршавања наставника уваже образовне потребе наставника и практичне потребе и захтеве који прате остваривање наставничке улоге у школи.

Саветодавни рад с ученицима, као најважнији и у пракси најзаступљенији вид сарадње педагога с ученицима, може се, такође, обављати на различите начине (о томе ћемо нешто више говорити у одељку под насловом – педагог као саветодавац). Уколико се саветодавни рад обавља у форми недирективног саветања које је усмерено ка побољшању квалитета ученичког рада и резултата који постижу (а тиме и подстицању мотивације и воље за рад), створена је основа за остваривање и развој сарадње с ученицима.

Педагог као истраживач

Унапређивање и развијање школске праксе је сложен процес који се одвија, између осталог, путем осмишљених интервенција, тј. акција које воде ка промени. Такве акције се планирају на основу претходно обављеног праћења и анализе праксе како би се идентификовале добре стране постојећег стања и узроци, начини испољавања и могуће последице пропуста, проблема и тешкоћа на које се у раду наилази. Анализа свих сегмената школског рада је пут ка мењању школске праксе (Hebib i Matović, 2012). Из тога јасно произлази да педагог као саставни део свог професионалног деловања може и треба да реализује истраживачке пројекте и активности са циљем покретања позитивних промена у раду школе. Конципирање и реализацију истраживачких пројеката и активности можемо посматрати као једну од важних претпоставки успешног остваривања професионалне улоге педагога у школи, односно остваривања основне функције и циља професионалног ангажовања стручног профила педагога у школи.

Сигурно је да практичари учешћем у истраживањима (у улози испитаника, извора података или улози координатора и организатора прикупљања истраживачких података у школској средини) која покрећу, конципирају и реализују истраживачи – сарадници истраживачких и научних институција добијају вредну прилику за развој професионалног знања и искуства (посебно истраживачког искуства и методолошког знања). Али ако практичари преузимају улогу иницијатора и идејног творца истраживачких пројеката које реализују као чланови школских тимова у складу са школским ресурсима, далеко су веће могућности за њихов професионални развој, као и за мењање и развој школске праксе (Hebib i Matović, 2012). Истраживања практичара су, наиме, истраживања у којима практичари врше избор и дефинишу проблем, односно предмет истраживања у контексту властите праксе, врше избор методолошких решења која ће применити, анализирају и интерпретирају прикупљене податке у оквирима расположивих професионалних знања, размењују истраживачке податке са колегама истовремено преиспитујући полазишта и мењајући сопствену праксу (Cochran Smith, према: Kemmis, 2004).

Због специфичних одлика, истраживања практичара се понекад издвајају и као посебна врста истраживања (иако је и у истраживањима практичара, једнако као и код других врста истраживања, у свим фазама истраживачког процеса не-

опходно пратити и уважавати методолошке принципе и правила). Препознавање и разумевање истраживања практичара као посебне врсте истраживања, поред већ поменуте и објашњене другачије улоге практичара у истраживачком процесу, могуће је на основу следећих њихових специфичности: основна сврха истраживања практичара је промена праксе, односно трагање за решењима проблема и тешкоћа који се јављају и на које се наилази у свакодневној пракси; контекст у којем се реализују истраживања практичара је реалан контекст у којем практичари професионално делују, контекст њиховог ситуационог учења и професионалног развоја; проблем (предмет) истраживања практичара проистиче из праћења сопствене праксе и односи се на питања која се отварају током рада, а која се систематски испитују путем истраживања; истраживања практичара представљају поље повезивања теорије и праксе, препознавања и јачања њиховог комплементарног односа (Кrnјaja, 2014).

Уколико кренемо од идеје да се истраживања практичара покрећу и реализују ради потпунијег упознавања и бољег разумевања праксе, као и потребе да се пракса и услови у којима се она остварује мења набоље (Cochran Smith, према: Kemmis, 2004), сасвим је извесно да важна димензија улоге школског педагога треба да буде улога истраживача. Притом не желимо само да нагласимо важност реализације издвојених, појединачних истраживачких и аналитичких задатака и полова или њиховог груписања у аналитичко-истраживачки рад као засебну област рада школског педагога (како се у тренутно важећим и досадашњим програмским документима дефинише аналитички и истраживачки рад школског педагога), већ истакнути мисао да се коришћењем синтагме педагог као истраживач потенцира посебан приступ послу педагога у школи (Hebib, 2013).

Истраживачки приступ послу педагога у школи има информативну и формативну функцију за саме практичаре, јер резултати таквог приступа послу могу бити основа за корекције сопственог рада, али и целокупног рада у школи (Јurić, 2008). Истраживачким приступом послу педагози на директан начин доприносе развијању школске праксе, а на индиректан начин и педагошке теорије (Vogrinc & Valenčič Zuljan, 2009) праћењем теоријских и истраживачких сазнања и њиховом применом и провером у пракси, идентификацијом истраживачких проблема и сл. Истраживачки приступ послу подразумева континуирано, планско и систематско промишљање праксе сопственог деловања, својеврсну саморефлексију и омогућава педагозима да постану чланови критичне, рефлексивне заједнице (Mathison, 1994).

Истраживачки приступ послу може се најпотпуније објаснити повезивањем и делимичним поистовећивањем са рефлексивном праксом. Пошто рефлексивна пракса подразумева повезивање мишљења и деловања (односи се на промишљање сопственог деловања), она није независна од искуства, већ подразумева процес ревидирања властитог професионалног искуства. Рефлексија на сопствено деловање и професионално искуство се дешава у условима када се о некој практичној активности или проблему у пракси размишља из другачије, шире перспективе довођењем у везу са другим активностима и проблемима, смештањем у

контекст у којем се одвија или јавља и интерпретирањем на нов начин (Radulović, 2011). Рефлексија пружа практичарима прилику да: боље сагледају изазове у оквиру сопствене праксе; унапреде квалитет сопственог рада; остваре комуникацију са колегама ради размене знања, искуства, професионалних ставова и уверења; препознају и одреде приоритете свог професионалног развоја... (Bullough & Gitlin, 1995). Из претходно реченог јасно је да истраживачки приступ послу није само једна од одлика, већ начин постојања рефлексивне праксе (Radulović, 2011).

Чини се да је утемељивање праксе рада педагога у школи на истраживачком приступу послу и афирмација ове димензије улоге школског педагога она тачка која најизраженије захтева преиспитивање постојеће програмске основе рада школских педагога, постојеће школске праксе, али и праксе образовања будућих педагога. Између осталог и због тога што је истраживачки приступ послу важна претпоставка успешног остваривања сарадничке и саветодавне улоге педагога.

Педагог као саветодавац и консултант

Иако се можда експлицитно не помиње у називима појединих области рада педагога у школи (у најновијем, тренутно важећем програмском документу дошло је, као што смо већ рекли, до промена у терминолошким решењима које се очитују и у томе што се не користи синтагма саветодавни рад за назив појединих области рада стручног профила – педагог), саветодавни рад с ученицима, наставницима и родитељима једна је од најважнијих активности школског педагога.

Уколико се саветодавни рад разуме као процес пружања стручне помоћи и подршке у превазилажењу тешкоћа и решавању проблема, али и процес који, према крајњим исходима, треба да буде усмерен ка стварању услова за максималан развој сваког појединца у школи, можемо разликовати интервентно (или „кризно“) од превентивног и развојног саветовања. У ситуацијама када се јаве проблеми и тешкоће у школском раду, саветодавни рад може да подразумева давање савета, инструкција и предлагање решења. Притом не треба изгубити из вида да се проблеми разликују по својим узроцима, условима и околностима у којима се јављају, као и начинима испољавања. Важно је стога да педагог пружа помоћ и подршку ученицима, наставницима и родитељима ученика у сагледавању узрока и последица манифестације проблема, као и могућих начина решавања проблема (и то не само из своје, већ и из перспективе других). Поред деловања у ситуацијама када се јаве проблеми и тешкоће, саветодавни рад треба усмерити на активности којима се доприноси мењању социјалне околине у којој ученик ради и живи. То значи да саветодавним радом с ученицима, наставницима и родитељима педагог може: радити на оспособљавању наставника за ефективно подучавање (конкретније – обучавању наставника у подстицању мотивације ученика, примени различитих методичких приступа наставном раду, развоју квалитетне комуникације у настави и сл.); пружати стручну помоћ и подршку ученицима у остваривању школских оба-

веза и развоју индивидуалних потенцијала; обучавати родитеље за успешно родитељство; помагати лицима која руководе и управљају школом (Dinkmeyer & Carlson, 2006) у унапређивању праксе школског рада и развоју школе као институције.

Иако може да има исте или сродне крајње ефекте према којима треба да буде усмерено, остваривање улоге саветодавца може и треба да има и специфичну функцију, садржај и форму када се остварује са различитим категоријама саветованих.

Саветодавни рад с ученицима треба у пракси школског рада да се помера од ауторитативног, дидактичког стила рада ка процесу усмереном на ученике (Lines, 2006). На основу резултата теоријских анализа и бројних истраживачких радова, све више се заступа идеја о томе да се у пракси школског саветовања треба преоријентисати са подржавања система (инсистирање на поштовању и очувању школских правила и казнама за прекршиоце) на подржавање индивидуе, ученика и његове личности (Brigman & Campbell, 2003; Lines, 2006). Међутим, охрабривање ученика да постају сигурни у себе, самоизражајни, да развијају своју личност може бити праћено тешкоћама у школској средини у којој наставници инсистирају на дисциплини ученика, конформистичком понашању, послушности према ауторитету и сл. (Lines, 2006). Стога се све интензивније ради на разради концепта саветодавног рада с ученицима који би био усмерен на следеће: вођење процеса учења и развоја; успешно групно функционисање; развој социјалних вештина; каријерно планирање и вођење (Brigman & Campbell, 2003).

Сасвим је сигурно да је остваривање улоге саветодавца врло захтеван и сложен задатак. Захтевност и сложеност ове димензије улоге педагога посебно долази до изражаја у раду педагога са наставницима. Пошто су наставници компетентни (или би требало да буду компетентни) за наставни и школски рад, рад педагога са наставницима треба превасходно усмерити на консултативни рад, а не на давање савета и инструкција. Консултативни рад, за разлику од саветодавног, одликује оријентација на особе са којима се консултујемо, односно на однос који успостављамо и развијамо са тим особама. Однос који педагог гради са наставницима у процесу консултовања треба да „...буде супротан ставу о професионалној супериорности“ (Dinkmeyer & Carlson, 2006, стр. 71). Педагог и наставник у процесу консултација треба да буду равноправни сарадници у бризи о потребној промени која се базира на преиспитивању професионалних уверења наставника и разради алтернативних решења за практично деловање.

Специфичност саветодавног рада са родитељима ученика садржана је у његовој повезаности са педагошко-психолошким образовањем родитеља и терапеутским радом (примена различитих форми породичне терапије).

На основу претходно кратко изложених ближих одредница саветодавног рада педагога с ученицима, наставницима и родитељима ученика, јасно је да је ову димензију улоге педагога тешко разграничити од сарадничке улоге. Наиме, управо се кроз начин на који се обављају конкретне активности у раду с ученицима, наставницима и родитељима ученика даје, иако не експлицитно, одговор на питање шта значи бити стручни сарадник у школи и манифестује поимање основног циља

деловања педагога у школској пракси. Такође се потврђује и афирмише или истраживачки приступ послу.

Закључак

У напорима да се професија педагог стабилизује и да осигура своје место у систему друштвено афирмисаних професија, корисно је усмерити пажњу на питање концепције професионалне улоге педагога у школи. Посебно је то смислено урадити уколико се има на уму чињеница да је постојећа пракса ангажовања стручног профила педагога у школи праћена бројним отвореним питањима и дилемама које су често праћене лутањима и несналажењима практичара, неефикасношћу у раду и сл. Чини се да би се стање могло поправити уколико би се интензивније радило на (пре)оријентацији у практичном деловању школског педагога која би подразумевала фокусирање на остваривање улоге стручног сарадника. Модалитете и могућа практична решења остваривања улоге стручног сарадника у пуном и правом значењу могуће је препознати и разрадити на основу претходно издвојених кључних аспеката или димензија улоге педагога у школи. Полазећи од функције и природе школског образовања, одлика школе као институције, а посебно од могуће и смислене сврхе ангажовања стручног профила педагога у школи, као кључне аспекте или димензије професионалног деловања педагога у школи, могуће је издвојити сараднички, истраживачки, саветодавни, односно консултантски рад. Целокупно деловање школског педагога, без обзира на бројност и разноврсност појединачних задатака и послова, могуће је и потребно конципирати и у пракси реализовати као неку форму сарадничког, саветодавног, односно консултантског рада. Да би школски педагог успешно остваривао улогу стручног сарадника у школи, тј. улогу особе који пружа стручну помоћ и подршку ученицима, наставницима и осталим ангажованим у школском раду, потребно је да заузме истраживачки, рефлексиван приступ свом послу.

Међутим, неопходно је обезбедити низ претпоставки за разраду и имплементацију у праксу другачије или нове концепције улоге школског педагога. Као посебно важна претпоставка, издваја се иницијално образовање педагога. Програми иницијалног образовања педагога, између осталог, треба да буду усклађени са захтевима деловања у пракси школског рада. Током процеса иницијалног образовања будуће педагоге треба оспособљавати за успешно остваривање улоге стручног сарадника, односно професионалца који пружа помоћ и подршку. Поред другачије конципираног и реализованог иницијалног образовања, потребно је већу пажњу посветити разради програмских основа рада стручних сарадника у школи. У разради програмских докумената, поред најновијих сазнања о природи и функцији школског образовања, потребно је као полазишта користити и резултате реформских процеса у пракси школског рада и правце развоја школске праксе. Такође је важно имати на уму да програмска основа рада може представљати

извор, али и кочницу у развоју школске праксе и праксе деловања различитих стручних профила у школи.

Литература

- Brigman, G. & Campbell, Ch. (2003). Helping Students Improve Academic Achievement and School Success Behavior. *Professional School Counselling*, Vol. 7, No. 2, 91- 98.
- Bullough, R. V. & Gitlin, A. (1995). *Becoming a Student of Teaching: Methodologies for Exploring Self and School Context*. New York: Garland Press.
- Dinkmeyer, J. & Carlson, J. (2006). *Consultation – Creating School Based Interventions*. New York and London: Routledge.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family and Community Partnership. *Journal of Education*, Vol. 81, No. 2, 81-120.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. (2013). Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga. U *Januarski susreti pedagoga / Nacionalni naučni skup: Pedagog između teorije i prakse, Zbornik radova*. 31. 01. 2013, Beograd (str. 9-18). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Hebib, E. i Matović, N. (2012). Istraživački rad školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, God. 61, Br. 1, 67-83.
- Jones, J. (2009). The Development of Leadership Capacity Through Collaboration in Small Schools. *School Leadership and Management*, Vol. 29, No. 2, 129-156.
- Jurić, V. (2008). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical*. London: Routledge Farmer.
- Krnjaja, Ž. (2014). Pedagog kao istraživač. U *Januarski susreti pedagoga/Nacionalni naučni skup: Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju, Zbornik radova*. 31.01. – 01.02. 2014, Beograd (str. 8-15). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Lines, D. (2006). *Brief Counselling in Schools*. London: Sage Publications.
- Mathison, S. (1994). Critical Reflection on Classroom Practice: Teaching as An Investigative Activity. In E. R. Wayne (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 24-29). Washington: National Council for The Social Studies.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.
- Radulović. L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V. i Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U *Januarski susreti pedagoga/Nacionalni naučni skup: Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju, Zbornik radova*. 31.01. – 01.02. 2014, Beograd (str. 2-7). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

Trnavac, N. (1996): *Pedagog u školi, prilog metodici rada školskog pedagoga*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Vogrinc, J. & Valenčič Zuljan, M. (2009). Action Research in School: An Important Factor in Teachers' Professional Development. *Educational Studies*, Vol. 35, No. 1, 53-68.

Подаци о аутору

Др Емина Хебиб (1963) је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: ehebib@f.bg.ac.rs